REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 62
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA 62
LINGUAGEM, PERCEPÇÕES E HISTÓRIAS: CONHECIMENTOS QUE NOS ATRAVESSAM



ENSINO DE DANÇAS CARIBENHAS DURANTE A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DE VIVÊNCIAS PRÁTICO-VIRTUAIS

TEACHING CARIBBEAN DANCES DURING THE PANDEMIC: EXPERIENCE REPORT THROUGH PRATICAL-VIRTUAL EXPERIENCES

Bruno Blois Nunes
Universidade Federal de Pelotas - UFPel - Pelotas/RS, Brasil

Manoel Gildo Alves Neto
Universidade Federal de Pelotas - UFPel - Pelotas/RS, Brasil

Resumo: Esse trabalho evidencia as experiências de dança prático-virtuais durante o Estágio desenvolvido pelo primeiro autor desse texto. Diante do contexto pandêmico, o planejamento de ensino passou por uma reformulação para ser implementado de forma *online*. O foco residiu nas danças caribenhas: *danzón*, *son*, *rumba*, *mambo*, *chachachá* e *casino*. Foram seis aulas gravadas e submetidas a uma plataforma de vídeo para os alunos acessarem de forma assíncrona, de acordo com a disponibilidade de cada um. Foi elaborado um formulário eletrônico para cada aula com questões concernentes à atividade proposta. A experiência proporcionada pelo ensino de dança prático-virtual mostrou outros desafios na relação ensino/aprendizagem ainda não vivenciados pelos autores.

Palavras-chaves: Estágio Remoto. Pandemia. Dança Caribenha.

Abstract: This work highlights the practical-virtual dance experiences throughout the Internship developed by the first author of this text. Given the pandemic context, teaching planning underwent a reformulation to be implemented online. The focus was on Caribbean dances: danzón, son, rumba, mambo, chachachá and casino. There were six classes recorded and submitted to a video platform for students to access asynchronously, according to their availability. An electronic form was also created for each class with questions regarding the proposed activity. The experience provided by practical-virtual dance teaching showed other challenges in the teaching/learning relationship not yet experienced by the authors.

Keywords: Remote Internship. Pandemic. Caribbean Dance.

Introdução

Essa escrita visa refletir acerca da experiência das aulas de Estágio II[1] desenvolvidas em modo remoto para os alunos de dança de salão do *Espaço de*

[1] São três Estágios Supervisionados no curso de Dança-Licenciatura da UFPel: o primeiro voltado para a Educação Infantil e Anos Iniciais, o segundo (foco desse trabalho) direcionado aos espaços

Bruno Blois Nunes, Manoel Gildo Alves Neto - ENSINO DE DANÇAS CARIBENHAS DURANTE A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DE VIVÊNCIAS PRÁTICO-VIRTUAIS. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.62, nº62, p. 1-22, e1511, 2024.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br



Terapias Corporais Claudia Weingärtner (ETCCW) cujo professor é o primeiro autor desse trabalho. Embora o local não fosse utilizado, todos os participantes das aulas conhecem o local e já fizeram aulas no espaço reservado à dança de salão.

As aulas, que ocorreram de forma assíncrona, uma vez por semana, foram gravadas para um total de seis alunos. A proposta era experienciar diferentes danças caribenhas cuja grande maioria é pouco conhecida em solo brasileiro.

Esse trabalho está estruturado da seguinte forma: em um primeiro momento, apresentamos as particularidades do local em que os alunos da turma de Danças Caribenhas (designação dada aos participantes das atividades ofertadas pelo estagiário em modo remoto) realizavam suas aulas antes da pandemia; logo, nos deteremos na reformulação dos planos de aula diante do contexto pandêmico e a divulgação do Estágio na mídia; depois, nos detemos nas aulas ministradas problematizando algumas questões teóricas relevantes ao tema para finalizar com as considerações finais dessa experiência.

Embora as aulas não tenham ocorrido de forma presencial, é importante destacar algumas características do local e seus frequentadores. Esse é o assunto do nosso próximo tópico.

O Espaço de Terapias Corporais Claudia Weingärtner[2]

É valido ressaltar o histórico desse espaço pois se trata de um local de resistência. Não é uma filial multinacional da cultura/arte[3] como diria Navas (2007).

---

educativos e o terceiro dirigido aos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio (DANÇA-LICENCIATURA UFPEL, 2019).

[2] Uma descrição semelhante desse espaço foi realizada em Nunes, Carvalho e Saballa (2022).

[3] Navas (2010) apresenta o exemplo do balé como forma de explicar esse conceito: “A lógica da corte, campo de origem da mais conhecida das danças cênicas do ocidente – o balé, construída por rígida hierarquia piramidal no topo da qual estão professores que centralizam decisões, ações e conhecimento quase inquestionáveis, está presente na maior parte das escolas livres, através do ensino da “técnica balé” que se aplica longe da montagem, produção e difusão de espetáculos que



O ETCC é um local que tem outra característica orientado por filosofias orientais e torna-se relevante sua atuação pois por mais que opere dentro da lógica do capital, o ETCCW vai de encontro a essa mesma lógica.

O ETCCW iniciou suas atividades em 1975 com Débora Weingärtner, a mãe da atual proprietária. Na década de 1970, ela foi uma das pioneiras no ensino de yoga na cidade. É importante salientar que Débora ministrou aulas de yoga antes desse período em espaços religiosos até abrir seu espaço próprio para ministrar suas atividades.

Antigamente, o espaço servia de moradia da proprietária que dava suas aulas no fundo do local e morava nos espaços mais à frente. Talvez por isso, é possível supor que a arquitetura e a forma como a casa é organizada revele um caráter acolhedor para os seus frequentadores, independentemente de suas idades.

Desde 2010, o local ampliou suas atividades destinando-se a terapias corporais que valorizam o corpo de forma holística. Atualmente, o espaço oferece além da yoga, dança de salão, danças de matrizes africanas, massagem, pilates, cinesioterapia, agulhamento a seco, *barras de access* e treinamento funcional.[4]

Os frequentadores do ETCCW são de faixas etárias variadas que vão de 15 anos até mais de 90 anos de idade. No caso dos alunos da turma de Danças Caribenhas, a faixa etária era de 38 a 66 anos.

O primeiro autor desse trabalho atua como professor de dança de salão do ETCCW, desde o segundo semestre de 2013. Antes da pandemia, as aulas eram

---

lhe são historicamente fundadores. Cada uma destas escolas/academias pode ser considerada uma filial do que denomino a primeira "multinacional da cultura/arte" [...] o ensino do balé".

[4] Situado na zona central da cidade Pelotas, no estado do Rio Grande do Sul, o ETCCW está localizado na rua Dr. Amarante, 342 entre Gonçalves Chaves e Anchieta. A área total do local é de 83m x 4,80m que é dividida da seguinte maneira: na entrada tem uma sala destinada a aulas particulares, massagem, cinesioterapia, agulhamento a seco (*dry needling*)[4] e *barras de access* (*access consciousness*)[4]. No espaço seguinte, após passar pela área de convivência, tem um lugar reservado para aulas de pilates com aparelhos. A última sala é destinada às atividades de *yoga* e dança de salão que possui um espaço físico de 13m x 4,80m. No fundo do terreno tem um jardim com variadas plantas: bromélia, chuva de prata, clívia, flor-camarão, pau d'água dentre outras.



realizadas três vezes na semana[5] e tinham duração de duas horas com um intervalo. Nessa parada, era feita uma confraternização no espaço reservado às refeições em que os alunos conversavam, tomavam quase sempre algo (café, chá, água, refrigerante) e comiam de vez em quando (aliás muitas celebrações de aniversários foram realizadas nesses momentos).

O espaço destinado às aulas de dança de salão tem piso laminado, um som com entrada para CD e *pendrive* com suas duas caixas, dois ares-condicionados, cerca de quinze colchonetes, bolas-suíças, almofadas de posicionamento e outros materiais usados nas aulas de *yoga*. Nas aulas de dança de salão, os materiais essenciais antes da pandemia eram dois: o som e o ar-condicionado (principalmente no verão).

Diante do contexto pandêmico, as atividades desenvolvidas no Estágio II foram elaboradas de forma remota. É esse ponto que abordamos no tópico seguinte.

Quando o espaço não é o mesmo: reformulando o plano de ensino

Diante do contexto pandêmico, ocorreu a impossibilidade de dar continuidade ao projeto inicial voltado à implementação da prática de *Rueda de Casino*. A *Rueda* tem como base o *casino* (também chamada de salsa cubana por muitos praticantes)[6] e é dançada com vários pares ao mesmo tempo tendo como uma de suas características a troca constante de par (Nunes, 2021).[7] A pandemia rompeu com a *Rueda* e foi necessário reformular o projeto.

[5] O aluno pode escolher se pretende fazer as aulas uma, duas ou três vezes na semana de acordo com a disponibilidade de horário e sua viabilidade financeira.
[6] Como exemplo, dois dos fundadores da *Rueda de Casino*, Alan Borges e Alicia Sardiñas rejeitam o termo *salsa cubana*, chamando a dança apenas de *casino*.
[7] A impossibilidade de desenvolver a prática abordando a *Rueda de Casino* ao longo da pandemia fez com que o primeiro autor elaborasse uma videodança para disciplina de *Montagem de Espetáculo II* que pode ser assistido em: <https://www.youtube.com/watch?v=j9GbLjbkSmw>. Acesso em: 01 jul. 2024.



Com a impossibilidade de ministrar as aulas para os alunos da turma de Danças Caribenhas presencialmente, as práticas precisavam ser repensadas. Não apenas seus métodos, mas o próprio tema central: a *Rueda de Casino* não era mais viável, contudo reelaborei o conteúdo pensando no meio sócio-histórico e cultural em que a *Rueda de Casino* estava inserida.

A formulação do novo plano de ensino foi pensada em gêneros de música e dança que fazem parte do universo cultural da salsa, o mundo que a *Rueda de Casino* habita. Dessa maneira, o foco residiu no *danzón*, *son*, *rumba*, *mambo*, *chachachá* e *casino*, danças caribenhas que contribuíram para a formação da cultura salsera.

O *danzón* tem como característica a dança de pares enlaçados lenta e cadenciada que surge no final do século XIX e prospera na década de 1920 (Borges; Sardiñas, 2012). Segundo Manuel, Bilby e Largey (2006), Miguel Faílde é considerado o pai do danzón que foi ritmo nacional cubano até a década de 1930.[8]

Nas primeiras décadas de 1900, na parte oriental de Cuba, surge o *son* que alcança popularidade em Havana na década de 1920 (Manuel; Bilby; Largey, 2006). O *son* é uma dança e música de origem cubana que mais influenciou o que, futuramente, se chamou de *salsa*. Ela tinha muitas maneiras de se bailar, mas havia três estilos predominantes: o campesino, o popular e os de clubes e sociedades (Borges; Sardiñas, 2012).

Manuel, Bilby e Largey (2006) consideram que a influência mais notória na música e dança afro-cubana foi da rumba que emergiu no final do século XIX.[9] A *rumba* é tanto música quanto dança que alcançou popularidade internacional por

[8] Sublette (2004) menciona que alguns pesquisadores afirmam que elementos musicais do *danzón* já estavam presentes em outras estruturas anteriores às obras de Miguel Faílde.
[9] De acordo com Sublette (2004, p. 272, tradução nossa) “a rumba é a música não sagrada mais ritmicamente sofisticada de Cuba”. No original: “the rumba is the most rhythmically sophisticated nonsacred music in Cuba”.



volta dos anos 1930 e tem três estilos bem definidos: *yambú*, *columbia* e *guaguancó* (Borges; Sardiñas, 2012).

O *chachachá*[10] foi uma dança muito praticada em Cuba desde sua origem na década 1950 até o final da década de 1960 que teve como um dos seus principais artistas Enrique Jorrín (Borges; Sardiñas, 2012). Estabeleceu-se rapidamente nas cenas sociais estadunidenses e europeias exercendo forte influência até a chegada do movimento cultural da salsa (Redgrave, 2008).

O *mambo* surge de uma mescla de ritmos afro-cubanos com as formações de *big band* de *swing jazz* (Manuel; Bilby; Largey, 2006). É considerada dança que segue um ritmo sincopado e teve como principal artista expoente do gênero Pérez Prado (Borges; Sardiñas, 2012).

Por fim, o *casino* é uma forma de dança que surgiu no final da década de 1950 em Cuba e abarcava uma multiplicidade de músicas e estilos de dança que foram agregados a esse modo de bailar (Borges; Sardiñas, 2012). No *casino*, é possível observar elementos do *danzón*, do *son*, da *rumba*, do *mambo*, do *chachachá* e, obviamente, do *casino* em sua prática. Para cada uma dessas influências foi elaborada uma aula que discorreremos em outro momento, pois antes, é preciso destacar os caminhos até a implementação do Estágio.

A possibilidade de realização do Estágio no contexto pandêmico

Antes que possamos comentar acerca das aulas ministradas, é preciso salientar todas as sinuosidades do caminho para a implementação do Estágio. Sinuosidades essas que, muitas vezes, ficam no branco da folha.

[10] De acordo com Redgrave (2008), o nome *chachachá* pode ser uma onomatopeia do barulho dos sapatos que os praticantes faziam quando dançavam ou uma tentativa de imitação do som do instrumento de percussão *guiro*. No Brasil, temos um instrumento semelhante chamado *reco-reco*.



As pessoas já estavam há mais de um ano praticamente sem quase sair de suas casas. As próprias moradias já estavam achando estranho o comportamento de seus moradores rogando que essa pandemia acabasse logo. Parece que as paredes também necessitam de momentos de isolamento dos humanos.

Bachelard (2005, p. 24) comenta que “a casa é o nosso canto do mundo. Ela é, como se diz amiúde, o nosso primeiro universo. É um verdadeiro cosmos”. No entanto, passar encerrado nesse cosmos sem entrar em contato com outras pessoas que habitam outros “cosmos” é pouco saudável. Por outro lado, a epidemia era um inimigo a ser evitado e nesses momentos “diante da hostilidade [...] os valores de proteção e de resistência da casa são transpostos em valores humanos. A casa adquire as energias físicas e morais de um corpo humano” (Bachelard, 2005, p. 62). Dessa maneira, o ser humano se viu em meio a um paradoxo: se isolar em casa garantia a sua proteção, no entanto, ter de ficar em casa por obrigação requisitava constantemente uma luta interna que demandava o vínculo social, o contato humano, a saída de seu ninho para as silenciosas ruas que já se sentiam estranhas com a falta de movimento dos seus transeuntes.

Com a flexibilização das normas sanitárias devido a um certo controle do primeiro estágio pandêmico, surgiu a possibilidade da realização do Estágio virtualmente. A ideia inicial era oferecer aulas na *Arteria Espaço de Arte* também localizado no centro da cidade de Pelotas/RS.[11] A indicação foi dada por um dos próprios regentes da disciplina, segundo autor desse artigo, tendo em vista que a Carol Portela, egressa do curso de Dança-Licenciatura UFPel e uma das proprietárias do local, estava disposta a supervisionar aulas de estagiários do curso.

A proposta não pôde ser levada adiante, pois os alunos do espaço, com toda a razão, queriam voltar a entrar em contato com outros corpos presencialmente e não estavam dispostos a uma série de aulas de modo remoto. Além disso, o seguro

[11] Esse espaço está localizado na Rua Major Cícero n° 406 entre General Osório e Marechal Deodoro.



realizado pela Universidade não cobria atividades presenciais o que impossibilitava a realização das atividades de Estágio em caráter presencial.

Preso em casa e me sentindo amarrado sem ter como oportunizar as aulas da disciplina, o primeiro autor desse artigo vislumbrou uma luz no fim do túnel: a possibilidade de oferecer as aulas para seus alunos de dança de salão. As vantagens eram muitas: já ter contato com os alunos, eles conhecerem a didática das aulas, levá-los a praticar dança em um período que o isolamento impossibilitou as aulas em grupo e os bailes sociais. No entanto, havia um problema: quem seria o supervisor? Se o primeiro autor do artigo é responsável pela dança de salão no ETCCW, outro professor poderia ser o responsável pelo meu Estágio? Foram essas as duas últimas perguntas derradeiras que, após o consentimento do colegiado e, consequentemente, dos professores regentes da disciplina, foram dirimidas e propiciaram a experiência das aulas de Estágio II que relatamos mais adiante. Antes disso, elencaremos as pessoas que realizaram um baile teórico conosco e que nos ajudaram no componente curricular.

Os teóricos que entraram na dança

Com a *Rueda de Casino* fora da lista de intenções e permanecendo a decisão de trabalhar os gêneros de dança e música presentes no *casino*, era momento de voltar aos livros de cabeceira para o Estágio II. Muitos deles já acompanhavam o primeiro autor desse trabalho na sua jornada de professor de dança de salão que começou em 2006.

Embora a *Rueda* não estivesse na roda do conteúdo, Borges e Sardiñas (2012), que escreveram a quatro mãos *Historia del baile y la rueda de casino-salsa*, foi um dos suportes teóricos. Problematizando a *Rueda de Casino*, eles consequentemente discutiam o *casino*, uma das aulas ministradas na disciplina.



Outro livro utilizado como material de fundamentação teórica foi a obra de César Miguel Rondón (2007) intitulada *El libro de la salsa*. Para muitos pesquisadores da área, esse livro é considerado uma obra basilar nos estudos sobre *salsa*.

O último livro que foi suporte para o conteúdo ministrado para os alunos foi o livro intitulado *Caribbean Currents from Rumba to Reggae* escrito a seis mãos por Peter Manuel, Kenneth Bilby e Michael Largey (2006). A obra traz um panorama de gêneros de música e dança das ilhas caribenhas juntamente com o contexto sócio-histórico e cultural do país no período.

É importante destacar que Manuel, Bilby e Largey (2006) não defendem uma concepção ampla dos países localizados nas ilhas caribenhas, pois não abordam a costa de Colômbia e Venezuela, nem tratam do México e dos países da América Central Continental (Belize, Costa Rica, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicarágua e Panamá). No entanto, isso não significa um entrave tendo em vista que as manifestações artísticas escolhidas para aulas são de origem cubana.

No âmbito educacional, muitos autores problematizam as práticas educacionais e suas inúmeras ramificações. Foi selecionada, para o Estágio II, uma das obras do espanhol Jorge Larrosa (2018) intitulada *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de ser professor* que nos mostra que toda aula é sobre um tema que é construído no decorrer da própria aula. Assim como Larrosa (2018), não buscamos resultados medidos quantitativamente, mas sim, causar efeitos e, de preferência, imprevisíveis e inesperados.

Outro pensador que entrou na dança foi o centenário Edgar Morin (2000) com seu livro *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. Nessa obra, o autor elenca sete pontos que a educação precisa refletir sobre seus modos de ensinar. Trazemos Morin (2000), pois ele evidencia a importância de não desvalorizarmos saberes (o saber professoral não vale mais do que meus alunos), nem separá-los e guardá-los em caixas separadas sem que possam dialogar entre si.



Fora do âmbito artístico-educacional, foi selecionada a obra *Estruturas da Mente* do psicólogo Howard Gardner (2002). Consideramos que ainda temos arraigados em nosso fazer educacional que o aluno com um belo futuro pela frente é aquele que tem o seu Quociente de Inteligência (QI) maior. É no psicólogo norte-americano que encontro apoio teórico com sua proposta de teoria das inteligências múltiplas.

Gardner (2002, p. 07) considera

> "[...] difícil negar a convicção de que há pelo menos algumas inteligências, que estas são relativamente independentes umas das outras e que podem ser modeladas e combinadas numa multiplicidade de maneiras adaptativas por indivíduos e culturas".

De acordo com o psicólogo, há diferentes formas de inteligência que não podem ser menosprezadas: além da lógico matemática (preconizada nos testes de QI), temos a linguística, a musical, a espacial, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal (Gardner, 2002). Isso significa que temos sete formas diferentes que podem ser aguçadas por nossas práticas educativas.

Dossiês lançados por revistas acadêmicas do campo das Artes também fizeram parte do referencial. Tendo em vista a conjuntura pandêmica em que nos encontrávamos, ler textos que problematizavam essa questão era de fundamental importância para o aprofundamento do debate ao longo do Estágio.

Com o material elencado acima, além de leituras propostas na disciplina de Estágio II e outros textos, vídeos e músicas encontrados nos momentos de pesquisa, foi possível esboçar as aulas, os objetivos e métodos a serem empregados. Era o momento de formular práticas artístico-virtuais para oportunizar aos alunos experiências com danças caribenhas e, por causa da pandemia, sem contato com outros corpos.

Bruno Blois Nunes, Manoel Gildo Alves Neto - ENSINO DE DANÇAS CARIBENHAS DURANTE A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DE VIVÊNCIAS PRÁTICO-VIRTUAIS. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.62, nº62, p. 1-22, e1511, 2024.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br



Quando o virtual pede licença para o presencial

Como comentado anteriormente, as aulas deveriam ser realizadas em caráter remoto. Diante dessa situação, a falta de habilidade com os últimos avanços tecnológicos colocava o primeiro autor desse artigo na figura de um professor de dança que nunca tivesse dançado, ao menos tendo em conta os últimos recursos tecnológicos. Era necessário aprender outros modos de dar aula para poder propor o que tinha idealizado.

Nesse momento, muitas dúvidas ocorrem. Andrade, Santos e Banov (2021, p. 75) revelam algumas indagações que os autores desse trabalho experimentaram:

> 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?

Diante de um cenário atípico, novas formas de pensar o ensino foram idealizadas. De acordo com Nunes e Zanella (2022, p.05) “o que antes parecia ser conhecido, passou por uma transformação na configuração de ser, saber e fazer na docência”. Era o momento de repensar atividades práticas que seriam ministradas por uma tela, sem o contato físico com outra pessoa.

Deixando um pouco de lado as indagações que não tinham resposta até aquele momento, voltamos o olhar para a organização das minhas aulas que aconteceram de forma assíncrona sendo gravadas previamente e carregadas no meu perfil do *Youtube* sendo disponibilizadas por meio de *link* de acesso aos alunos no grupo de *Whatsapp* criado para os assuntos da disciplina de Estágio II. Optamos por encontros assíncronos, para que cada aluno pudesse acessar as aulas de acordo com seu horário disponível. No entanto, foram realizados dois encontros síncronos: o primeiro para apresentar a proposta para os alunos e o segundo, no



fim, para uma avaliação final das aulas.[12] No primeiro encontro síncrono foi decidido o meio de comunicação para o envio dos links das aulas e retornos sobre cada atividade pelo *Google Forms*: o link de cada aula era postado em um grupo formado com os alunos no *Whatsapp* e também enviado por e-mail. A aula era postada no *Youtube* toda sexta-feira e o prazo máximo para o retorno sobre a aula era até a próxima quinta após a respectiva aula.[13]

Toda atividade prática continha um aquecimento prévio que ocorria enquanto eram expostas algumas considerações sobre o contexto daquela dança que era trabalhada naquele dia. A ideia era fazer uma breve imersão no gênero de dança que é proposto expondo para o aluno curiosidades e fatos sobre a temática. Além das aulas, eram disponibilizadas fontes bibliográficas e audiovisuais que fossem condizentes com a proposta da aula.

A avaliação foi processual e não atribuiu valores numéricos às tarefas realizadas pelos alunos, pois pensamos que não temos um modelo único para comparar o aprendizado dos alunos entre si. Por essa razão, acreditamos, assim como Crema (2017, p. 61), que “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”.

O mais importante nessa proposta era que os alunos fossem despertados a novas curiosidades e novos desafios também potencializando a qualificação da prática docente. Não se preparam alunos para provas, a vida é a maior prova a ser testada. Tanto o professor quanto os alunos estão o tempo inteiro aprendendo e o que difere a assimilação do aprendizado é o quão ciente cada um está de suas conquistas sobre o tema.

[12] O primeiro encontro síncrono foi realizado no dia 25 de junho de 2021 e o segundo, no dia 07 de agosto de 2021.
[13] A primeira aula foi postada no dia 25 de junho de 2021 e o prazo para recebimento das tarefas foi 1º de julho de 2021.

Para cada aula gravada (seis no total) era empregado um certo ritual até o momento de entrar em cena, de confrontar a câmera. No início era momento de organizar as ideias em uma escrita que puleasse[14] a aula e seus momentos. Esse processo pode ser observado abaixo:

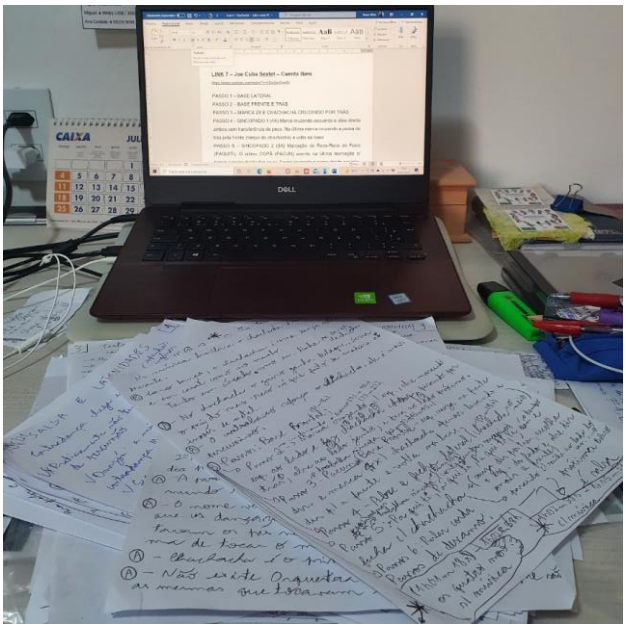


Figura 1 – Momento de chuva de ideias (outros gostam de chamar de *brainstorm*).
Fonte: Arquivo do primeiro autor (2021).

As ideias começavam no corpo, passavam pela mão e a caneta que marcava com tinta o papel o último processo: a transição para o *Word* do *notebook*. Após todo o planejamento antes da gravação da aula, era necessário preparar o espaço físico para a prática como é possível ver a seguir.

[14] Optamos pelo termo “sulear”, elaborado por Campos (1991, 1999, 2016) mencionado por Freire (1999) e propagado como modo de pensar epistêmico por Santos e Meneses (2009), para contrapor o termo “nortear” e sua natureza ideológica.

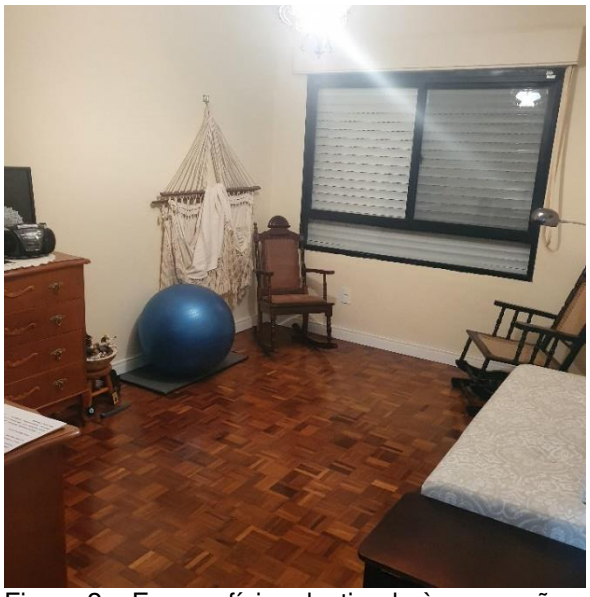


Figura 2 – Espaço físico destinado às gravações.
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

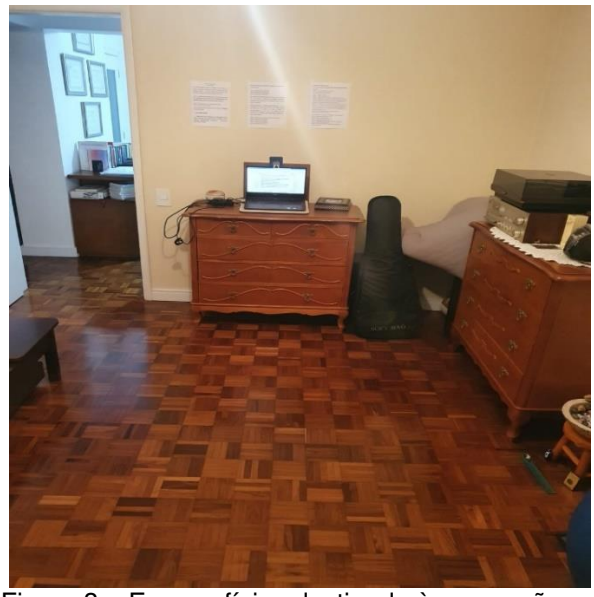


Figura 3 – Espaço físico destinado às gravações.
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

Nas imagens 2 e 3 é possível perceber o espaço destinado à filmagem que media 4m x 5m. No entanto, como a câmera de filmagem ficava no próprio espaço, o local utilizado para a demonstração prática era apenas de 2m x 2,5m. Foi preciso conter a amplitude dos movimentos, as ligações de movimentos de pernas e braços bem como cuidar com as mudanças de nível que Laban (1987) tanto problematiza em uma de suas obras. A câmera era quem ditava as limitações espaciais do meu movimento.

Embora fosse necessário a contenção expressiva, o professor procurava passar em cada aula características da dinâmica corporal de cada dança (ex: se no *danzón*, era mantida uma postura mais ereta na execução dos passos, na rumba, ocorria uma projeção dos movimentos mais para baixo do que para cima). Além disso, durante a realização do aquecimento, era apresentada a contextualização sócio-histórica cultural de cada dança para não ficar uma aula monótona e sair daquela concepção de que o pensamento racional precisa de silêncio e imobilidade

corporal para ocorrer. Foi na junção do aquecimento com a explanação teórica que se buscou romper com a ideia do pensamento imóvel.

Abaixo, apresentamos imagens de como as aulas foram montadas nos dias de gravação:



Figura 4 – Notebook, celular e "cola" da aula.
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

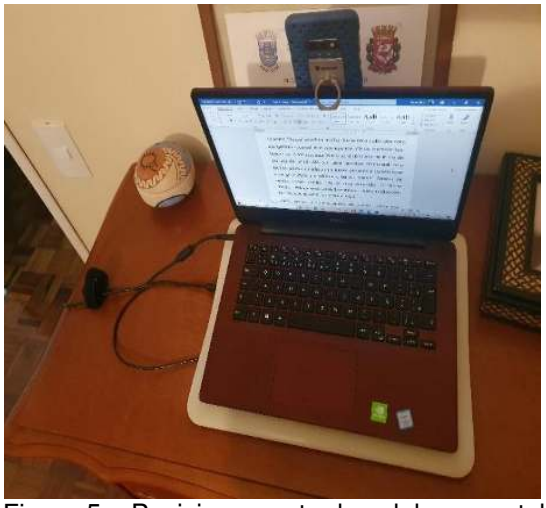


Figura 5 – Posicionamento do celular no notebook.
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

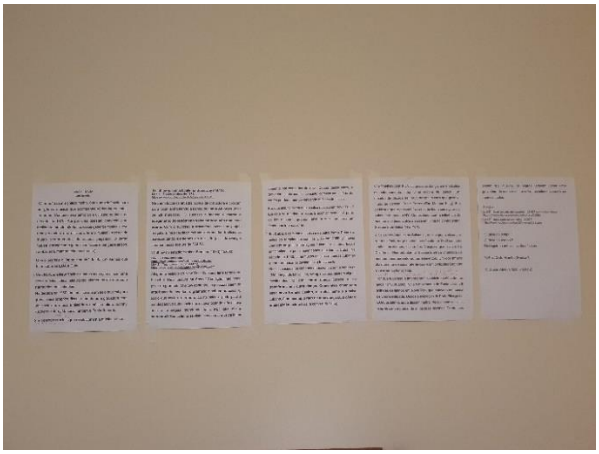


Figura 6 – Exemplo "cola" de aula de *salsa*.
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

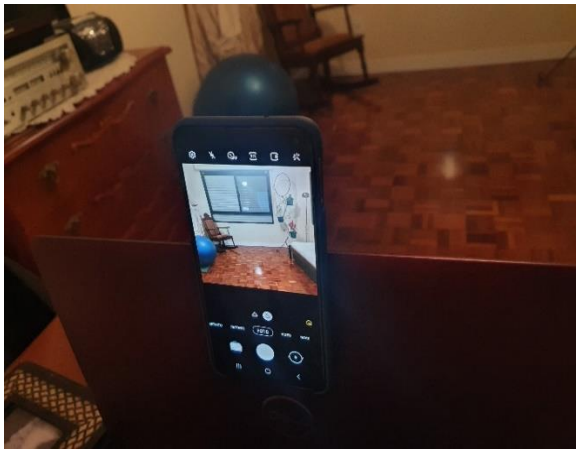


Figura 7 – Visão da câmera do celular.
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

Bruno Blois Nunes, Manoel Gildo Alves Neto - ENSINO DE DANÇAS CARIBENHAS DURANTE A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DE VIVÊNCIAS PRÁTICO-VIRTUAIS. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.62, nº62, p. 1-22, e1511, 2024.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br

As aulas eram filmadas na parte da noite por causa da interferência do barulho externo. No *notebook*, abas abertas da Internet com as músicas que seriam utilizadas na aula. Na parede se encontravam o roteiro da aula para não me perder em divagações durante a aula (Figuras 4 e 6). O celular era colocado apoiado na parte superior do *notebook* (Figuras 4 e 5) e responsável pelas gravações feitas. A parte destinada a explanação das aulas e demonstrações práticas se davam naquele pequeno espaço revelado pela câmera (Figura 7).

A princípio, as aulas seriam gravadas pela câmera do *notebook*, mas o primeiro autor do relatório rompeu as relações com o computador por causa de sua fala altamente tecnológica que não foi possível compreender. Também foi idealizado a apresentação das aulas com fones de ouvido, mas isso limitaria ainda mais o espaço para a demonstração prática haja vista que não tinha fones sem fio (ainda não possível chegar nesse nível tecnológico e financeiro).

Os roteiros descritivos que aparecem no *notebook* (Figura 5) auxiliavam as curtas amnésias ao longo da aula: continham as informações do contexto sócio-histórico e cultural que deveriam ser abordadas, as principais referências de dança e música da manifestação trabalhada e os links que seriam colocados na descrição do vídeo quando carregado no perfil do *Youtube*.

Essas novas experiências de dar aula em um cômodo de tamanho reduzido oportunizaram repensar a prática docente diante de um contexto que não havia sido vivenciado. A transposição das aulas presenciais para as mídias virtuais enriquecerem as ferramentas metodológicas já adquiridas na formação e prática docente. Novas aprendizagens que podem ser utilizadas no futuro em outras propostas de ensino de dança.

Considerações Finais

O principal objetivo das aulas ministradas no Estágio II era promover práticas artístico-pedagógicas em diferentes gêneros de música e dança tais como *danzón*, *rumba*, *son*, *mambo*, *chachachá* e *casino* (*salsa cubana*) em modo remoto (*online*). Além disso, foi pensado procedimentos didáticos que ampliassem os conhecimentos teórico-práticos acerca de cada música e dança.

Acreditamos que a maior riqueza desse processo é poder enriquecer nossos saberes e modos de ensinar ao mesmo tempo que auxiliamos nossos alunos a encontrar em seus corpos, suas danças. Cada aluno é único e aquilo que pode servir para um, talvez não seja possível para outro. Por essa razão, é importante mantermos a consciência da individualidade de cada praticante não pensando na turma de alunos como uma massa homogênea.

Diante das indecisões acerca da realização do Estágio II no contexto pandêmico, foi preciso esperar passar a tormenta para reencontrar a direção. Talvez por isso o poeta argentino Antonio Machado (1933, p. 113, tradução minha) mencione que: “caminhante, não há caminho, o caminho é feito ao andar”.[15]



Figura 8 – Último encontro do grupo pelo *Google Meet*.
Fonte: Arquivo pessoal do autor (2021).

[15] No original: “[…] *caminante*, *no hay camino*, *se hace camino al andar*”.

Bruno Blois Nunes, Manoel Gildo Alves Neto - ENSINO DE DANÇAS CARIBENHAS DURANTE A PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA POR MEIO DE VIVÊNCIAS PRÁTICO-VIRTUAIS. *Revista da FUNDARTE*. Montenegro, v.62, nº62, p. 1-22, e1511, 2024.
Disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br



Referências

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.

AURAQUANTA. Barras de Access: o que é, como surgiu e como funciona uma sessão? **AuraQuanta**, 12 abr. 2023. Disponível em: <https://www.auraquanta.com.br/barras-de-access-o-que-e-como-surgiu-e-como-funciona-uma-sessao/>. Acesso em: 13 fev. 2024.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. Tradução: Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

BORGES, Alan S.; SARDIÑAS, Alicia J. **Historia del baile y la rueda de casino-salsa**. Habana (CU): Ediciones Cubanas, 2012.

CAMPOS, Marcio D'Olne. A arte de sulear-se: atividades. In: SCHEINER, Teresa Cristina Moletta; CAMPOS, Marcio D'Olne, MATTOS, R.C.; MAGNANINI, C. (Org.). **Interação Museu-comunidade pela educação ambiental**. Rio de Janeiro: Tacnet Cultural, 1991. p. 79-84. (Manual de apoio a Curso de Extensão Universitária). Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2017/03/CAMPOS-M-D-A-Arte-de-Sulear-2-Ativs-1991.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2024.

CAMPOS, Marcio D'Olne. Por que SULear? Astronomias do sul e culturas locais. In: FAULHABER, Priscila; BORGES, Luiz C. (Org.). **Perspectivas etnográficas e históricas sobre as astronomias**. Rio de Janeiro: Museu de Astronomia e Ciências Afins, 2016. Disponível em: <http://sulear.com.br/beta3/wp-content/uploads/2019/05/CAMPOS-MD-Por-que-SULear-dos-anais-v-final.pdf>. Acesso em 07 fev. 2024.

CAMPOS, Marcio D'Olne. SULear vs NORTEar: representações e apropriações do espaço entre emoção, empiria e ideologia. **Documenta EICOS**, Rio de Janeiro, v.6, n.8, p. 41-70, 1999. Disponível em: <https://www.sulear.com.br/texto03.pdf>. Acesso em 07 fev. 2024.

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

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: 03 fev. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Tradução: Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2002.

LABAN, Rudolph. **El dominio del movimiento**. Madrid: Fundamentos, 1987.

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

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

MANUEL, Peter; BILBY, Kenneth; LARGEY, Michael. **Caribbean Currents**: caribbean music from rumba to reggae. Philadelphia (US): Temple University, 2006.

MELO, Lucas da Silva Gonçalves de *et al*. Efeitos do dry needling na desativação de trigger points em diferentes tempos de aplicação, um ensaio clínico randomizado cruzado duplo cego. **Perspectivas Online**: *Biologia e Saúde*, Campos dos Goytacazes, v.13, n.44, p.39-40, 2023. Doi: 10.25242/8868134420232770.

MIGNOLO, Walter D. **La idea de América Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MORIN, Edgar [Edgar Nahoum]. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília: UNESCO, 2000.

NAVAS, Cássia. A Arte da Dança na Universidade Pública Contemporânea. In: Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE), 4, 2007, Belo Horizonte. **Anais**. Belo Horizonte: UFMG, 2007. p. 01-5. Disponível em: <http://www.portalabrace.org/ivreuniao/GTs/pesquisadanca/A%20arte%20da%20danca%20na%20universidade%20publica%20contemporanea%20-%20Cassia%20Navas%20Alves%20de%20Castro.pdf >. Acesso em: 06 jul. 2024.

NAVAS, Cássia. Centros de Formação: o que há para além das academias? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre dança e educação**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 57-66.

NUNES, Bruno Blois. **Que Rueda de Casino é essa?**: uma união entre teóricos e práticos. Curitiba: CRV, 2021.

NUNES, Bruno Blois; CARVALHO, Maitê Peres de; SABALLA, Viviane Adriana. - Passos, + Dança: implementação de um método de ensino na dança de salão. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 18, p. 01-24, 2022. Doi: 10.5965/19843178182022e0022.

NUNES, Bruno Blois; ZANELLA, Andrisa. Ensino de Dança no Estágio Curricular Supervisionado em Dança I: novos modos de ser/ensinar/aprender em tempos pandêmicos. **Revista Cena**, Porto Alegre, v.22, n.38, p.01-13, set./dez. 2022. Doi: 10.22456/2236-3254.125083.

QUENTAL, Pedro de Araújo. A latinidade do conceito de América Latina. **GEOgrafia**, Niterói, v.14, n.27, p. 46-75, 2013. Doi: 10.22409/GEOgraphia2012.v14i27.a13634.

REDGRAVE, Colette. **Learn to Dance**: a step-by-step to Ballroom and Latin dances. Bath (UK): Parragon Books, 2008.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2018.

RONDÓN, César Miguel. **El libro de la Salsa**: crónica de la música del Caribe urbano 3. ed. Caracas (VE): Ediciones B, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SUBLETTE, Ned. **Cuba and its Music**: from the first drums to the mambo. Chicago (USA): Chicago Review, 2004.

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 62
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO
REVISTA 62
LINGUAGEM, PERCEPÇÕES E HISTÓRIAS: CONHECIMENTOS QUE NOS ATRAVESSAM



Bruno Blois Nunes
Doutor em Educação (UFPel), Mestre em História (UFPel), Especialista em Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias pelo Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSul), Graduado em Educação Física e Dança (UFPel). Participa do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Imaginário, Educação e Memória (GEPIEM) e Grupo de Pesquisa Observatório de Memória, Educação, Gesto e Arte (OMEGA) ambos da UFPel e do Grupo Cultura, Imaginário, Memória, Narrativa e Educação (CIMNE) da UFF. Membro do Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Medicina (UFPel).
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2462-9562
E-mail: bruno-blois@hotmail.com

Manoel Gildo Alves Neto
Artista, professor e pesquisador em Dança. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia (PPGAC-UFBA), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC-UFRGS), licenciado em Educação Física pela Universidade Paulista (Unip). Professor do curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Membro do Grupo de Pesquisa OMEGA (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPq/UFPel).
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-0943-6321
E-mail: professormanoelgildo@gmail.com

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio Artigo.
Recebido em 02 de abril de 2024
Aceito em 09 de julho de 2024
Editor responsável: Júlia Maria Hummes (FUNDARTE)
ISSN 2319-0868
Qualis A1 em Arte, Educação, Filosofia, História, Interdisciplinar, Linguística e Literatura

REVISTA DA FUNDARTE
ANO 24
NÚMERO 62
OUTUBRO A DEZEMBRO DE 2024
FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO

REVISTA 62
LINGUAGEM, PERCEPÇÕES E HISTÓRIAS: CONHECIMENTOS QUE NOS ATRAVESSAM



Creative Commons Não Comercial 4.0 Internacional de Revista da FUNDARTE está licenciado com uma Licença Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.
Baseado no trabalho disponível em https://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte.
Podem estar disponíveis autorizações adicionais às concedidas no âmbito desta licença em https://seer.fundarte.rs.gov.br/