

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
DEPARTAMENTO DE ARTES CORPORAIS

LICENCIATURA EM DANÇA

AMANDA ROSSI SABIONI

**O REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DANÇA:**  
diálogos entre memória e reflexão na prática de artistas e educadores

**CAMPINAS**

**2018**

AMANDA ROSSI SABIONI

**O REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DANÇA:**  
diálogos entre memória e reflexão na prática de artistas e educadores

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Rodriguez Costas

**CAMPINAS**

**2018**

**AMANDA ROSSI SABIONI**

**O REGISTRO DE EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS EM DANÇA:**

diálogos entre memória e reflexão na prática de artistas e educadores

Trabalho de Conclusão apresentado ao Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Rodriguez Costas

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Rodriguez Costas

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Julia Ziviani Vitiello

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Inês Ferreira de Souza Bragança

**Campinas, 14 de novembro de 2018.**

*Ao grande artista que tudo criou.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, Pai e Criador que em sua infinita graça e amor conduz meus caminhos e me proporcionou vivenciar grandes momentos, criar novos laços e me redescobrir na dança durante os quatro anos de dedicação ao curso.

À Ana Terra, minha orientadora, pela parceria regada por cuidado, trocas e compartilhamento de saberes. Por acreditar e investir em meu potencial. À professora-artista que tenho como exemplo e admiração.

À Marisa Lambert, pelos diálogos, investimento e acompanhamento próximo ao longo de dois anos de parceria e dedicação com meu desenvolvimento pessoal e formativo.

A todas as professoras do Departamento de Artes Corporais que com suas particularidades contribuíram ao longo dos quatro anos para o meu desenvolvimento como professora, artista e pesquisadora.

Aos meus pais, Alexandre e Rosane, por todo o amor e carinho, por acreditarem em mim, investirem na minha vida, me apoiarem nas decisões e me ampararem sempre, apesar da distância geográfica.

Às famílias Moda, Miranda, Hisamitsu, Cripaldi e Ferrer que sonharam e compartilharam comigo essa graduação.

Aos meus amigos próximos que me suportaram em oração e cuidado direto, tornando os dias pesados mais leves, amparando o meu choro e se alegrando com minhas conquistas.

Aos meus colegas de turma pelos anos e saberes partilhados, em especial à Laís Rosa, pelo auxílio e apoio importantíssimo com esse Trabalho de Conclusão de Curso.

*Porque dele, e por meio dele, e para ele são todas as coisas. A ele, pois, a glória eternamente. Amém! (Romanos 11:36)*

## RESUMO

Esta pesquisa refere-se ao Trabalho de Conclusão de Curso em Arte Educação da Graduação em Dança. Foi realizado um levantamento bibliográfico sobre o ato de registrar experiências pedagógicas em Dança, mapeando e analisando o registro como prática de memória e reflexão. Este estudo leva em consideração as vivências do fazer docente da pesquisadora, os aprofundamentos bibliográficos e relatos experienciados de profissionais notórios da interface entre Dança e Educação. Os relatos das profissionais pesquisadas, além de oferecer um mapeamento de suas trajetórias, revelam a íntima relação entre práticas e registros, os quais configuram-se como um compilado de emoções, sensações, ações e reflexões. As contribuições trazidas pelas profissionais atuantes no ensino não formal e formal – educação básica e ensino superior – confirmam a riqueza da temática proposta para a área do ensino da dança.

**Palavras-chave:** Registro; Prática Docente; Dança;

## **ABSTRACT**

This research refers to the Undergraduate Thesis in Art Education of Graduation in Dance. It was carried out a bibliographical survey about the act of recording pedagogical experiences in Dance, mapping and analyzing the record as a practice of memory and reflection. This study considers the experiences of the researcher's teaching, the bibliographical depths and experienced reports of notorious professionals of the interface between Dance and Education. The reports of the researched professionals, besides offering a mapping of their trajectories, reveal the intimate relation between practices and registers, which are configured as a compilation of emotions, sensations, actions and reflections. The contributions made by professionals working in non-formal and formal education - basic education and higher education - confirm the richness of the theme proposed for the area of dance teaching.

**Keywords:** Record; Teaching Practice; Dance;

## Sumário

<b>1. Compreendendo escolhas, trilhando caminhos</b> .....	<b>1</b>
1.1 As vivências do (próprio) fazer docente .....	1
1.2 Experiência como conceito .....	2
1.3 O registro na Dança .....	8
1.4 Trajetórias que virão .....	10
<b>2. Entre reflexões e memórias</b> .....	<b>12</b>
<b>3. Aprendendo com o outro: mapeando possibilidades</b> .....	<b>17</b>
3.1 Algumas escolhas .....	17
3.2 Diálogos .....	20
<b>4. Registros finais</b> .....	<b>24</b>
<b>5. Referências bibliográficas</b> .....	<b>26</b>
<b>6. Anexos</b> .....	<b>28</b>
6.1 Entrevista concedida pela Prof <sup>a</sup> Dr <sup>a</sup> Marina Marcondes Machado .....	28

# 1. Compreendendo escolhas, trilhando caminhos

## 1.1 As vivências do (próprio) fazer docente

Para clarear as motivações que me levaram a escolher o registro de experiências em dança como temática do Trabalho de Conclusão de Curso, farei uma breve retomada acerca das experiências mais significativas ao longo dos meus quatro anos de graduação. Meu primeiro contato com a docência foi por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), mais especificamente no Subprojeto Dança, coordenado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marisa Lambert. Nesse grupo de pesquisa, cujo foco principal é a formação de professores, a prática e a teoria estão atreladas a todo momento: as reflexões e estudos de fundamentação me acompanharam ao longo do fazer docente em campo. Além disso, como bolsista do projeto, integrei a organização de eventos formativos e participei de eventos acadêmicos. Oportunizar estudos de aprofundamento, assim, permitiu com que eu me enxergasse como professora-artista, tendo sido a primeira oportunidade de estar em sala de aula. Essas foram algumas das grandes contribuições<sup>1</sup> que o Pibid trouxe para a minha formação docente.

Como aprofundamento de estudo, engajei-me em uma iniciação científica ainda orientada pela Prof<sup>a</sup> Marisa, mas agora financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp). O objetivo desse novo momento de pesquisa era estudar acerca do processo de criação em dança no ambiente escolar. A pesquisa “O Professor-artista-pesquisador e o Processo Criativo em Dança com Crianças” visou a uma ressignificação do vínculo professor-aluno, almejando uma relação potencializadora de processos criativos em dança que se fazem existir a partir de um modo mais ético e emancipador de enxergar e se relacionar com a criança. Entre as relevâncias refletidas ao longo da pesquisa, destaco parte delas publicadas nos Anais do XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil, por meio do artigo “Caminhos na formação docente em Dança” (SABIONI; LAMBERT, 2017).

Não só professora-artista, mas também pesquisadora. O fazer escolar requer do professor, a todo tempo, uma busca por novas estratégias e abordagens de acordo com as necessidades e o

---

<sup>1</sup> Outras contribuições e relatos da minha vivência estão presentes no artigo “Salve o Pibid-Dança!

contexto social, lúdico e imagético de sua turma. Logo, o ato de pesquisar faz parte da constante atualização e aprofundamento que o docente vive. Hoje reconheço que um professor sempre será um aluno, pois a todo momento está aprendendo com o outro, seja um outro docente ou os estudantes, além de que, espera-se que ele permaneça ressignificando e refletindo acerca de sua prática escolar a todo tempo (SABIONI; LAMBERT, 2017, p. 1629).

Paralelamente às iniciações à docência e à pesquisa científica, trilhei meu caminho de estágios no ambiente educacional formal, transitando entre instituições públicas e privadas, porém ambas na Educação Infantil. Nesse ambiente fui instigada a trabalhar em uma lógica de funcionamento que ainda não havia experimentado. Com esta experiência de estágio pude aprofundar meus conhecimentos acerca do papel da dança na instituição escolar, como um dos campos de construção de conhecimento em arte que prioriza a pesquisa e a vivência corporal, o pensamento criador, a organização das experiências, a comunicação e o desenvolvimento da consciência estética que implica na capacidade íntima, crítica e sensível de discriminar e fazer escolhas. Assumi o papel de colaboradora no desenvolvimento cognitivo, emocional, lúdico, imagético, social e motor das crianças com que me relacionei. Além disso, pude observar, pesquisar e vivenciar diferentes tendências pedagógicas – por exemplo, a socioconstrutivista –, as quais o ensino da dança pode percorrer ao trabalhar com uma faixa etária ainda no período inicial do desenvolvimento humano.

## **1.2 Experiência como conceito**

Ter participado do Subprojeto Dança/Pibid, me envolver a fundo com os estágios e iniciar uma pesquisa acerca dos processos de criação no ambiente escolar me levaram a questionamentos envolvendo o conceito de experiência. Quais os elementos constituintes dessas vivências que me fazem caracterizá-las como experiências? Qual a definição de experiência em uma perspectiva educacional? Qual a relação entre o propor e o vivenciar experiências em Dança e a minha formação como professora? Autores como Larrosa (2002) e Dewey (1976, 2010), nesse caso, também pelo olhar de Teixeira (2010), irão embasar e dialogar com

minhas inquietações nesse trabalho ao se posicionarem e discutirem a respeito do conceito de experiência e do sujeito que a vive. Apesar de possuírem abordagens diferentes, Larrosa (2002) uma perspectiva existencial e Dewey (1976) uma visão pragmática, quando colocados em diálogo temos uma discussão mais ampla acerca da noção de experiência, abordando e enriquecendo o que compreendemos e o que vivenciamos sobre a experiência no contexto educacional.

Larrosa (2002), filósofo e pedagogo espanhol, propõe olharmos para a educação a partir do par experiência/sentido. Essa proposta, para o autor, é mais uma visão que agrega o entendimento do ato de educar e se estrutura em uma lógica diferente do caráter ciência/técnica, isto é, sujeitos técnicos que cumprem com menor ou maior eficácia modelos e estruturas pedagógicas, e da perspectiva crítica/política que entende a constituição de sujeitos críticos com pensamentos socialmente produtivos e voltados a exercer um compromisso político-educativo a partir de sua formação.

Tudo isso é suficientemente conhecido, posto que nas últimas décadas o campo pedagógico tem estado separado entre os chamados técnicos e os chamados críticos, entre os partidários da educação como ciência aplicada e os partidários da educação como práxis política. (LARROSA, 2002, p. 20)

A experiência/sentido surge como um olhar subjetivo para a educação e vê as palavras como determinantes em nosso pensamento, sendo a definição de pensamento, para o autor, como “dar sentido ao que somos e ao que nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21). Logo, as palavras que usamos e que pensamos contribuem na formação de quem somos e o que fazemos. Por isso a sugestão em pensar a educação como experiência/sentido, e não ciência/técnica, por exemplo, é fundamental para o tipo de sujeito que queremos formar em nossas escolas. Nessa perspectiva, Larrosa (2002) coloca que sujeitos da experiência são disponíveis e abertos a ação desse fenômeno. Assim, por sua definição, entende-se que experiência é “aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação” (LARROSA, 2002, p. 25-26). Percebe-se que nessa definição a escolha pela primeira pessoa é enfatizada para reforçar que é caráter da experiência ser algo ligado internamente e particularmente a

determinado sujeito, e não uma situação que passa e que acontece externamente a ele. Para o filósofo espanhol, a experiência

Requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

Dessa forma, o autor defende que só será possível que algo nos aconteça no mundo moderno a partir do momento que superarmos o excesso de informação e opinião, o aceleração da vida com a consequente falta de tempo e a visão distorcida sobre o trabalho. Essas barreiras não só interferem no viver experiências em sociedade, como também afetam diretamente aquilo que nos acontece e nos toca no ambiente escolar.

Desde pequenos até a universidade, ao largo de toda nossa travessia pelos aparatos educacionais, estamos submetidos a um dispositivo que funciona da seguinte maneira: primeiro é preciso informar-se e, depois, há de opinar, há que dar uma opinião obviamente própria, crítica e pessoal sobre o que quer que seja. (LARROSA, 2002, p.23)

O aprendizado, a partir desse cenário, é resultante do acúmulo de informações que resultam em opiniões reduzidas ao posicionamento subjetivo do sujeito, como ser a favor ou contra algo, gostar ou não gostar de determinada situação. Todavia, nem sempre o demasiado saber das coisas provido pela informação significa ser tocado por algo ou permite a construção de um posicionamento frente a um fato. Essa visão reduzida sobre o funcionamento das relações de ensino-aprendizagem vai de encontro com o entendimento, defendido pelo autor, do conhecimento como parte integrante da categoria do saber da experiência: uma situação, vivência e aprendizado que aconteceu internamente para determinado sujeito, e não um acúmulo de informações externas a ele. Além disso, também se opõe a uma aprendizagem pautada pela experiência, isto é, inventiva,

pois aprende-se na invenção do próprio mundo, na problematização, na ruptura com o fluxo cognitivo atual, nos deslocamentos e reforços ao pensar (KASTRUP, 2010).

Larrosa (2002) também nos levanta o questionamento acerca da aceleração da vida, da utilização do tempo como uma mercadoria: o perder e o protelar o tempo é negado e substituído pela ânsia por um aproveitamento eficaz. Ao sujeito que vive em constante aceleração, “tudo o atravessa, tudo o excita, tudo o agita, tudo o choca, mas nada lhe acontece” (LARROSA, 2002, p.23). Na formação educacional o autor acredita que o cenário da velocidade permanece. As pessoas cada vez mais têm vivências pontuais, objetivas e diretivas, exigindo a todo o instante uma constante atualização, uma reciclagem sem fim, afinal o tempo está passando, os conteúdos são muitos e a competitividade se instaura. Contudo, como é colocado pelo filósofo, a experiência requer um tempo diferente do automatismo, do aceleração, carece de uma dilatação das vivências, um respiro entre as propostas, um aprender espaçado.

Nesse constante modo apressado e agitado de levar a vida e a educação, a relação experiência e trabalho se distorce. Em uma primeira instância, a experiência passa a ser algo quantitativo e valoroso para quem trabalha, o prêmio a ser conquistado: a finalidade do trabalho passa a ser adquirir a experiência. Todavia, pensando na definição de ser algo que nos toca e que nos acontece, essa busca pelo consumo da experiência é sem sentido. “E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p.24).

Pensando em tendências pedagógicas e perspectivas educacionais, faço uma analogia da análise de Larrosa (2002) sobre a educação que impede experiências com a pedagogia tradicional, nesse caso, em específico no ensino de Arte. “Nessa concepção tradicional de educação, o que vale sempre é o produto a ser alcançado: é mais importante o resultado dos trabalhos do que o desenvolvimento dos alunos em arte” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p.45). A partir dessa afirmação vemos que esse é uma perspectiva de ensino que não valoriza a vivência de experiências, vivência que Larrosa (2002) nos sugere ser importante, uma vez que se dá importância ao produto em detrimento do processo. É válido ressaltar que independentemente da

predisposição para experiências, elas ainda podem existir nessa tendência pedagógica, mesmo que com caracteres diferentes ao que estamos buscando.

Apesar do resultado ser importante como modo de efetivação do trabalho, é no desenvolvimento processual que algo nos acontece e nos toca, uma vez que ao vivenciarmos em sua plenitude de detalhes, aproveitamos os momentos de escuta do outro, nos direcionamos contra automatismos, buscamos novas lógicas de funcionamentos, exploramos o tempo e o espaço, em outras palavras, estamos mais suscetíveis às experiências. Além disso, vê-se nessa linha de pensamento o estímulo à opinião com base nos gostos e no acúmulo do saber da informação e não do conhecimento, entendendo esse conceito a partir da definição do filósofo espanhol. Aprecia-se muito mais indivíduos que tenham facilidade de aprendizado pelo modelo automático e reprodutor de informações, no qual o professor detém a sabedoria e compartilha com os alunos. Estes devem apenas reter conhecimentos, valorizando habilidades como inteligência e memória, e não explorar e criar a partir do conteúdo (FUSARI; FERRAZ, 2009).

Aprender significa adquirir o que já está incorporado aos livros e à mente dos mais velhos. Considera-se ainda o que se ensina como essencialmente estático. Ensina-se um produto acabado, sem maior atenção quanto aos modos e meios por que originariamente assim se fez, nem também quanto às mudanças que seguramente irá sofrer no futuro. (DEWEY, 1976, p. 6)

Para Dewey (1976), a escola tradicional é vista como aquela que impõe conteúdos que estão fixados na figura do professor. Assim, há uma relação vertical de aprendizagem, uma hierarquia autoritária e impositiva. O entendimento do modo de ser e estar no ambiente escolar também é algo ditado pelas regras de funcionamento da escola, sendo externo aos sujeitos. Os alunos devem sentar todos enfileirados, o brincar se reduz única e exclusivamente aos momentos de intervalo, e sempre sem exageros, há regras de ordem e disciplina, horários e sistemas de classificação. Essa formatação de aluno é reproduzida pelos indivíduos sem existir um porquê ou uma reflexão acerca da necessidade de ser da maneira que é.

É um grande erro supor, mesmo tacitamente, que a sala de classe tradicional não seja lugar em que os alunos tenham experiências. Entretanto, admite-se tacitamente isto, quando se põe o plano de

aprender por experiência em oposição radical ao da escola tradicional. (DEWEY, 1976, p. 15)

Essa perspectiva, para o autor, leva à formação de alunos com habilidades capazes de responderem a atividades de automatismos, mas insensíveis a julgar e agir em situações novas. São estudantes que associam o processo de aprendizagem a algo tedioso, e não sentem prazer na leitura de um bom livro ou nas descobertas provenientes do aprendizado. A problemática desse modelo não está no impedimento da experiência, mas sim no caráter das vivências que ocorrem. “Tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa. A qualidade de qualquer experiência tem dois aspectos: o imediato de ser agradável ou desagradável e o mediato de sua influência sobre experiências posteriores” (DEWEY, 1976, p. 16, grifo do autor). Por motivações como essa é que Dewey (1976) defende a Teoria da Experiência como um caminho norteador do ensino.

A tendência pedagógica progressivista, também conhecida por Escola Nova, vem com a proposta de rever o modelo de ensino da Escola Tradicional, e se pautar na aprendizagem pela experiência. Logo, tem como base a valorização da individualidade do aluno, suas escolhas e interesses segundo suas vivências passadas e presentes, e em constante relação com o trabalho coletivo e a inserção social. Assim, há um reconhecimento do processo contrapondo a idealização pelo produto. “A preocupação com o método, com o aluno, seus interesses, sua espontaneidade e o processo do trabalho, caracterizam uma pedagogia essencialmente experimental, fundamentada em novos estudos pedagógicos, filosóficos e psicológicos” (FUSARI; FERRAZ, 2009, p.47). Contudo, para Dewey (1976),

Os princípios gerais da nova educação, por si mesmos, não resolvem nenhum dos problemas práticos e concretos de condução e direção das escolas progressivas. Pelo contrário, levantam novos problemas, que terão de ser resolvidos na base de uma nova filosofia de experiência. (p.9)

Dessa maneira, o autor propõe um estudo acerca da experiência, levantando alguns critérios afim de defini-la em sua função e força educativa: princípio da continuidade e da interação. Entende-se pelo *continuum* experiencial o fato de que

cada experiência transforma o indivíduo e influencia na qualidade das próximas experiências. “Desse ponto de vista, o princípio de continuidade de experiência significa que toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes” (DEWEY, 1976, p. 26). Outro fator importante é que a experiência não é só resultado de questões individuais, porém, acima de tudo, é um fenômeno social que envolve relações e diálogos. Assim, caracterizamos o segundo critério, a interação. Uma subcategoria comum a esses dois parâmetros são as condições objetivas.

Aí se incluem o que faz o educador e o modo como o faz, não somente as palavras que fala, mas o tom com que as fala. Incluem equipamentos, livros, aparelhos, brinquedos e jogos. Incluem os materiais com que o indivíduo entra em interação e, mais importante que tudo, o arranjo social global em que a pessoa está envolvida. (DEWEY, 1976, p. 38)

São esses elementos que caracterizam a relação professor-aluno e os materiais pedagógicos que mediam e sustentam esse diálogo. Cabe ao docente, dessa maneira, estar atento às necessidades e contextos sociais do seu grupo de alunos para ser capaz de fazer a interação com os conteúdos necessários do aprendizado, permitindo que não se findem em si próprios, mas que propiciem a continuidade desse processo de experiência educativa.

A teoria de Dewey (1976) é uma ferramenta que já estava incorporada no meu fazer docente antes mesmo do contato com essa bibliografia. Ao estudá-la fiz muitas conexões com as minhas vivências na escola – seja no Pibid, na Iniciação Científica, ou nos Estágios. Entre elas, destaco: o diálogo com o contexto sociocultural dos alunos, a escuta das individualidades e potências e a relação professor-aluno de maneira horizontal e não impositiva. A própria estruturação pedagógica do curso de Dança da Unicamp também reflete a oportunidade que tive de aprender pela experiência, isto é, minha própria formação artística também foi atravessada por tal abordagem. Assim, conforme consta no Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura,

O currículo atual apresenta-se como um organismo dinâmico que vincula parâmetros contextuais e ideológicos contemporâneos a conhecimentos práticos, teóricos, artísticos e pedagógicos. Fundamenta, assim, o exercício do artista docente por meio da congruência entre a experiência que é apreendida pelo próprio corpo

junto às práticas didático-pedagógicas que embasam o trabalho educacional do futuro professor de dança. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, 2017, p. 10)

### 1.3 O registro na Dança

Adentrando em uma bibliografia acerca do ato de registrar no âmbito das artes, a partir de um levantamento bibliográfico realizado em bases de dados como Google Acadêmico e Scielo, percebo uma deficiência de materiais sistematizados e de estudos específicos acerca dessa ação do professor. Poucos autores discorrem com ênfase sobre essa questão, principalmente na área da Dança. Entre os que me nortearam, destaco: Warschaver (1993), Salles (2008a, 2008b), Greiner (2002) e Xavier (2011). A visão de Xavier (2011) não é voltada para embasar as práticas de professores e alunos, mas dirige-se à pesquisa da memória documental da Dança, revelando a historicidade e reflexão por detrás dos acervos. Apesar disso, a autora nos enfatiza um caráter importante do registro. Pelo fato de a dança ser a arte do movimento, do efêmero, do fugaz e do passageiro, uma arte não palpável e não materializada, o registro vem para consolidar a fisicalidade daquilo que se dançou, que se explorou e que se moveu. Assim, legitima a dança “como um campo de conhecimento e [colabora] para a construção de um pensamento de dança” (XAVIER, 2011, p. 17). Só com a legitimação a Dança pode se tornar, cada vez mais, conhecida, validada e valorizada como integrante curricular da educação básica.

Greiner (2002) na linha de Xavier (2011), continua discutindo pelo olhar do registro como memória e dá indícios de seu caráter reflexivo. A definição de memória como acúmulo de conhecimento é substituída pelo estabelecimento de uma rede de informações que perpassa pelo par eu-mundo. Assim, o ato de compreender e memorizar uma dança recruta aspectos biológicos, sensórios, sensíveis e cognitivos do sujeito. “Quando percebemos uma informação que está no mundo, percebemos não apenas a informação externa tal qual é (uma imagem, um som, uma temperatura, etc.), mas, junto com ela, já a transformação do nosso corpo ao percebê-la” (GREINER, 2002, p. 40). Essa afirmação, transposta para o ambiente escolar, nos revela a capacidade do registro em também ser uma experiência educacional para o sujeito que o vivencia. É uma ação que transita na interação do

sujeito com o mundo e permite novas ressignificações ao entrar em contato futuramente com o arquivo. O sujeito de antes da experiência do registro sofreu transformações a partir de interações com o mundo e consigo próprio, pela memória, que o permite uma continuidade de experiências.

Salles (2008b) dialoga com esse estudo ao falar da criação artística como rede em processo, caracterizando-a como uma construção dinâmica e flexível, passível de interações mútuas e de transformações, além de existir em um tempo que não possui linearidade cronológica. Percebe-se, nessa definição, o reconhecimento do desenvolvimento do processo criativo como mais um local de experiências. Experiências essas realizadas em rede de interações sujeito-outro e sujeito-espaco. Dessa maneira, o registro, assim como proposto, deve ser realizado não somente acerca do produto, mas também desse processo. A esse registro do processo Salles (2008a) denomina “Arquivamento Genético”. Importante afirmar que no presente trabalho entende-se por criação artística, os encontros e as dinâmicas de sala de aula entre professores-artistas de dança e seus alunos, daí nossa aproximação com as contribuições da autora.

Warschaver (1993), diferentemente das outras autoras estudadas, foca em uma visão mais pedagógica do registro. Ela o entende como marcas de uma vivência e discorre mais especificamente acerca do registro escrito, no caso o Diário do Professor<sup>2</sup>. Essas marcas, para a autora, transitam entre descrições sobre situações do dia a dia escolar, reflexões, memórias e soluções criativas para a resolução de problemas.

O registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas. (WARSCHAVER, 1993, p. 63)

---

<sup>2</sup> Essa forma de registro será discutida com mais profundidade no capítulo “Aprendendo com o outro: mapeando possibilidades”.

## 1.4 Trajetórias que virão

Visto este cenário, acredito ser importante a realização de um mapeamento dos tipos de registro em Dança. Procurando contribuir a respeito, o objetivo deste estudo foi aprofundar em algumas estratégias, a partir das leituras discutidas nesse primeiro capítulo; além disso, entrevistar profissionais que possuem experiências que considere relevantes na articulação entre Dança e Educação e no ato de registrar sobre o qual ainda se encontram poucas publicações a respeito.

Minha grande inquietação para este trabalho de conclusão de curso parte do pressuposto de enxergar o registro de experiências em Dança por meio de dois eixos que caminham juntos de uma forma retroalimentativa: a capacidade do indivíduo em registrar, exercitando a memória de maneira a permitir uma reflexão da experiência registrada.

Dentro dessa perspectiva, ao longo dos próximos capítulos discutirei acerca da noção de registro a partir dos prismas da reflexão e da memória, além de trazer exemplos práticos pessoais de cada entrevistada sobre suas vivências no cotidiano educacional.

Nesta trajetória, tendo como recorte da pesquisa as experiências em Dança, constato a utilização do registro, por parte de professores e alunos, como recurso metodológico e pedagógico essencial para a vivência de experiências em sala de aula: um meio efetivo que alia a memória e a reflexão, a continuidade e a interação experiencial.

## 2. Entre reflexões e memórias

O registro, nesse trabalho, será analisado e discutido a partir de dois eixos: a reflexão e a memória. Essa escolha é pautada no levantamento bibliográfico realizado, no qual grande parte das literaturas que discorrem sobre o registro, o atrela a essas duas perspectivas. A visão teórica resultante da investigação das obras só veio para confirmar uma inquietação que já existia em mim: como em minha prática pedagógica o registro era concebido.

Para discutirmos sobre a vertente reflexiva do registro, adentraremos, primeiramente no entendimento do que significa a reflexão no contexto educacional. Oliveira e Serrazina (2002) argumentam sobre a abordagem reflexiva a partir dos conceitos de Donald Schön e John Dewey; segundo os autores, tanto Dewey (2007) como Schön (1992) - ambos filósofos – partem do entendimento do processo de reflexão a partir da pesquisa e da experiência da prática docente. Vivências essas que geram dilemas e incertezas, motes que orientam o processo de reflexão.

O pensamento reflexivo, diferentemente, de outras operações denominadas de pensamento, implica:

I. Um estado de dúvida, de vacilação, de perplexidade, de dificuldade mental, na qual se origina o pensamento.

II. Um ato de busca, de caça, de investigação, para encontrar algum material que esclareça a dúvida, que dissipe a perplexidade (DEWEY, 2007, p. 27-28)

No âmbito dessa pesquisa, entendo o cotidiano escolar como um amplo campo de experimentações para um professor, seja qual for sua área de atuação, pois envolve habilidades a serem trabalhadas, objetivos a serem alcançados e propostas a serem vivenciadas. Além disso, vejo essa vivência como um trabalho ético de parceria entre seres humanos que pensam e agem no mundo de maneira diferente, que possuem contextos sociais e históricos variados. Inferindo pelo pensamento de Sant’Anna (2001), a relação professor-aluno pautada pela ética consiste em uma composição que “realça tais diferenças sem, contudo, degradar qualquer uma delas em proveito de outras” (p. 95). Dessa maneira, é inevitável que inquietações não surjam, problemas não aconteçam e rotas não necessitem ser repensadas. O pensamento reflexivo está intimamente ligado ao cotidiano do professor.

Como foco desse estudo, na Dança, “o refinamento do corpo em movimento encontra-se articulado à expressividade e à criatividade, envolvendo processos de consciência corporal (individual) e social (relacional), assim como, processos de memória, imaginação, concepção, e criação em dança nos âmbitos artístico e estético” (SÃO PAULO, 2015, p.46). Em outras palavras, um professor-artista que tem a dança como seu caminho fundante, compreende a prática pedagógica como um ambiente de testagem expressiva do corpo. Entendendo testagem como lugar de experimentações, releva-se indivíduos sujeitos a fracassos, incertezas e impasses. É nesse ambiente que, para Dewey (2007), o pensamento reflexivo se instaura.

De acordo com Donald Schön (1992), a reflexão se funda em três momentos: reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. As duas primeiras são autoexplicativas, uma ocorre ao longo da prática, enquanto a outra após a realização. A respeito do refletir sobre a reflexão na ação, temos como ponto central a “conversação reflexiva”. Esse conceito é responsável por colaborar para que o profissional progrida no seu desenvolvimento e elabore sua forma particular de conhecer, utilizando assim, diferentes materiais que mediam esse processo de autoconhecimento e aprendizagem do professor. “Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e reflectir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu” (SCHÖN, 1992 *apud* OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 31)<sup>3</sup>.

Dentro dessa perspectiva, aproximando para o contexto da docência em Dança, o registro surge como o material mediador para a reflexão do professor. A partir de desenhos, frases, textos, observações, imagens, movimentos, entre outros, particularmente, o professor-artista expõe sua dúvida para si próprio, permitindo-se refletir sobre a própria prática. Como Warschaver (1993) relata, é um olhar externo para si próprio e para a situação vivenciada. Entendendo que o registro advém da experiência, retomo às características abordadas por Dewey (1976) sobre esse conceito: a continuidade e a interação. Nessa proposta, portanto, a partir do contato com o próprio material vivido, permite-se que a reflexão influencie propostas

---

<sup>3</sup> Justifica-se a presença das palavras “acção” e “reflectir” por se tratar de uma obra publicada em Portugal no ano de 2011 quando o novo acordo ortográfico ainda não era vigente.

seguintes do professor, o possibilitando rever conteúdos, metodologias e estratégias utilizadas. Assim, tanto para Dewey (2007) como para Schön (1992),

A ideia de reflexão surge associada ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade da pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções. (OLIVEIRA; SERRAZINA, 2002, p. 32)

Não só reflexão, mas também rememoração. Uma intuição que nasce da experiência: para mim, o registro como memória está intimamente ligado com estado de presença e a capacidade de síntese e realização de escolhas. Nessa perspectiva, Salles (2008) dialoga e argumenta de encontro com esse sentimento experienciado. Embora a autora discuta pensando em uma perspectiva totalmente artística, focalizando a interação entre obra, artista e processo de criação, seus apontamentos são de grande valia para as reflexões no âmbito escolar. Dessa forma, acrescida pelos pensamentos de Greiner (2002), proponho um pensamento acerca do papel da memória como registro do fazer docente em Dança.

Vale ressaltar que não cabe no presente estudo uma reflexão aprofundada sobre a definição do conceito de memória. Todavia, é importante apontar que a elucidação que embasa nossa discussão concorda com Greiner (2002) ao dizer que superamos o entendimento do nosso cérebro como um conjunto de gavetas que podem ser acessadas ou não. E entendemos a memória como uma complexa rede de informações com base nas interações entre corpo-ambiente que pode ser ativada a partir da execução do registro da ação e seu posterior reencontro com o material. “O movimento da dança que atravessa o corpo, a imagem fotográfica, o filme, o meio digital, ganham existência na medida em que se alinham história e reflexão na mesma escala temporal” (GREINER, 2002, p. 41). Dessa forma, o conceito está amplamente imerso em história, temporalidade, resistência e permanência.

Memória não é um lugar onde as lembranças se fixam e se acumulam. Cada nova impressão impõe modificações ao sistema. Como memória é ação, ou seja, essencialmente plástica, as lembranças são reconstruções: redes de associações, responsáveis pelas lembranças, sofrem modificações ao longo da vida. Nós nos modificamos e assim altera-se a percepção que temos de nosso passado, mudando nossas lembranças (TADIÉ; TADIÉ, 1999 *apud* SALLES, 2008, p. 70).

Concordando com Salles (2008) pelo pensamento de Tadié e Tadié (1999), compreendo a assimilação da memória a partir de sua plasticidade em rede de associações, visto que estamos sujeitos a diversos e acentuados estímulos ao longo da vida. Além disso, Salles (2008) continua a agregar a esse pensamento o caráter intenso do estímulo que se transforma em memória. Logo, no trânsito eu-mundo-outro, isto é, na relação interno-externo do sujeito, “para que um aspecto desta percepção [do mundo e do outro] fique na memória é necessário que **o estímulo tenha uma certa intensidade**” (SALLES, 2008, p. 68, grifo da autora).

A noção de memória tratada nesse estudo está intimamente ligada com a vivência de experiências. Desse modo, a partir do diálogo com os autores acima citados, faço um levantamento de características da memória: dinamicidade, interação, continuidade e intensidade. E, entendo que tais fatores podem ser relacionados com o que os autores Larrosa (2002) e Dewey (1976) defendem como noção de experiência já discutidos na abertura desse trabalho. Percebo assim, pontes de interação entre memória e experiência.

Os registros do professor, a partir desse olhar, não só relatam suas impressões, sensações e reflexões, mas vêm carregados de sua visão de mundo, de uma memória coletiva que o engloba e o influencia na forma como age e pensa na sociedade. Com o olhar apurado e atento, com a presença e disponibilidade aguçadas, esse professor que também é artista “recolhe aquilo que de alguma maneira toca sua sensibilidade e porque quer conhecer [...] Esse armazenamento parece ser importante, pois funciona como um potencial a ser, a qualquer momento, explorado; atua como uma memória” (SALLES, 2008, p.47). Os registros de um professor estão amplamente carregados de memória. Memória essa, que materializa uma arte efêmera, que dá nome a uma inquietação vivida, que é a documentação de uma prática artístico-pedagógica

Os registros funcionam como uma memória sensível de possíveis bons encontros para a criação, cuja emoção é reativada nos atos de leitura e re-leitura. Recorremos a auxílios exteriores a nós mesmos para re-encontrar nossas lembranças ou simplesmente para datá-las ou localizá-las no tempo, pois podemos sentir sem memória, mas não podemos ressentir sem ela (TADIÉ; TADIÉ, 1999 *apud* SALLES, 2008, p. 68)

Em suma, o registro da prática pedagógica engloba tanto um viés reflexivo como uma orientação para memória, não isolados, mas sim em diálogo. A partir das vivências que a experiência em sala de aula propõe surgem desafios, dificuldades e inquietações que levam a uma reflexão sobre o que de fato foi vivido. Essa reflexão é mediada por diferentes naturezas de registro como o próprio corpo, a imagem digitalizada, o vídeo, um desenho, a fotografia, entre outros. Certamente o que de fato foi registrado da experiência está lá pois aconteceu a partir de interações do sujeito com o ambiente e com outros de maneira intensa, o que caracteriza a presença da memória nessas anotações. Dessa maneira, é possível revisitar e ressentir o vivido, nos munindo de novas estratégias e propostas, a partir da reflexão do rememorado, para a continuidade das práticas pedagógicas.

### **3. Aprendendo com o outro: mapeando possibilidades**

#### **3.1. Algumas escolhas**

Pensando em iniciar um mapeamento de estratégias de registro, busquei materiais em fontes variadas transitando entre, primeiramente, recuperar meus próprios conhecimentos e vivências, isto é, os recursos que utilizei e que vi outros profissionais utilizarem ao longo da graduação. Posteriormente, adentrei em referenciais bibliográficos, estudos e discussões sobre maneiras de registro. E, por fim, realizei entrevistas com três profissionais da área de Dança e Educação selecionadas a partir dos critérios de reconhecimento e notoriedade em seus campos distintos de atuação – educação básica, ensino superior/formação de docentes e vivência artístico-pedagógica – além de possuírem uma dedicação à elaboração, à prática e ao estudo do registro em seu cotidiano educacional.

Vale ressaltar que este capítulo trata de um levantamento de cunho qualitativo acerca dos modos de registro. Seu objetivo não é se tornar um modelo ou uma fórmula para o registro em dança, mas sim, oportunizar e possibilitar que docentes entrem em contato com um material norteador, reflexões sobre possibilidades de como fazer. Dessa forma, cada um, a partir da própria realidade e das necessidades de cada turma, pode fazer escolhas, reinventar e ressignificar as maneiras e intenções dos modos de registro aqui apresentados.

Para além de apenas elencar exemplos de estratégias de registro, esse trabalho se interessa pelo modo operante e reflexivo de conceber e se relacionar com o ato de registrar. Cada entrevistada vem de um contexto educacional distinto e suas contribuições para esse estudo se dão muito mais no campo da relação que elas possuem com a prática do registro do que propriamente com possíveis maneiras inovadoras de se registrar.

Passo, agora, a apresentar as profissionais entrevistadas. Uxa Xavier, é atualmente diretora do grupo de pesquisa e criação, Lagartixa na Janela<sup>4</sup>, um grupo que tem como mote o trabalho criativo em dança em espaços públicos com e para crianças. Além disso, está amplamente envolvida com o cenário artístico da cidade de São Paulo/SP atuando como curadora e coordenadora de eventos e projetos,

---

<sup>4</sup> <https://lagartixanajanela.wordpress.com/>

além de produzir, junto a outros professores-artistas, materiais pedagógicos utilizados pelo Estado na área de Dança.

Uxa se afirma como uma “colecionadora de cadernos” (XAVIER, 2018), ainda tem registrado em seu diário a primeira turma que ministrou aulas de Dança. Ela nos relata, em sua entrevista, que seus cadernos estão cheios de impressões, descrições, sensações, riscos, rabiscos e desenhos de bonecos rupestres, cada detalhe com sua significação, cada palavra e símbolo carregados de uma memória afetiva e prática da vivência que teve.

Marina Marcondes Machado, outra entrevistada desse estudo, é docente na graduação e pós-graduação da Escola de Belas Artes da UFMG na área de Artes Cênicas. Tem graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), fez Mestrado em Artes na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), Doutorado em Psicologia da Educação na PUC/SP e o pós-doutoramento em Pedagogia do Teatro na ECA/USP. Marina trilha um caminho profissional interdisciplinar no teatro e na psicologia, conectada nos fluxos entre: arte e educação; estudos da infância e teatralidade; ensino universitário e cotidianidade. Apesar de não estar envolvida diretamente com a dança, Marina agrega para esse estudo com suas discussões e olhares para a relação professor-aluno, a partir de um ponto de vista fenomenológico, que certamente influenciam na prática de registro do professor. Ademais, a docente está amplamente envolvida com a formação de professoras, o que nos traz um olhar sobre como uma parcela dos futuros arte-educadores, em suas áreas, tem se relacionado com o registro.

Marina estuda e defende o diário de bordo como elemento importante no cotidiano do professor-artista, contudo, sempre de maneira prazerosa, não impositiva ou obrigatória, pois ela acredita que isso engesse a potência do registrar em aspectos criativos. Para ela, o diário é “um passo na direção de compartilhar processos de escrita, de reflexão e de descobertas, bem como dificuldades e frustrações” (MACHADO, 2018).

A escolha por entrevistar Uxa Xavier e Marina Marcondes Machado se deu pelo reconhecimento artístico-acadêmico de suas produções, além dos anos de trabalho em seus campos que reiteram o renome das profissionais. E, conforme exposto acima, ambas possuem uma relação íntima e singular com o ato de registrar

que foi construída ao longo de suas trajetórias e será discutida ao longo desse capítulo.

Wanessa Di Guimarães compõe o grupo de profissionais entrevistadas devido ao seu destaque quanto à dedicação e empenho em sua prática pedagógica na cidade de Campinas/SP, trabalhando com Dança na Educação Infantil. É bacharela e licenciada em Dança pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e, diferentemente das outras artistas que já possuem décadas de vivência, essa professora-artista, ainda jovem, está no começo de sua trilha profissional, mas revela maturidade quanto a escolhas e direcionamentos artístico-pedagógicos. Entre os motivos que me levaram a querer entrevista-la, destaco, além de termos a mesma formação, a oportunidade que tive de estagiar um ano ao seu lado e de acompanhar seu fazer docente, tendo a possibilidade de partilhar inquietações comuns referentes ao ato de registrar.

Wanessa, assim como Uxa, também tem em seus cadernos de anotações a beleza e a tribulação de suas aulas. Todavia, tem um apreço grande pelos registros via vídeo e fotografias que, para ela, são a oportunidade de experienciar novamente os encontros e de ver detalhes que passaram e não puderam ser percebidos, mas que são de grande valia para o entendimento de outros contextos comportamentais e relacionais do aluno.

As entrevistas realizadas se deram no seguinte formato: duas via captação de áudio (Uxa Xavier e Wanessa Di Guimarães) e outra via documento escrito (Marina Machado). A análise dos dados já se iniciou na transcrição das gravações, o que infere em uma transcrição mais recortada para o foco da pesquisa tendo em vista a amplitude da conversa. Em contrapartida, a entrevista com Marina Marcondes foi feita a partir do envio de perguntas via e-mail por sugestão da própria entrevistada pois, sua intenção seria publicar as respostas em seu site Agachamento<sup>5</sup> para que mais pessoas pudessem ter acesso a esse material.

---

<sup>5</sup> <http://agachamento.com/>

### 3.2. Diálogos

O pressuposto desse estudo é o registro de experiências em Dança. Uxa concebe a ação do registro conectada com o valor e a significação que o professor dá à experiência. Todavia, segundo ela, nem todos os professores consideram essa relação. Para esses professores, que não estão dispostos a mergulhar e a vivenciar experiências no prisma discutido por Larrosa (2002), possivelmente a experiência não tem exatamente valor como critério para o registrar de suas práticas.

Todo registro, por ser feito por um sujeito, tem uma dimensão de sua subjetividade ali colocada. Para Uxa, nos relatos oriundos da experiência as marcas da subjetividade se evidenciam. Contudo, mesmo para aqueles que não estão conectados com a importância da experiência, em seus registros se farão notar suas idiossincrasias, uma vez que são seres humanos relatando e não máquinas registradoras de acontecimentos.

Dessa forma, o entendimento por experiência não está conectado à subjetividade que o relato carrega, pois em ambos exemplos de docentes há uma subjetividade em graus distintos. Todavia, a partir do momento que você tem a abertura para viver a experiência e a vê como um valor, a situação que te atravessa e te toca (LARROSA, 2002), te transforma e te faz relacionar com o mundo de uma nova forma, culminando em uma maneira diferente de registrar, mais minuciosa e sensível a pequenos detalhes.

Assim, Uxa completa seu pensamento:

Se a minha escolha no mundo foi essa, como é que eu não vou levar em conta as experiências que eu vivo? A gente tem muitas formas de explicar o que é uma experiência. A experiência, pensando no Larrosa, é aquilo que te atravessa, aquilo que te transforma e, por te atravessar e por te transformar, te gera outras perspectivas de ver o mundo. Trazendo para outro lugar, a palavra experiência eu vejo muito dentro dessa perspectiva, da experiência como algo que é físico, por mais subjetiva que seja, é física. E o quanto essa prática, que é subjetiva, é física e é concreta, ao mesmo tempo, gera novas percepções de mundo e de relações (XAVIER, 2018).

Para além do lugar do registro atrelado às experiências, outra faceta dessa prática é a reflexão. Em sua entrevista, Wanessa Di Guimarães nos deixa claro a

pilastra autorreflexiva que sustenta o registro e a sua própria prática: “A forma como eu registro, a forma como eu olho para a criança, diz muito sobre o que eu penso sobre a criança” (GUIMARÃES, 2018). Seu contexto é a Educação Infantil, porém esse posicionamento também abrange as outras áreas educacionais em diferentes contextos. Adentrando em seu pensamento, a entrevistada passa a relatar sobre o uso do julgamento de valor durante seus registros – “uma expectativa vinculada ao bom e ao ruim significa uma pré-disposição em olhar a criança de maneira muito rasa” (GUIMARÃES, 2018), a não acreditar em seu potencial e a subjugá-la frente aos desafios.

Nessa perspectiva, uma vez que a imparcialidade plena não é algo possível, a composição do registro, para a entrevistada, se amplia em descrições minuciosas, impressões e sensações de uma professora-artista com olhar apurado, saberes bem fundados, aberta e disponível à escuta de seus alunos. Relatos ricos e aprofundados que não necessariamente precisam trabalhar em uma lógica esperada, podem dar vazão ao imprevisível, às associações disformes, aos novos diálogos e relações que a dança como área artística também pode nos proporcionar. Assim, quando questionada sobre seu olhar frente ao aluno, ou estudante como ela prefere chamar, Wanessa vê a possibilidade de se avaliar e vigiar como professora (GUIMARÃES, 2018). Nesse relato temos uma exemplificação prática do pensamento de Schön (1992): a reflexão sobre a reflexão na ação que é mediada pelo elemento do registro.

Em sua entrevista, Marina Machado me indica a leitura do artigo “O *Diário de Bordo* como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas” (MACHADO, 2002) no qual ela compartilha a forma como ela enxerga e se relaciona com seus registros, via diário de bordo. Apesar de ser um texto voltado para o pesquisador de artes cênicas, a visão que a autora compartilha pode ser traduzida para um professor de Dança que também é artista e que vê na sala de aula um amplo espaço para criar e compor, aprender e se aprofundar em saberes.

Para a autora, “ao longo do tempo, o *Diário* de cada pesquisador transformar-se-á em uma ótima ferramenta metodológica” (MACHADO, 2002, p. 261, grifo da autora). Dado esse, pois, dialogando com a autora, vejo o diário como um compilado de emoções, sensações, descrições, impressões, comportamentos, tentativas e

erros de um professor, praticamente um mapa e um memorial de suas trajetórias artísticas e pedagógicas. Caminhos traçados passíveis a serem retomados e refeitos, além de apontarem para possíveis reestabelecimentos de novas rotas, novas estratégias ou até mesmo novos objetivos e prioridades. Do mesmo modo, Uxa compartilha suas vivências com seus cadernos de registros:

Eu ia lendo e revendo e vendo por onde eu podia ir, o que tinha dado certo, o que não tinha dado certo [...] para cada experiência um caderno, pois tem uma linha, um pensamento e uma construção que é particular de cada um. Por serem campos diferentes os registros podem ter outras potências, outras formas de se registrar (XAVIER, 2018).

Marina também fala sobre seu mapeamento realçando a riqueza da memória em suas anotações:

Percebo que o hábito de registrar amadureceu concomitante ao meu amadurecimento pessoal e intelectual. Agora tenho consciência da importância do trabalho em processo, e de como as coisas florescem quando temos, em cadernos, a “linha do tempo” das nossas mais diferentes ações e atos performativos – uma fala a convite, um artigo sendo escrito, as aulas na graduação e na pós-graduação... cada campo ou âmbito agora tem seu caderno próprio, no qual faço registros, colo papezinhos, narro, descrevo, comento... (MACHADO, 2018)

Para além de um mapeamento pessoal, Wanessa traz o uso do diário como uma ferramenta importante no processo de avaliação de seus alunos. Seu contexto são salas de aula menores o que a permite que em cada fim de semestre a professora retome seus diários e veja as anotações sobre cada estudante, assim tem a possibilidade de escrever um relatório individual e coletivo da turma mais rico e amplo em detalhes. Isso revela que, para essa professora-artista, seus diários de bordo não são somente um campo de anotações da sua própria prática, mas também um local seguro e particular para escrever sobre seus alunos: o desenvolvimento motor, afetivo e emocional, o envolvimento com as aulas, a disponibilidade e a presença (GUIMARÃES, 2018). Vejo nessa característica mais uma oportunidade de reflexão do professor para seu planejamento de aula.

Para experiências em Dança, o diário de bordo não é o único registro viável. Wanessa compartilha que utiliza o recurso audiovisual como ferramenta importantíssima para registrar suas aulas. Para a professora, o vídeo é um instrumento que te permite voltar no tempo, vivenciar novamente a experiência.

Porém, agora, com um olhar externo e investigativo. Ele seria uma lupa que amplia as relações, apropriações e demandas da turma ao mesmo tempo que ressignifica sua memória. A roda de conversa também é outra estratégia aplicada. A partir de perguntas estruturadas a professora pode compreender qual o grau de envolvimento e entendimento do aluno, as expectativas e frustrações que ele possui com o trabalho e com seu desenvolvimento, além de também poder compartilhar suas impressões e sensações com a turma. Posteriormente, essas conversas são transcritas para seu diário de bordo.

Uxa Xavier, ao longo de sua trajetória de 40 anos, sendo os últimos dez anos ligada ao grupo Lagartixa na Janela, também partilhou as estratégias de registro do coletivo.

O Lagartixa tem vários tipos de registros: quando a gente está em investigação é com a GoPro [via vídeo] – registro coletivo de uma câmera externa para todo o espaço. As reuniões são escritas e gravadas. Os trabalhos, quando a gente apresenta são registrados em foto ou filmados pela câmera. Como também eu tenho um diário de bordo só meu, eu sento e escrevo o que eu senti, o que eu percebi e o que eu vivi.

Com esses depoimentos podemos perceber que os critérios e metodologias definidas por cada profissional para a realização de seus registros é proveniente de sua própria prática e sua personalidade, seja filmando, fotografando ou escrevendo seus erros, dúvidas, apreensões e observações. É vivenciando cada contexto de alunos, as regras de funcionamento da instituição pedagógica a que está atrelado e tendo como base suas próprias experiências artístico-formativas que cada professor-artista poderá fazer uma escolha quanto ao tipo de registro que irá potencializar seu fazer docente.

Acredito em registros potencializadores como aqueles que permitem o docente viver uma nova experiência da sua prática a partir de outra perspectiva, que proporcionam um pensamento reflexivo (DEWEY, 2007) sobre sua própria atuação. Ao meu ver, característica de uma reflexão cíclica, pois, o que foi colocado em questionamento, por consequência, tem resultados que podem influenciar nos planejamentos das aulas/encontros seguintes que geram novos registros, perpetuando o ciclo. Esses são registros que vivificam a plasticidade da memória

que é ação, nos permitindo ressentir a experiência, suas emoções e sensações, assim como exposto por Tadié e Tadié (1999).

## 4. Registros finais

Escrever esse Trabalho de Conclusão de Curso foi uma oportunidade de visitar minhas lembranças acerca do que vivi ao longo dos quatro anos de graduação. Ao mesmo tempo, uma oportunidade de ampliar saberes, aprofundar conceitos e expandir relações. As vivências proporcionadas pelo Pibid, pela Iniciação Científica e pelos Estágios ganharam uma nova cor, uma nova profundidade de reflexão. Hoje, olhando para trás posso revisitar os registros refletindo sobre a reflexão na ação, assim como nos convida Schön (1992). Todavia, entendo que para aquelas experiências terem me atravessado e tocado, eu, como sujeito da experiência estive aberta e disponível à ação desse fenômeno (LARROSA, 2002). Acontecimento esse, que tem como características princípios de continuidade e interação, isto é, experiências acontecem na relação do sujeito com o outro e com o mundo, além delas se sucederem, uma vez que novos diálogos a partir do anterior podem se instaurar.

As experiências que tanto me atravessaram e me tocaram ganham um grau de entendimento maior a partir desse estudo: sua relação com os registros de experiências em Dança. Como arte efêmera, a dança tem no ato de registrar parte colaborativa de sua legitimação: a consolidação da fisicalidade daquilo que se dançou. Essa mesma dança, quando levada para um contexto educacional tem no seu registro, por parte do professor-artista, agregado ao pilar da legitimação, outros dois pilares: o da reflexão e o da memória.

A reflexão surge a partir da dúvida e/ou da incerteza que encontros de sujeitos provenientes de bagagem sociocultural variadas, como professores e alunos, pode gerar (DEWEY, 2007). É no conviver com as diferenças, no fazer docente que o professor mediado pela utilização do registro pode praticar uma conversa consigo próprio, com suas estratégias e metodologias, com suas escolhas e proposições a cada aula. Esse registro, seja ele escrito, desenhado, filmado ou fotografado vem carregado de memória da experiência. Memória essa, como resultado de uma rede de informações em processo que o auxilia na reflexão e permite que o professor-artista possa fazer escolhas para o futuro, para os próximos planejamentos, encontros e proposições.

Marina Machado (2018), em sua entrevista, sintetiza o que para ela representa a elaboração e preservação dos diários de bordo em artes.

A palavra chave para diários na área de artes é, do meu ponto de vista, a transformação: de si, com o outro, no mundo compartilhado. Não seria algo íntimo apenas: é também (mesmo que parcialmente) público e publicizável, de modo que seja lido e usufruído por pares e pela comunidade da pesquisa em artes. Ou seja, manter diários é também maneira de compartilhar a experiência processual e criativa, com seus altos e baixos, com seu encanto e desencanto (MACHADO, 2018).

Compartilho dessa opinião. E, para além dos diários, penso que ela pode se expandir para os distintos modos de registro escolhidos por um professor.

Registros: um relato de interações a partir do compartilhamento de saberes e vidas de um professor artista e seus alunos. Traços e palavras que trilham o caminho do vivido e do experienciado – as dores e delícias de suas próprias escolhas. A capacidade de revisitar vivências e de tomar decisões para o futuro. Essa para mim é a definição de registro que tenho após esse trabalho. Espero que os levantamentos e considerações aqui apresentados sejam úteis para que professores-artistas possam se inspirar em modos e estratégias de registros em suas práticas e em seus cotidianos educacionais.

## 5. Referências bibliográficas

DEWEY, J. Arte como Experiência. Tradução de Vera Ribeiro. Martins Fontes, 2010 – (Coleção Todas as Artes). 646 pág.

\_\_\_\_\_. **Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo**. Barcelona: Paidós. 2007.

\_\_\_\_\_. **Experiência e educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976. Tradução de: Anísio Teixeira.

FUSARI, M. F. de R.; FERRAZ, M. H. C. de T. *A Educação Escolar de Arte tem História*. In: \_\_\_\_\_. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 35-61.

GREINER, C. O registro da dança como o pensamento que dança. **Revista D'art: Delineando nortes**, São Paulo, v. n.9 p.38-43, nov. 2002. Disponível em: <[http://www.centrocultural.sp.gov.br/revista\\_dart/pdfs/revista\\_dart\\_9.pdf](http://www.centrocultural.sp.gov.br/revista_dart/pdfs/revista_dart_9.pdf)>. Acesso em: 07 jun. 2018.

GUIMARÃES, W. Di. Entrevista concedida a Amanda Sabioni. Campinas, 21 set. 2018. Captação via áudio.

KASTRUP, V. Experiência Estética para uma Aprendizagem Inventiva: notas sobre a acessibilidade de pessoas cegas a museus. **Informática na Educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p.38-45, jul/dez. 2010.

LAMBERT, M. M.; SABIONI, A. R. . *Salve o Pibid-Dança! Um processo de lutas, conquistas e desdobramentos*. In: AYOUB, E.; PRADO, G. do V. T.; PRODÓCIMO, E. (Org.). **Volume 7: Aprendizados e desafios na formação de professores**. 1ed. Campinas/SP: Edições Leitura Crítica, 2017, v. 7, p. 213-223. Coleção formação docente em diálogo.

LARROSA, J. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outras oscilações do pensamento pedagógico brasileiro. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 53-80.

MACHADO, M. M. Entrevista concedida a Amanda Sabioni. Campinas, 19 set. 2018. Entrevista completa em anexo.

OLIVEIRA, I.; SERRAZINA, L. A reflexão e professor como investigador. In: GRUPO DE TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO - GTI (Org.). **Reflectir e Investigar sobre a prática profissional**. Lisboa: APM, 2002. p. 29-42.

SABIONI, A. R.; LAMBERT, M. M. . *Caminhos na formação docente em Dança*. In: CONFAEB 2017, Campo Grande/MS. **Anais XXVII Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil**. Campo Grande/MS: Federação de Arte/Educadores do Brasil, 2017. p. 1623-1631.

SALLES, C. A. **Crítica Genética**: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística. 3 ed. São Paulo: EDUC, 2008a

\_\_\_\_\_. **Redes da Criação**: construção da obra de arte. 2 ed. Vinhedo: Horizonte, 2008b

SANT'ANNA, D. B. de. **Corpos de passagem**: ensaios sobre a subjetividade contemporânea. 2.ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Estadual da Educação. **Orientações Curriculares e Didáticas de Arte para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. (Org.) Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. São Paulo: SEE, 2015.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. (Org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE. 1992. p. 79-92

TADIÉ, J.; TADIÉ, M. *Le sens da la mémoire*. Paris: Gallimard, 1999.

TEIXEIRA, A. *A pedagogia de Dewey*. In: WESTBROOK, R. B. *et al* (Org.). John Dewey. Recife: Editora Massangana, 2010. 135 p. Coleção Educadores. p. 33-68

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS. Curso de Licenciatura em Dança. 2017. Disponível em: < [http://www.iar.unicamp.br/wp-content/uploads/2016/06/PPP\\_LicenciaturaDanca.pdf](http://www.iar.unicamp.br/wp-content/uploads/2016/06/PPP_LicenciaturaDanca.pdf)> Acesso em: 16 set. 2018

WARSCHAVER, C. **A roda e o registro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993. p. 61-67

XAVIER, R. Registro e documentação em dança. In: Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança, 1., 2011, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2011. p. 15-25.

XAVIER, U. Entrevista concedida a Amanda Sabioni. Campinas, 17 set. 2018. Captação via áudio.

## 6. Anexos

### 6.1 Entrevista concedida pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marina Marcondes Machado

*A partir da leitura de seus textos, é perceptível que você foi criando uma maneira única e íntima de construir e se relacionar com seus registros. Você pode falar um pouco mais sobre onde começa a sua história com o registro e como foi esse percurso de descoberta do Diário de Bordo e de outras maneiras de registro? Atualmente, você mantém uma prática pessoal de registro das suas vivências? Se possível, comente um pouco mais sobre.*

Minha história com o registro se inicia quando fui professora de “arte integrada” na Casa do Ventoforte, sob supervisão do Ilo Krugli. Tenho guardado até hoje um diário feito na década de 1980 – tinha eu meus vinte anos, e, portanto, a visão de mundo e de ensino de arte era bastante “juvenil”. Em 1983 fiquei grávida, perdi filhos gêmeos em 1984 e, na segunda gravidez, fiz um diário para meu filho, durante a experiência de repouso; guardei o diário e pude fazer um ato performativo no ano passado, tendo os textos/cartas escritas para meu filho como parte da dramaturgia. Em outubro vou lançar um livro no qual as cartas estarão publicadas, junto com uma dramaturgia em processo daquela performance (*Fim do infante / Três processos dramatúrgicos*, Rio de Janeiro: Editora Circuito, 2018).

Em 1989 entrei para o corpo docente da EMIA-SP e lá também mantive, por alguns anos, diários. E foi durante a pesquisa de mestrado que de fato percebi o imenso valor disso tudo: entre 1999 e 2001 fiz mestrado na ECA-USP sob supervisão da Maria Lucia Pupo; minha pesquisa era de criação e encenação. Manter diários foi fundamental. Escrevi um artigo sobre isso, publicado na Revista Sala Preta em 2002: *O Diário de Bordo* como ferramenta fenomenológica para o pesquisador em artes cênicas.

Aos poucos o hábito dos diários foi ficando arraigado por assim dizer, e hoje chego a manter diários temáticos. Uma referência fundamental para eu agir assim é o Remi Hess, um pesquisador francês que deu uma entrevista sobre diários que encontra-se publicada no livro *O diário de pesquisa / O estudante universitário e seu processo formativo*, Brasília: Liberlivro, 2010.

Não diria que o diário seja, para mim, “um modo de se relacionar com meus registros” mas antes um passo na direção de compartilhar processos de escrita, de reflexão e de descobertas, bem como dificuldades e frustrações.

*Conforme os anos foram passando, certamente você foi se aprofundando em sua pesquisa e talvez você teve seus pensamentos redirecionados e sua prática ressignificada. Quanto a temática do registro, dentro dessa perspectiva, houve transformações na sua relação com o ato de registrar paralelamente ao desenvolvimento de uma produção de conhecimento?*

Percebo que o hábito de registrar amadureceu concomitante ao meu amadurecimento pessoal e intelectual. Agora tenho consciência da importância do trabalho em processo, e de como as coisas florescem quando temos, em cadernos, a “linha do tempo” das nossas mais diferentes ações e atos performativos – uma fala a convite, um artigo sendo escrito, as aulas na graduação e na pós-graduação... cada campo ou âmbito agora tem seu caderno próprio, no qual faço registros, colo papeizinhos, narro, descrevo, comento...

Há mais ou menos três anos iniciei a prática de mapas, muitos deles impressos em banners, e também já fiz três mapas para entregar a alunos nas suas defesas de mestrado e doutorado. “Mapas argumentativos”. Isso facilita a comunicação e surpreende o pesquisador que está defendendo a dissertação ou tese; a surpresa de “ser mapeado” o tira do lugar acadêmico estrito senso (muitas vezes tenso) e deixa a conversa mais fluida. Publiquei em 2016 o texto *Mapeie-se / E busque modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças*, na Revista *Teatro: Criação e produção de conhecimento*.

*Atualmente você é professora da UFMG, logo está ligada diretamente com a formação de professores. Além disso, participa ativamente de eventos científicos e artísticos. Assim, olhando para as universidades em geral e para os futuros professores-artistas, como você enxerga que a temática do registro tem sido abordada e trabalhada na formação dos licenciados em artes (teatro e dança)?*

Ouçó já há alguns anos que diversas Licenciaturas em Artes Visuais propõem aos alunos a prática do que costumam chamar de “portfólios”, incluindo nessa proposta as formas de avaliar e de conduzir os Trabalhos de Conclusão de Curso. Percebi nos dizeres de alunos dessas áreas e que viveram essas práticas um certo grau de ambiguidade, na medida em que o portfólio é obrigatório; isso parece engessar sua potência, especialmente seus aspectos criativos. É como vários alunos relataram a experiência para mim.

Penso que manter diários de bordo de modo prazeroso, não forçado e obrigatório, é fundamental. Meus alunos, quando se apaixonam por essa prática, mudam radicalmente seus modos de escrita. Já aqueles que trabalham relatos e diários de modo mais burocrático, por assim dizer, não se transformam.

A palavra chave para diários na área de artes é, do meu ponto de vista, a transformação: de si, com o outro, no mundo compartilhado. Não seria algo íntimo apenas: é também (mesmo que parcialmente) público e publicizável, de modo que seja lido e usufruído por pares e pela comunidade da pesquisa em artes. Ou seja, manter diários é também maneira de compartilhar a experiência processual e criativa, com seus altos e baixos, com seu encanto e desencanto.