

Ensino de Dança no Estágio Curricular Supervisionado em Dança I: novos modos de ser/ensinar/aprender em tempos pandêmicos

Dance Teaching in the Supervised Curriculum Intership in Dance I: new ways of being/teaching/learning in pandemic times

Bruno Blois Nunes

Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas/RS, Brasil

E-mail: bruno-blois@hotmail.com

Andrisa Kemel Zanella

Universidade Federal de Pelotas - UFPel, Pelotas/RS, Brasil

E-mail: andrisa.kemel@ufpel.edu.br

Resumo

O presente artigo propõe problematizar a formação e o exercício da docência no curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas a partir da experiência de estágio em formato remoto. Caracteriza-se por ser um relato de experiência sobre a prática de estágio em dança, apresentando uma narrativa teórica-reflexiva sobre as adversidades e as conquistas que ocorreram ao longo do seu processo, em meio ao contexto pandêmico. Esta escrita é desenvolvida com o intuito de visibilizar e refletir sobre o vivido, a partir de uma outra perspectiva, em que o distanciamento trouxe outros desafios à construção do(a) professor(a) em formação. Novos caminhos, estratégias e pensares sobre o ensino da dança foram ressignificados por meio da ausência do contato presencial de sala de aula.

Abstract

This article proposes to discuss the formation and exercise of teaching in the Dance-Licentiate course at the Federal University of Pelotas from the experience of an internship in remote format. It is characterized by being an experience report on the practice of internship in dance, presenting a theoretical-reflective narrative about the adversities and achievements that occurred throughout its process, in the midst of the pandemic context. This writing is developed with the aim of making visible and reflecting on the experience, from another perspective, in which the distance brought other challenges to the construction of teacher formation. New ways, strategies and thoughts about dance teaching were re-signified through the absence of face-to-face contact in the classroom.

Palavras-chave

Estágio. Dança. Pandemia. Ensino Remoto. Formação de Professores.

Keywords

Internship. Dance. Pandemic. Remote Teaching. Teachers' Formation.

Tinha uma escada no meio do caminho, e agora José? Passos introdutórios da escrita

Para muitas pessoas, a pandemia lançou muitas pedras no caminho, o que fez com que vários indivíduos se perguntassem, como fez Drummond de Andrade (2012): *E agora, José?* Embora o contexto em que surgiu a pergunta do poeta brasileiro fosse outro, é com ele que decidimos iniciar essa escrita. Preferimos pensar a circunstância pandêmica não como pedras no caminho, mas como escadas: dificuldades que ao longo do percurso exigem mais atenção e um avanço de degrau em degrau.

A ideia de escadas é alicerçada no filósofo Ludwig Wittgenstein. O autor ao referir-se à sua obra diz: “minhas proposições elucidam dessa maneira: quem me entende acaba por reconhecê-las como contra-sensos, após ter escalado através delas – por elas – para além delas. (Deve, por assim dizer, jogar fora a escada após ter subido por ela)” (WITTGENSTEIN, 2001, p. 281). Para o autor, sua obra é um auxílio para a evolução do conhecimento que pode ser descartada após chegar ao topo da escada. Nesta escrita a escada é vista como uma oportunidade criada diante da pandemia.

Assim, este artigo¹ tem por objetivo problematizar a formação docente a partir da experiência, em formato remoto, do Estágio em Dança I realizado no curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel) no ano de 2021. O relato de experiência foi o caminho encontrado para narrar de maneira teórica e reflexiva o processo vivido. Em meio ao contexto pandêmico, evidenciando caminhos, estratégias e pensares sobre o ensino da dança e constituição da identidade docente, em um momento em que o contato presencial e a interação direta com o(a) estudante passaram por um processo de reformulação, cujas atividades foram adaptadas à mídia virtual e atividades impressas.

O estágio foi realizado em dupla, no formato virtual, na cidade de Pedro Osório², em uma turma

de 3º ano em uma escola pública municipal de Ensino Fundamental, no período de setembro a novembro de 2021. A turma continha 17 alunos, sendo 9 meninos e 8 meninas.

De acordo com a professora regente e a diretora da instituição, a escola contou com um projeto de Teatro³ e outro de Invernada⁴, mas que com a chegada da pandemia, foi interrompido. Essa seria a única proposta até então implementada na escola com o conteúdo das Artes, além do componente curricular obrigatório.

Todo licenciando, normalmente a partir da segunda metade do curso, põe os pés na escola. É o momento da prova de fogo, de exercer, mesmo que por um curto período de tempo, a tarefa de ser o(a) professor(a) de dança de um determinado espaço.

No entanto, um foco viral em um ponto específico de nosso globo terrestre (plano, para os terraplanistas) cruzou os mares impossibilitando a execução do Estágio I de forma presencial. Em março de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou a COVID-19 como pandemia (WHO, 2020), exigindo que entrássemos no seu ritmo para dançar de acordo com sua regência.

de Ensino Fundamental Sagrado Coração de Jesus (Privada - Educação Infantil e Ensino Fundamental), Escola Estadual de Ensino Fundamental Dr. Pedro Brizolara de Souza (Estadual - Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos), Colégio Estadual Getúlio Vargas (Estadual - Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos), Escola Municipal de Educação Infantil Castelinho do Saber (Municipal - Educação Infantil). Dados adaptados pelos autores. Disponível em: https://www.cidadesdomeubrasil.com.br/rs/pedro_osorio/escolas. Acesso em: 27 abr. 2022.

3 **Vivências teatrais em escolas** é um projeto de extensão vinculado ao Curso de Teatro Licenciatura da UFPel. Coordenado pelas professoras doutoras Vanessa Caldeira Leite e Andrisa Kemel Zanella tem como objetivo ofertar oficinas de teatro no contraturno para estudantes dos anos finais do ensino fundamental ministradas por acadêmicos(as) do Curso. A parceria entre a escola e a universidade iniciou no ano de 2017 e permanece até o momento atual. Mais informações em: <https://wp.ufpel.edu.br/vivenciasteatraisemescolas/>. Acesso em: 27 jun. 2022.

4 Grupo de danças tradicionais gaúchas formado por alunos(as) da escola. “Invernada é o nome que usamos para nos referir aos grupos de danças do ambiente tradicionalista gaúcho (similar a ‘elenco’)” (VERGARA, 2021, p. 16).

1 Cabe ressaltar que o artigo foi escrito a quatro mãos. Isto é, por um dos estagiários (acadêmico) e pela orientadora do estágio (professora). Ambos do curso de Dança-Licenciatura da UFPel.

2 De acordo com o recenseamento demográfico de 2010, a cidade, que fica na região sul do Rio Grande do Sul, tem uma população de 7.811 pessoas (IBGE, 2010) e conta com 6 educandários: Escola Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas (Municipal - Ensino Fundamental), Escola Municipal de Ensino Fundamental General Osório (Municipal - Ensino Fundamental), Escola

Pode não parecer tão complicado quanto é, tendo em vista que muitas atividades e os avanços tecnológicos nos possibilitam desempenhar inúmeras atividades sem o intermédio de outro corpo. No entanto, o isolamento por um longo período de tempo tem outros significados e consequências, como bem pontua Strazzacappa “o indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69). Você gostaria que todas essas ações fossem impossibilitadas por mais de um ano e meio?

Bom, mas como diz Karnal “educação é a capacidade de dizer respostas novas a problemas inexistentes, educação é capacidade de perguntar e não de responder” (KARNAL, 2020, p. s./p.). A COVID-19, um problema até então inexistente, exigia novas respostas, novas formas de lidar com a situação atual. Diante da pandemia, a casa intensificou seu papel de espaço multifuncional onde residência, trabalho e lazer passaram a se encontrar em um mesmo ambiente (CHEIBUB; FREITAS, 2020). Novas ressignificações dos espaços foram evidenciadas nesse novo cotidiano.

Diante de um mundo que parece correr mais que as próprias pernas, em uma “modernidade líquida” (BAUMAN, 2001) que não dá tempo das experiências, relações, ações se solidificarem, as escolas também tiveram que adaptar-se ao momento e retomar suas atividades, remotamente, reinventamos a dança no corpo.

Para discorrer sobre as questões que envolveram a prática docente durante a pandemia, este artigo está estruturado da seguinte maneira: em um primeiro momento, discute-se questões relacionadas à formação do(a) licenciado(a) em dança com ênfase nos estágios oferecidos pela universidade. Em seguida, apresenta-se as propostas de dança oferecidas pelos(as) estagiários(as) para os(as) estudantes da escola. Por fim, destaca-se algumas considerações finais acerca do tema abordado e os possíveis impactos dessa experiência de estágio em modo remoto.

De degrau em degrau a formação do(a) professor(a) acontece: O estágio no Curso de Dança-Licenciatura

As expectativas diante dos caminhos por meio dos quais nos tornamos professora(r)

s quase sempre refletem a busca de uma trilha que nos leve seguramente (com certeza) para algum lugar. [...] Importa lembrar que nem todos os caminhos são feitos de planícies. O caminho, portanto, pode ser rústico, esburacado, cheio de relevos e curvas e coberto por árvores..., mas é sempre um caminho que levará ao objetivo almejado. É ele que liga o caminhante ao desconhecido e conhecido de sua existência. O caminho também pode se apresentar como liberdade, como motivação, como paixão [...] (PERES, 2006, p. 50).

Peres (2006) ao abordar sobre a formação do(a) professor(a), problematiza sobre os caminhos e os desassossegos que envolvem esse processo formativo, a partir da ideia de docência como metáfora entre planícies e abismos⁵. Reportar-se à autora demarca, desde o início de nosso texto, o quanto a formação é um processo desafiador, pois envolve uma série de saberes que se encontram com crenças, expectativas, histórias de vida de diferentes estudantes da licenciatura que chegam na universidade com um repertório já constituído a partir da vivência como alunos(as) da educação básica. Segundo Pimenta, “Espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazereres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 2002, p. 18).

Diante disso, direciona-se o olhar para o contexto da dança a partir da seguinte pergunta: Quais os caminhos que levam os(as) acadêmicos(as) do Curso de Dança Licenciatura a tornarem-se professores(as)?

No decorrer de quatro anos de formação os(as) estudantes vivenciam um percurso previamente organizado em que os saberes pedagógicos se encontram com os conhecimentos e as experiências, tríade que vai compondo, conforme Pimenta (2002), a identidade docente do(a) professor(a). Este período inicial caracteriza-se pelo início da preparação para a docência,

[...] introduzindo-os às práticas docentes

5 A autora se reporta à história do livro **A Planície e o Abismo** (1997) de Rubem Alves, para trazer à tona esta questão. A narrativa conta a história de um jovem cavaleiro que se desafia a percorrer o caminho da montanha encantada que todos temiam.

em Dança no ensino formal. São apresentadas abordagens de ensino e realizadas discussões sobre arte/dança, escola e sociedade. A ação de planejar uma aula de Dança passa a ser enfatizada, buscando instrumentalizar metodológica e pedagogicamente esses acadêmicos que estão se formando como professores (ZANELLA; LESSA; CORRÊA, 2019, p. 194).

Inúmeras são as disciplinas pedagógicas que juntamente com disciplinas de cunho artístico e científico⁶ vão constituindo a formação desse(a) futuro(a) professor(a), que muitas vezes passa por um processo de negação da docência, que é problematizado durante o caminho percorrido. Além disso, a cada semestre ocorre por meio de visitas e atividades, uma aproximação com a escola, campo de estágio. Este lugar tão repleto de ideias, pensamentos e sentimentos, começa a ser olhado por outra perspectiva, de professores(as) em formação. Esse novo ângulo é nutrido de uma complexidade pois envolve

[...] a construção de uma identidade profissional que não seja imutável, mas capaz de leituras aprofundadas sobre o fenômeno educacional. [...] cabe ao professor refletir sobre sua realidade, sobre as múltiplas determinações que condicionam a reprodução ou transformação da sociedade, mobilizando-a por meio de interlocutores o objeto histórico de sua adesão ou contestação. Ser professor então, passa a ter um caráter dinâmico, reflexivo, transdisciplinar e solicitando que o professor saiba articular os saberes de forma significativa desdobrando uma visão de totalidade e não fragmentação, de completude e não de dimensão lacunar, de participação e não de isolacionismos de ações (LIMA, P; BARRETO; LIMA,

6 Das disciplinas destacamos algumas que fazem parte da formação pedagógica, artística e científica do(a) acadêmico(a) do Curso de Dança-Licenciatura. Dentre elas estão as de cunho pedagógico (Pedagogias da Dança; Prática Pedagógica em Dança; Fundamentos Sócio Histórico Filosóficos da Educação; Fundamentos Psicológicos da Educação; Educação Brasileira: Organização e Políticas Públicas), as de cunho artístico (Laboratórios de Dança; Dança e Brasilidade; Composições Coreográficas; Montagens Cênicas) e as de cunho científico (Metodologia da Pesquisa em Artes; Projeto de Pesquisa em Dança; TCC em Dança) (DANÇA-LICENCIATURA UFPEL, 2019).

R, 2007, p. 94).

À vista disso, o estágio se torna um momento ímpar na formação, pois, caracteriza-se por ser repleto de aprendizados e desafios, proporcionando ao acadêmico, adentrar no campo profissional que é de extrema importância na construção da sua identidade docente. O Estágio Supervisionado no Curso de Dança-Licenciatura “se caracteriza como tempo de aprendizagem, envolvendo a relação teoria-prática, em espaço profissional” (DANÇA-LICENCIATURA UFPEL, 2019, p. 52). A prática da docência é vivenciada em três estágios, que acontecem do meio para o final do curso: o primeiro estágio enfoca a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; o segundo, Espaços Educativos e o terceiro e último estágio, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Para os três estágios é necessário cursar as disciplinas de Prática Pedagógica⁷ que os antecede. Cabe ressaltar que, até o presente momento, os estágios são fundamentados na Lei que dispõe sobre o estágio dos estudantes (BRASIL, 2008), no regulamento da graduação (Resolução COCEPE 29/2018), na Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (BRASIL, 2015) e na Política Institucional para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução COCEPE 25/2017).

Um dos pontos que se faz necessário salientar é que a cada novo estágio, busca-se inserir os(as) futuros(as) professores(as) em escolas que tenham professores formados em Dança-Licenciatura. No entanto, isto ainda tem sido uma tarefa difícil, pois como bem pontuam Batalha e Cruz

[...] ainda são poucos os concursos realizados para docentes com essa formação. O professor de dança que consegue inserir-se na educação básica, por meio de concurso público, pode ser visto como um pioneiro, sobretudo, porque quando efetivado ainda encontra dificuldades em ofertar aulas de dança, ou por ausência de espaço adequado, ou pela falta de compreensão da comunidade escolar sobre as possibilidades do

7 As Práticas Pedagógicas tem como ementa o planejamento, vivência e avaliação de aulas e atividades artístico-educativas de dança. A ação docente é orientada para cada contexto que o(a) acadêmico(a) atuará (DANÇA-LICENCIATURA UFPEL, 2019).

ensino de Dança na escola ⁸(BATALHA; CRUZ, 2019, p. 76-77).

O primeiro estágio, foco desse artigo, tem como principal objetivo propiciar a prática de ensino e vivência da docência em dança na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a partir da articulação entre teoria e prática, ensino e aprendizagem tendo como cenário a infância na contemporaneidade. Desenvolve-se no decorrer de um semestre, com atividades na universidade (orientações, discussões sobre o campo de estágio, as experiências e seminário de estágio) e na escola (observação, regência, acompanhamento de reuniões pedagógicas, atividades escolares e outros eventos que venham acontecer no período).

Com a pandemia da COVID 19, muitas coisas foram alteradas. A principal delas, foi a realização do estágio no ambiente escolar de forma virtual. Andrade, Santos e Banov (2021) realizam uma reflexão acerca do impacto da pandemia no ensino da dança na escola. As autoras levantaram questões como:

Como adaptar a dança para o ensino remoto? Como proporcionar, por meio das telas, a percepção das sensações, do contato físico, da respiração? Como equilibrar a exposição excessiva aos dispositivos eletrônicos? Como adaptar as casas para as práticas de dança? Como promover as relações sociais dançadas, nesse contexto? Como incluir as famílias nas práticas de dança? (ANDRADE; SANTOS; BANOV, 2021, p. 75).

Muitas das perguntas acima também foram formuladas por muitos(as) estagiários(as), orientadores(as) e supervisores(as) que se viram diante de um cenário completamente atípico, outros pensares e questões. O que antes parecia ser conhecido, passou por uma transformação na configuração de ser, saber e fazer na docência.

8 Cabe ressaltar que esta realidade aos poucos vem sendo alterada no município que fica situada a instituição de ensino superior, muito mobilizado pelo Curso de Dança-Licenciatura junto à Secretaria Municipal de Educação. No último concurso, em 2019, houve vaga específica para professor(a) de Dança, transformando a realidade das escolas, que recebem a cada nova convocação este(a) profissional. Embora o avanço, a luta para inserir cada vez mais profissionais nas escolas de Educação Básica continua.

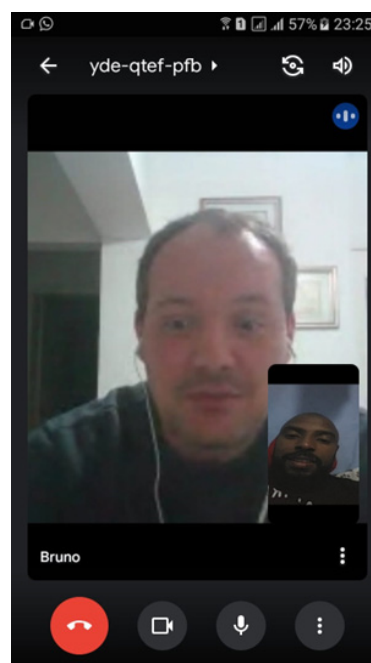
Entre perguntas e respostas: um relato de estágio

Quem chegou até aqui deve estar se fazendo algumas perguntas. Dessa forma, elaboramos e respondemos algumas questões que devem rondar os pensamentos dos leitores que dedicam sua vista cuidadosa a esse texto⁹.

“Como ocorriam as aulas?”

As aulas ocorriam todas as sextas-feiras das 13h às 15h40. O Google Meet¹⁰ era a plataforma utilizada para arquitetar o plano de ensino e elaborar as aulas de cada mês.

Figura 1 – Reunião dos estagiários no Google Meet.



Fonte: Arquivo de um dos autores do artigo.

“Havia dia certo para a postagem da aula? Onde ela era publicada?”

As aulas eram postadas em um grupo do Whatsapp¹¹ voltado à turma do 3º ano da Escola

9 Esse modelo foi inspirado no romance **Ulysses** de James Joyce publicado em 1922 (nossa edição de referência é da Penguin de 2020). No episódio 17, o capítulo do livro é todo narrado por meio de perguntas e respostas.

10 Plataforma de videoconferência desenvolvida pelo Google (empresa multinacional americana de serviços online e *software*).

11 WhatsApp é um aplicativo de mensagens instan-

Municipal de Ensino Fundamental Getúlio Vargas, às sextas-feiras no horário da aula: às 13h. Das 13h às 15h40, era necessário que a dupla de estagiários e a professora regente da disciplina no colégio estivessem disponíveis para tirar dúvidas e demais demandas que pudessem ocorrer. Nesse período era enviado pelos estagiários vídeos didáticos como material suplementar para ajudar na execução das atividades.

Cabe salientar que no decorrer do estágio, as aulas presenciais voltaram e as atividades desenvolvidas para os(as) alunos(as) foram realizadas em sala de aula pela professora responsável pela disciplina de Artes, supervisora do estágio na escola¹².

“E os(as) alunos(as) que não tinham acesso à Internet? Como eles(as) ficavam a par dos conteúdos das aulas?”

Antes do início de cada mês, nesse caso outubro e novembro, a dupla de estagiários tinha que planejar as aulas, enviá-las para a professora regente e para a diretora para que pudessem imprimir para os(as) alunos(as) que não tinham acesso à Internet. Esse momento foi ao encontro com o que Reis destacou sobre a sua prática:

A falta do contato físico e também das trocas e conversas que temos nas aulas foram fatores que geraram bastante dificuldade na elaboração das tarefas. As aulas de Arte são concentradas em maior parte na prática criativa, pois como professora de dança, entendo que o processo de conhecimento deve estar relacionado ao corpo em movimento e a criação (REIS, 2021, p. 6).

Desse modo, todas as aulas de outubro foram planejadas até final de setembro, sem contato e conhecimento do corpo dos(as) estudantes, o que trouxe um problema: não se poderia montar aulas que dependessem das aulas anteriores. Contudo, como já foi mencionado, não se olhou para isso como uma pedra, mas uma escada no caminho

tâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de possibilitar o envio de mensagens de texto, é possível enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

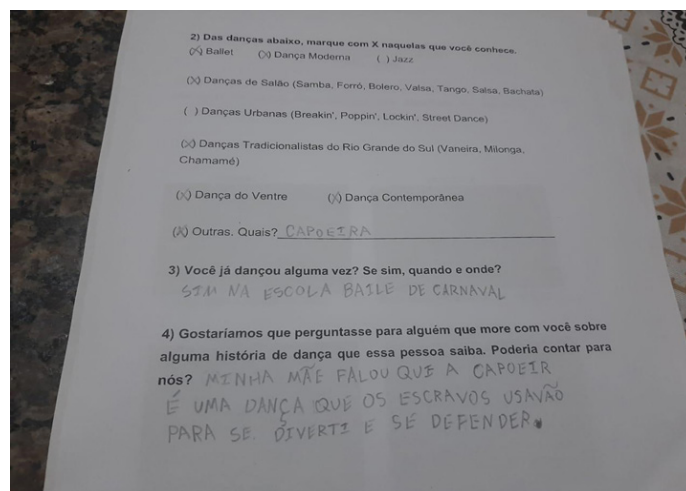
12 O estágio foi aprovado no formato remoto, o que impossibilitou o retorno presencial dos(as) estagiários(as).

para repensar as práticas de ser/ensinar/aprender enquanto professor.

“E como era a devolutiva dos(as) alunos(as)? Eles(as) aderiram a esse modelo de aula?”

A devolutiva variou de acordo com a proposta de cada aula. Em aulas direcionadas ao contexto particular dos(as) alunos(as), eles(as) tiravam fotos e enviavam para o grupo de Whatsapp da turma, ou mandavam no privado de cada estagiário.

Figura 2 – Foto de atividade de um aluno(a).



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

Também foram recebidos alguns vídeos, no entanto, infelizmente, não se obteve muitas respostas às atividades propostas. É possível que isso tenha ocorrido em parte pelo ao atual formato de aula virtual. Esta questão foi enfrentada por docentes/estagiários também, tendo em vista a necessidade de se adaptar a esse modelo (*online*), e com a distância que, na maioria das vezes, compromete e limita a comunicação. Contudo, é provável que a dificuldade de acesso à internet pode ter sido um dos fatores que mais implicou na pouca participação de alguns dos(as) alunos(as). Por essa razão, Reis menciona que

[...] tanto o formato síncrono como o assíncrono revelam o quanto são profundas e complexas as estruturas desiguais da nossa sociedade, e como elas interferem no processo de aprendizagem, quando mesmo uma parte dos estudantes tendo acesso aos dispositivos tecnológicos necessários para acompanhar uma aula, sob as condi-

ções dos tempos atuais, a grande maioria acaba sendo excluída neste formato de ensino (REIS, 2021, p. 4).

A pandemia parece ter escancarado algumas mazelas que estavam escondidas como sombras tímidas que não querem mostrar suas silhuetas diante do claro olho do sol. Por mais que ainda prevaleça um discurso de que há uma preferência por ter um celular do que algo para comer¹³ ainda seja proferido, o que evidencia uma inversão de valores, muitas pessoas não têm a possibilidade de acessar a Internet como algo gratuito e disponível 24h por dia. Agrega-se ainda que muitos(as) alunos(as) já deviam estar saturados do modo remoto, pois uma coisa é evitar o contato social por escolha, outra é quando ele é imposto como medida sanitária.

“Qual era a temática das aulas?”

Em um primeiro momento, cabe salientar que a dupla de estagiários se baseou nas diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre elas:

(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios (BRASIL, 2018).

Na primeira aula, já conhecendo o perfil dos(as) estudantes por intermédio da professora regente, elaborou-se uma aula no intuito de apresentar os estagiários, sendo assim, gravou-se um vídeo que foi enviado para a turma. Além disso, foi feita uma pergunta: **“O que é dança para você?”** O interessante da devolutiva desta atividade é que alguns(mas) alunos(as) responderam essa pergunta com movimentos corporais e não fizeram o registro escrito.

Também foi questionado sobre alguns estilos de dança que eles(as) pudessem conhecer e que trouxessem alguma memória de família que

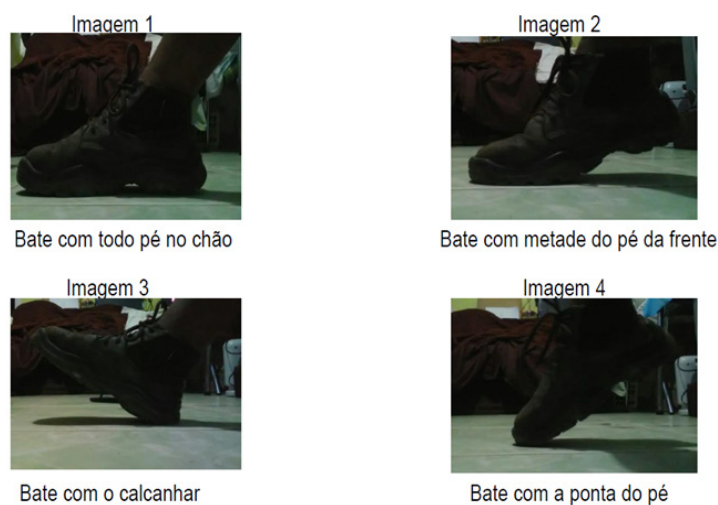
13 Uma pesquisa desenvolvida pela Universidade de Buffalo nos Estados Unidos, que contou com jovens estudantes entre 18 e 22 anos, revelou que os voluntários do estudos preferiam uma privação alimentar modesta do que sem usar o celular (O'DONNELL; EPSTEIN, 2019).

tivesse a dança presente. Um dos relatos (acerca da capoeira) foi aproveitado para utilizar na última aula, pois como bem menciona Corrêa “os objetivos específicos do ensino de dança no ambiente escolar são elaborados no cotidiano da escola, caracterizados pelas demandas emergentes daquele espaço” (CORRÊA, 2021, p. 88). Diante disso, é preciso problematizar essa memória que parte do contexto de um(a) dos(as) estudantes.

Na segunda aula, elaborou-se uma atividade de sapateado. Tendo em vista o contato da escola com o projeto de Teatro e de Invernada, mencionado no início desse texto. Procurou-se potencializar essa relação para desenvolver a atividade de sapateado na tentativa de elencar práticas que fossem mais próximas da realidade deles(as). Foi elaborado e disponibilizado para os(as) alunos(as) e professora regente um vídeo mostrando a execução do sapateado. Abaixo, segue a proposta metodológica da atividade pensada para a aula impressa:

Figura 3 – Aula de sapateado.

1) Dê uma olhada na sequência de 4 imagens:



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

O leitor deve ter percebido que as riquezas de detalhamentos das duas primeiras aulas ficaram escassas. Isso se deve ao pouco retorno das atividades, mas é também um pouco daquela sensação de falta de sentido. Não ter o contato com os(as) alunos(as), saber como cada um deles reagiu às atividades e seus principais desejos com a dança, também levam o professor a um estado apático, precisando de uma nova dose de energia para seguir adiante.

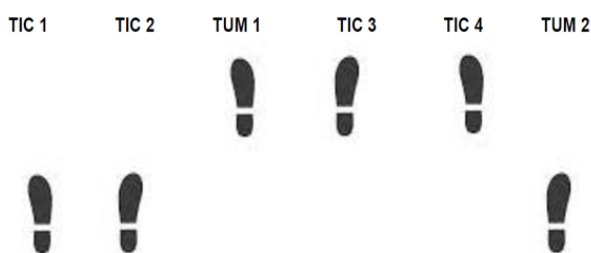
A terceira aula teve como foco as danças urbanas. Por meio de algumas imagens, foram mostradas algumas posições características dos diferentes estilos dessa vertente. A proposta era fazer uma espécie de coreografia com as posições, realizando a transição de uma para outra até chegar na dança.

Essa foi uma das aulas com o menor número de devolutivas e foi nesse momento que se percebeu que quando as aulas não ocorriam de forma presencial com a professora no espaço da escola, o retorno era muito menor. Durante a aula anterior, de sapateado, os alunos fizeram as atividades e também responderam as questões da primeira aula. No entanto, com um novo confinamento, em que as aulas retornaram novamente para o formato *online*, em função de casos de COVID na escola, as devolutivas tornaram-se escassas.

A quarta aula foi voltada às danças de salão. Selecionou-se dois gêneros conhecidos (samba e forró) e foi elaborada uma breve exposição do contexto de cada dança, além de testar o conhecimento dos(as) alunos(as) em relação a alguns instrumentos característicos do samba e do forró (pandeiro, cavaquinho, zabumba, triângulo etc.). Por fim, foi proposta a atividade do Tic Tic Tum (base do samba) onde foi elaborado um vídeo didático da movimentação sem e com música. Abaixo segue a proposta da prática elaborada para a aula impressa:

Figura 4 – Aula de samba.

2) Hoje faremos um passo básico do samba de gafeira que chamaremos de TIC – TIC – TUM?
Começamos com os dois pés juntos.



Fonte: Arquivo pessoal (2021).

O mais interessante dessa atividade foi a resposta de uma aluna. Ela não voltou sua atenção à estrutura e movimentação da base (indo à frente e atrás), apenas prendeu sua atenção no Tic Tic Tum evidenciando a relevância da ludicidade nas atividades com crianças. Aliás, defendemos que toda ludicidade não deve ser abandonada em nenhuma

etapa de nossa vida pois como bem menciona Feyerabend “[...] a atividade lúdica inicial é um pré-requisito essencial para o ato final da compreensão. Não há razão alguma pela qual esse mecanismo devesse deixar de funcionar no adulto” (FEYERABEND, 2011, p. 40).

A quinta aula foi elaborada com base em um teórico muito conhecido no universo da dança: Rudolf Laban¹⁴. Preparou-se atividades com números que ora indicavam uma direção a seguir (esquerda, direita, frente ou trás) ora um nível (plano alto, médio, baixo). Era uma adaptação da brincadeira morto-vivo com alguns acréscimos voltados à área da dança. Nessa aula também foi enviado um vídeo para auxiliá-los(as) na atividade.

Na sexta aula, investiu-se na atividade da sombra. A proposta era que o(a) aluno(a) criasse movimentos e sua “sombra” fosse copiada. Apresentou-se, como modo de exemplificação, alguns movimentos que foram descritos além da elaboração de um vídeo para ajudar na atividade.

Para sétima aula, seguiu o princípio da proposta anterior, só que em dinâmica voltada à coletividade. Essa aula sim, os estagiários torceram para que fosse presencial. E não é que foi?! Bom, voltando ao assunto, elaborou-se a atividade do “Telefone sem fio com movimento”. Foi enviado um *link* de uma dinâmica para que eles(as) pudessem ter uma ideia¹⁵ da proposta e depois a professora mandou alguns vídeos que foram gravados durante a aula.

Com a energia renovada, é possível afirmar que os estagiários encerraram suas participações com um sorriso no rosto. E assim foi enviada a última aula com a sensação de dever, dentro de suas limitações, cumprido. Neste dia, procurou-se expor um pouco das vivências dos estagiários no mundo da dança. Apresentou-se a experiência na atuação no ballet de repertório por um dos estagiários com algumas imagens de espetáculos, bem como a atuação na área da dança de salão por outro estagiário e também, o registro fotográfico de uma aula de dança de salão antes da pandemia. Por fim, resgatou-se a questão da Capoeira que foi apontada por uma aluna na primeira aula ministrada.

14 Considerados por muitos, o maior teórico da dança do século XX. Criou um sistema de notação em dança que visava sua aplicabilidade universal no campo da dança.

15 O vídeo enviado encontra-se disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6N_6vPs7_ml. Acesso em: 19 nov. 2021.

A seguir, o relato da professora regente da disciplina de Artes, quanto a sua percepção diante da experiência vivida juntamente com os(as) estudantes:

A oportunidade de poder estar presente nas aulas de dança propostas por vocês foi uma experiência muito importante. Apesar de ter formação em Arte, nunca participei de nenhuma experiência em dança, sempre fui uma criança e adolescente muito tímida e movimentar o meu corpo em qualquer espaço sempre me pareceu arriscado. No início das aulas pude perceber alguns estudantes receosos com algumas propostas, medo de errar, passar vergonha, o julgamento dos colegas... e essas coisas que nos impedem de nos mover no mundo. Mas a medida que eles descobriram que eu também não tinha certeza de nada, que eles também podiam discutir a proposta da aula e encontrarmos juntos uma (ou várias) maneiras de desenvolver a atividade proposta por vocês, formamos um grupo que troca ideias e que aprende e se diverte muito trabalhando coletivamente. Desejo que professores de dança dividam comigo os espaço das escolas, que a disciplina de dança faça parte do currículo escolar e todas as crianças tenham essas experiências (informação verbal).¹⁶

Buscou-se no decorrer de toda a prática despertar na criança o que Strazzacappa pontua:

o interesse pela arte da dança, desenvolver o olhar, o espírito crítico, a atenção etc. A dança na escola pode servir de incentivo para que a criança se torne artista, ao lhe possibilitar o contato com esse universo mágico. Mas a dança na escola só serve de estopim. A formação profissional se dá fora desse ambiente. A educação básica torna-se responsável, acima de tudo, pela formação de indivíduos sensíveis. Assim, a dança na escola não forma artista, mas pode formar um público de arte¹⁷ (STRAZZACAPPA, 2012, p. 57).

“Como ocorria a avaliação?”

16 Relato da professora regente da disciplina enviado pelo Whatsapp em 19 nov. de 2021.

17 Cabe ressaltar que tais considerações referem-se às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A desconfiança com o desconhecido, o medo de errar e a aflição de passar por um julgamento coletivo permanecem como uma “praga” em nossa sociedade. Essas questões levam a concepções de que as coisas conhecidas são boas, a pessoa mais exitosa é aquela que menos erra e o julgamento social é o parâmetro para o nosso modo de ser no mundo. É por essa razão que se refletiu muito sobre os parâmetros avaliativos de um componente curricular em que a dança seria o foco do ensino.

De acordo com Crema, “nós recebemos talentos diferentes e, às vezes, quando somos avaliados apenas a partir de um único padrão, temos que jogar a individualidade e a originalidade na lata de lixo. Para sobreviver, temos que nos vender por notas” (CREMA, 2017, p. 61). Partiu-se do pressuposto que a preparação dos(as) alunos(as) não se volta a passar nos componentes curriculares exigidos pela instituição. A grande prova de cada estudante é a própria trajetória de vida. Diante disso, não se atribui números a um saber sensível que não pode ser medido por raciocínios lógico-matemáticos.

Feyerabend considera que educadores com uma visão mais atualizada do mundo voltaram suas atenções para as individualidades dos(as) alunos(as), o que potencializa e desenvolve saberes únicos para cada um(a). São esses(as) estudantes com suas novas descobertas que podem ajudar as novas gerações a modificar “traços do mundo em que vivemos” (FEYERABEND, 2011, p. 65).

Tendo em vista o que foi exposto acima, as avaliações se deram de acordo com o engajamento do(a) aluno(a) e a possível curiosidade despertada nele(a), pois como diz Maturana (1990, s./p.) o educador (e aqui incluímos o professor de dança) não ensina o aluno, ele desencadeia “perturbações”, faz o(a) estudante sair da zona de conforto para potencializar suas vivências. Isso é algo que não tem como ser medido de forma valorativa.

No entanto, o processo avaliativo ainda se detém mais no caráter quantitativo do que qualitativo. Como menciona Reis:

[...] é importante salientar que, apesar dos relatórios de devolução de atividades que analisam os percentuais de realizações das aulas de cada turma, em que cada uma das disciplinas, é instrumento de investigação, que permite um acompanhamento do ensino por parte das Coordena-

dorias de Educação, ainda assim eles não exprimem a relevância do que é desenvolvido e o modo como é desenvolvido com os estudantes. Infelizmente ainda há no sistema educacional um pensamento arcaico de visualizar o resultado sem levar em consideração a assimilação do conhecimento, o aprendizado das habilidades e quais são as condições necessárias para tal (REIS, 2021, p. 12-3).

Procurou-se não adotar esse modelo de processo avaliativo exposto na citação anterior, pois acredita-se que é possível observar e refletir sobre o processo criativo e a entrega de cada um(a), enfim, o engajamento na realização das atividades e o retorno como oportunidade que favoreceu um olhar sobre a avaliação em dança.

Por fim, uma avaliação que não foi apenas dos(as) alunos(as), mas também do próprio modo de ser/ensinar/aprender. Foi nas adversidades que se fez das pedras, escadas.

“Considera-se que o método de ensino empregado foi o mais adequado?”

Compartilha-se da mesma ideia de Chateaubriand ao dizer que “a verdade é que nenhum sistema educacional é preferível em si mesmo a outro”¹⁸ (CHATEAUBRIAND, 2016, p. 109, tradução nossa). O que pode trazer vantagens para um(a) aluno(a), pode ser danoso para outro(a). Foi feito o possível diante do contexto pandêmico.

“Houve imprevistos ao longo do calendário?”

Em plena pandemia, falar de imprevistos é reclamar de uma gota de água a mais que caiu no oceano. Imprevisto era não ter imprevisto. A experiência do estágio trouxe novos sentidos e outros caminhos que marcaram a docência. A temporada em casa, segundo Bauermann Filho, Capra e Araujo foi “corporalmente sentida, pois a presença do nosso corpo e a ausência do outro é o que dá as primeiras dimensões do vivido: são vozes que nem sempre chegam, são as casas que soam, são ritmos que não são os mesmos” (BAUERMAN FILHO; CAPRA; ARAUJO, 2021, p. 9).

Diante de inúmeros imprevistos, destaca-se

que o mais enriquecedor foi, diante do contexto pandêmico, a possibilidade de repensar propostas de atividades de cunho artístico. A elaboração de práticas corporais de dança enviadas pelo meio virtual ou para o registro de atividades impressas, fizeram com que as metodologias de caráter presencial e consequentemente, corpóreo, fossem adequadas aos desafios ocasionados pelo isolamento.

“E depois de subir a escada? Reflexões sobre o caminho percorrido”

A sabedoria popular tem o costume de mencionar a escola como segunda casa, o que demonstra a importância desse espaço na formação dos(as) estudantes. Essas escolas/casas devem ser espaços convidativos e não apenas funcionar como rito de passagem obrigatório de um aluno em formação.

De acordo com Corrêa e Santos,

muitas vezes, a dança na escola é considerada uma prática estanque, ficando reduzida às apresentações de final de ano, das quais as crianças participam mais em cumprimento a uma expectativa dos pais ou da direção da escola do que para satisfazer seus próprios desejos (CORRÊA; SANTOS, 2014, p. 512).

Se em tempos ditos “normais” a dança era considerada um mero deleite de pais orgulhosos de seus filhos(as) dançando em apresentações específicas proporcionadas pelas escolas, o que se dirá diante do contexto pandêmico? Todas as atividades do cotidiano sofreram diversos impactos devido à pandemia do COVID-19. A casa se transformou em um espaço plurifuncional como já mencionado anteriormente neste trabalho, e não é diferente no componente curricular obrigatório de Estágio em Dança I.

É importante que se faça mais uma vez essa reflexão, pois foi uma ocasião que foi tão adverso e estranho para todos, momento em que aulas foram ministradas para alunos(as) virtuais, na verdade humanos, mas que, graças ao contexto de distanciamento e os protocolos indicados para as aulas, eles(as) acabaram tornando-se nomes e números a realizarem ou não as atividades propostas.

Acredita-se que o afastamento, para além de todas as questões físicas que se tornam transtorno para a efetivação de uma boa aula de dança, também faz com que se ausente a condição de uma maior e mais qualificada participação do(a) aluno(a).

18 No original: “*La vérité est qu’aucun système d’éducation n’est en soi préférable à un autre système*” (CHATEAUBRIAND, 2016, p. 109).

As respostas por foto ou vídeo pelo Whatsapp por mais que sejam válidas, não possibilitaram a exploração de pontos que podem aparecer em uma aula presencial. Certamente em um ambiente presencial ou com atividade síncrona, uma discussão seria possível e ampliaria a condição de maior e melhor conhecimento sobre o que está sendo proposto pelos(as) professores(as), entendendo que não são fáceis outros formatos de aulas em escolas públicas e de ensino básico, isso graças às condições tão diversas encontradas na comunidade escolar.

Para o(a) professor(a), o desafio se tornou imenso, quase intransponível para as questões de aprendizado e aumento de conhecimentos para o(a) aluno(a). Não se tem a exatidão do que está impactando e refletindo positivamente para a evolução dos conhecimentos da turma, o professor se viu no escuro, tateando, tentando encontrar formas de avançar nos conteúdos, e mais, se dedicando na tentativa de atrair a turma para as suas atividades. Mas como isso foi possível se nem ao menos se conhecia tal aluno(a)? Esse foi o desafio. E se tornou muito maior para estagiários, que nunca tiveram contato presencial com a escola, e se viram frustrados ao perceber um distanciamento maior do que o esperado.

A Dança-Licenciatura oferece, ao longo do curso, três experiências de estágios. Contudo, a pandemia fez com que os conteúdos desses componentes curriculares fossem reformulados para que pudessem ser implementados. A formação em dança está para além de capacitar aluno(a)s na especificidade da área, ela visa a constituição de um sujeito preparado para lidar com todo o contexto em que a dança está inserida. É preciso estar atento aos interesses da comunidade e saber como inserir a prática de dança neste local.

Cada aula é uma aula, é por essa razão que Larrosa (2018) evidencia que toda temática de uma aula se desenvolve no decorrer da própria aula. O que se busca em uma aula não é obter algo esperado, mas fazer suscitar efeitos imprevisíveis e inesperados. Essa reflexão também serve para o saber docente. O(a) professor(a) de dança não nasce pronto, se aperfeiçoa à medida que se envolve em suas práticas. Por isso o poeta espanhol Antonio Machado dizia “caminhante não há caminho, o caminho é feito ao andar”¹⁹ (MACHADO, 1933, p. 113).

Diante de tudo que foi relatado, é imprescindível

que o(a) professor(a) de dança não considere que sua formação está concluída ao graduar-se no curso de licenciatura. A formação continuada, o aperfeiçoamento pedagógico e metodológico de nossas práticas são potencializadas em novos cursos, na troca de ideias com outros(as) pesquisadoras(as) e nas reflexões de nossas práticas.

Referências

ALVES, Rubem. *A planície e o abismo*. 5. ed. São Paulo: Paulus, 1997.

ANDRADE, Carolina Romano; SANTOS, Renata Fernandes dos; BANOV, Luiza Romani Ferreira. Danças de um tempo: pedagogias da ausência em meio à pandemia. *Revista Cena*, Porto Alegre, n. 34, p. 73-82, maio/ago. 2021. Doi: 10.22456/2236-3254.110540.

BATALHA, Cecília Silvano; CRUZ, Gisele Barreto da. Ensino de dança na escola: concepções e práticas nas visões de professores. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 72-97, jan./mar. 2019. Doi: 10.5965/1984317815012019072.

BAUERMANN FILHO, Ariberto de Farias; CAPRA, Carmen Lúcia; ARAUJO, Iury de Mello. O provisório, o imprevisível e o remoto na docência e na pesquisa em arte durante a pandemia. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, v. 44, n. 44, p. 01-14, jan./mar. de 2021. Doi: 10.19179/2319-0868/889.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versao_final_site.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

_____. *Resolução CNE nº02 de 1º de julho de 2015*. Brasília: Senado Federal, 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 27 jun. 2022.

_____. *Lei nº 11788 de 25 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o estágio dos estudantes e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/

19 No original: “[...] *caminante, no hay camino, se hace camino al andar*” (MACHADO, 1933, p. 113).

ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 27 jun. 2022.

CHATEAUBRIAND, François-René. *Memóires d'outre-tombe*. Lausanne (SWI): Bibliothèque numérique romande, t. 1, 2016.

CHEIBUB, Bernardo Lazary; FREITAS, João de Alcântara. *O lazer e as (i)mobilidades: reflexões sobre as desigualdades em tempos de pandemia*. Licere, Belo Horizonte, v. 23, n. 4, p. 445-70, dez. 2020. Doi: 10.35699/2447-6218.2020.26701.

CORRÊA, Josiane Franken. *Nem sempre funciona: a dança e a escola*. In.: CORRÊA, Josiane Franken; ALLEMAND, Débora Souto (Orgs.). In.: Dança na escola: pedagogias possíveis de sôras para profes. São Leopoldo: Oikos, p. 84-96, 2021.

CORRÊA, Josiane Franken; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Dança na Educação Básica: apropriações de práticas contemporâneas no ensino da dança. *Rev. Bras. Estud. Presença*, Porto Alegre, v. 4, n. 3, p. 509-526, set./dez. 2014. Doi: 10.1590/2237-266041528.

CREMA, Roberto. Perguntas e partilhas – Sobre Procusto e o bom jardineiro. In.: WEIL, Pierre; LELOUP, Jean-Yves; CREMA, Roberto (Orgs.). *Normose: a patologia da normalidade*. 5. ed. Petrópolis: Rio de Janeiro, Vozes, p. 59-62, 2017.

DANÇA-LICENCIATURA UFPEL. *Projeto Pedagógico do Curso. Pelotas*: UFPEl, 2019. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/danca/files/2020/03/PPC_Danca__versao_28_de_janeiro_2020.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. José. In.: DRUMMOND DE ANDRADE, Carlos. *José*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

FEYERABEND, Paul. *Contra o método*. 2. ed. Tradução: Cezar Augusto Mortari. São Paulo: UNESP, 2011.

IBGE, Instituto Brasileiro De Geografia E Estatística. *Pedro Osório - Panorama*. 2010. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/pedro-osorio/panorama>. Acesso em: 17 mar. 2022.

JOYCE, James. *Ulysses*. Tradução: Caetano W. Ga-

lindo. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2020.

KARNAL, Leandro. Aula 1 – parte 1. In.: *Competências profissionais, emocionais e tecnológicas para tempos de mudança com Leandro Karnal e Luiza Trajano*. 2020, [S.l.]. Competências profissionais, emocionais e tecnológicas para tempos de mudança. Porto Alegre: PUCRS, 2020.

LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LIMA, Paulo Gomes; BARRETO, Elvira Maria Gomes; LIMA, Rubens Rodrigues. Formação docente: *uma reflexão necessária*. *Educere et Educare, Cascavel*, v. 2, n. 4, p. 91-101, jul./dez. 2007. Doi: 10.17648/educare.v2i4.1657.

MACHADO, Antonio. *Poesias completas*. 3. ed. Madrid: Espasa-Calpe, 1933.

MATURANA, Humberto. *O que é ensinar? O que é um professor?* Santiago do Chile (CL), Universidad del Chile, 27 jul. 1990. Gravação de Cristina Magro e transcrição de Nelson Vaz do trecho final da aula de encerramento de Humberto Maturana no curso de Biología Del Conocer da Facultad de Ciencias da Universidad de Chile. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/Maturana2.htm>. Acesso em: 14 ago. 2021.

O'DONNELL, Sara; EPSTEIN, Leonard H. Smartphones are more reinforcing than food for students. *Addictive Behaviors*, v. 90, p. 124-33, mar. 2019. Doi: 10.1016/j.addbeh.2018.10.018.

PERES, Lúcia Maria Vaz. Os caminhos e os desassossegos no tornar-se professor(a)... In.: OLIVEIRA, Valeska Fortes (Org.). *Narrativas e saberes docentes*. Ijuí: Unijuí, p. 49-65, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In.: PIMENTA, Selma Garrido. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, p. 15-34, 2002.

REIS, Ana Paula. A disciplina de arte no ensino híbrido: possibilidades e desafios nas aulas de dança da rede pública de educação do Estado do Rio Grande

do Sul. *Revista da FUNDARTE*, Montenegro, v. 44, n. 44, p. 1-14, jan./mar. 2021. Doi: 10.19179/2319-0868/895.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001. Doi: 10.1590/S0101-32622001000100005.

_____. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In.: FERREIRA, Sueli (Org). *O ensino das artes - construindo caminhos*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, p. 39-78, 2012.

VERGARA, Ederson Zaneti. *Atuação artístico-profissional de coreógrafos no ambiente tradicionalista gaúcho na contemporaneidade*, p. 195, 2021. Monografia (Dança-Licenciatura), Faculdade de Dança, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/danca/files/2021/10/TCC-EDERSON_-VERSAO-FINAL.pdf. Acesso em: 27 jun. 2022.

WEIL; Pierre; TOMPAKOW, Roland. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal*. 57. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Tractatus Logico-Philosophicus*. 3. ed. Tradução: Luiz Henrique Lopes dos Santos. São Paulo: EDUSP, Edição bilíngue, 2001.

WHO, World Health Organization. Who Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19. *World Health Organization*, Genebra (SWI), 11 mar. 2020. Disponível em: <https://www.who.int/dg/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 06 ago. 2021.

ZANELLA, Andrisa Kemel; LESSA, Helena Thofehn; CORRÊA, Josiane Franken. O estágio no Curso de Dança: reflexões sobre docência, formação e conhecimento em dança. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 12, n. 3, p. 191-209, set./dez. 2019. Doi: 10.5902/1983734839302.

Recebido: 06/06/2022

Aceito: 04/07/2022

Aprovado para publicação: 05/08/2022

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License 4.0 International. Available at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.

Ce texte en libre accès est placé sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International. Disponible sur: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>.