

Para citar esse documento:

SILVA, Bárbara Conceição S. da. Tarefas investigativas, um caminho metodológico. *Anais do V Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança*. Natal: ANDA, 2017. p. 104-113.



[www.portalanda.org.br](http://www.portalanda.org.br)

## TAREFAS INVESTIGATIVAS, UM CAMINHO METODOLÓGICO

Bárbara Conceição S. da Silva (UFPB)\*

**RESUMO:** Atuando como docente no curso de Licenciatura em Dança da UFPB, indago de que forma a orientação de práticas corporais a partir de tarefas investigativas pode ser eficiente para desenvolvimento da autonomia e potencial criativo do aluno. Se aposta que fomentar experimentações através de pautas criativas, via improvisação, possibilita colocar o corpo como protagonista da ação, minimiza os efeitos nocivos do 'corpo modelo' pois centra o processo educativo no aluno, considerando sua singularidade. Essa escolha metodológica parece favorecer, numa via de mão dupla, os sujeitos envolvidos - professor e alunos - colocarem-se no lugar da pergunta, (re)configurando o não-saber como potência. Mas, como é possível assegurar que uma tarefa investigativa contemple os objetivos de quem as anunciou? Como a dança referenciada em tarefas investigativas pode despertar o gerenciamento da autonomia e a emancipação do aluno? Freire (1996), Katz & Greiner (2005), Dowbor (2008) e Marques (2011) são autores que nos auxiliam nessa reflexão.

**Palavras- chave:** Ensino-aprendizagem. Dança. Tarefas investigativas. Metodologia.

## INVESTIGATIVE TASKS, A METHODOLOGICAL PATH

**ABSTRACT:** Acting as a professor at UFPB's dance graduation course, I inquire how the orientation of corporal practices from investigative tasks can be efficient to develop the autonomy and creative potential of the student. It is argued that fostering experimentation from creative guidelines using improvisation makes it possible to place the body as the protagonist of the action, minimizing the harmful effects of the 'model body' because it centers the educational process on the student, considering his singularity. This methodological choice seems to favor, in a two-way relationship, the subjects involved - teacher and students - to put themselves in the place of the question, (re)configuring non-knowledge as a power. But how can one ensure that an investigative task contemplates the goals of the person who announced them? Freire (1996), Katz & Greiner (2005), Dowbor (2008) and Marques (2011) are authors who help us in this reflection.

**Keywords:** Teaching-learning. Dance. Investigative tasks. Methodology.

Ao ministrar dois componentes curriculares de caráter investigativo, os primeiros ao atuar como docente no curso de Licenciatura em Dança na Universidade Federal da Paraíba, as cadeiras *Técnica Básica do Movimento* (2013.2) e *Técnicas de Improvisação* (2014.1), percebi a inquietude e carência de parte dos alunos ao solicitar de forma indireta aulas de técnicas de movimento, formato mais tradicional do ensino da dança. Os referidos semestres foram permeados por intensos questionamentos e crise por parte dos discentes sobre os objetivos do curso e sobre a validade dessa formação que se apresentava de forma tão “estranha” às suas vivências prévias na dança. Isabel Marques argumenta que, “Comumente, os trabalhos desenvolvidos na linha de exploração e improvisação de movimentos raramente recebem o *status* de dança.” (MARQUES, 2011, p.86). Desta forma, formulo questões inspiradas no relato do professor tutor após conversa com os alunos da referida turma e pela minha percepção dos mesmos em sala de aula: Por que não dançamos? Por que as aulas são tão parecidas? De qual dança estamos falando? Por que parece inadequado ministrar balé nas escolas?

Marques (2011) aponta que, contraditoriamente ao que se pressupunha com o movimento e rupturas da dança pós-moderna nas décadas de 60 e 70 nos Estados Unidos, um forte movimento conservador invadiu escolas, universidades e academias de dança na atualidade, de forma que os conceitos e metodologias para o ensino da dança que imperavam nos séculos XVIII e XIX voltam a ser considerados como indispensáveis para a formação do dançarino.

Embora o nosso contexto aqui seja a formação de professores e não de dançarinos, boa parte dos nossos alunos atuam ou atuaram como dançarinos e já se encontram como professores na rede informal

de ensino, quando não gestores de seu próprio estúdio de dança e, portanto, essa reflexão é necessária e relevante, tendo em vista que há uma tendência a replicar os procedimentos de ensino aos quais fomos submetidos durante nosso processo formativo, enquanto atuamos como professor (SANTOS, 2013). Aulas de dança pautadas na investigação a partir de tarefas prévias problematizam noções como tecnicismo e virtuosismo (MARQUES, 2011), pois centrada no aluno, se propõe ao desenvolvimento de repertório próprio de movimento e da autonomia. Além disso, minimiza os efeitos nocivos do 'corpo modelo', pois tarefas assim solicitadas não pressupõem um espelhamento, nem se amparam na metodologia cópia- repetição. O que o professor demonstra como tarefa não dita exatamente um modelo a ser seguido, mas apenas orienta um modo de resolução da tarefa proposta no seu próprio corpo e sugere, desta forma, que os alunos encontrem seus ajustes de acordo com sua realidade corporal e suas experiências prévias. Se aposta que fomentar experimentações a partir de pautas criativas possibilita colocar o corpo como protagonista da ação, pois centra o processo educativo no aluno, considerando sua singularidade.

Perceber a crise de cada aluno, seja com o curso, seja com sua dança, com determinado componente curricular ou com minhas escolhas metodológicas, não foi privilégio exclusivo meu, mas de todos os professores que mediaram componentes curriculares nesse primeiro ano de curso, em especial, aquelas com ênfase na prática de dança.

Solicitar aos alunos de dança para explorar o movimento dentro de conceitos estritos e pré-determinados, geralmente através de indicações verbais simultâneas com a produção de movimento, é uma prática comum no ensino de várias formas de dança. (ALVES, 2012, p.174)

Apesar do argumento acima encontrar algum respaldo na realidade atual de ensino de dança, ainda há predominância do seu ensino tradicional, quando o professor demonstra o passo ou exercício e o aluno, concomitante ou em seguida, repete o que foi demonstrado. Nessa abordagem metodológica há tipos de corpos que melhor se adéquam a certos tipos de dança, pelas habilidades que exigem e pelos padrões de desempenho que reconhecidamente norteiam os códigos pré-estabelecidos. Nota-se que, uma prática pedagógica que não esteja amparada nesses pressupostos já consolidados e habitualmente experimentada por grande parte dos amantes da dança, promove um nível de estranhamento que afeta boa parte da turma que inaugura a licenciatura em dança da UFPB e é o que impulsiona a reflexão do presente artigo.

O curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba/UFPB está em funcionamento desde 2013 (com ingresso único de 30 alunos no segundo semestre) e está prestes a formar sua primeira turma. Antes do seu advento (2013.2), de acordo com Vicente, Serpa & Shulze (2012), a formação dos artistas da dança no estado da Paraíba se dava através do ensino informal, função atribuída às escolas de dança, academias, cursos livres e pelos grupos e companhias de dança.

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) que ambienta e apresenta parâmetros para seu funcionamento está alicerçado nos pressupostos da Dança Criativa (Laban) e das Danças Populares Brasileiras. Para atender uma atuação de natureza multidisciplinar do licenciado, apresenta componentes curriculares próprios de uma licenciatura com o eixo educacional, além daqueles que tratam dos cuidados com saúde do corpo (cinesiologia, anatomia e educação somática), dos processos

de composição coreográfica e de Teoria e História da arte, da cultura e da dança, de forma contextualizada e crítica. O texto do PPC explicita:

A Licenciatura em Dança da UFPB dá ênfase à Dança Criativa e, portanto, não tem como objetivo formar em estilos de dança e sim prover o professor de instrumental técnico e criativo para que seja capaz de transmitir e implementar procedimentos de criação e leitura de movimento, capazes de proporcionar a efetivação da dança como atividade lúdica e artística. Esse instrumental técnico é desenvolvido durante todo o curso em disciplinas que se desdobram em práticas de criação coreográfica e composição de obras artísticas. (VICENTE, SERPA & SCHULZE, 2012, p. 33)

Além das questões apontadas, é importante esclarecer para esta reflexão a compreensão de “aluno” como um sujeito ativo, dinâmico e complexo que traz consigo suas próprias experiências e se difere da compreensão do aluno como se fosse uma folha de papel em branco. “Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.52). Em diálogo com os argumentos de Freire apresentamos como relevante a perspectiva proposta pela Teoria do Corpomídia (GREINER & KATZ, 2005) que assimila o conceito biológico de membrana, permitindo que o corpo modifique e seja modificado simultaneamente e em tempo real, pela troca que estabelece com o ambiente. Desta forma considerando que o aluno não é um depósito de informações, mas que ele dialoga de forma incessante com o ambiente e com as informações que no seu corpo já se encontram é que podemos com a prática da improvisação modificar modos de se mover e operar, pois as informações que são insistentemente repetidas possuem elevada propriedade de nos modificar.

Katz salienta ainda que quanto mais viciado em um tipo de ambiente e informação, mais difícil torna-se adquirir outros hábitos. Segundo ela, um corpo que dança é resultante de processos; a um só tempo é estável, adaptativo, individual e geral (KATZ, 2005). Com a ocorrência de aprimoramentos graduais no e pelo corpo é possível não só observar as mudanças (de fora) quanto percebê-las (de dentro do fazer). E essa é uma das razões pelas quais vale à pena sustentar a improvisação como prática pedagógica na licenciatura em dança da UFPB. Ao se repetir um procedimento se aperfeiçoa a técnica. No entanto, novas conexões podem eventualmente surpreender o controle, como se o corpo encontrasse uma solução inteligente driblando a consciência. Deve-se a isso, provavelmente, ao fato de, um processo de repetição não ocorrer sem que não haja pequenas modificações entre cada repetição. E essas modificações se comunicam e se relacionam modificando todo o resto que não está necessariamente sendo repetido.

Nesse sentido, o corpo docente que em sua maioria atua no Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso, discute e avalia em reuniões sistemáticas sobre possíveis ajustes e mudança do PPC e em diálogo com os estudantes, temos o papel desafiador de transpô-lo do plano idealizado para uma realidade viável, a partir inclusive da experiência de lecionarmos e formarmos a primeira turma, quando nos é possibilitado, após avaliação do MEC, implementar modificações. Marques sinaliza: “[...] os cursos de licenciaturas se vêem muitas vezes impotentes frente a anos de incorporação (trabalho prático corporal) de outros sistemas de representação do corpo, da arte, do sujeito”(MARQUES,2011, p.54).

Em propostas curriculares alinhadas com o fazer contemporâneo em Arte e conectada com as demandas locais, como o da UFPB, até

que o aluno se perceba como “potência” e aprenda a resignificar o conhecimento que passa pelo seu corpo, e nós docentes encontremos a “cara do curso”, ele, o aluno percorre um caminho de insegurança, insatisfação, incompreensão, descontinuidade e desestímulo. Como numa espécie de *looping* reedita suas inquietações: Por que pensar é tão importante para dançar? Para que tanta leitura, escrita, reflexão e sistematização se dançar basicamente necessita de suor e muita repetição? Aqui se percebe mais uma vez, como as funções de dançar e ensinar aparecem tão imbricadas e co-dependentes. Por que tais questionamentos seriam pertinentes em uma licenciatura em dança, já que não se destina a formar dançarinos? Parece-nos incoerente e desnecessário dissociar o fazer artístico do educativo e vice-versa. Marques (2011) corrobora para esse entendimento quando afirma a importância de manter vivo o diálogo entre o mundo da arte e da educação na própria atuação do professor. Afinal, como aprendemos algo senão pela experiência do fazer?

Outro aspecto também relevante sobre a aprendizagem em dança pautado na prática de investigação é a solicitação por parte dos alunos sobre o fazer *certo* ou *errado* determinada atividade. As proposições que encontram na improvisação um recurso pedagógico para orientar práticas não são balizadas por essa polaridade e nossos aprendizes anseiam pelo *feedback* sobre o desenvolvimento da atividade como se esses fossem parâmetros únicos para nortear o aprendizado.

Sabemos que a comunicação de uma determinada tarefa, assim como, o processo de ensino- aprendizagem são bastante complexos. Mesmo em atividades onde o apelo visual predomina, como nas técnicas de dança, muitas vezes a demonstração de como fazer algo acompanha explicações verbais, auxiliadas por imagens que facilitem a compreensão e desperte o aspecto cognitivo entrelaçado à experiência



encarnada de seus interlocutores. No entanto, como podemos assegurar que a solicitação de uma tarefa tenha uma compreensão afinada com os objetivos de quem a comunicou?

O professor é um *performer* que a um só tempo mapeia, rastreia e age no tempo em que as coisas acontecem, instantaneamente. O aluno é seu termômetro que regula o trânsito entre o que planeja e o que improvisa em sala de aula. Cabe ao professor planejar, fornecer suporte, prevê desvios na orientação das atividades, utilizar recursos facilitadores do aprendizado (diários de campo, vídeos, textos, vivências e etc), mas também estimular a escuta numa via de mão dupla. Nesse *vai-e-vem*, o professor também se abala quando suas propostas investigativas são infrutíferas e não reverberam positivamente na unidade do grupo.

Ao que tudo indica, para que haja êxito nas atividades criativas solicitadas, o *professorperformer* necessita para além da verbalização clara da atividade, lançar mão de recursos 'performáticos' e perceptivos variados, tanto para ele próprio comunicar o que deseja quanto para contemplar as habilidades distintas de seus aprendizes, tais como: variar seu tom de voz, silenciar, dançar junto, fornecer amparos- imagético, cinestésico, auditivos e tátil, todos estes com o fim de potencializar a comunicação, mapeando e se aproximando dos universos particulares dos seus alunos.

Como a dança referenciada em tarefas investigativas pode despertar o gerenciamento da autonomia e a emancipação do aluno? Como ver potência no terreno escorregadio, instável, inconstante, imprevisível, aberto, desconhecido e complexo do fazer improvisacional? "*Água mole, pedra dura, tanto bate até que fura!*" Pela insistência!

Esses apontamentos foram estimulados pela atuação docente durante o primeiro ano de implementação do curso. Percebo um amadurecimento pedagógico de minha parte, novas estratégias, redimensionamento do discurso assim como, graus de interesse, flexibilidade e interesse distintos de cada turma que ingressou subsequente ao primeiro ano (estamos nesse momento com a quarta turma).

De todo modo, nutrir o apreço dos estudantes pelas descobertas que o processo possibilitou através da auto-observação e reconhecimento no e pelo grupo, propiciou o engajamento da turma com o meu paralelo reposicionamento pedagógico como docente quanto às atividades propostas, traçando objetivos mais delineados, permitiu a diluição dos desconfortos disparados no decorrer do primeiro ano de curso. O pensamento de Dowbor mais uma vez, nos ampara na nossa tentativa de síntese:

A aprendizagem significativa é transformadora porque propicia a construção do saber pela própria pessoa, possibilitando, dessa forma, sua autoria de pensamento e sua responsabilidade como pessoa que pensa e deseja. (DOWBOR, 2008, p. 63)

Pudemos constatar durante o primeiro ano atuando na licenciatura em dança da UFPB, o despertar ao mesmo tempo específico e geral do interesse de alguns alunos que não se sentiam à vontade com o fazer improvisacional. Quando isso ocorre e se consegue capturar alguns “perdidos” na multidão, parece que todo esforço faz sentido e o fôlego para continuar na jornada é retomado. Ou seja, no jogo de ensinar e aprender o professor “dança conforme a música” embora tal metáfora carregue um entendimento equivocado de hierarquia e dependência entre essas linguagens.

## Referências Bibliográficas

ALVES, Maria João. (2012) **A improvisação no ensino da dança**. Disponível em:

[http://www.academia.edu/2558210/Alves\\_M.\\_J.\\_2012\\_. \\_A\\_improvisacao\\_no\\_ensino\\_da\\_danca](http://www.academia.edu/2558210/Alves_M._J._2012_. _A_improvisacao_no_ensino_da_danca)

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. Org. Sonia Lúcia de carvalho, Deise Aparecida Luppi. 2ª ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KATZ, Helena. **Um, Dois, Três - A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005.

KATZ, Helena e GREINER, Christine. **Por uma Teoria do Corpomídia**. IN: O Corpomistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

MARQUES, Isabel A. **O ensino de dança hoje- textos e contextos**. 6ªed- São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Bárbara. **Processos avaliativos em dança**. IN: Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador, 2013. Disponível em: <http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2013-03.pdf>

VICENTE, Ana Valéria; SERPA, Lúcia & SCHULZE, Guilherme Barbosa. **Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Dança**. João Pessoa: Departamento de Artes Cênicas (UFPB), 2012.

\*Docente do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, teve sua formação em dança- graduação, especialização e mestrado, na UFBA. Integra os grupos de pesquisa Núcleo de Pesquisa sobre o Corpo Cênico e a linha Radar 1, do grupo Desterritorialização da Performance, ambos da UFPB. Interessa-se pela improvisação e a composição em tempo real. Coordena o projeto *Pilates solo: articulando saberes entre o ensino e a extensão*.

[barbaraconsantos@gmail.com](mailto:barbaraconsantos@gmail.com)