



2293 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 19 - Educação e Arte

A ARENA DE VOZES DANÇANTES NA ESCOLA: APROACH BAKHTINIANO SOBRE A FORMAÇÃO DO ARTISTA-DOCENTE
Thais Castilho Taiacol Candido - UFPR - Universidade Federal do Paraná
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

O presente artigo se trata de um estudo teórico ancorado na perspectiva bakhtiniana, que tem por objetivo discutir a formação do licenciado em dança, a fim de compreender a relação entre seu percurso no ensino superior e suas práticas como artista-docente. Os resultados apontam a necessidade de o arte-educador contemplar o aluno em sua totalidade, instigando-o a realizar *enunciados-dançados*, a fim de ativar a capacidade autoral de seu corpo e, assim, produzir sentidos. Na mesma direção, corroborando com tal visão dialógica sobre a dança na escola, destaca-se que a perspectiva metodológica dos cursos superiores de dança tem se transformado. Atualmente, o professor universitário se propõe a dialogar com os discentes, convidando-os a se comunicar via corpo, ou seja, produzindo *enunciados-dançados*. O docente se tornou um orientador do processo de graduação em dança, a fim de empoderar o universitário, fazendo-o um protagonista de seu próprio percurso formativo. Estima-se que, ao se tornar um profissional do magistério, esse artista-docente também se proponha a mediar a arena de vozes que surge em sala de aula, rumo à construção dialógica do conhecimento, potencializando a capacidade autoral dos estudantes do ensino básico.

A ARENA DE VOZES DANÇANTES NA ESCOLA: APROACH BAKHTINIANO SOBRE A FORMAÇÃO DO ARTISTA-DOCENTE

RESUMO

O presente artigo se trata de um estudo teórico ancorado na perspectiva bakhtiniana, que tem por objetivo discutir a formação do licenciado em dança, a fim de compreender a relação entre seu percurso no ensino superior e suas práticas como artista-docente. Os resultados apontam a necessidade de o arte-educador contemplar o aluno em sua totalidade, instigando-o a realizar *enunciados-dançados*, a fim de ativar a capacidade autoral de seu corpo e, assim, produzir sentidos. Na mesma direção, corroborando com tal visão dialógica sobre a dança na escola, destaca-se que a perspectiva metodológica para os cursos superiores de dança tem se transformado. Atualmente, o professor universitário se propõe a dialogar com os discentes, convidando-os a se comunicar via corpo, ou seja, produzindo *enunciados-dançados*. O docente se tornou um orientador do processo de graduação em dança, a fim de empoderar o universitário, fazendo-o um protagonista de seu próprio percurso formativo. Estima-se que, ao se tornar um profissional do magistério, esse artista-docente também se proponha a mediar a arena de vozes que surge em sala de aula, rumo à construção dialógica do conhecimento, potencializando a capacidade autoral dos estudantes do ensino básico.

PALAVRAS-CHAVE: Dança na Escola; Formação Superior em Dança; Bakhtin e o Círculo; Enunciado-Dançado

INTRODUÇÃO

Vista como linguagem artística, a dança conquistou seu espaço na escola brasileira desde o final do século vinte, e segue ganhando força como componente curricular. Com isso, os cursos de Bacharelado e Licenciatura em Dança no país têm se expandido e atualizado constantemente, para atender os anseios dos universitários, futuros artistas-docentes.

Partindo dessa realidade, no presente trabalho a dança será observada pelas lentes de Bakhtin e o Círculo, debruçando-se na arena de vozes que emerge entre professores e alunos durante o processo educacional, ou seja, a grande festa de renovação de sentidos que invade a sala de arte.

Na educação básica, estima-se que o aluno seja convidado a imaginar, interagir, expressar-se pelo movimento, articulando os processos cognitivos às experiências sensíveis, a fim de que sua dança aconteça pela interação, dialogando com os colegas de sala, comunicando vivências, expectativas e as escolhas de vida, de modo a atribuir sentidos às suas experiências. "Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética" (BRASIL, 2018, p.193).

Ao refletir a dança pela perspectiva dialógica, percebe-se que o corpo possui a capacidade de comunicação, de expressão de seu ser-estar no mundo. O movimento exprime textos sígnicos, passíveis de leitura e interpretação, constituído por percepções e sentimentos do sujeito, que fala sobre si, sobre o que vê e pensa, sobre o que se move dentro e fora de ossos, pele, músculos e órgãos.

Nessa direção, por entender que o corpo do aluno pensa, discursa, constitui enunciados impregnados de vozes, que precisam ser faladas e ouvidas durante a vida escolar, destaca-se a figura do professor, mediador desse fenômeno.

Em específico, esse artigo tem por intuito discutir a formação do licenciado em dança, a fim de compreender a relação entre seu percurso no ensino superior e suas práticas como artista-docente, ou seja, sua metodologia de ensino na disciplina de arte.

O estudo revela os questionamentos e resultados iniciais da pesquisa de doutorado da autora, que investiga o ensino superior de dança para

entender a formação desse profissional, que tanto é artista como é docente, e irá difundir a arte do movimento pelas instituições de ensino.

O ALUNO E SEUS ENUNCIADOS-DANÇADOS

A dança tem a capacidade de tornar o ambiente escolar um lugar diferenciado de aprendizagem, que possibilita a fruição e a reflexão, um lugar potente para o desenvolvimento integral dos educandos. Por meio da dança é possível formar sujeitos conscientes e dialógicos, visto que "corpos que se conhecem têm grandes possibilidades de estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio e com o mundo" (MARQUES, 2010a, p. 206).

Todavia, vale lembrar que, por muito tempo, trabalhava-se apenas com a reprodução de gestos e seqüências de passos de uma determinada técnica de dança, ensaios repetitivos e mecanizados para as apresentações escolares, sem possibilitar ao educando autonomia, construção de saberes, ou práticas que estivessem relacionadas a qualquer indício de autoria.

Autoria, eis a questão bakhtiniana que vibra nessa pesquisa. Pois é justamente a capacidade criativa, autoral, que se estima desenvolver numa aula de dança para o ensino básico. Todavia, esse fenômeno está vinculado à visão do professor, a forma como o artista-docente conduz as vivências do movimento, ativando ou calando o corpo do aluno.

Marques (2010b) aponta que muitos professores de arte na escola, seja por comodismo, ou por ingenuidade, ainda fornecem atividades esparsas de dança, sem aprofundamento ou discussão, e ensaios de coreografias folclóricas para a apresentação em festividades, desprovidas de processos criativos. Para a pesquisadora, esses arte-educadores apenas desenvolvem um breve contato de seus alunos com a dança, ao invés de estabelecerem uma relação entre eles e os saberes dessa área do conhecimento.

Não é qualquer aula ou qualquer ação em dança que desenvolverá seu potencial transformador. "As propostas metodológicas, os caminhos e as trajetórias de ensino – o 'como' se ensina e se aprende – são determinantes nos processos de educação e transformação." (MARQUES, 2010a, p. 138).

Os pequenos contatos dos alunos com os saberes da dança não os permitem distinguir órbitas dentro e fora de si, porém, o conjunto de relações significativas estabelecidas durante as aulas leva à transcendência, à possibilidade de vislumbrar horizontes distintos. Esse encontro significativo entre a dança e a educação, possibilita ao aluno impregnar de sentidos suas ações, seu cotidiano, sua vida (MARQUES, 2010b).

Lembrar a questão do sentido e seus signos ideológicos na perspectiva dialógica é essencial para compreender o fenômeno enunciativo e autoral do corpo, defendido nesse trabalho.

Os sentidos se constituem pelas interações sociais e comunicacionais. Ideologia é uma palavra usada para designar a cultura imaterial, o universo dos produtos do "espírito humano", que abrange as formas da consciência social: ética, arte, ciência, religião, filosofia ou política. O produto ideológico surge de uma realidade social, e ao atribuir-lhe significado, forma-se um signo: um objeto ou uma palavra, a partir da interação entre os sujeitos, passam a se revestir de sentido, são dotados de simbolismo, passam a refletir realidades distintas (BRAIT, 2005).

Por serem mutuamente correspondentes, o domínio ideológico coincide com o domínio dos signos. Ou seja, onde se encontra o signo, também se encontra o seu caráter ideológico, que acaba possuindo valor semiótico. A própria consciência individual é formada com base em tal sistema semiótico, impregnando-se de ideologia, pois emerge através da interação social, na qual um determinado grupo socialmente organizado possui um sistema de signos inteligível entre seus participantes (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 2010).

A consciência individual adquire forma pelos signos criados nas relações sociais, sendo eles seu alimento, a matéria para seu crescimento, e ela acaba refletindo sua própria lógica e suas leis. Caso a consciência seja privada de seu conteúdo semiótico e ideológico, nada sobrarão (BAKHTIN, VOLOSHINOV, 2010).

Não obstante, o dialogismo é o fundamento da linguagem na perspectiva bakhtiniana, visto que a vida é dialógica por natureza. De acordo com Sobral (2009), vinculado, indissolivelmente, à interação, o dialogismo é a base do processo de produção dos discursos, pois, o sujeito leva o outro em consideração, como parceiro ativo, para a construção de seus enunciados.

Amorim (2009; 2010) salienta que dialogia é o caráter da interação enquanto categoria básica da concepção de linguagem, pois a enunciação se trata de um processo de comunicação interminável com o outro. Bakhtin pressupõe a existência do outro, e a relação dialógica é o que possibilita a interação entre o eu e o outro.

Na perspectiva dialógica, o sujeito não é a origem de seu dizer, pois não enuncia algo cujo significado tenha origem em si mesmo, que surja apenas no tempo presente, no exato instante da comunicação. Seus discursos fazem parte de um *continuum* - uma contínua rede de interação entre o Eu e o(s) outros(s). O sujeito não fala algo totalmente novo, único ou estritamente particular, que tenha a capacidade de romper o silêncio do mundo; todo enunciado está imerso na cadeia infinita da comunicação discursiva.

Dessa maneira, a alteridade constitutiva dos sujeitos entra em cena. Segundo Amorim (2009), o drama individual da existência humana, a questão da identidade, é, também, o marco das obras de Bakhtin, que vê o outro como uma referência, o outro como a condição do Eu. A *alteridade* e o próprio princípio do dialogismo implicam no encontro das vozes em um espaço e um tempo social e historicamente constituídos.

A alteridade é uma relação constitutiva, imanente das relações sociais e presente nas mais variadas manifestações de linguagem, concretizadas na multiplicidade de vozes que se entrecruzam nas situações de discursividade (BRAIT, 2005).

A interação entre eu-outro-outros possibilita o desdobramento, a multiplicação de vozes. *Odialogismo* e a *alteridade*, assim, acabam por definir o ser humano, visto que "é impossível pensar no homem, fora das relações que o ligam ao outro" (BARROS, 2001, p. 30).

Observa-se que não existe uma autoria estritamente individual de enunciados, a palavra não é exclusiva ao sujeito, não veio ao mundo apenas por ele, pois, faz parte da infinita cadeia de vozes de um espaço-tempo. Não existe apenas um Eu, existe, na realidade, um Nós. O ser humano não existe para si, senão na medida em que é para os outros, e essa relação estabelecida pela enunciação constitui tanto os sujeitos quanto os sentidos de seus discursos (BAKHTIN, 2010).

Em outras palavras, os enunciados particulares de um sujeito não são tão particulares assim. Tratam-se de um conjunto de vozes, de uma pluralidade de vozes, formado pela dialógica constituição do sujeito na sociedade.

Então, partindo do pressuposto que o movimento é o enunciado do corpo, e levando em consideração as noções de enunciado, dialogismo e alteridade na perspectiva bakhtiniana, é possível entender que o movimento é constituído a partir de uma rede de relações dialógicas com os movimentos de outros, a partir de uma contínua cadeia de movimentos já existentes no mundo (CASTILHO, 2016).

Não existe apenas um Eu, e sim um Nós. Para se mover e construir uma dança, o sujeito se apropria de gestos preenchidos de sentidos, advindos da sociedade que o circunda. Movimentos esses que apenas parecem ser exclusivamente seus, pertencentes somente a ele, porém, fazem parte dos ecos de movimentos, ecos que o constituem enquanto sujeito, enquanto ser partícipe de situações de interação.

Por meio da perspectiva bakhtiniana, é possível afirmar que o movimento do aluno, em meio às vivências artísticas, não se trata de um gesto inaugural, não surge de repente, de modo vazio e involuntário. Trata-se de um enunciado impregnado de sentidos, da fala dialógica do corpo, realizada via *alteridade*, pois, ao dançar, o corpo também se comunica a partir de cadeias dialógicas infinitas (CASTILHO, 2016).

Para construir sua dança, o aluno dialoga com outros corpos, com outros movimentos, e realiza uma arte impregnada de sentidos – signos e significações advindos da sociedade que o constitui, e que por ele também é constituído. O que parece um simples movimento enunciado por um único sujeito, trata-se, na verdade, de uma pluralidade de movimentos.

Assim, por compreender o movimento do aluno como seu enunciado, esse texto se utiliza da noção de *deenunciado-dançado*, de Castilho (2016). O corpo não fala e se move em momentos separados – não se move para falar, nem se fala para mover, uma atividade não ocorre antes ou depois da outra, e sim agem juntas. Enquanto dança, o aluno também fala, produz sentidos, constitui textos sónicos passíveis de leituras. Por isso, o hífen organiza melhor o conceito, formando um binômio: *enunciado-dançado*.

Para melhor entender essa proposta conceitual, é relevante destacar que, na perspectiva bakhtiniana, o enunciado se aproxima atualmente da concepção de texto, o qual é considerado tanto como um objeto de significação, um tecido organizado de informações, também como objeto de comunicação de uma cultura, cujo sentido depende do contexto histórico e social. O texto, como enunciado concreto, recupera estatuto pleno de objeto discursivo, social e histórico (BARROS, 2011).

Em Bakhtin, o texto se configura como a possibilidade da construção de enunciados concretos, que pode ocorrer em diversas formas de expressão, visto que todo "fenômeno que funciona como signo ideológico tem uma encarnação material, seja como som, como massa física, como cor, como movimento do corpo ou como outra coisa qualquer" (BAKHTIN, VOLOSCHINOV, 2010, p. 33).

Essas características dão à dança o status de texto, que ganha, pelos movimentos de um corpo dançante, novos sentidos, sempre em conexão com realidades específicas e distintas. Machado (2005) aproxima a noção de texto a uma reorganização necessária da concepção de signo ideológico: "Como signo, o texto se realiza no cruzamento de sujeitos discursivos ao mobilizar significados gerados no evento comunicativo" (p. 54).

Por conseguinte, pensar a dança na escola a partir a ideia de *enunciado-dançado*, é abrir possibilidades para a relação com a autoria. Bakhtin e o Círculo designam por autor não apenas um autor de obras artísticas, mas também o autor de enunciados. O Círculo também considera os atos de discurso como parte do conjunto dos atos humanos em geral (SOBRAL, 2009).

No Círculo, encontra-se uma noção de autoria ampliada, construída pelo movimento interlocutivo, via *alteridade*. Trazendo-a para o campo da dança, a expressão de alguém, seu *Enunciado-Dançado*, é apresentado à vida dentro da dinâmica da comunicação verbal/escrita/artística já existente.

Para Bakhtin, qualquer texto possui um sujeito, que se configura como autor, e esse "dono" do texto possui direitos inalienáveis sobre ele. O autor, na visão bakhtiniana, "ocupa uma posição responsável no acontecimento do existir, opera com elementos desse acontecimento e por isso sua obra é também um momento desse acontecimento" (BAKHTIN, 2003, p. 10). Em meio a essa relação de criação, no texto existem vozes, que às vezes são distantes, anônimas, impessoais, próximas ou distantes.

O autor aparece nas obras de Bakhtin tanto como personagem, como ideólogo da arquitetura, como voz mascarada, como ouvido polifônico, como também interlocutor no diálogo cronotópico, e o filósofo russo o chamará de *consciência autoral*, sendo ela uma figura de mediação semiótica, produtora de signos.

O autor frente a sua obra de arte é visto "como uma posição estético-formal cuja característica básica está em materializar uma certa relação axiológica com o herói e seu mundo [...]" (FARACO, 2005, p.38), e assim escolhe a forma composicional de suas obras e o universo de valores que constitui seu objeto estético, o qual define o sujeito artista de um ponto de vista ético.

Esse autor é responsável por sua vida e pelo que deixa transparecer em sua arte, de modo que arte e vida não são a mesma coisa, mas, não podem ser separadas na consideração estética. O autor criador trata-se "uma posição refratada e refratante" (FARACO, 2005, p.39).

No ato de criação, o autor produz personagens e objetos portadores de sentidos, que se configuram como um outro de si mesmo. Pois, o autor se coloca por fora de sua personagem, fora de sua intimidade, e atribui sentido ao seu ambiente fictício. Bakhtin apresenta uma visão controladora da consciência autoral para com sua criação, "como um novo ser em um novo plano de existência", na qual se encontra uma força estética que possibilita ao autor e à personagem se relacionarem intersubjetivamente, e ambos se completariam como na vida (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p.13).

Destarte, para trabalhar com a dança na escola, de modo a contemplar a produção de *deenunciados-dançados* dos alunos, e assim instigar seu potencial autoral, é necessário que o professor crie caminhos intencionais, vivências em que os educandos possam tecer redes de relações abertas e transitórias de compreensão, diálogo reflexivo e participação nos trânsitos sociais.

Para os processos de ensino-aprendizagem alcançarem plenitude, deve-se encontrar caminhos para conectar os conteúdos da dança ao cotidiano dos alunos, ao universo social e historicamente constituído, o qual confere significado às suas vidas. Afinal, educar é preencher nossas vidas de significados, e tais sentidos só se constituem por meio de interações, teias trançadas pelas produções artísticas e culturais:

As vivências humanas, os objetos, as situações sociais já são impregnados de múltiplos sentidos atribuídos a eles cultural e socialmente, em tempos e espaços flutuantes, por contextos diversos e diversificados. Cada um de nós é uma trama de paisagens significativas construídas socialmente e, por isso, por nós circulam conceitos, elaborações, compreensões e escolhas em diálogos com as dinâmicas sociais. [...] A "impregnação" acontece à medida que nos relacionamos de forma crítica com os outros, com os objetos e com o meio nas tramas sociais. A educadora Roseli Fontana (2000), apoiada nas teorias do pensador russo Mikail Bakhtin, defende que a produção dos sentidos só tem lugar nas dinâmicas das interações, na dialogia. São, portanto, as relações – e não as atitudes unilaterais – que impregnam de sentidos nossas vidas, nossos cotidianos (MARQUES, 2010a, p. 28).

No universo das relações "são constituídos os múltiplos sentidos que internalizamos e compartilhamos e que revestem de sentidos nossa existência, no entrelaçamento das redes sociais" (MARQUES, 2010a, p. 134), e essas múltiplas redes se encontram na própria dança, pelo simples fato de ser uma linguagem artística, uma forma de ação sobre o mundo. A dança compreendida como arte tem a possibilidade de engrenar-se, abrir-se, desdobrar-se para a produção de sentidos.

Assim, a dança na escola confere o papel de protagonista ao aluno, estimula sua autonomia no espetáculo da vida, movimentando-se em dialogia, em responsividade, em plena criação, colocando sua voz no mundo na condição de autor.

Torna-se essencial possibilitar ao aluno se enunciar de diversas maneiras no contexto escolar, produzindo textos de várias naturezas, com conteúdo das distintas ciências que compõem o currículo; inclusive, via corpo, produzindo *enunciados-dançados*. Desse modo, será contemplada a totalidade do aluno enquanto Ser, constituído por músculos, ossos, pele, signos ideológicos, sentimentos, expressões, preferências estéticas, políticas, dentre outros.

O professor de arte carrega a responsabilidade de ativar o corpo do estudante, a fim de desenvolver seu potencial de resposta, de criticidade, de interação com os corpos dos outros, com sua esfera, com seu grande tempo. Na busca por uma educação transformadora, contemplar o corpo, permitir o desenvolvimento de *enunciados-dançados*, revela-se como um direito dos educandos.

Diante do exposto, os questionamentos que emergem desse estudo inicial da pesquisa de doutorado da autora, giram em torno da formação desse educador. Quais saberes o ensino superior de dança preza por desenvolver junto aos universitários, a fim de torná-los artistas-docentes mediadores dos processos corpóreo-enunciativo-autorais dos alunos na escola regular?

A DANÇA COMO CIÊNCIA: FORMAÇÃO DO ARTISTA-DOCENTE NO BRASIL

Em 1956, na Universidade Federal da Bahia, surgiu o primeiro curso superior de dança, reconhecido como Licenciatura e Bacharelado em 1962, seguido pelo curso da Faculdade de artes do Paraná, em Curitiba, em 1984, e a Universidade Estadual de Campinas, em 1985.

Para Marques (2011, p.54), nesse período, o ensino universitário era autoritário, funcionalista, desprovido de sentido prático para os egressos, e deveriam ser substituídos por outra lógica, uma perspectiva que contemplasse “[...] a prática reflexiva que deveria ser trabalhada por essas disciplinas, a fim de pesquisar continuamente e desenvolver práticas pedagógicas significativas e problematizadoras [...]”.

A partir do ano 2000, houve uma efetiva expansão dos cursos de dança pelo país, e em 2010, uma intensa atualização, a fim de contemplar a necessidade de seus estudantes. Os cursos de dança se construíram num intenso exercício de rever suas funções, realizando alterações necessárias em seus currículos para acompanhar as transformações dos pensamentos artísticos do mundo e do Brasil.

A dança das universidades brasileiras é a dança como área de conhecimento, que se dá no e pelo corpo. E o corpo não é se trata de um instrumento para dançar, e sim a materialidade na qual a dança acontece (TRIDAPALLI, 2007).

No ensino superior de arte, busca-se a pesquisa do movimento como procedimento metodológico para a construção do conhecimento. Sendo uma maneira de organização que emerge das relações e conexões estabelecidas e partilhadas no ambiente entre os alunos, que precisam criar estratégias de assimilação e adaptação às informações que se geram e estão em constante reorganização.

Parafraseando Tridapalli (2007), nesse processo de adaptação e criação, a teoria e a prática se conectam. A teoria não vem antes e nem se coloca depois. Ela aparece conjugada na ação, como uma ação adaptativa e criativa, como uma informação que reorganiza o sistema. A dança produzida apresenta-se, então, como um sistema de comunicação e de significação, como construção de pensamento no corpo.

Malanga (2012) afirma que existem aproximadamente 38 cursos de graduação em dança no Brasil, sendo que desses, 26 são de Licenciaturas e 12 de Bacharelados.

Os alunos devem perfazer um mínimo de 2.400 horas para Bacharelado e 2.800 horas para Licenciatura. O Bacharelado prepara produtores de espetáculos, artistas pesquisadores em dança. Enfatiza-se o desempenho prático, priorizando disciplinas que desenvolvam as habilidades técnicas e interpretativas dos universitários, as quais estão intrinsecamente ligadas aos saberes específicos das dimensões e sistemas organizacionais do corpo humano. No currículo, encontra-se disciplinas como Técnicas de Dança, Anatomia, Cinesiologia, Composição Coreográfica, Lógicas do Movimento, História e Crítica da Dança

A Licenciatura, por sua vez, qualifica o profissional para o ensino, tornando-o um professor, um arte-educador. Com isso, além das disciplinas de caráter artístico e criativo descritas no Bacharelado, enfatizam-se matérias sobre fundamentos da ação pedagógica, metodologias de ensino, psicologia da educação, arte e educação, educação especial, libras e cumprem-se estágios docentes.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em dança (BRASIL, 2004), do Conselho Nacional de Educação, constam apontamentos para o projeto pedagógico do curso e o perfil de seu formando.

Entre as habilidades principais esperadas na formação desse profissional, estão apontadas nas DCNs: o domínio dos princípios cinesiológicos relativos à performance corporal; o domínio da linguagem corporal quanto à interpretação coreográfica nos aspectos técnicos e criativos; os desempenhos indispensáveis à identificação, descrição, compreensão, análise e articulação dos elementos da composição coreográfica, sendo capaz de exercer essas funções em conjunto com outros profissionais; o reconhecimento e a análise de estruturas metodológicas e domínios didáticos acerca do ensino da dança; e o domínio de habilidades indispensáveis ao trabalho da dança do portador de necessidades especiais, proporcionando a todos a prática e o exercício dessa forma de arte como expressão de vida. A organização curricular desses cursos deve oferecer conteúdos básicos interligados a estudos relacionados com as artes cênicas, a música, a filosofia, as ciências da saúde, as ciências humanas e sociais e a psicologia; conteúdos específicos relacionados a estética, história das artes e da dança, técnicas de criação artística e de expressão corporal, coreografia e cinesiologia; conteúdos teórico-práticos, em estudos de domínio de técnicas e princípios informadores da expressão corporal e musical, espaços cênicos, artes plásticas e demais aspectos da produção em dança (SILVA, 2016, p. 32).

Completando tal documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica (BRASIL, 2015), formulam um conjunto de princípios a serem observados na organização institucional e curricular dos cursos de Licenciatura. Tais Diretrizes, no Artigo 13, parágrafo 2º, apontam que,

Os cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, formação na área de políticas públicas e gestão da educação, seus fundamentos e metodologias, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Diante de tanta normatização e formatação acadêmica que a dança sofreu para ser reconhecida como ciência, área de conhecimento, e assim também ser defendida como componente do currículo básico, não se pode esquecer de sua subjetividade, sensibilidade, fruição, liberdade, qualidades que a constituem enquanto arte.

A problemática da escolarização da arte não incomoda apenas o campo da educação básica, como também o ensino superior. Pois, o universitário não será formado somente como professor, mas, um artista, um performer, um bailarino e pesquisador. Por isso, necessita de uma formação mais profunda, para além do Bacharelado. Afinal, o formando do curso de Licenciatura em dança se constitui no campo híbrido, ele educa dançando e dança educando, de modo a gerar outro binômio: artista-docente (MARQUES, 2014).

Atualmente, as diversas mudanças nos currículos do ensino superior de arte refletem tal perspectiva sobre a figura do professor. Inclusive, o próprio docente universitário se tornou um orientador do processo de graduação em dança, de modo a empoderar o discente, fazendo-o um protagonista de seu próprio percurso formativo.

O professor dos cursos superiores não é mais aquele detentor absoluto dos saberes, mas, um mediador, estimulador das qualidades pessoais de cada discente. Por isso, deve aguçar a percepção, estar atento à formação anterior e à história de vida dos estudantes, para apontar caminhos produtivos de desenvolvimento criativo. Dessa forma, o aluno trará no seu corpo, no seu repertório de informações, os rastros da sua trajetória de vida, tornando-se o principal protagonista no processo de ensino-aprendizagem (SILVA, 2016).

Nessa direção, percebe-se que o posicionamento metodológico dos cursos de dança se aproxima de uma visão dialógica em educação. Afinal, ao se enunciar, ao levar o outro em consideração, o sujeito vive processos de aprendizagem, conectando-se a cadeia de vozes que o circunda, constituindo-se como sujeitos sociais.

Destaca-se, a força da capacidade enunciativa-corporal, discutida anteriormente. Os *enunciados-dançados* dos alunos de graduação em dança são falados e ouvidos, são levados em consideração em seu processo formativo. O professor universitário não só compartilha com os estudantes os conteúdos curriculares, mas, principalmente, instiga-os a desenvolver sua potência autoral, a fim de discutir pelo/no/via corpo suas visões sobre o conhecimento exposto.

O que brota do interior dos corpos dos universitários, ou seja, seus *enunciados-dançados*, são tão importantes quanto os conhecimentos existentes fora dele. Pois, “a dança se renova e se reinventa à medida que o corpo, imerso no processo de experimentação e vivência, encontra distintas maneiras de se mover para dançar, ensinar e propor outros agenciamentos” (BRITO, 2016).

A capacidade autoral dos artistas-docentes está em voga, vibrando nos novos currículos, que pretendem formar profissionais com consciência crítica, protagonistas do seu próprio saber, capazes de fazer a triangulação entre arte, educação e sociedade (SILVA, 2016).

Destarte, observa-se que essa modificação na formação dos universitários de dança, reflete no perfil de professor de arte que atuará na educação básica. Uma vez que seus próprios *enunciados-dançados* foram contemplados durante a graduação, que sua capacidade autoral foi instigada pelos professores universitários, estima-se que os egressos do curso de dança, na condição de profissionais do magistério, também contemplem os *enunciados-dançados* de seus alunos.

Afinal, levando em consideração a perspectiva bakhtiniana, as vozes que vibram pelos corpos desses profissionais, dialogam com as vozes das crianças em formação, numa instigante arena de vozes, rumo à construção dialógica do conhecimento.

Vale destacar que a teoria de Bakhtin e o Círculo é, por natureza, dialógica, tal como a própria educação. “O que é a educação senão um jogo de relações humanas? O que é o objeto de pesquisa em educação senão o próprio homem, o próprio sujeito em relação com o outro? O que é fazer educação senão dialogar com o outro e nesse processo ensinar e aprender?” (GONÇALVES, 2016).

Então, na busca por uma aula de dança sensível e transformadora, vislumbra-se que as vivências corporais propostas por esses artistas-docentes desenvolvam a sensibilidade, problematizem movimentos e instiguem a criação pessoal e coletiva dos educandos, dando vida aos seus *enunciados-dançados*.

Nesse lugar de afeto, sensibilidade e dialogia, o artista-docente tem a possibilidade de melhor compreender o processo formativo do aluno, e assim analisar, sentir e criar caminhos para potencializar a grande festa de renovação de sentidos.

Em sala de aula essa rede subjetiva de significados auxilia nas relações afetivas entre o professor e os educandos, pois o professor ao intuir, tanto sobre ele mesmo, quanto sobre os estudantes, tanto sobre o contexto interno, quanto externo da escola, amplia o seu entendimento sobre os acontecimentos em sala e percebe com maior facilidade como ocorrem os processos de ensino-aprendizagem e as variações desse processo em cada turma, auxiliando assim a produção de sentidos dos educandos. Porém, para conhecer melhor um tema e sua significação e intuir sobre, é necessário aguçar a percepção, que tem como base a capacidade do ser humano sentir e compreender tanto a si mesmo quanto aos outros, tudo ao mesmo tempo, de forma dinâmica. A percepção é um elemento sutil, mas é possível perceber a criança pelo que ela expõe a partir da visibilidade do seu corpo, dos seus gestos e dos sons que profere (KOEHLER; GONÇALVES; GONÇALVES, 2018, p. 125).

Ao compreender a natureza dialógica da educação, o professor deve apostar na arena de vozes que surge na aula de arte, por meio dos corpos em movimento, e ainda, se faz necessário mediá-la.

As novas perspectivas metodológicas dos cursos superiores em dança, assim sendo, corroboram com a visão dialógica da dança na educação básica, a qual preza a ação emancipatória, a ativação do corpo do estudante, a fim de torná-lo autor de seus *enunciados-dançados*, de seu percurso formativo, de sua própria história.

CONSIDERAÇÕES

No presente artigo, fruto das pesquisas iniciais de doutorado da autora, observa-se a relação entre a formação do artista-docente e a formação do aluno de ensino básico.

A partir da perspectiva dialógica, entende-se que as vozes que perpassam o artista-docente, ou seja, os discursos que o constituem enquanto ser social, especialmente as visões metodológicas de seus professores universitários, influenciam nas abordagens que oferecerá para seus alunos na disciplina de arte, no modo como ele vai agir, propor, mediar o conhecimento em sala de aula.

Não obstante, contemplar a totalidade dos educandos, permiti-los produzir enunciados de gêneros diversos - sejam eles verbais, escritos, imagéticos e, especialmente, corporais, é essencial para instigá-los a impregnar de sentidos suas ações, sua rotina, sua vida.

No entrelace entre a perspectiva bakhtiniana e as visões de Marques (2010a, 2010b, 2011, 2014), entende-se que os enunciados-dançados: os pensamentos, as reflexões, os diálogos estabelecidos pelos/nos corpos dos alunos, são tão importantes quanto os conteúdos curriculares em si.

Ativar os corpos dos educandos no processo educacional, permiti-los dançar, corporificar os saberes do currículo, interagir consigo e com o meio, configura-se como uma abordagem essencial para alcançar uma educação sensível e transformadora.

Os corpos dos alunos da educação básica, ativados pelos artistas-docentes, em meio a arena de vozes que os constituem, acabam por criar, enunciar, protagonizar essa grande festa de renovação de sentidos, elevando-os à condição de autores.

REFERENCIAS

AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: outros conceitos chave*. São Paulo: Contexto, 2010.

AMORIM, M. Para uma filosofia do ato: "válido e inserido no contexto". In: BRAIT, Beth. (org.) *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. São Paulo: Contexto, 2009.

BAKHTIN, M. Autor e personagem na atividade estética. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.3-192.

BAKHTIN, M. Autor e personagem na atividade estética. In BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2006, p.3-192.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. Para uma Filosofia do Ato Responsável. Tradução aos cuidados de Waldemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Ed. Pedro e João Editores, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C., CASTRO, G. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR 2001.

BARROS, D. P. Dialogismo, polifonia e enunciação. In: BARROS, D. P. & FIORIN, J. L. (org.) *Dialogismo, polifonia, intertextualidade*. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2011, p.1-9.

BRAIT, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: _____. (Org.) *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: UNICAMP, 2005.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. 2018. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19

mar2018_versaofinal.pdf> Acesso em 22/04/2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em dança. 2004. Disponível em < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03-04.pdf>> Acesso em 20/04/2018.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. 2015. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)

[download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)> Acesso em 20/04/2018.

BRITO, W. Licenciatura em dança: Uma cartografia singular em Belém do Pará. In: Instituto Festival de Dança de Joinville e Thereza Rocha (Org.). *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?*. Joinville: Nova Letra, 2016.

CASTILHO, T. Vozes da Dança na Escola: O Ballet-Clássico em perspectiva Verbo-Visual. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

FARACO, C. Autor e autoria. In: BRAIT, B. (Org.) *Bakhtin: Conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005, p.37-60.

GONÇALVES, J. C. Das relações [amorosas e sedutoras] entre Educação, Linguagem e Teatro: reflexões bakhtinianas In: HAGEMEYER, R.; SÁ, R.; GABARDO, C. *Diálogos epistemológicos e culturais*. Curitiba: W&A Editores, 2016.

KOEHLER, R.; GONÇALVES, M.; GONÇALVES, J. C. *TEATRO E PERFORMANCE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: [COR]POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO SENSÍVEL*. In: Revista Teias, v. 19, n. 52, 2018. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/29255/23725>> Acesso em 20/04/2018.

MACHADO, I. Texto e gêneros: fronteiras. In: DIETZSCH, Mary. (Org) *Espaços da Linguagem na Educação*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2005.

MALANGA, E. B. Perfil dos alunos de licenciatura em dança na cidade de São Paulo *ANAIS DO II CONGRESSO NACIONAL DE PESQUISADORES EM dança – ANDA Comitê dança em Mediações Educacionais*, 2012. Disponível em <<http://portalanda.org.br/index.php/anais>> Acesso em 04/04/2016.

MARQUES, I. A. *dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

MARQUES, I. A. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. In: *Revista Ouvirouver*. Uberlândia, v. 10, n. 2 p. 230-239, 2014. Disponível em: < www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/download/32049/17287> Acesso em 20/04/2018

SILVA, E. R. S. Graduação em dança no Brasil: professor como orientador e aluno como protagonista. In: Instituto Festival de dança de Joinville e Thereza Rocha (Org.). *Graduações em dança no Brasil: o que será que será?*. Joinville: Nova Letra, 2016.

SOBRAL, A. *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

TRIDAPALLI, G dos S. Reflexões sobre o ensino da graduação em dança: repensando modos de atuação. In: *ABRACE - IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em artes Cênicas*, 2007.