

Para citar esse documento:

NARDIN, Gabriela Guimarães de; SPAGNOLO, Mariah Sumikawa; ROEL, Renata Santos. A fricção entre o fazer artístico e o pedagógico no Estágio Supervisionado (I e II) em Dança da UNESPAR. *Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Natal: ANDA, 2017. p. 287-301.



www.portalanda.org.br

**POR UMA DOCÊNCIA PERFORMATIVA:
A FRICÇÃO ENTRE O FAZER ARTÍSTICO E O PEDAGÓGICO NO ESTÁGIO
SUPERVISIONADO (I e II) EM DANÇA DA UNESPAR**

Gabriela Guimarães de Nardin (UNESPAR)*
Mariah Sumikawa Spagnolo (UNESPAR)**
Renata Santos Roel (UNESPAR/UDESC)***

RESUMO: Para tratar dos processos educacionais em dança, este artigo destaca um modo de prática no exercício da docência que focaliza o ensino-aprendizagem pelo viés da invenção (KASTRUP, 2001), onde o artista-docente se percebe constantemente formulando e reformulando sua atuação a partir do contexto que está inserido. Esta reflexão possibilita ampliar os modos de olhar para o corpo e a dança em estreita relação com o contexto, considerando aspectos culturais, sociais e políticos e, ao mesmo tempo, investindo num ambiente de ensino-aprendizagem performativo (SETENTA, 2008). Cabe especificar que a formulação argumentativa deste artigo visualiza a problematização das práticas de ensino-aprendizagem em dança por vias emancipatórias (RANCIÈRE, 2010, 2012) e tem ressonância com a experiência de campo do Estágio Supervisionado I e II, do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR - Campus Curitiba II, vivenciado durante o ano letivo de 2016.

PALAVRAS-CHAVE: Dança. Metodologia. Ensino-aprendizagem. Performatividade.

**FOR A PERFORMATIVE TEACHING:
THE FRICTION BETWEEN ARTISTICAL AND PEDAGOGICAL IN SUPERVISED
PRACTICE (I e II) IN DANCE AT UNESPAR**

ABSTRACT: To Discuss educational process in dance, this article highlights a practice mode in the exercise of the teaching, which focus on the teaching-learning through the slant of Invention (KASTRUP, 2001), where the artist-teacher perceives himself constantly formulating and reformulating his actuation stem from the context he is inserted in. This reflection enable the expansion of ways to look at the body and dance in straight relation with the context, taking in account aspects from culture, social and political and, at the same time, investing in an environment of teaching-learning performative (SETENTA, 2008). It is important to specify that the argumentative construction of this article visualizes the problematization of the

practices of teaching-learning in dance with emancipatory ways (RANCIÈRE, 2010, 2012) and is in resonance with the field experience from supervised practice I and II, from the bachelor's graduation course of Dance at UNESPAR - Campus Curitiba II, experienced in the academic year of 2016.

KEYWORDS: Dance. Methodology. Teaching-learning. Performativity.

Ao colocar em fricção a atividade artística com ambientes educacionais, o artista-docente é convocado a exercitar outras lógicas em sala de aula, ou seja, pensar numa atuação de um professor que é artista é concomitantemente pensar em processos de aprendizagem relacionados à invenção e criação. Assim, ensinar pode ser também processo de experimentação, de criação a partir das probabilidades emergentes do contexto, considerando os interesses dos alunos como situação de abertura de problemas e possibilidades de movimentos em dança.

A experiência do Estágio Supervisionado I e II, o qual é dividido em três etapas de atuação em campo no ensino não-formal: ambientes formativos em dança, acompanhamento de processos e configurações artísticas e atuação em diferentes comunidades, têm proporcionado outras reflexões da dança em situações pedagógicas. Implica em localizar e problematizar os contextos em relação aos modos de produção e ensino das instituições concedentes dos estágios; isso não significa se adaptar ao ambiente que já está dado em função de um modo específico de fazer dança, mas em ampliar, explorar e exercitar a atuação e reflexão crítica sobre esta área.

O curso de graduação em Dança na UNESPAR, envolve a dupla habilitação em bacharelado e licenciatura. Este fato fomenta a articulação entre ambas as especificidades, proporcionando no exercício da docência metodologias com

abertura para a experiência de criação, assim como, pensar e exercitar práticas investigativas e performativas em dança com desdobramentos pedagógicos. É possível perceber que a dupla habilitação oferecida pelo curso problematiza os modos de atuação do artista no exercício da docência. O artista-docente ao atuar atento ao contexto inventa constantemente outros modos de agir numa atuação investigativa que acompanha os processos de dentro, investindo no exercício da docência atento ao que emerge.

Pensar numa metodologia performativa é considerar um modo de estar no mundo, que está sempre atento para o como se faz ou como são construídas nossas relações com o entorno. Criar e perceber os desvios e ao mesmo tempo focalizar a atenção aos problemas que se abrem possibilita perceber o ensino-aprendizagem ancorado nas experiências, demandando outros tons de atenção em estreita relação com as informações do espaço.

A metodologia se faz implicada no como se constrói uma situação de aprendizagem com brecha para a criação e vice-versa. Propõe-se pensar uma metodologia performativa enquanto comportamento e conduta, visualizando o contexto enquanto uma rede de relações e acontecimentos que possibilitam gerar condições para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça a partir do movimento do encontro entre professor e aluno, isto é, em uma zona de habitação compartilhada, o artista-docente diminui a distância que existe entre emissor e receptor do conhecimento. Deste modo, abre-se espaço para o processo de criação, já que não existe o que deve ser transmitido em uma única via, e sim aquilo que será construído em um processo colaborativo e compartilhado.

Neste sentido, em acordo com Kastrup:

A aprendizagem não é entendida como passagem do não-saber ao saber, não fornece apenas as condições empíricas do saber, nem é uma transição ou uma preparação que desaparece com a solução ou resultado. A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização. (KASTRUP, 2001, p. 17)

Partindo dessas reflexões, o ensino-aprendizagem que focaliza práticas corporais em dança não estaria pautado em um assujeitamento a um mundo dado *a priori*. Ser sensível aos encontros, acionar outros modos de percepção de si e do mundo é convite a outro modo de aprender, convoca o exercício de outras práticas metodológicas. Existe uma lógica perceptiva instaurada no âmbito educacional que, muitas vezes, focaliza a aprendizagem pautada em um modo objetivante de apreensão do mundo, pautada em associações e significações dadas previamente e, cabe ressaltar que, o interesse em experimentar outros modos de aprendizagem diz respeito à diferença e ao encontro, em promover ambientes de aprendizagem como alteridade e criação de sentidos.

Contextualização do Estágio Supervisionado I e II no Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR

As disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, inseridas na grade curricular do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR - Campus de Curitiba II, com uma carga horária de 200 horas, visam problematizar o processo de ensino-aprendizagem da dança para o ensino não-formal. Entende-se o ensino não-formal como qualquer tentativa educacional organizada e sistemática que,

normalmente, se realiza fora dos quadros do sistema formal de ensino (BIANCONI; CARUSO, 2005, p. 20).

As disciplinas do Estágio Supervisionado I e II no curso de bacharelado e licenciatura em dança da UNESPAR têm como principais objetivos oportunizar aos acadêmicos a aproximação e a inserção no ambiente educacional, relacionando teoria e prática reflexiva; capacitar os acadêmicos para a prática docente de dança no ensino não formal; promover o planejamento da atuação docente, bem como laboratórios experimentais, observações e regências contextualizando a prática da dança com as realidades do ensino não formal; promover a elaboração e execução de projetos que estabeleçam relações entre a prática da dança e o acesso a esta arte.

O Estágio Supervisionado I conta com a carga-horária de 100 horas, ocorre nos estúdios de dança e cursos livres de formação em dança; espaços que englobam o ensino não-formal e a dança como atividade extracurricular, caracterizando diferentes contextos. Nestas instituições é possível observar as especificidades de cada dança, sendo necessário compreender o contexto e articular os conhecimentos abordados ao longo da graduação, de acordo com a realidade da instituição concedente.

O Estágio Supervisionado II também conta com a carga-horária de 100 horas e é composto por duas etapas: acompanhamento de processos e configurações artísticas e atuação docente em comunidades. A etapa condizente ao acompanhamento de processos e configurações artísticas em dança pode acontecer em escolas de dança (de formação técnica ou instituições privadas), grupos e artistas independentes, a partir do acompanhamento dos processos

artísticos/ensaios e observação dos modos de produção. A segunda etapa está vinculada a instituições, órgãos ou iniciativas alvos de projetos sociais, a fim de ampliar o ensino-aprendizagem de dança para outras esferas sociais, fortalecendo as relações entre o fazer artístico e a comunidade.

A realização de experimentos práticos, a leitura e o debate de textos relacionados ao ensino-aprendizagem fazem parte do laboratório de atividades da disciplina, proporcionando suporte teórico e crítico durante a realização do estágio para a atuação em campo, problematizando o papel da docência que não se limita apenas em ensinar danças, mas é visto como um sujeito acionador de experiências, sensibilidades e reflexões.

As diferentes etapas do estágio acontecem em diferentes unidades concedentes do mesmo, logo, em diferentes contextos de ensino, como mencionado anteriormente. Essa condição abala os entendimentos fixos acerca de uma aula de dança ideal, já que ela se dá em relação aos lugares que ocupa, às pessoas que os compõem, suas condições materiais e outros fatores. Por isso, é na atuação em campo, ou seja, é no plano da experiência e no exercício de ensinar dança que os modos para gerar condições de aprendizagem são problematizados. É na prática que a reinvenção da própria prática é possível.

Como parte das ações das disciplinas de Estágio Supervisionado I e II, os laboratórios acontecem em sala de aula como espaço de reflexão e estudo compartilhados, o qual compreende a discussão sobre a escolha do campo de atuação dos discentes, localizando seus interesses em relação a sua prática artística. Nesta etapa do estágio, o laboratório também funciona como um grupo de estudos e experimentações prático-corporais de procedimentos artísticos. A partir de

debates e seminários organizados, ao mesmo tempo, os discentes iniciam no campo de estágio através da identificação da realidade, que possibilita a compreensão do local escolhido para atuação, desde sua estrutura física até aspectos subjetivos que compõem a aula de dança do professor atuante nesta instituição. As discussões dos textos, as práticas vivenciadas, bem como o deslocamento para iniciar o campo de estágio alimentam o processo de elaboração do plano de trabalho¹, o qual consiste em apresentar os interesses de atuação do discente tanto para o supervisor da IES² quanto da unidade concedente do estágio.

Tendo em vista que, os discentes ingressam na universidade advindos de contextos distintos, contudo, existe um plano comum: os modos de aprendizagem vivenciados anteriormente. O processo de aprendizagem tanto no ensino formal quanto não formal (cursos técnicos e livre de dança), frequentemente, faz-se no investimento voltado para *aprender como*. Ou seja, vivenciam-se muito mais um aprender relacionado ao acúmulo, à eficiência do saber voltado às formas significantes, e para referenciais externos e fixos, do que às práticas que acionam a atenção para perceber as diferenças, como campo de experiência e problematização. O investimento numa metodologia performativa convida a atualização acerca dos processos de aprendizagem, pode acontecer por vias sensíveis, compactuando com as abordagens de Kastrup (2001):

¹ O Plano de trabalho é um documento entregue para a unidade concedente de estágio e para a IES. Ele foi elaborado pelas estagiárias apresentando seus dados de identificação e da unidade de estágio, caracterização do campo de estágio e do campo profissional, objetivos, metodologia, detalhamentos das ações e instrumentos utilizados, estratégias de avaliação, cronograma de atividades e referências. Foi solicitado que as discentes articulassem seus interesses artísticos com os interesses educacionais, investindo no trânsito entre as especificidades do curso: bacharelado e licenciatura.

² Instituição de Ensino Superior

Aprender marcenaria é ser sensível aos signos da madeira; aprender medicina é ser sensível aos signos da doença; aprender a cozinhar é ser sensível aos odores, às cores, às texturas dos ingredientes da comida; aprender a jogar futebol é ser sensível aos signos da bola, do campo, da torcida, dos jogadores. Poderíamos multiplicar os exemplos, mas no momento basta sublinhar que tudo que nos ensina alguma coisa emite signos, e não se aprende senão por decifração e interpretação. (KASTRUP, 2001, p. 20)

A aprendizagem relacionada aos processos artísticos convida-nos a rever os nossos modos de olhar o mundo, de perceber o entorno, convida-nos ao movimento da percepção. Pensar a ativação dos sentidos em relação às práticas artísticas em dança nos processos de ensino-aprendizagem diz respeito a um modo de se pensar o corpo politicamente na sociedade. A aprendizagem passa a se dar também num redirecionamento da atenção, que é característico da experiência com a arte. Dançar e aprender dança passa a ser também processos de invenção de si e de mundos possíveis. Trata-se de um contínuo investigar do corpo nos processos que vivencia.

Tecendo reflexões sobre uma metodologia performativa

O conceito de performativo surge na área da linguística, a partir da análise do discurso proposta por J. L. Austin (1990), em que o filósofo britânico traz o termo performativo (derivado do verbo *to perform*) para defender que as palavras têm seu poder de ação, e não somente descrevem uma ação. Ou seja, o conceito de performativo implica a realização daquilo que está indicado no discurso, assinala que a língua age por si mesma.

O caráter performativo do discurso aponta, segundo a *Teoria dos Atos de Fala* de Austin (1990), que nesse caso ele é auto referencial, pois age por si mesmo executando aquilo está dizendo no enquanto da própria fala, e, por isso, tem a força de estabelecer um novo contexto social. Sendo assim, a performatividade se relaciona com o tempo presente, com a atenção para o enquanto da ação que se realiza e configura novas realidades.

Já a filósofa estadunidense, Judith Butler (1997), aproxima o caráter performativo do discurso das discussões acerca das noções de corpo, ao pontuar que a identidade é construída em função dos atos performativos, e não é apenas expressa através deles. Isso desconfigura as ideias de que a identidade é fixa e inata, e abre para a possibilidade de sua criação a partir dos efeitos que o corpo vivencia. Nas abordagens de Butler, o termo performativo se expande para além o campo da linguística, passando a problematizar a construção do corpo, ampliando seus modos de experiência e sublinhando sua capacidade de inventar e reinventar a si e o entorno. Assim, o corpo se define mutuamente com o mundo, um corpo da experiência que está em constante relação e interação com o mundo.

Se partirmos do entendimento de corpo que se faz e refaz com o entorno onde habita e de uma aprendizagem sempre contextual, ao pensar sobre a arte e a sua íntima relação com os aspectos da sensibilidade, a discussão sobre o corpo expande-se na medida em que se considera as dinâmicas de afetação da vida, esta compreensão faz pensar na presença que se tece de conexões em estreita relação com o contexto que o corpo vivencia.

Articulando esta compreensão de corpo com os possíveis modos de fazer dança, o conceito de performatividade amplia a experiência da docência em

ressonância com os processos de criação e invenção, relaciona-se com um modo de estar no mundo que está sempre atento para o “como” se faz ou como são construídas nossas relações com o entorno. Segundo Setenta (2008)

Ao entender que o processo de criação aciona a produção de subjetividade do sujeito, o corpo realiza constantemente ações provisórias para situações distintas como condição de estar no mundo em fluxo constante de troca. Numa ação performativa, esses acordos vão atuar para questionar a existência de um contexto dado, e, além disto, para inaugurar novos contextos. (SETENTA, 2008, p.57)

Setenta (2008) aproxima a performatividade do campo da dança ao propor que, entre os diferentes modos de dançar, existe uma que inventa o seu fazer, de acordo com o que se pretende dizer, produzindo modos específicos de exercitar a criação. Essa dança que realiza a própria ideia que comunica é denominada pela autora de “fazer-dizer”, a qual busca deslocar práticas de dança pautadas em modelos ideais e fixos e privilegia questões implícitas no próprio fazer, não fixando procedimentos, movimentos e ideias em dança.

Na experiência do Estágio Supervisionado I e II, a aproximação da ideia de performatividade com os processos pedagógicos em dança convida para a invenção de outras lógicas organizacionais, na tentativa de mobilizar as relações e ideias enrijecidas como fórmulas para esse processo, estabilizando jeitos de lidar com o ensino da dança. A performatividade, no contexto de ensino-aprendizagem em dança, surge enquanto uma conduta de atenção e abertura para o aqui e agora, o que altera o imaginário estabilizado da relação entre docentes e discentes em sala de aula e, logo, o modo como se dá a construção do conhecimento.

Ao focalizar a atenção para o enquanto do processo de ensinar-aprender, o docente é convidado a perceber as demandas e interesses que emergem do contexto, investindo no exercício de uma prática pedagógica que se dá de modo investigativo em estreita relação com o aluno. O interesse está em uma criação compartilhada, mediada pelo artista-docente e problematizada pela emergência dos desejos e percepções dos agentes desse processo, o que altera a noção de aprendizagem ao evidenciar a proximidade entre a prática pedagógica e artística.

Assim, o artista-docente ao atuar atento ao contexto, onde inventa constantemente outros modos de agir numa atuação investigativa que acompanha os processos de dentro, investe-se no exercício da docência atento ao que emerge. O performativo dialoga com a abertura do corpo no sentido da reformulação da própria existência, dialoga com a possibilidade de uma ruptura em modos cristalizados de se pensar o corpo e a dança, podendo ser também uma forma de se opor às forças hegemônicas de poderes que operam sobre o corpo, as quais são recorrentes nas instituições de ensino.

Criação de condições a partir do contexto

Propor procedimentos pedagógicos em dança partindo dessas ideias possibilita práticas em ambientes educacionais como situações de criação, pois fomentam a abertura nas práticas metodológicas que as diferenciam de um modo de ensino rígido, o qual desconsidera o contexto em que atua. Por esta via, compactuando com Kastrup (2001), aprender não é adaptar-se a um meio ambiente dado, a um meio físico absoluto, mas envolve a criação do próprio mundo.

A experiência em campo do Estágio supervisionado I e II possibilitou a reflexão acerca do embaralhamento das fronteiras entre quem aprende e quem ensina, entre artista e professor. Incitou o exercício no embaralhamento nas posições rígidas referentes às separações dualistas de olhar e agir e passivo e ativo. Em acordo com Rancière (2010), na lógica da emancipação, o docente opera instigando estados de curiosidade, instiga a vontade e considera o acaso junto à singularidade nos processos de aprendizagem.

Emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, tal como o aluno ou intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras cenas, em outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com os elementos do poema que tem diante de si. (RANCIÈRE, Jacques, 2012, p.17)

Estes pressupostos também sugerem a emancipação como uma aproximação entre professor e aluno, onde o professor o convida ao afastamento de sua passividade, promovendo experiências de problematização e, ambos aprendem mutuamente através de suas experiências anteriores e da relação presente que se estabelece nesta aproximação. Para Rancière (2010), a emancipação é a consciência daquilo que pode uma inteligência, fato este que implica na importância dos processos emancipatórios para um ensino-aprendizagem com menor inferioridade e embrutecimento nas relações.

Neste caso, o professor assume não possuir todo o saber, já que é a partir da criação de condições para a experiência da invenção e da aprendizagem que o conhecimento pode ser construído. Para emancipar a outrem, é preciso que se tenha emancipado a si próprio (RANCIÈRE, 2010, p. 57). Neste sentido, o ensino-aprendizagem por vias emancipatórias ocorre quando o professor se percebe constantemente elaborando e reelaborando seus procedimentos pedagógicos em relação ao contexto, preocupando-se com a criação de condições para aprender a aprender.

Este ensinar-aprender enquanto prática de emancipação considera o contexto de experiências do sujeito, onde neste caso, cada sujeito é capaz de produzir relações muito específicas de dança. É a partir da abertura das metodologias de práticas pedagógicas para espaços de criação e experimentação compartilhada onde essas proposições de formas de vida emergem em formas de dança. Neste sentido, é nítida a diferença das metodologias e as mediações propostas em uma aula de dança preocupada com a emancipação da experiência de aprendizagem, já que o foco está nas possibilidades de invenção de modos de dançar e não somente na reprodução de modelos pré-determinados, considerando o aprendiz enquanto propositor de mundos/modos possíveis.

Considerações provisórias: Como práticas artísticas podem ter reverberações educacionais?

Partindo de uma atuação contextual dentro do Estágio Supervisionado I e II, tanto nos laboratórios e orientações como nas atuações nos campos escolhidos, é

possível notar que a pergunta deve ser sempre refeita: Como práticas artísticas podem ter reverberações educacionais?

O exercício está justamente ao lidar com situações diferenciadas que impossibilitam o tratamento das metodologias como modelos definitivos. Se partirmos do entendimento de que o corpo se faz mutuamente com o contexto, parece ser necessário experimentar outras lógicas em sala de aula. Ao tratar de aspectos de ensino-aprendizagem, coloca-se em questão um caráter investigativo tanto para quem aprende, quanto para quem ensina. Refletir sobre modos de dançar que consideram o não saber, convoca-nos a exercitar outros tónus, num aproximar e afastar de saberes que são construídos processualmente.

O deslocamento de estruturas metodológicas parece revelar o deslocamento de uma esfera de hábitos já padronizados para outros, ainda desconhecidos. Possibilita a construção e a mobilização das relações, ideias e pensamentos. É preciso compreender que assim como o aprendiz, enquanto sujeito que tece relações com suas experiências, o artista-docente também busca na singularidade o seu modo de fazer e pensar em dança, culminando em metodologias que propiciem condições de criação e experimentação. Este artista-docente, que proporciona a educação a partir da aprendizagem inventiva e da emancipação, direciona ao aprendiz experiências que privilegiam à abertura de pontos de vista diferenciados de percepção, relação e sensibilidade.

Referências

AUSTIN, John L. [1962]. **Quando dizer é fazer: palavras e ação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Apresentação Educação Não-formal. **Ciência e Cultura**. São Paulo: v. 57, n.4, 2005, p. 20.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, Arte e Invenção. **Psicologia em estudo**. Maringá: v. 6, n. 1, 2001, p. 17-27.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. Tradução: Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SETENTA, Jussara. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA, 2008.

BUTLER, Judith. **Excitable speech**: a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

* Gabriela Guimarães de Nardin é graduanda no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR. E-mail: gabiguimaraesdenardin@yahoo.com.br

** Mariah Sumikawa Spagnolo é graduanda no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR. E-mail: mariah.spagnolo@hotmail.com

*** Renata Santos Roel é doutoranda pelo programa de pós-graduação em Teatro da UDESC. Mestre pelo programa de pós-graduação em Dança pela UFBA. Atua como professora colaboradora no curso de bacharelado e licenciatura em Dança da UNESPAR. E-mail: renataroel@gmail.com