

# DANÇA EM MÚLTIPLOS CONTEXTO EDUCACIONAIS

ORGS.

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

LENIRA PERAL RENGEL

LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES

AMANDA DA SILVA PINTO

EDITORA

# DANÇA EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS



MARCILIO DE SOUZA VIEIRA

LENIRA PERAL RENGEL

LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES

AMANDA DA SILVA PINTO

APOIO FINANCEIRO



ANDA Editora.

1.ª Edição - Copyright© 2020 dos organizadores.

Direitos desta Edição Reservados à ANDA Editora.

V658 Vieira, Marcilio de Souza

Dança em múltiplos conceitos educacionais / Marcilio de Souza Vieira; Lenira Peral Rengel; Larissa Kelly de Oliveira Marques; Amanda da Silva Pinto, organizadores. – Salvador /; ANDA, 2020. – 324p. : il. – (Coleção Quais danças estão por vir? Trânsitos, poéticas e políticas do corpo, 3).

ISBN 978 65 87431 11 6

ISBN Coleção 978 65 87431 12 3

1 Dança 2 Conceitos I Título II Série III Rengel, Lenira Peral IV Marques, Larissa Kelly de Oliveira V Pinto, Amanda da Silva

CDD 371

Patrícia de Borba Pereira – Bibliotecária - CRB10/1487

Nenhuma parte desta obra poderá ser utilizada indevidamente, sem estar de acordo com a Lei nº 9.610/98. Se incorreções forem encontradas, serão de exclusiva responsabilidade de seus organizadores. Foi realizado o Depósito Legal na Fundação Biblioteca Nacional, de acordo com as Leis nº 10.994, de 14/12/2004, e 12.192, de 14/01/2010.

EDITORA

*Anda*  
associação nacional de  
pesquisadores em dança

ANDA Editora.

Av. Adhemar de Barros s/n

Ondina – Salvador, Bahia.

CEP 40170-110

MARCILIO DE SOUZA VIEIRA  
LENIRA PERAL RENGEL  
LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES  
AMANDA DA SILVA PINTO

DANÇA EM MÚLTIPLOS CONTEXTOS EDUCACIONAIS

ANDA EDITORA, 2020



ANDA | Associação Nacional de Pesquisadores em Dança

DIRETORIA

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lígia Losada Tourinho (UFRJ)  
Prof. Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)  
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)  
Prof. Me. Vanilto Alves de Freitas (UFU)

CONSELHO DELIBERATIVO CIENTÍFICO E FISCAL

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)  
Prof. Dr. Marcílio de Souza Vieira (UFRN)  
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

FICHA TÉCNICA – ANDA EDITORA

EDITORIAL

Dr. Lucas Valentim Rocha (UFBA)  
Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)  
Me. Vanilto Alves de Freitas (UFU)

COMITÊ EDITORIAL

Dr.<sup>a</sup> Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)  
Dr.<sup>a</sup> Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)  
Dr. Marcílio de Souza Vieira (UFRN)  
Dr.<sup>a</sup> Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)

PRODUÇÃO EDITORIAL

Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)  
Dr.<sup>a</sup> Lígia Losada Tourinho (UFRJ)

REVISÃO

Os autores

CAPA, DIAGRAMAÇÃO E PROJETO GRÁFICO

William Gomes

## CORREALIZAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (PPGDANCA)  
Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança da UFBA (PRODAN)  
Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan)  
Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFPEL (PPGAVI)  
Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN (PPGARc)

---

## CONSELHO CIENTÍFICO

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amanda da Silva Pinto (UEA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Amélia Vitória de Souza Conrado (UFBA)  
Prof. Dr. Amílcar Martins (Universidade Aberta de Lisboa – Portugal)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Macara (INET – md/pólo FMH, ULisboa – Portugal)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Dulce Tamara da Rocha Lamego da Silva (UFBA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Monteiro (INET – md/pólo FMH, ULisboa – Portugal)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eleonora Campos da Motta Santos (UFPEL)  
Prof. Dr. Fernando Marques Camargo Ferraz (UFBA)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helena Bastos (USP)  
Prof. Dr. Marcilio de Souza Vieira (UFRN)  
Prof. Dr. Marco Aurélio da Cruz Souza (FURB)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marina Fernanda Elias Volpe (UFRJ)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neila Baldi (UFSM)  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Pegge Vissicaro (Northern Arizona University – EUA)  
Prof. Dr. Rafael Guarato (UFG)  
Prof. Dr. Sebastian G-Lozano (Universidade Católica San Antonio de Murcia –  
Espanña)  
Prof. Dr. Sergio Ferreira do Amaral (UNICAMP)  
Prof. Dr. Thiago Silva de Amorim Jesus (UFPEL)

---

Esta obra foi aprovada pelo conselho científico e comitê editorial.

## ORGANIZADORES

**MARCILIO DE SOUZA VIEIRA** é bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

E-mail: [marciliov26@hotmail.com](mailto:marciliov26@hotmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2034-0796>

**LENIRA PERAL RENGEL** é professora Escola de Dança (UFBA). Coordenadora do PPGDança/UFBA (2019-2021). Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Graduação em Teatro (USP). Mestrado em Artes (UNICAMP). Doutorado em Comunicação e Semiótica – (PUCSP). Pesquisa modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança, tentando procedimentos emancipatórios.

E-mail: [lenira@rengel.pro.br](mailto:lenira@rengel.pro.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7081-4577>

**LARISSA KELLY DE OLIVEIRA MARQUES** é professora e coordenadora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN. Atua no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas- PPGArC da UFRN e é membro do Grupo de Pesquisa Cirandar. Diretora artística de trabalhos coreográficos na Gaya Dança Contemporânea. Pesquisas com ênfase em Dança, Corpo, Educação, Criação, Estudos labanianos.

Email: [larinatal@gmail.com](mailto:larinatal@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3801-4283>

**AMANDA DA SILVA PINTO** é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC/SP. Mestre em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), especialista em Pedagogia do Movimento Humano pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e Graduada em Dança pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Prof. na Faculdade de Dança da UEA.

E-mail: [amandapinto44@gmail.com](mailto:amandapinto44@gmail.com) / [adpinto@uea.edu.br](mailto:adpinto@uea.edu.br)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3397-5328>

# SUMÁRIO

PREFÁCIO **10**

APRESENTAÇÃO **14**

## DANÇA, ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE **18**

SABERES SENSÍVEIS EM MOVIMENTOS DANÇANTES: A FORMAÇÃO DO EU-CORPO NA INTERAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE ■ Roberto Lima Sales **19**

CORPOS LIBERTÁRIOS – EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA – LINGUAGEM AFETIVA: UMA PROPOSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM DANÇA ■ Camila Correia Santos Gonçalves, Jaqueline Reis Vasconcellos **36**

FIOS DE OVOS – DANÇA NA ESCOLA COMO SISTEMA ■ Lenira Peral Rengel, Luciane Sarmento Pugliese **53**

DANÇA E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL: O ENSINO DE HISTÓRIA DA DANÇA NAS ACADEMIAS PROFISSIONALIZANTES DO RIO DE JANEIRO ■ Bruna Garcia de Oliveira Rocha, Isabela Maria A. G. Buarque **67**

HISTÓRIAS DE VIDA IMPORTAM: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA PELA PERSPECTIVA DA PROFESSORALIDADE ■ Thiago Santos de Assis **81**

REDES DE APRENDIZAGENS: NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR DANÇA ■ Ana Cláudia Andrade Ornelas, Rita Ferreira de Aquino **99**

## DANÇA E CRIANÇA **117**

CAMA DE GATO: ENTRE FIOS E MOVIMENTOS NA DISCIPLINA DE DANÇA PARA CRIANÇA NA LICENCIATURA EM DANÇA DA UFRN ■ Renata Celina de Moraes Otelo **118**

DANÇA E ESCRITA CORPORAL: UMA RELAÇÃO IMPORTANTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PRÉ ESCOLAR II ■ Beatriz Zanchet, Diego Gonçalves **131**

CRIANÇANDO: AS DANÇAS URBANAS INTERVINDO NA MINIMIZAÇÃO DOS RISCOS SOCIAIS EM ADOLESCENTES DO CENTRO DE MANAUS ■ Jeanne de Abreu **150**

A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CAMINHOS ■ Patrícia Gomes Pereira, Mabel Botelli **164**

ENSINO DE DANÇA PARA/COM CRIANÇAS É BRINCADEIRA? ■ Janahina dos Santos Cavalcante **182**

OCUP-AÇÃO Bebês Fazendo ARTE ■ Lela Queiroz **198**

A EDUCAÇÃO INFANTIL, A DANÇA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA ESSA ETAPA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA POTIGUAR ■ Marcilio de Souza Vieira **209**

## DANÇA, DEFICIÊNCIAS E SAÚDE **225**

POR UMA CLÍNICA POLÍTICA-SENSÍVEL: A PERFORMATIVIDADE DO TERAPEUTA E DA DANÇA NA PROFANAÇÃO DO *DISPOSITIVO CLÍNICA DO TRATAMENTO DE AUTISMO* ■ Silvana Rocco Ferreira, Mariana de Rosa Trotta, Ruth Silva Torralba Ribeiro **226**

INVISIBILIDADE DO MOVIMENTO: EXPERIÊNCIA SENSÍVEL PARA AUTISTAS ■ Wesley Da Silva Rodrigues, Mesaque Silva Correia **242**

DANÇA INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES GRADUADOS EM LICENCIATURA EM DANÇA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO ■ Fyamma Gabriella da Silva Bezerra **258**

ARTE E CLÍNICA: A POTÊNCIA DO CONTATO ■ Emanuella Teresa Kalil Lima **270**

CORPO-HABITADO: ENCONTROS ENTRE TERAPIA OCUPACIONAL E DANÇA ■ André Meyer Alves de Lima, Soraya Tavares Labuto de Araújo **284**

DANÇA ENQUANTO PRÁTICA ARTÍSTICA INCLUSIVA: CRUZANDO FRONTEIRAS ■ Maria Fernanda Azevedo **301**

ÍNDICE REMISSIVO **316**

AUTORES & AUTORAS **319**



# PREFÁCIO

A pandemia causada pela Covid- 19 com repercussões globais no âmbito das relações sociais, econômicas e políticas, nos expõe a um cenário em que se acentuam intensamente o fosso entre ricos e pobres, entre aqueles que têm e não têm acesso à educação, aos serviços de saúde, aos bens de consumo básico, ao desfrute e produção de conhecimento de natureza científica, cultural e artística. A fome planetária e a degradação ambiental atingem proporções alarmantes, o que nos impõe, como sujeitos individuais e coletivos, um repensar urgente do nosso modo de ser, estar e atuar no contexto em que coabitamos.

Diante desses muitos desafios, a Arte pode nos indicar um alento e respiro que, em sua potência criativa, ressignifica e repensa o vivido, transmuta a dor em poesia e amplifica as leituras de mundo. Reunir vários artigos, em forma de um *ebook* intitulado “*Dança em Múltiplos Contextos Educacionais*”, apresentados e discutidos no Comitê Temático “Dança em múltiplos contextos educacionais: práticas sensíveis de movimento” , como parte da programação do VI Congresso Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) # Edição Virtual, realizado entre os dias 16 e 18 de setembro de 2020, nos revela esse espaço de respiro em que a dança toma assento como questionadora e propositora de modos inventivos para o viver.

Em tempos árdios, em que os contatos corporais são abruptamente interrompidos e se estabelecem via conexões virtuais, essa tessitura escrita, que ora se materializa nesse livro digital, oportuniza a divulgação de investigações e reflexões sobre a dança e suas interfaces com o ensino na escola, na educação superior e em espaços não-formais de ensino. Reflete também acerca da formação docente em Dança, da sua interlocução com a terapêutica clínica e com contextos de saúde coletiva, além de reflexões sobre registros históricos da dança. Nesse sentido, o livro propicia abertura para conhecer e reconhecer esse campo nas suas múltiplas possibilidades de pontuar as experiências do corpo que ensina e aprende dança, que se apropria do seu fazer enquanto uma prática artística e educativa.

Os (As) leitores (as), ao navegar pelos vários textos que compõem essa produção bibliográfica, poderão ensaiar algumas respostas e novas indagações

a respeito das danças que estão por-vir. Arrisco assinalar algumas pistas sobre os modos de compreender e de instigar pensares referentes à dança, que atravessam as textualidades contidas nesta compilação.

A dança está implicada em um conhecimento do corpo e do movimento que favorece a coexistência do encontro consigo mesmo e com o outro. Ao experimentar e descobrir modos de dançar e ver de maneira apreciativa como outras pessoas constroem suas danças, exercitamos a convivência em grupo e o reconhecimento das nossas idiossincrasias e pertencimentos.

No trato da dança, as relações educativas entre professores-educandos e/ ou artistas-terapeutas e clientes, deve se configurar de maneira não-hierárquica, em que o ato pedagógico se consolida em via dupla. Os sujeitos envolvidos se fazem e se refazem mutuamente. Nessa perspectiva, o exercício docente é sempre um ato político, transformador para o educador e ao mesmo tempo, para o grupo social em que o professor-artista está imerso.

Outra pista encontrada nos estudos apresentados, desvela corpos dançantes pulsantes, convoca-nos à uma escuta de corpo inteiro tão vivaz nas crianças e seu mundo imagético em profusão. Corpos brincantes, que se lançam na sapiência do aprender e ousam mergulhar no aqui-agora do acontecimento da dança, conduzidos pela aventura da errância, como nos diz o filósofo francês Michel Serres.

O sítio de compartilhamento dessas pesquisas, por meio dessa publicação digital, concede sustentação epistêmica à dança como um campo profícuo de conhecimento. Uma micropolítica gestada por resistências aos preconceitos, por engajamento de um coletivo que assume uma ação no mundo impactante, capaz de integrar e reconhecer o diverso. Um convite à afirmativa de que a dança pode fazer diferença e diferente, contribuir para modificar realidades adversas e conquistar espaços de inserção social. Redes de relações engendradas no chão das escolas, nas salas de aulas e através de pesquisas e projetos desenvolvidos nas universidades, em instituições clínicas e de saúde coletiva, em grupos comunitários e espaços não-formais, em que a dança pode produzir saberes e fazeres.

Mesmo que essas redes de interação se estabeleçam de forma não-presencial, como atesta a nossa atual conjuntura, os textos nos convocam à nos reinventar para não desistir, para resistir e para arejar fluxos de vida e da dança.

Larissa Marques

Professora do Curso de Licenciatura em Dança da UFRN  
Docente do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFRN

# APRESENTAÇÃO

Como parte das ações do VI Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança realizado pela Associação Nacional de pesquisadores em Dança – ANDA, esta seção de e-Book intitulado *Dança em Múltiplos Contextos Educacionais* nasce do Comitê Temático *Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento*, comitê este que se engrena desde 2018 neste evento. O Comitê *Dança em Mediações Educacionais*, qual sempre abraçou desde a 1ª edição do evento pesquisas acerca da Dança na Educação, fora desmembrado em 2018 (a partir do 5º Encontro de Pesquisadores em Dança em 2017, em Manaus) por entender que as pesquisas na área de Educação são volumosas em suas quantidades e qualidades entre os pesquisadores envolvidos anualmente no evento. A partir de então *Dança em Mediações Educacionais* dividiu-se em dois comitês: “*Dança em Múltiplos Contextos Educacionais: práticas sensíveis do movimento*” e “*Dança como área de conhecimento: perspectivas epistemológicas, metodológicas e curriculares*”. O primeiro deles é de onde parte os artigos deste e-Book, fazendo um destaque a diversificação dos espaços possíveis a essas práticas educativas, portanto, “*Dança em Múltiplos Contextos Educacionais*”.

Nossos dizeres diversos, corpxs diversos, necessidades expressivas, inclusivas e de cuidado com a saúde diversas levam a Dança a várias localidades, ou seja, que ela aconteça em diversos lugares e contextos. Sendo a Dança parte de nossa expressividade, a depender de onde atuemos/nos localizemos, vai ocorrer em diversificados espaços, os quais conhecemos como contextos formais, informais ou não-formais. As danças encontradas nesses espaços às vezes são oriundas do próprio lugar ou levadas por alguém (profissional, muitas vezes) que próximo dali se encontra. Nesses processos de conversa entre o que ali já se manifesta e o que se quer *ensinar/aprender* é tecido um contexto de educação, formalizado ou não, importante para o processo de descoberta e construção das necessidades/quereres do grupo de pessoas envolvidas. Que dança fazemos? Que dança queremos? Que dança o professor acha que aquele grupo precisa aprender? São questões que perpassam o contexto educacional da Dança, as quais nos levam a esses

diversos espaços e contextos, experiências essas trazidas neste recorte de e-Book, ressignificando espaços, danças e vidas.

Neste contexto pandêmico que nos trouxe a possibilidade de realizar este VI Congresso num formato ainda não experimentado em outro momento (formato virtual), foi possível compartilharmos experiências e espaços outros desse Brasil que muito provavelmente no formato tradicional presencial não seriam possíveis. Neste sentido, vos apresento esta secção com um perceber heterogêneo, diverso, múltiplo dos contextos educacionais de dança, tanto no seu sentido formal, informal ou não-formal, como nos contextos *sociopolíticoculturais* inúmeros existentes, onde esses *professoresprofissionaispesquisadores* em Dança estão envolvidos, conforme perceberão no decorrer deste livro. Espero que apreciem tais compartilhamentos!

Nesse contexto múltiplo em que a Dança e Educação se hibridizam, são basilares para essa escrita a várias mãos os textos de Roberto Lima Sales com seus saberes sensíveis dançantes em interação com a escola e a comunidade; Camila Correia Santos Gonçalves e Jaqueline Vasconcellos que tratam a dança como uma educação emancipatória enquanto linguagem afetiva; Lenira Peral Rengel e Luciane Sarmento Pugliese com a dança na escola em fios de ovos; Bruna Garcia de Oliveira Rocha e Isabela Maria A. G. Buarque que tratam do ensino de História da Dança em contextos da educação não formal academias no estado do Rio de Janeiro; a formação do professor de dança pela perspectiva da professoralidade de Thiago Santos de Assis e as Redes de aprendizagens no aprender e ensinar dança de Ana Cláudia Andrade Ornelas e Rita Ferreira de Aquino, compondo o bloco intitulado DANÇA, ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE.

DANÇA E CRIANÇA constitui o segundo bloco de textos dessa coletânea com artigos de Renata Celina de Moraes Otelo, Beatriz Zanchet, Diego Gonçalves e Jeanne de Abreuque tratam respectivamente dos fios e movimentos na disciplina de Dança para Criança na Licenciatura em Dança da UFRN, da dança e escrita corporal e danças urbanas intervindo na minimização dos riscos sociais em adolescentes em um Centro de ensino de

Manaus. Completando esse bloco, são relevantes os textos de Patrícia Gomes Pereira, Mabel Botelli que traça caminhos da dança na Educação Infantil; assim como os textos de Janahina Cavalcante e Lela Queiroz, respectivamente abordam a brincadeira como dança para a criança e a “ocup-AÇÃO” com bebês fazendo arte. Finalizando esse bloco, tem-se o texto de Marcilio de Souza Vieira que vai tratar dos documentos oficiais para a educação em dança na Educação Infantil, em particular no estado do Rio Grande do Norte.

Esse e-book é finalizado com textos que discutem a relação entre DANÇA, DEFICIÊNCIAS E SAÚDE. Faz parte desse bloco as escritas de Silvana Rocco Ferreira, Mariana Trotta e Ruth Silva Torralba Ribeiro que trata da performatividade do terapeuta e da dança na profanação do dispositivo clínica de tratamento do autismo. Segue-se com o texto de Wesley Da Silva Rodrigues e Mesaque Silva Correia por uma experiência com a dança com pessoas autistas. A Dança inclusiva: práticas pedagógicas dos professores graduados em licenciatura em dança pela Universidade Federal de Pernambuco é escrito por Fyamma Gabriella da Silva Bezerra. Emanuella Kalil, Soraya Tavares Labuto de Araújo, André Meyer Alves de Lima e Maria Fernanda Azevedo, vão tratar de uma escrita que se interfaceia entre a arte e clínica como potência do contato, os encontros entre terapia ocupacional e dança e a dança enquanto prática artística inclusiva.

Por fim, é preciso agradecer aos pares que leram esse material para a feitura desse e-book, a CAPES que tornou possível esse material escrito em tempos de pandemia e a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a construção desse livro-e-book que é editado pela ANDA Editora.

Manaus/AM  
**Amanda Pinto**

# DANÇA, ESCOLA E FORMAÇÃO DOCENTE



Cama de gato. Fonte: Well Ferreira, 2019

## **SABERES SENSÍVEIS EM MOVIMENTOS DANÇANTES: A FORMAÇÃO DO EU-CORPO NA INTERAÇÃO ESCOLA-COMUNIDADE**

Roberto Lima Sales (IFTO)

### **Introdução**

No intuito de contribuir com pesquisas voltadas ao contexto da dança-educação sensível, em especial as práticas artístico-pedagógicas da educação básica que se processam na relação entre dança, corpo, educação e comunidade, objetivou-se, nesse estudo, compreender e evidenciar as potencialidades educacionais do conhecimento em movimento que emana do estudante-corpo envolvido em processos de ensinar e de aprender por meio da linguagem da dança, tomando como base o contexto e as experiências de um projeto de extensão à comunidade, intitulado "Dançando para Aprender e Educar", vinculado ao Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso do Tocantins.

Desde sua implantação, em março de 2015, o referido projeto parte de uma ação artístico-educativa, nos bairros da cidade de Paraíso do Tocantins - TO, com o intuito de ampliar a aproximação entre discentes, escola e comunidade para, assim, promover uma prática pedagógica de ensinar e de aprender por meio da linguagem da dança, estimulando a construção coletiva e colaborativa de saberes sensíveis que convergem para a compreensão de si mesmo tomando como fundamentação o próprio corpo e a sua relação com o movimento sensível, com o outro e com o mundo. Esse projeto procura estimular, provocar e capacitar os jovens participantes a produzirem obras coreográficas capazes de dialogar com suas identidades, com suas memórias e com o cotidiano, ao mesmo tempo em que tentam responder, refletir e materializar corporalmente as seguintes questões: "Quem sou?", "Quais são os meus movimentos e minhas danças?", "Eu os conheço?", "Como eu percebo o meu movimento, a minha dança e o meu corpo?".

A experiência construída no referido projeto de extensão à comunidade e as suas práticas de educar e aprender com/em movimento dançante,

motivaram esse estudo, cuja inquietação centra-se nas problemáticas atuais das práticas teórico-metodológicas da educação dualista que subjagam o corpo à mecanicidade e contribuem para perpetuar a cisão corpo-mente.

Diante desta perspectiva, esse estudo toma como base teórico-metodológica a Fenomenologia da Percepção de Merleau-Ponty (2011) e os estudos de Laban (1978, 1990), em relação ao pensamento por movimento, de Larossa (2002), em relação à experiência sensível, e de Duarte Jr. (2008), em relação à educação sensível, e de Fernandes (2014) e de Bois *et al.* (2008), em relação a suas metodologias e técnicas somático-performativas. Metodologicamente, adotou-se nesse estudo a abordagem qualitativa fenomenológica. E a prática pedagógica do projeto desdobrou-se em quatro eixos, enquanto dimensões (marcas de passagem) do movimento, a saber: “Percepção do Outro”, “Hibridizações entre o Eu-Corpo e o Outro-Corpo”, “Formação do Eu-Corpo” e “Atravessamentos do Corpo-Obra”.

### **Dança-educação, corpo e movimento sensível como um todo de sentidos**

Essa investigação constituiu-se nas concepções fenomenológicas de Merleau-Ponty (2011) e nas perspectivas da educação sensível de Duarte Jr. (2008). Já a prática educativa da dança fundamentou-se nos estudos de Laban (1978, 1990), em relação ao "pensamento por movimento", e nos estudos de Fernandes (2014) e de Bois *et al.* (2008), em relação a suas metodologias e técnicas somático-performativas que procuram captar os sentidos do movimento e questionar o mundo e o si mesmo diretamente em movimento. Também buscamos suporte nos estudos de Larossa (2002) em relação a sua concepção de experiência sensível. Tais autores convergem cada um, a sua maneira, para reflexões que concebem o sensível como a dimensão que não se reduz a um conceito meramente abstrato e reducionista, pois esta dimensão permite expandir o pensamento para além do campo de visão da razão, perfazendo-se no jogo entre o íntimo e o universal, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, partindo da singularidade do ser, para inscrever-se na coletividade.

O filósofo Merleau-Ponty (2011, p. 11) questiona as dualidades corporeamente e sujeito-objeto, compreendendo o corpo e a mente como indissociados, como consciência encarnada, um corpo que não é um objeto/um receptáculo para a mente pensante, mas um corpo que é ser, um ser que é corpo, pleno de subjetividade. Não há uma mente pura e nem um corpo constituído apenas por pilhas de músculos e suas fisiologias puras. Logo, o Eu se constitui no corpo e na relação com o outro, o Eu é o seu próprio corpo. Esta compreensão merleau-pontyana de corpo inspirou-me a adotar nesse estudo o tema “EU-Corpo”.

Merleau-Ponty (2011) propõe uma forma de percepção fenomenológica que se faz no instante de cada movimento da existência, não se trata de uma percepção como um simples aparelho que decodifica o meio externo. A percepção se faz pelo indivíduo indissociado do seu corpo-mente, já que a base da constituição da subjetividade se dá no corpo em relação com o mundo (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 88). Nesse sentido, a percepção existencial do si mesmo, do outro e do mundo se dá pela consciência encarnada no corpo e pelos sentidos que transparecem na intersecção da minha experiência sensível com aquelas do outro, "é portanto inseparável da subjetividade e da intersubjetividade que formam sua unidade pela retomada de minhas experiências passadas nas minhas experiências presentes, da experiência do outro na minha" (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18).

Sob essa ótica, o corpo é a própria experiência, é a própria existência que entrelaça a sensibilidade e a racionalidade, e se deixa ver por meio da presença, do gesto, do movimento e da expressividade. Para Larrosa (2002, p. 18), a experiência "não se faz, mas padece", ou seja, é " [...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece". Nesse sentido, o sujeito da experiência está aberto à subjetividade, à entregar-se a transformação, constitui-se como uma superfície de sensibilidade, de passagem, em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida (LARROSA, 2002, p. 8).

Quanto à relação corpo e experiência, Larrosa (2002, p. 32) afirma que o corpo anula a experiência quando não apropriado pelo sujeito, porém, quando apropriado, gera-se o saber da experiência, pois o corpo responde "ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece". Nesse estudo, a experiência também é compreendida enquanto memória do corpo, um corpo vivido, vivo, indivisível, que carrega consigo suas marcas e trajetórias. O que nos remete a noção de *Lebenswelt* (mundo vivido) de Merleau-Ponty (2011) enquanto fonte primária de nossas experiências e memórias, as quais estabelecem uma relação onde ambas se nutrem e se tecem no ato da percepção fenomenológica.

Em relação à educação sensível, Duarte Jr. (2008) a compreende enquanto um processo capaz de reconectar as dimensões do ser humano e defende a construção do conhecimento por meio das percepções, da sensibilidade, da criatividade e da experiência humana vivenciada no mundo (em diálogo com as perspectivas da racionalidade), respeitando a diversidade e a singularidade de cada ser. Nessa ótica, o autor reconhece o ensino da arte como processo de formação facilitador para o desenvolvimento do consciente estético, ou seja, uma espécie de reeducação que ultrapassa o ato de apreciar e fruir uma obra de arte para estimular a constituição de personalidades e atitudes mais equilibradas e harmoniosas do sujeito em relação a sua inteireza existencial.

Em consonância com os referenciais teóricos supramencionadas, apontamos as perspectivas de Laban (1978, 1990), o qual, estudando a Dança Moderna, vislumbrou formas de conceber uma arte de dançar que tivesse relação com a educação e a vida real. Para isso, Laban propõe que os estudos do movimento partam de práticas sociais, as quais se fazem com o corpo. Para este autor, o papel fundante do movimento consiste na aprendizagem corporalizada que atravessa os processos de aprendizagem e criatividade em dança. E no contexto escolar, em especial na educação básica, o método de Laban (1978, 1990) torna-se essencial pelo fato de explorar modos de ensinar e de aprender que abranjam a experimentação do movimento livre e todo o processo criativo e crítico compreendido, priorizando a capacidade do estudante envolver o corpo como um todo de sentidos, integrando a

inteligência intelectual, a inteligência emocional, as possibilidades e a consciência corporal. Pois,

Quando tomamos consciência de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o movimento como veículo, vemos quão importante é entender esta expressão externa da nossa energia vital interior, coisa a que podemos chegar mediante o estudo do movimento (LABAN, 1990, p.100).

Partindo dessa compreensão, torna-se pertinente destacarmos os estudos de Laban (1978) em relação ao “pensamento por movimento”. Tal perspectiva concebe o movimento como uma linguagem onde o corpo de cada sujeito constrói e traça sua narrativa íntima, indo além da consciência e da razão, para abordar o que ainda não está estruturado. Mas que tipo de pensamento é esse? Trata-se de um pensar proveniente de uma escuta sensível, de um tatear e de um olhar sensível que se constrói por meio da atitude alteritária consigo mesmo, com o outro e com o mundo. É nesse sentido que Laban (1978) concebe a dança como o ato de autoconhecer-se em todas as dimensões para buscar cada vez mais o domínio de si mesmo e dos seus movimentos, os quais devem ser processados de forma indissociável do corpo e da mente, como o ato de pensar.

Diante do exposto, percebe-se o quanto a dimensão da sensibilidade em corpos dançantes em movimento torna-se fundante em nossa contemporaneidade para compreender a complexidade das relações humanas e educacionais.

## **Metodologia**

Metodologicamente, adotou-se a abordagem qualitativa fenomenológica de Merleau-Ponty (2011) com influências da pesquisa e das técnicas somático-performativas de Fernandes (2014) e Bois *et al.* (2008) e das perspectivas de Laban (1978, 1990) e suas técnicas em estudos e aprendizagem do movimento.

Os sujeitos desta pesquisa foram jovens dançarinos de *Break Dance* (participantes do projeto investigado e membros do Grupo de Dança Enigma, também vinculado ao projeto). Estes estudantes encontram-se na faixa etária entre 16 e 20 anos e são oriundos do curso ensino médio, no IFTO - Campus Paraíso e em escolas parceiras no referido projeto. O campo empírico dessa pesquisa constituiu-se no contexto do projeto de extensão "Dançando para Aprender e Educar".

Para esse estudo, foi investigado um percurso de ações organizadas em forma de oficinas<sup>1</sup> artístico-pedagógicas, distribuídas em três encontros semanais, ocorridos entre fevereiro de 2019 e fevereiro de 2020, realizadas em espaços da cidade de Paraíso do Tocantins – TO (ruas, praças, escolas, ginásios, dentre outros espaços urbanos). Para a coleta de dados definiu-se os seguintes instrumentos: diário de bordo, observação participante, entrevistas multimodais e roda de conversa. Os dados investigados foram obtidos a partir dos enunciados extraídos de interações em ensaios de dança, em rodas de conversas e em demais práticas da pesquisa de campo.

A seguir, apresentam-se os desdobramentos e as etapas da pesquisa de campo em que essa investigação foi alicerçada: 1ª Etapa – Levantamento das experiências prévias dos estudantes participantes em relação aos seus modos de dançar e como concebem seu corpo e seu movimento. Envolvimento dos estudantes em estudos teórico-práticos que fundamentaram o experimento artístico-pedagógico, abordando, principalmente, a relação entre dança, movimento sensível e corpo, à luz dos teóricos desse estudo. Promoção de oficinas de dança, onde foram realizadas práticas dois a dois com o intuito de desenvolvimento da percepção sensível do Eu-Corpo por meio da percepção sensível do Outro-Corpo, envolvendo diversos sentidos. 2ª Etapa - Criou-se um espaço de encontro e de co-criação colaborativa em dança, por meio da promoção de encontros entre gerações de dançarinos com o intuito de conectar os jovens dançantes com os velhos e novos mestres das danças

---

<sup>1</sup> Todas as ações e as práticas dançantes ocorridas nas oficinas que foram analisadas nesse estudo foram realizadas antes do contexto pandêmico. De março a abril, houve suspensão das ações do projeto devido à pandemia. Em maio, as atividades foram retomadas, porém, de forma virtual, mantendo o distanciamento social. Essa experiência sensível de dançar (em contexto pandêmico) ainda está em fase inicial de desenvolvimento e será tema para futuras pesquisas.

paraisenses. Nessa etapa, os movimentos intercambiados e experienciados pelo coletivo dançante geraram fragmentos de movimentos ancestrais, os quais foram ressignificados e reelaborados por cada um, constituindo novos movimentos e estéticas em dança, novos sentidos e subjetividades. 3ª Etapa – Realizou-se o processo de incursão ao interior do corpo, revisitando memórias de um corpo dançante, em busca da inteireza do EU-Corpo, do encontro consigo mesmo pelo movimento sensível, de forma a compreender, a incorporar e a experienciar o “pensamento por movimento” (à luz de Laban (1978)), o espaço “entre” e a percepção fenomenológica (à luz de Merleau-Ponty (2011)). Por meio da exploração de movimentos na improvisação, cada estudante foi provocado a buscar formas próprias de mover-se e (re)descobrir-se por meio dos seus movimentos ancestrais, atualizados e ressignificados no agora, e com as criações de movimentos espontâneos. 4ª Etapa – Nessa fase, os estudantes realizaram construções coreográficas colaborativas, em solo ou em grupo, como exercício dos processos educacionais sensíveis dos movimentos dançante desenvolvidos ao longo das vivências no projeto de extensão. Foi o momento em que obra, dançarinos cocriadores e apreciadores se imbricaram no palco, como um só corpo.

Ao longo de todas essas fases, realizou-se rodas de conversas, avaliações e entrevistas multimodais no intuito de promover leituras críticas, reflexões, debates e avaliações de impacto sobre a experiência vivenciada no projeto. Ressalta-se também que, em todas estas etapas, o movimento foi investigado e analisado, sempre em movimento, sem pará-lo, captando o sensível pelo sensível, questionando o mundo e o si mesmo diretamente em movimento, conforme orienta Bois *et al.* (2008) e Fernandes (2014).

## **Resultados e discussões**

Procurou-se organizar os resultados desse estudo desdobrando-os em quatro eixos do movimento, a saber: “Percepção do Outro”, “Hibridizações entre o Eu-Corpo e o Outro-Corpo”, “Formação do Eu-Corpo” e “Atravessamentos do Corpo-Obra”. Tais eixos representam cada fase do

processo de desconstrução e da (re)elaboração dos movimentos dançantes dos estudantes e suas respectivas experiências e saberes adquiridos.

1 – “Percepção do Outro”: no projeto de extensão, as primeiras práticas com o movimento dançante ocorreram na relação entre o Eu e o Outro. Para isso, foram promovidas oficinas de dança, onde foram realizadas práticas dois a dois com o intuito de desenvolver experiências corporais sensoriais, colocando no centro o Eu-Corpo e o Outro-Corpo. Nessa fase, as práticas sensíveis de dança consistiram em (re)conhecer-se a si próprio e ao outro em alteridade, abrindo-se ao diálogo corporal, numa relação de entrega e confiança.

À luz dos princípios teórico-práticos das metodologias de Laban (1978, 1990) e Fernandes (2014), realizou-se os seguintes estudos práticos: sensibilização somática e (re)educação corporal (sobre a percepção fenomenológica do interno e do externo ao si mesmo; princípios básicos da dança sensível - expressão corporal, processos criativos, improvisação, composição e experiência cênica); estudo, prática e percepção sensível do movimento dançante como elemento-eixo (exercícios orientados pelo impulso interno dos movimentos, em sintonia somática, abrangendo a sensibilidade dos corpos experienciados em integração viva no todo de sentimentos, atenção, intuição, sensação, intenção, percepção e interação); Processos do co-mover em energia, fluxo e ritmo (ebulição e pausa) mover e ser-movido; criatividade, imprevisibilidade, desafio e conexões híbridas.

2 – “Hibridizações entre o Eu-Corpo e o Outro-Corpo”: nessa etapa, sob as perspectivas de Merleau-Ponty (2011), Laban (1978, 1990) e Larrosa (2002), partimos de conexões entre corpos e suas redes de experiências sensíveis e memórias afetivas e ancestrais, buscando uma aproximação com a formação complexa do Eu-Corpo e considerando a amplitude de construção de sentidos que a experiência de dançar em coletividade significou para o estudante dançante ao longo de sua vida. Com esse propósito, criou-se um espaço de encontro e de co-criação colaborativa em dança, por meio da promoção de encontros entre gerações de dançarinos com o intuito de conectar os jovens dançantes com os velhos e novos mestres das danças da

comunidade, onde foram explorados diferentes estilos de danças regionais a partir das matrizes indígena e africana em diálogo com o repertório dos jovens estudantes. Nesse encontro, foram promovidas rodas de conversas, contação de histórias de vida e práticas de danças. Ao longo dessa etapa, estimulou-se a investigação e a prática de possibilidades de hibridismo das danças trazidas pelos estudantes com as danças populares, indígenas, folclóricas e afro-brasileiras praticadas pelos membros da comunidade paraisense. Nessa fase, os estudantes-dançarinos selecionaram as matrizes dos movimentos da Capoeira, da dança indígena *Kupré*<sup>2</sup>, oriunda dos povos Xerentes que habitam a região do Estado do Tocantins, e do *Break Dance* (estilo de dança de rua que se constitui como um dos elementos da cultura *hip hop*) para formar as bases de suas práticas sensíveis de dança e de estudos no decorrer das ações do projeto.

Ao longo dos encontros que se sucederam, os jovens dançantes visitaram as rodas de Capoeira e de *Break Dance*, encontrando-se com os velhos e os novos mestres capoeiristas e *b-boys/b-girls*<sup>3</sup>, visitaram também os mestres dançantes indígenas. Nestes espaços, eles jogaram, brincaram, giraram, saltaram, abraçaram-se (vivendo o outro, em mútua abertura dos corpos para novas experiências, novas entregas com confiança), enfim acolheram a alteridade. E à medida que os encontros avançavam e as interações se intensificavam, os estudantes foram se envolvendo em práticas de si mesmo por meio do “pensamento por movimento”, onde ocorreram práticas individuais e coletivas do improviso (envolvendo os mestres dançantes) como um processo de intensa investigação e incursão no interior e exterior de si próprio. Houve o intercâmbio de experiências, de memórias e de saberes entre os jovens dançarinos e os velhos mestres e suas diversas formas de dançar e criar, entre suas diversas concepções corporais de dança e suas respectivas metodologias de ensinar. Histórias de vidas interconectaram-se, combinaram influências, hibridizaram-se, confrontaram-se em visões

---

<sup>2</sup> Os povos indígenas Xerentes praticam a dança *Kupré* como ritual de reverência aos seus heróis ancestrais que em vida defenderam a sua etnia, deixando um legado de atitudes guerreiras que representam a resistência e a luta do povo Xerente. É também reconhecida como uma dança folclórica do estado do Tocantins.

<sup>3</sup> O termo *b-boy* ou *b-girl* é uma abreviatura de *breaker boy* e *breaker girl*, para designar os dançarinos praticantes do estilo de dança *break dance*.

diferentes de uma memória coletiva que foi tecida pelos sujeitos-corpos em suas multiplicidades e transitoriedades (internas e externas).

Com esse intercâmbio veio o apropriar, o fundir, o hibridizar, que foi construído com harmonia, respeito e ética que se fez pelo diálogo entre as matrizes de movimentos e de expressões culturais da Capoeira, do *Kupré* e do *Break Dance*. Esta fusão proporcionou o conhecer, o respeitar, o vivenciar e o articular reelaborações do corpo e seus movimentos ultrapassando seu ser-sujeito para reconhecer-se na alteridade, no interagir com diferentes visões e valores de mundo. E tocados por essa experiência, os estudantes dançantes expressaram aos mestres dançantes o reconhecimento do legado que estão deixando para a tradição das danças na região de Paraíso do Tocantins - TO. Os jovens também perceberam como os antigos mestres lidam de outra forma com o passar do tempo e como expressam o tempo lento, a agilidade e a leveza da tradição em seus movimentos e gestos.

Nesse encontro de gerações dançantes, fragmentos de movimentos dançantes dos corpos-sujeitos e dos corpos ancestrais começaram a ser hibridizados e ressignificados no aqui e agora, e assim começou a nascer uma nova dança, enquanto formação do estudante-corpo como prática de si mesmo em movimento, capaz de abordar histórias, subjetividades (singulares e plurais), e traduções culturais de forma respeitosa e ética. Nessa fase, os estudantes dançantes reconheceram-se como um corpo híbrido. Pois, o que nos passa, o que nos acontece, nossa própria personificação, só se constituem na relação com o outro (LARROSA, 2002). Não faz sentido uma individualidade que basta por si mesma. O Eu não existe sem o Outro.

3 – “A Formação do Eu-Corpo”: Nessa fase, procurou-se envolver os estudantes em experiências capazes de trazer à tona um corpo próprio, na integração corpo-mente, não como um mero reproduzidor de movimentos alheios. Praticou-se experiências corporais sensoriais atentas à sensação e à percepção do movimento, procurando pensar pelo movimento (LABAN, 1978, 1990), encarnado e situado, que atravessa a carne (MERLEAU-PONTY, 2011), que acontece no corpo (LARROSA, 2002). Mas, qual corpo-mente próprio cada estudante buscou? Qual elemento da corporeidade de determinada cultura

ancestral interessou ao sujeito-corpo dançante? Como ocorreu esse processo de resgate e tradução do Eu-Corpo? Para exemplificar, cita-se o trabalho desenvolvido pelo estudante Felipe<sup>4</sup> em relação a sua corporeidade. Dessa forma, pode-se explicitar e analisar de forma mais clara os aspectos e significados dos movimentos sensíveis deste estudante que foram corporificados em suas danças. Ressalta-se que este mesmo trabalho corpóreo foi desenvolvido com os outros estudantes participantes do projeto.

Para dar vazão às suas sensibilidades, realizamos uma incursão ao interior corporal de Felipe, o conduzimos em revisitações a seus lugares de memórias dançantes e infantis, a saber: a aldeia Xerente, as rodas de Capoeira e as rodas das batalhas de *Break Dance*. Estes espaços constituíram-se como importantes lugares de pertencimento e de passagens por onde os movimentos de Felipe foram formando-se. Ao longo dessa revisitação, este jovem elevou suas sensibilidades corpo-mente, gatilhos de memórias dispararam lembranças afetivas em seu corpo. Ele lembrou do tempo de criança, quando teve sua primeira experiência com um movimento que o marcou, quando brincava em uma velha árvore próximo às margens do Rio Tocantins. E Felipe fez uso da potência poética para narrar essa experiência, que para ele é quase inexplicável: “às margens do velho Rio Tocantins, escalei aquela velha árvore até chegar ao alto da copa, no galho-trampolim, e dali em diante meu corpo transformou-se em vento que se joga para mergulhar e imergir nas águas da vida. Águas calmas, porém, moventes, nunca param [...] pulava em giros pelo ar, mergulhava de cabeça, na queda, sentia meu corpo no vento, sentia meu peso em direção à água, sentia adrenalina e emoção ao máximo [...]”. (Diário de bordo, Felipe, 2019).

Essa foi a primeira sensação de movimento mais profundo, mais internalizado, sentida por Felipe em seus processos de rememoração sensível. Ao decidir mergulhar, pulando do mais alto galho da árvore, ele se lança à emoção, ao desconhecido, à transcendência, tendo pela primeira vez a sensação completa da forma e do peso do seu corpo suspenso no ar, como se estivesse dançando no ar. Alçou voo para depois perder suas asas e se pôr a

---

<sup>4</sup> Felipe, jovem estudante de 17 anos, caboclo, bisneto de indígenas Xerentes. Para preservar o anonimato deste estudante, foi-lhe atribuído nome fictício.

mergulhar. Conforme sua rememoração, Felipe narra que houve nesse pequeno instante a sensação de existência corporal, pois no tempo-espaço deste mergulho pretérito, atualizado no agora, ele percebe-se como ser de sentido, de movimento, de gestos, um ser que não mergulha do nada para se chegar ao nada, seu corpo tem peso, tem forma, tem a presença dos seus outros, que lhe dão completude à sua própria existência. Seu lembrar fez-se mergulho nas águas da infância, evocando movimentos outros que, no agora, mostram suas razões de Ser. Ele retomou as simples sensações do seu corpo, lembrando e percebendo o prolongamento, a interlocução e a ancestralidade dos seus movimentos.

Seguindo pelos caminhos desconhecidos do Eu-Corpo, Felipe buscou compreender os sentidos do movimento sensível, adentrou no seu próprio corpo, escavou sua memória e encontrou-se com o tempo-espaço do seu primeiro salto acrobático, constituindo-se em um espaço em suspensão, flutuante, lugar de transe, de embriagues sensorial, onde o corpo deixa-se levar pelo movimento da gravidade e nada está preso e ordenado. Inspirado nessa experiência, ao longo das vivências no projeto, Felipe buscou o terceiro estado de si mesmo, a flutuação, para além do fora e do dentro do EU-Corpo. Nessa busca, as práticas dançantes por meio do improviso e do hibridismo surgiram como canais por onde os fluxos de movimentos dançantes atravessaram e ultrapassaram o si mesmo até alcançar a chamada “região do silêncio”, chamada por Laban (1978, 1990), ou o “espaço entre”, como também conceitua Merleau-Ponty (2011), espaço no qual o ato de criar encontra-se com a dança, em seu habitat natural.

Dessa forma, no espaço “entre”, esse jovem dançarino percebeu-se hibridizando-se com outras concepções corporais, buscando pontuar seus movimentos dançantes com correlações e contrastes de ações moventes como: esquivas, acrobacias, giros e ligeirezas da Capoeira, movimentos que se aproximam da tônica dos ventos e seus redemoinhos que turbilham o ar e voam no fluxo e na intensidade dos seus desejos. Ao dançar, suas pernas chicoteiam o ar com impulsos breves ou intensos (carregados de traços dos golpes da capoeira), seu corpo produz giros em plano médio, alto ou baixo (carregados de traços das acrobacias do *break dance*) que mudam

imprevisivelmente de um extremo ao outro. Seus impulsos curvados da marcha dançante *Kupré* manifestam-se com esquivas da capoeira. Sua dança revela-se com contrastes entre movimentos, no embalo da rápida mudança de peso e da força do movimento, em constantes giros e suspensões.

A tônica e o ritmo em Felipe é a mudança, daí a necessidade de reinventar movimentos ágeis, com variados estados de presenças, para sua interpretação. Esse ritmo é natural a Felipe, pois é o que lhe faz sentir e perceber os movimentos ao seu redor, assim como lhe possibilita criar novos e próprios movimentos (LABAN, 1978). Cada corpo possui um ritmo, e o ritmo de Felipe reverbera como as batidas do seu coração, cadenciadas como o toque do berimbau, como as batidas dos sons do *Break Dance* e como a marcha dançante dos indígenas Xerentes. Esse todo movente está ligado intrinsecamente à sua carne, formando seus ritmos internos e externos, que vem à tona, explicitando, ganhando forma e significado.

Nessa fase, Felipe percebeu que seus movimentos mais íntimos, sensíveis e significativos estavam marcados, no agora do seu ser-no-mundo, com uma alteridade construída a partir de sua própria percepção existencial, a partir do que ficou como experiência corpórea em si mesmo. Por meio dos movimentos dançantes encontrou os porquês e como essas reverberações e ressonâncias ficaram marcados em si mesmo. Durante as próprias danças que criou veio o desejo de articular em seu corpo movimentos dançantes que se renovaram a cada instante, porém, sem o desejo de reprodução de passos memorizados mecanicamente. Esse novo conhecer, íntimo e sensível, adquirido por Felipe e pelos outros estudantes participantes, provocou e estimulou novas formas de relação entre este corpo-coletivo e suas danças, que gradativamente se ampliaram para práticas voltadas a uma percepção e a uma corporeidade mais sensíveis, tanto nos espaços da dança como no contexto da escola e de sua comunidade.

4 – “Atravessamentos do Corpo-Obra”: nessa fase, os estudantes realizaram construções coreográficas colaborativas como exercício dos processos educacionais sensíveis dos movimentos dançantes desenvolvidos ao longo das vivências no projeto de extensão. Foi o momento em que obra,

estudantes-dançarinos cocriadores e comunidade apreciadora passaram a coexistir no espaço da cena.

Os estudantes escolheram abordar a temática “União das Raças”, esse foi o ponto de partida para o ato de improvisar e dançar a história de cada um e de sua comunidade. Dessa forma, num processo cocriativo a partir da Capoeira e das danças *Kupré* e *Break Dance* gerou-se os primeiros movimentos híbridos dançantes, que gradativamente foram transformando-se, variando em velocidade, peso, planos e níveis, expandindo, reduzindo. Ou seja, hibridizando-se, conforme os fatores de movimento de Laban (1978, 1990), até o movimento deixar o que foi para assumir novas formas de (co)mover. Esse processo de metamorfose do movimento formou-se como um ato de investigação embalado pelo sabor da descoberta do novo.

Dentre as coreografias elaboradas, destaca-se a obra coreográfica intitulada “Tribal” que abordou suas corporeidades e uma multiplicidade e diversidade de processos identitários que se deram no espaço-tempo do Eu-Corpo que foi construído coletivamente ao longo do projeto. As histórias de si próprio e as histórias de sua comunidade passaram por essa obra coreográfica e por seus corpos, dando-lhes vida e vazão ao movimento intuitivo e aos sentidos nele encarnados, gerando um novo mover, um co-mover dançante fruto de antropofagias, hibridismo e apropriações de saberes moventes dos mestres dançantes. E na busca do movimento próprio, veio a experiência de girar do *Break Dance* como redemoinhos nas águas do rio que giram e fundem-se em si mesmas, um girar como “infinitude do tempo”, a “cessação do peso da gravidade”. (LABAN, 1978).

A potência em cena coreográfica ocorreu por meio da alteridade, da coletividade, da musicalidade e ritmos embalados pelos valores de irmandade e de tribo, essa foi a forma que eles encontraram para ser-no-mundo e ser-na-dança. Essa obra levou uma sensação mística à cena, onde os estudantes dançaram com seus pés descalços, encarnados ao chão, manifestando o sentido de uma Mãe Terra, a qual, conectada às suas ancestralidades, entoou uma melodia composta por sons do berimbau, dos chocalhos maracás e das batidas do *Break Dance*. Deixou-se falar a sinfonia do corpo, que dançou a

partir da percepção de si mesmo e do outro, da escuta das pulsões místicas, da fluência das rodas, do expandir e recolher das acrobacias. E nessa obra, fundiram-se música, dança e corpo, buscando suspender o espaço-tempo, mantendo-o na sensação de infinitude, ao sabor de um corpo acrobático, que, quando em flutuação, dança no ar, fazendo-se corpo contínuo enquanto unidade existencial sempre inacabada, em constante nomadismo. Esse fato fez da coreografia uma obra aberta capaz de habitar várias existências.

Figura 1 - Cena da obra coreográfica “Tribal”, set. de 2019.



Fonte: acervo do projeto “Dançando para Aprender e Educar”.

Diante do exposto, apresentamos imagetivamente uma cena da coreografia “Tribal” (Figura 1), onde os estudantes formam uma ciranda reinventada de corpos como uma metáfora do ciclo da vida e do renascer que foi inscrito em seus corpos e levado ao palco como expressão da transgressão do próprio corpo dançante que se hibridiza como um só corpo em mobilidade plena de existência. Revela-se a imagem paradoxal do corpo, um corpo mutante, que ora é índio, ora é capoeirista, ora é *b-boy*. Revela-se em imagem a dança metamorfoseando o renascer do corpo. Uma ciranda de sentidos formou-se como emergências sensíveis que atravessam a pele para tocar o espaço interior de cada corpo que dança até encontrar o seu outro.

Portanto, constatou-se que a metodologia educativa do projeto de extensão investigado está, gradativamente, envolvendo os estudantes

participantes e os membros de sua comunidade em ações de dança que evidenciam uma emergência de movimentos (íntimos, sensíveis e autênticos) que fluem como articuladores de saberes provenientes do corpo como um todo, possibilitando pensar por movimentos. Estes saberes construídos dialogaram entre si, constituíram-se nas trocas e nas mesclas, entre o eu e o outro, no fazer e refazer constante. Desse modo, o movimento dançante sensível apresentou-se como possibilidade de incorporar ao currículo escolar uma forma de saber integrado, fruto do diálogo entre arte e ciências, acolhendo o belo, o criativo, o inusitado, que se fizeram presentes nas experiências relatadas nesse estudo. Desse modo, essa experiência estética está favorecendo processos educativos em relação ao próprio ato do conhecer a si mesmo como um fenômeno corpóreo, em constante refazer e reinventar, sempre gerando pluralidade de percepções e compreensões do outro e do mundo.

### **Considerações Finais**

Investigou-se, nesse estudo, o conhecer em movimento que emana do estudante dançante e a sua potencialidade para o processo ensino-aprendizagem de natureza extensiva à comunidade, no contexto da educação básica. Apresentou-se uma poética do corpo capaz de dançar para ressignificar/expressar novos sentidos como possibilidade metodológica, de abordagem prática/artística/pedagógica e de apropriação dos elementos das danças em comunidade, como modos de uma educação sensível focada na relação sensível do movimento e aberta à percepção da linguagem dos gestos, dos saberes, das experiências sensíveis, dos afetos e dos possíveis agenciamentos poéticos, estéticos, éticos e educacionais.

Em suma, os resultados desse estudo apontam potencialidades educacionais e possibilidades para a dança-educação sensível que vão além do ambiente escolar para ser abordada como uma educação extensiva à comunidade que ensine o estudante a viver as dimensões intelectuais, afetivas, sensoriais, gestuais e expressivas, ampliando as possibilidades de ser-no-mundo. Nesse estudo, a dança-educação foi compreendida como processo de empoderamento, transgressão, transformação e emancipação corpórea e como

campo de ensino, pesquisa e extensão que alça inquietações e questionamentos para além do campo da arte para abranger a dimensão da vida em sociedade.

Logo, diante do modelo dualista e reducionista (pautado na cisão corporeamente) e do contexto pandêmico mundial (que intensificou o distanciamento e o sedentarismo dos corpos), alerta-se para a importância do corpo, do movimento e do saber sensível frente às novas rotinas de existências e aprendizagens, repensando caminhos possíveis para se resgatar a integralidade do sujeito e dos seus movimentos, devolvendo ao corpo o seu lugar na formação humana e na construção do conhecimento.

## Referências

BOIS, D.; JOSS, M; HUMPICH, M. (Orgs.). **Sujeito Sensível e Renovação do Eu**: As contribuições da Fasciaterapia e da Somato-psicoedagogia. São Paulo: Ed. Paulus, 2008.

DUARTE, JR., J. F. **Fundamentos estéticos da educação**. 10 ed., Campinas – SP: Papyrus, 2008.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: Sintonia, Sensibilidade, Integração. **Art Research Journal**, Brasil, vol. 1/2, p. 76-95, jul./dez. 2014.

LABAN, Rudolf. Dança Moderna Educacional. São Paulo, Ícone, 1990.

\_\_\_\_\_. **O domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução: Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4ª edição - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

## **CORPOS LIBERTÁRIOS – EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA – LINGUAGEM AFETIVA: UMA PROPOSIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO EM DANÇA**

Camila Correia Santos Gonçalves (UFBA)  
Jaqueline Reis Vasconcelos (UFBA)

### **1. Dança: ensino e construção de conhecimento**

As descobertas e reformulações trazidas por diferentes áreas como as Ciências Cognitivas, Filosofia, Psicologia e Educação nos levaram a discutir fortemente questões como o dualismo corpo e mente (tratados como substâncias separadas e hierarquicamente sobrepostas). Tais pesquisas nos mobilizaram a questionar a construção do conhecimento e suas relações com nosso entendimento acerca da linguagem, aprendizagem, memória e consciência, instigando pesquisas aprofundadas sobre o corpo que atua, ensina e aprende Dança.

Um entendimento ampliado de corpo nos possibilitou criticar a Dança em suas estruturas culturais, educacionais e políticas, gerando importantes transformações nos espaços de formação e processos de construção de conhecimento em Dança, nos quais a consciência de um corpo corponectivo, enquanto corpomente (RENGEL, 2016, 2007) nos permitiu reconhecer as experiências cognitivas enquanto ações corporais. A pesquisadora e professora da área da Dança Dra. Lenira Peral Rengel, em sua tese *Corponectividade – comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação*, traz considerações acerca do entendimento de corpo que emerge dos ambientes educacionais, de maneira ampla. A partir de seus estudos será abordada essa concepção de corpo.

Nós não agimos para conhecer ou conhecemos para agir, conhecimento e ação são um mesmo processo (KASTRUP, 2010), afirmação que reforça o entendimento de corponectivo. Determinados hábitos nos modos de ensinar e aprender técnicas de Dança, como a ideia equivocada de cópia e repetição, transmissão de conhecimento, reprodução sem uma devida reflexão, não

devem, no entanto, serem postos como um mundo dado a ser aceito e reproduzido, mas sim debatidos e transformados pelos sujeitos que operam nesses espaços.

Em entrevista ao canal IEP3 UNESP, a educadora Ana Mae Barbosa traz de maneira organizada aspectos relativos à historicidade do ensino da Arte no Brasil. Ana Mae estrutura sua fala de modo a destacar momentos de maior experimentação e exercício da construção de um entendimento de ensino de Arte enquanto possibilidade de autorrealização, liberação emocional e expressão pessoal (em palavras da mesma), em contraponto a momentos de visão de um ensino tecnicista, que não abria possibilidades de crescimento e construção criativa e reflexiva, mostrando que nos períodos de exceção democrática – como o período do Estado novo e da Ditadura militar – ocorreram processos de silenciamento no sentido de uma anulação da Educação e da Cultura como agentes de transformação social, ou seja, não havia plano de governo ou interesse em impulsionar iniciativas que o fizessem.

Destacamos, portanto, que a proposição de processos de formação educacional pautados nos ideais de emancipação se mostram claramente de grande relevância social ao conferir possibilidades de crescimento, conscientização e empoderamento das pessoas, e que o ataque e perseguição a estes ideais, e profissionais que os defendem, aponta, tal qual um termômetro, para aferirmos potenciais riscos à uma democracia plena e participativa. Ana Mae aborda que é preciso militar por um ensino de arte com ações emancipatórias.

A abordagem triangular, trazida por esta pesquisadora enquanto proposição didática, destaca a importância de três principais elementos no ensino de Arte: a execução, contextualização e a leitura (palavra que segundo a autora confere mais autonomia a ação da apreciação). Desta forma podemos afirmar que no ensino de Dança há uma importante demanda, a de repensar o equilíbrio entre estes elementos, possibilitando processos mais emancipatórios, ampliando as esferas da atuação, ensino e aprendizagem nesta arte.

Nos distanciando de dualismos, como corpo X mente, teoria X prática, razão X emoção, podemos pensar em uma Educação integrada, desenvolvida por meio de um processo contínuo de construção do conhecimento. Para tanto, se faz necessário que os profissionais da Dança atuem em um esforço de mediação, com objetivo de provocar mudanças nos hábitos e paradigmas construídos sobre o que se ensina e como se ensina Dança.

As Leis e documentos norteadores da Educação a nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (L.D.B. 9.394/1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs.), A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem os documentos regionais a exemplo dos Referenciais Curriculares de Arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador, trazem em comum princípios norteadores de uma visão integrada, humanística e emancipatória da educação. Desta maneira, o professor de Dança que se norteia e se referencia em tais estudos se afasta da ideia tecnicista e reguladora e se alinha a ideais emancipatórios de valorização da autonomia e da diversidade.

### **Ações emancipatórias nos processos de ensino da Dança**

Sabemos que o ensino das Danças, quando trabalhado sob perspectivas tecnicistas, autoritárias e excludentes, tornam os espaços educacionais ambientes propícios a muitas situações-problema como: a padronização dos corpos, o desrespeito aos limites de cada pessoa, injustiças e agressões, e não colaboram para uma formação emancipada dos sujeitos. Tais processos operam sob perspectivas dicotômicas de corpo e construção do conhecimento, separando mente e corpo, teoria e prática.

A partir das conjecturas teóricas trazidas pelo pesquisador Dr. Boaventura de Sousa Santos (2009) e Dr. Jacques Rancière (2015), argumentamos que uma Educação emancipadora, aqui entendida como a que se pode oportunizar no ensino da Dança, é o caminho para a formação de sujeitos autônomos, críticos, conscientes, inventivos e livres. Em contraposição a este ideal, poderemos enquanto educadores, atuar como docentes que restringem, condicionam e massificam os corpos.

Dessa forma, argumentamos que a Educação não é necessariamente um fator decisivo à emancipação dos corpos e muitos processos educacionais reafirmam ações embrutecedoras (SANTOS, 2009).

Um método de ensino, quando emancipador, não se mostra embrutecedor, pois não subordina uma inteligência à outra inteligência. Estabelece uma relação entre professor e aluno estimulada por razões de suas possibilidades, necessidades e vontades. Torna-se, por isso, um método interativo, dialógico e relacional. O mestre emancipador instiga o aprender, confere liberdade, indica caminhos e auxilia o aluno a construir o conhecimento em seu devir, ou seja, no seu vir a ser, tornar-se, transformar-se. (GONÇALVES, 2017, p. 68)

Saber-se corponectivo é determinante ao defender uma Educação emancipatória em Dança. Um corpo que se sabe corponectivo, que sabe que é um corpo, e que mente é encarnada e parte constituinte deste corpo não é portanto, um corpo dócil (RENGEL, 2007). O entendimento do corpo enquanto corponectivo é um agenciamento do próprio sujeito-corpo. Estar ciente deste não dualismo age na nossa existência como estudante, professor, artista.

Uma Educação emancipatória está necessariamente implicada nas ações que possibilitam a emancipação. Desta forma, voltamos a argumentar que a adoção de uma linguagem afetiva nos espaços educacionais é uma ação didática em prol da própria emancipação dos corpos.

O autor Muniz Sodré (2006), em *As estratégias sensíveis: afeto, mídia e política*, propõe reflexões sobre a relação entre Comunicação, Afetividade e Educação. Entender a Educação partindo deste ideal emancipatório dos corpos é repensar a lógica comunicativa na relação entre os sujeitos envolvidos, ampliando para as esferas estéticas e sensíveis. Citando-o

[...] num processo ideal de emancipação, a comunicação não deveria caminhar no sentido de uma maior verdade de seus conteúdos, e sim no sentido de uma intensificação de si mesma como fim. (SODRÉ, 2006, p. 18)

Sodré compartilha que esta prerrogativa foi também defendida pelo patrono da Educação no Brasil, o pedagogo Paulo Freire, quando afirma que:

Partilhava esta linha de pensamento o pedagogo Paulo Freire que, mesmo não sendo especificamente um analista de mídia, assinalava a centralidade dos processos comunicativos na produção do saber. Comunicação era, para ele, a “co-participação” dos sujeitos no ato de pensar, implicando um diálogo ou uma reciprocidade que não pode ser rompida. Contato e afeto eram, a seu modo de ver, categorias centrais para a compreensão do agir comunicativo. (SODRÉ, 2006, p. 20)

“Uma ignição que possibilita um processo de formação emancipatório é a modificação de uma prática comunicacional muito presente nos espaços educativos, a que separa emissão e recepção” (GONÇALVES, 2017 p. 52). Esta prática cria outra dicotomia e o entendimento de comunicação desde a metáfora do *input* e *output*, quando, em realidade, os processos comunicacionais se dão de acordo com as possibilidades biológicas, culturais e ambientais nas quais este sujeito está inserido (VARELA; THOMPSON; ROSCH, 2001). Dizendo de outro modo, o agir do sujeito no mundo opera com suas capacidades. É o agir (*en acción*) em acordo com o ambiente, em um mundo que não é preestabelecido e sim construído, por isso, para esta pesquisa, a comunicação é fator preponderante na formação de outros paradigmas, mais de acordo com o conceito de *Emancipação* que vimos defendendo, numa relação dialógica com os autores que trouxemos aqui.

Desta forma a Educação emancipadora se dará em outra lógica de comunicação educativa que não a do falar/ditar do mestre, mas sim na lógica da interatividade e afetividade – lógica da *ecologia dos saberes* entre saberes onde onde a ignorância é percebida como ignorante para alguns aspectos e como saber sobre outros específicos (SANTOS, 2004, p. 14). Podemos perceber então, partindo da acepção de Muniz Sodré que há possibilidade de existência de uma potência emancipatória na dimensão do sensível, do afetivo

ou da desmedida, para além dos cânones limitativos da razão instrumental (SODRÉ, 2006, p. 17).

Importante ressaltar que não restringimos aqui a linguagem à comunicação verbal, mas sim todo discurso do corpo, entendendo a Dança enquanto linguagem e o corpo enquanto corponectivo.

As linguagens, neste caso as humanas, são habilidades complexas e especializadas, entrelaçadas com as experiências, percepções, inferências, deduções, induções, abduções, inferências, raciocínios, e ideias, julgamentos morais... e coevoluem com o pensamento, o comportamento, o ambiente. Os estudos das linguagens, de suas propriedades expressivas, codificadoras e decodificadoras de informação, permitem também chamar fenômenos complexos como movimento, dança, política ou ciência, de linguagem. (RENGEL, 2017, p. 114)

Linguagem é, portanto, abordada aqui em seu amplo sentido de significação, como linguagem dança ou da dança ou linguagem de sinais, por exemplo. Santaella (2003) trata sobre o perigo da confusão entre *língua* e *linguagem*, o que nos leva a reconhecer que a linguagem verbal (falada e escrita) se coloca tão hegemônica que “não chegamos a tomar consciência de que o nosso estar-no-mundo, como indivíduos sociais que somos, é mediado por uma rede intrincada e plural de linguagens” (SANTAELLA, 2003, p. 09). Desta forma o ensino de Dança deve tratar das possibilidades de linguagens afetivas dentro dos espaços educacionais, tais como: gestos, toques, movimentos dançados, imagens, dentre uma pluralidade de símbolos que nos constituem como seres de linguagem.

A articulação com os termos afetividade, afetiva, afetivo, afetos, emoções se referenciam em Damásio (2019). Segundo este neurocientista os processos cognitivos e as tomadas de decisão só são possíveis porque são guiados pelas emoções, que por sua vez estão ligadas ao corpo. Dentre as características fulcrais que nos diferenciam dos outros seres, na saga evolucionista, podemos destacar a linguagem e os sentimentos, e que estes são determinantes ao pensarmos a construção da cultura humana (DAMÁSIO, 2019).

Podemos desta forma entender que esta escolha comunicacional, empenhada no afeto, amor, no acolhimento, na empatia e na produção de um circuito de afetos, opera em prol da construção de condições biopsicossociais para a emancipação. Uma vez criado esse circuito, no qual os sentimentos afetam os sujeitos envolvidos nos processos educacionais, uma aproximação mais estreita é criada, no sentido de ampliar as experiências pessoais para o coletivo. (GONÇALVES; LUCENA, 2019, p. 10)

O filósofo Vladimir Safatle aborda questões referentes ao afeto enquanto instância de modificação política e social. Este autor traz que a dimensão dos afetos, apesar de ser normalmente considerada relativa à vida individual dos sujeitos, o que poderia resultar em uma orientação de condutas partindo de julgamentos pessoais, deve ser vista enquanto prática de transformação social.

Tal capacidade instauradora da afecção tem consequências políticas maiores. Pois tanto a superação dos conflitos psíquicos quanto a possibilidade de experiências políticas de emancipação pedem a consolidação de um impulso em direção à mutação dos afetos, impulso em direção à capacidade de ser afetado de outra forma. (SAFATLE, 2016, p. 26)

Desta forma surge de se colocar no lugar do(a) outro(a) sob o ponto de vista do(a) outro(a) e não sob sua própria mundividência. Portanto argumentamos que, ao adotarmos a linguagem afetiva enquanto ação didática entendemos as instâncias que envolvem a produção de um circuito de afetos e como isto opera em virtude de possibilidades para a emancipação social.

As conquistas referentes à política educacional no Brasil, desde a década de 1990, impulsionaram fortemente diversas ações de inserção da arte na educação básica brasileira. Como consequência, após esse período, passamos a pensar de forma aprofundada acerca da formação dos professores, responsáveis pelo ensino das quatro linguagens artísticas prioritárias para o Ministério da Educação, a saber, Artes Visuais, Dança,

Música e Teatro, o que por consequência fomentou o crescimento dos cursos superiores de Dança no Brasil (CORRÊA; SANTOS, 2018).

Encontramos hoje, em diversos âmbitos educacionais, profissionais comprometidos com um ensino de Dança tão plural quanto são os corpos que dançam, e que ao valorizar as diversidades e diferenças identitárias como as pluralidades de gênero, sexuais, étnico-raciais, dos corpos com deficiências, de grupos etários, possibilitam conquistas civilizatórias, ampliam territórios e entendimentos conceituais e estéticos sobre a Dança, afirmando-a enquanto uma área autônoma do conhecimento, dotada de conteúdo específicos, determinantes para uma formação emancipatória e para um entendimento de si e de mundo.

Desta forma, entendemos que o amadurecimento estrutural das políticas educacionais e culturais se relaciona diretamente com o ensino da Dança nos contextos formais de ensino (escolas, universidades, instituições regulamentadas e organizadas segundo leis, além das diretrizes nacionais para estas áreas do conhecimento).

Dentro do contexto do estado da Bahia, tais instituições se encontram vinculadas tanto aos órgãos regulamentadores das políticas educacionais, como é o caso das escolas de Educação Básica, Ensino Médio e Profissionalizante, quanto de políticas culturais, como o caso do Centro de Formação em Artes (CFA), partição da Fundação Cultural do Estado da Bahia, autarquia da Secretaria de Cultura deste estado. Este Centro, dentre os cursos de formação que promove, contém o Curso Técnico Profissional de Nível Médio em Dança, o que nos leva a refletir que, apesar da importância de estruturar políticas autônomas, com objetivos e finalidades próprios, a Educação e Cultura evocam claramente aproximações e complementaridades, e possibilitam um conjunto de ações com alto nível de interdependência.

A introdução, nas políticas educacionais, de práticas que levem em conta a cultura, sobretudo a diversidade cultural, relaciona-se diretamente com as demandas sociais por direitos culturais. A busca de eficiência também é um motivador, já que por diversos caminhos está demonstrado que grupos cultural e

economicamente excluídos geralmente apresentam baixos indicadores educacionais. A escola, portanto, não deve funcionar como mais um fator de aprofundamento dessas desigualdades, o que implica combater as causas da desigualdade que se reproduzem no ambiente escolar. (MACHADO, 2011, p. 102)

Acerca da relação política entre Educação e Cultura, sabemos que nas políticas voltadas para a Educação se prevê a igualdade de direitos e acessos, o que não se aplica da mesma forma na política cultural, uma vez que trata de necessidades específicas, de acordo com suas diferenças territoriais e identitárias. No entanto é de fundamental importância que no intercruzamento dos âmbitos educacionais e culturais obrigatoriedades relativas a legislação educacional, venham a colaborar com o aprofundamento e ampliação de debates de relevância cultural, como é o caso da Lei 10.639/2003, que torna obrigatória o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da Educação Básica.

### **Escolas Culturais: projeto governamental e intersetorial em arte e cultura – formas de abordagem para a dança**

Em meio às discussões sobre currículo de ensino para a área da dança, na educação fundamental e média, não poderíamos deixar de abordar os projetos intersetoriais entre entes governamentais, que são traçados como políticas de governo, ao tratar de interseções entre Cultura e Educação.

Tomamos aqui, enquanto exemplo, o projeto Escolas Culturais, do Governo do Estado da Bahia, apontando criticamente aspectos de sua execução, nos anos de 2018 e 2019, no que se refere à área da Dança.

O projeto Escolas Culturais, idealizado pela Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, foi implementado em 84 escolas estaduais, como ação prioritária de governo em 2018, configurando uma meta do projeto *Neojibá*. Por sua vez, este projeto educacional no âmbito da Música, é gerido pela Organização Social *Instituto de Ação Social pela Música* (IASPM), sendo o Escolas Culturais, naquela ocasião, executado como parte do *Contrato de*

*Gestão* anteriormente celebrado entre o Governo do Estado da Bahia, por meio da Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS) e a IASPM. As implicações de tal forma de gestão, escolhida na ocasião, ficaram claras nos resultados alcançados pelo Escolas Culturais em 2018.

Para planejamento e monitoramento desse projeto, se criou uma comissão intersetorial formada por autarquias do Governo do Estado da Bahia, a saber: Secretaria de Educação (SEC), Secretaria de Cultura (Secult-BA), Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS) e Casa Civil. Apresentado em 2020, pelo atual governo, como um dos seus projetos prioritários para a Cultura e Educação, nos propusemos a analisar a aplicabilidade do projeto no ambiente da escola formal, em especial escolas de Ensino Fundamental, Médio, Técnico e Profissionalizante, tendo como base o relatório do projeto (Ano I), cuja fonte é o IASPM, e nos documentos apresentados pela Secult-BA, durante a publicização da seleção de Organização Social (OS) para a *Gestão e Operacionalização de Ações de Desenvolvimento e Atividades Artísticas e Culturais – Escolas Culturais*. Nos interessa, em especial, colocar foco sobre as ações realizadas em diálogo com o campo de conhecimento da Dança.

Segundo o relatório apresentado pelo IASPM, em 2019, sobre a gestão do projeto em 2018, o objetivo central do Escolas Culturais era,

[...] dinamizar a cultura nos territórios de identidade e incentivar o uso da escola como equipamento cultural e de interação social, contribuindo com a redução dos índices de vulnerabilidade infanto-juvenil, violência e a evasão escolar. (IASPM, 2019, p.2)

No que se refere às atividades executadas, segundo este documento, foram realizadas nas 84 escolas elencadas (onde efetivamente o projeto aconteceu) no primeiro ano, 1.020 ações culturais, 09 oficinas de Dança, 10 de Audiovisual, 01 de Arte Literária, 84 de Música, 1 formação de Curadoria em

Audiovisual – destinadas aos coordenadores culturais que são os profissionais representantes do projeto dentro das escolas – e 04 eventos de Arte Literária.

Ressalta-se que do total de 109 atividades formativas, foram realizadas 84 oficinas de Música, uma em cada escola, com verba do contrato de gestão vigente, cujo objeto era o Projeto *Neojibá*, sendo as demais oficinas, em outras linguagens, promovidas pela SEC e pela Secult-BA. Desta forma, e para fins de nossa análise, constatamos que, além do baixo número de oficinas de Dança realizadas nas escolas estaduais, a Secretaria de Educação optou por uma abordagem tecnicista junto às escolas, da arte da Dança, ao definir enquanto leitura corporal o *Black Dance* como forma de inserir esta linguagem enquanto campo de conhecimento em artes, por meio do diálogo entre o Escolas Culturais e a comunidade escolar.

Propomos aqui complexificar conceitos em torno do ensino de Arte e Produção artístico-cultural, pois enquanto *lócus*, este projeto governamental se apresentou como espaço para produção de conhecimento, o que ultrapassou o fazer educativo das aulas de Arte, convocando o aluno a entender o espaço físico de suas escolas, e seu entorno, como geradores de cultura.

No entanto, frente às dificuldades enfrentadas na área da Educação, o projeto foi executado diante dos desafios estruturais vivenciados no ambiente escolar. No que tange as conceituações acerca da emancipação dos corpos, por meio do ensino da Dança, em contextos formais e não formais, identificamos certo entendimento de ensino produtivista (STRAZZACAPPA, 2001), quando este projeto opta pelo ensino da Dança – em uma oficina de curta duração – com uma leitura específica desta Arte.

O projeto, nessa primeira execução, absteve-se de oportunizar a criação de um espaço menos focado em resultados técnicos – e mais libertário em seu entendimento de corpo e movimento – o que neste estudo vimos definindo como um ambiente propício ao ensino de Dança que se volta à construção de metáforas afetivas para o corpo, propiciando a estes alunos um contato modificador com a linguagem.

Reconhecemos, porém, que ao deslocar o *lócus* educacional em Arte e Cultura para outras ambiências que perpassam a comunidade em que a escola está inserida, o projeto amplia os modos de sobrevivência para o campo da Dança e da Cultura. O projeto Escolas Culturais – em especial nas descrições apresentadas nos documentos que compõem o instrumento editalício para seleção de nova OS que irá gerir o contrato de gestão próprio a este fim, fornecidos pela Secretaria de Cultura do Estado da Bahia, em seu *site* – apresenta importantes contribuições para a compreensão da intersetorialidade entre entes governamentais como instrumento modificador das realidades sociais e culturais de comunidades distantes dos centros metropolitanos do estado, ou seja, das localidades que apresentam maior inserção nas políticas públicas culturais e educacionais promovidas por este mesmo governo.

Como política pública, o denominado projeto Escolas Culturais apresenta forte potencial de programa intersetorial, o que coloca a comunidade da Dança, em especial seus educadores, como agentes do processo de mediação entre artistas, comunidade escolar e entorno. Para esta pesquisa, o projeto propõe uma relação dialógica entre cultura, gestão pública e educação em arte, nas atuais 84 escolas partícipes do projeto (em 2020).

A ampliação do número de escolas, de forma gradativa nos próximos quatro anos, possibilitará à sociedade civil aproximar-se e avaliar a estrutura do projeto, bem como suas estratégias em conectar professores de arte das escolas públicas, gestores, executores do projeto, corpo discente e comunidade do entorno.

A formação de novos agentes promovida pelo projeto se apresenta, em nossa análise, no interstício em que se cruzam os interesses dos entes governamentais na execução deste programa. Uma gestão pública eficiente, portanto, configura um espaço de possíveis conexões entre o escopo de atuação dos seus entes, considerando que todos operam, ou deveriam operar, para o interesse público.

Na evolução do estado da arte da Dança, bem como suas configurações na educação, o projeto Escolas Culturais pode apresentar alternativas para

emancipar corpos e formar agentes capazes de entender a complexidade dos seus corpos em movimento e, por isso, produzir junto ao escopo da área de conhecimento desta arte. Isso só seria possível, quando um tipo de educação emancipatória para a arte fosse efetivamente aplicada neste projeto, à partir de sua reformulação.

### **Comunidades intencionais fora das redes: tramas constitutivas das relações afetivas no ensino da Dança**

O conceito de *Comunidades Intencionais* foi trazido pela primeira vez por Hakim Bey, em seu livro *TAZ: Zona Autônoma Temporária* (1985) e, em realidade, não criava uma acepção teórica. Bey definia como comunidade intencional, agrupamentos de corsários (piratas) que se reuniam em ilhas para viverem de acordo com os costumes de fora-da-lei. Ele designa essas comunidades como intencionais, pois eles tinham a intenção de viverem daquele jeito e praticar essa forma de vida.

Para esta investigação, utilizamos a acepção que o conceito *Comunidade Intencional* define:

Um agrupamento de pessoas que se reúne em rede, em ambientes digitais, para propagar determinadas informações. A principal característica de uma “Comunidade Intencional” é sua heterogeneidade, por isso, mesmo que alguma delas possa, por exemplo, ser formada apenas por integrantes da comunidade Negra brasileira (considerando aqui negros retintos e mestiços que se autodeclaram negros), este termo não deve ser confundido com o conceito de Quilombismo, pois outros agentes, de outras identidades culturais, podem ser interlocutores de uma comunidade intencional e agirem em ambientes digitais em seu favor, tornando visíveis materiais, ideias e novos paradigmas diante de problemas sociais que precisam de resolução, tal qual o racismo, o sexismo e a homotransfobia, por exemplo. (VASCONCELLOS, 2020 - online)

Utilizaremos, no entanto, esta acepção de maneira mais abrangente – fora da ambiência rede digital, para a qual ela foi criada, identificando nestas

ações políticas que reúnem imbricações entre Educação e Cultura, em muitos aspectos, uma comunidade intencional. Ela se propõe, na prática da difusão a reestruturar ações e mundividências acerca do ensino de arte enquanto *lócus* de emancipação. Em se tratando de projetos governamentais, esta comunidade intencional propaga informações que estabelecem vínculos de pertença ao seu próprio território reconhecendo em agentes culturais da localidade o saber vivo das áreas artísticas.

É dizer que, em um macro projeto de governo, como o Escolas Culturais – ou ainda, em espaços como o Centro de Formação em Artes – ao serem adotadas metodologias de ensino da Dança que acionem este circuito de afetos, na linguagem, entendida aqui de maneira ampla, a rede social que se cria em torno do ensino desta arte, dá a ver e reafirma a importância do seu fazer, intercruzando saberes e vivências entre o dentro e o fora das escolas, borrando as fronteiras e entendendo comunidade como uma espacialidade expandida de ação emancipatória do corpo.

Emancipação social, nesta investigação que aqui propusemos, é processo e passa por diversas instâncias, inclusive sob o controle do poder instituído. A proposição destas comunidades intencionais, fora das redes sociais digitais – para expansão de informações metodológicas sobre o ensino/aprendizagem da Dança – nos aciona formas táticas (CERTEAU, 1998) de dar a ver outras tecnologias onde é possível entender corpo, Comunicação, Arte, Educação, Dança e Cultura de maneira imbricada, comprometida e afetiva.

Assim, enquanto agentes educacionais poderemos, desde uma utopia possível, reestruturar conceitos acerca do que vimos fazendo na Educação para a arte e entendermos os corpos dos discentes, bem como dos docentes, sob a lente emancipatória, alçando a área da Dança ao seu lugar de competência para uma educação libertária nas escolas.

## Referências

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Ana Mae. **Entrevista ao Canal IEP3 UNESP**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lcSg2xdLzul>>. Acesso em: 26 set. 2020.

BEY, Hakim. **TAZ: Zona Autônoma Temporária**. Tradução: Patricia Decia & Renato Resende. Digitalização: Coletivo Sabotagem: Contra-Cultura. Disponível em: <[www.sabotagem.cjb.net](http://www.sabotagem.cjb.net)>. 1985. Acesso em: 23 ago.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura. **BNCC – Base Nacional Comum Curricular**. MEC, 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CORRÊA, Josiane F.; SANTOS, Vera Lúcia B. Políticas Educacionais e Pesquisas Acadêmicas sobre Dança na Escola no Brasil: um movimento em rede. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbep/v9n1/2237-2660-rbep-9-01-e82443.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2020.

DAMÁSIO, Antônio. **A estranha ordem das coisas: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GONÇALVES, Camila C. S. **Dança no ambiente escolar – por um conhecimento com ações emancipatórias**. 2017. 102 f.: il. Dissertação (Mestrado em Dança), Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, 2017.

IASPM. **Relatório da Organização Social Instituto de Ação Social pela Música (IASPM)**, 2019.

KASTRUP, Virgínia; PASSOS, Eduardo; TEDESCO, Sílvia. **Políticas da cognição**. Nau Editora, 2010.

LUCENA, Aline S.; GONÇALVES, Camila C. S. **Afeto e amor em vínculos artístico-educativos na formação em dança em prol de ações emancipatórias**. Anais do VI Encontro Científico da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. Salvador: ANDA, 2019. p. 24-39.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Tradução José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.

\_\_\_\_\_. **Transdisciplinaridade e cognição**. In: NICOLESCU, B. et al. Educação e transdisciplinaridade. Brasília: UNESCO, 2000.

MENESES, Maria Paula; NUNES, João A. **Para ampliar o Cânone da Ciência**: a diversidade epistemológica do mundo. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/publicacoes/res/pdfs/IntrodBioPort.pdf>>. Acesso: em 20 set. 2020.

RANCIÈRE. Jacques. **O mestre ignorante**. Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

RENGEL, Lenira Peral. Corponectividade. In: \_\_\_\_\_. **Corponectividade**: comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007. 169 f.: il. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Acesso em: 13 set. 2020.

\_\_\_\_\_.; LUCENA, Aline S.; GONÇALVES, Camila C. S. **Dança corpoespaço**: interação emancipadora. Anais do IV Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA, 2016. p. 144-153. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-15.pdf>>. Acesso em: 21 set. 2020.

SAFATLE, Vladimir. **O Circuito dos afetos**: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SALVADOR. **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de ensino de Salvador**. RANGEL, Beth; AQUINO, Rita; LIMA, Suzane (Orgs). Itajaí. Casa Aberta Editora, 2017.

SANTAELLA, Lucia. **O que é semiótica**. São Paulo. Editora Brasiliense, 2003.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula. Introdução. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 15-27.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. pp. 31-67.

\_\_\_\_\_. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Boitempo. São Paulo, 2007.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura S. (Org.). **Conhecimento Prudente para uma vida decente**. São Paulo: Cortez, 2004. pp. 777-819.

SODRÉ, Muniz. A forma de vida da mídia. São Paulo: **Revista Pesquisa FAPESB**, 78, 2002. p. 86.

\_\_\_\_\_. **As estratégias sensíveis:** afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

STRAZZACAPPA, Marcia. **A educação e a fábrica de corpos:** a dança na escola. *Cad. CEDES* [online]. 2001, vol. 21, n. 53, pp. 69-83. ISSN: 1678-7110. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor. **A mente corpórea:** Ciência cognitiva e experiência humana. Instituto Piaget. Lisboa, 2001.

VASCONCELLOS, Jaqueline. **Configurações contra-hegemônicas para modos de difusão de dança e videodança na América Latina:** perspectivas em Movimento.org. Dissertação (mestrado), Universidade Federal da Bahia. Salvador,

2012.

\_\_\_\_\_. **Intersecções entre Arte | Audiovisual | Emancipação:** Vimos dizer um discurso! Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

\_\_\_\_\_. Entrevista para a Revista Úrsula. **Da Pesquisa Brasileira.** Disponível em: <<https://revistaursula.com.br/conhecimento/da-pesquisa-brasileira-jaqueline-vasconcellos-afrofuturismo-plataformas-digitais-e-subjetividades/>>. Acesso em: 31 ago. 2020.

## FIOS DE OVOS – DANÇA NA ESCOLA COMO SISTEMA

Lenira Peral Rengel (UFBA)  
Luciane Sarmento Pugliese (UFBA)

### **Fios de ovos: metáforas dançantes na escola**

O corpo, cada corpo singular, dança, pensa, conhece, tasteia, cheira, reflete, inclina, gira, signa, explode em enações de uma dança que se processa metaforicamente em fios de ovos. A abordagem enativa (VARELA, THOMPSON e ROCSE, 1991) compreende corpo enquanto capacidades biológicas, psicológicas e culturais agindo e elaborando seus processos criativo-cognitivos em um mundo que não é pré-dado e sim efetivado, junto (com um corpo, uma pessoa). Essa proposta requer, portanto, considerar o corpo na cena biológica-cultural. Convida a estudar o contínuo factual *natureza cultura*, expondo uma proposição epistemológica de não compartimentar as dinâmicas do corpo.

A noção de corpo aqui apresentada como um campo de forças em atravessamento dinâmico não linear; mídia se mesmo; resultado de processos co-evolutivos entre natureza e cultura; sujeito *encarnado*, que não está pronto; da ordem do inacabamento. As informações e acontecimentos não permanecem intactos no tempo nem estabilizadas em algum compartimento do corpo, expandem-se, se proliferam e contaminam-se em ritmo de fluxo inestancável.

A Teoria Corpomídia (GREINER; KATZ, 2005) trabalha o corpo como sendo um processo de comunicação que tem nele implicadas as experiências sociopolíticas, culturais, artísticas. O corpo não é um suporte, um lugar pelo qual as mensagens passam como *input* e *output*. O corpo (a pessoa) não estanca o processo que faz dele um efetivador de trocas com o mundo e/ou contexto em que vive. Ele não é um processador de informações, ele gera informações próprias. Deste modo, o corpo, o corpo que dança e a Dança devem se reconhecer na dinâmica da história e como ação cognitiva.

De acordo com Greiner (2005), a relação entre corpo e ambiente ganha uma nova configuração, no qual a ênfase está nas questões dos processos de cognição que tenha como prioridade percepções acerca das trocas de informações entre corpo/ambiente. A importância do reconhecimento do contexto implica, portanto, no entendimento de que os processos entre corpo e ambiente são produzidos nas trocas. O corpo transitando por vários ambientes/contextos vai trocando informações que tanto o modificam como modificam os ambientes, “num processo de co-transformações que não estanca entre corpo e ambiente” (GREINER, 2007, p. 123).

O ambiente e o corpo estão sempre em mudanças, longe do equilíbrio, longe de estarem isoladas, e essas propriedades completamente novas são verdadeiramente necessárias para compreender o mundo. As relações entre corpo/ambiente se processam num fluxo ininterrupto de acordos, agenciamentos, num ambiente onde nada é passivo, estático. Como afirma Greiner:

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois, toda informação que chega entra em negociação com as que já estão, o corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas (GREINER, 2005, p. 131).

Corpos, da dança ou não, correlacionam o movimento mexendo no espaço e em mudanças no tempo, ou seja, a passagem do tempo é sentida/pensada como movimento no espaço (LAKOFF e JOHNSON 1999) de irreversibilidade, num equilíbrio dinâmico nos fluxos das relações, interações, acasos, acontecimentos, que se articulam em disposições particulares, sensíveis as circunstâncias de seus contextos e susceptíveis de mutações.

O movimento de estar no mundo é troca, relação, e a dança e a escola não escapam disso. Existe sempre uma interação do corpo com tudo o que lhe permeia, tudo se “contamina”, o corpo “se apronta” num fluxo inestancável de trocas com o ambiente, constituindo-se nessa relação assim como afirma Greiner:

Algumas informações do mundo são selecionadas para se organizar na forma de corpo-processo sempre condicionado pelo entendimento de que o corpo não é um recipiente, mas sim aquilo que se apronta nesse processo coevolutivo de trocas com o ambiente. E como o fluxo não estanca, o corpo vive no estado do sempre-presente, o que impede a noção do corpo recipiente. (GREINER, KATZ, 2005, p. 130).

A contaminação não é unilateral e é a partir da experiência que outros acordos vão se estabelecendo, se modificando e especializando o corpo, nesse sentido a educação é relacional compõe um sistema não ocorre como transferência ela se organiza de forma aberta assim como a dança.

Sermos contemporâneos não é tarefa isenta de riscos. Se estivermos atentos às metáforas, aos sinais do mundo, talvez tenhamos a sensibilidade de perceber as emergências que “saltam” no contexto da escola a ponto de suscitar novos arranjos sem evitar a complexidade dos fenômenos nem desprezar suas contradições. Este modo de estarmos no mundo, de pensar-sentir uma coisa no lugar da outra, de transportar um sentido para outro é a característica da metáfora. Nesse sentido a reflexão que aqui se faz presente perpassa pela metáfora de danças sistêmicas trançadas em fios de ovos na escola básica.

A proposta de tecer danças por fios de ovos no contexto da escola abarca a noção e reconhecimento da complexidade dos sistemas envolvidos, pois de acordo com Greiner:

O contexto não é um recipiente povoado por coisas que o conformam; o contexto está sempre mudando por que o conjunto de coisas que o formam também se transforma. As atualizações são contínuas, articulatórias e descentradas, uma vez que o trânsito permanente instabiliza as noções de dentro e fora. Assim, o contexto e tudo que o forma passam a ser lidos como estados transitórios em fluxo permanente de mudanças (GREINER, 2007, p. 124).

Num labirinto de fios de que se cruzam entre incertezas, desânimos, ausências, potências, afetos, disciplinas, controles, regras, salas quase *celas que se encontram assentadas sob um chão frio de concreto* nos espaços

maioria das Escolas de educação básica articular o paradigma da complexidade (MORIN, 2015), a Teoria Geral dos Sistemas (VIEIRA, 2006), metáforas, noções de caos e incertezas (PRIGOGINE, 2009) na perspectiva de construir deslocamento conceitual, enquanto potência e dispositivos para que outros fios de relações cognitivas-espaciais sejam construídos no sistema dança/escola.

Refletindo a metáfora dos fios de ovos aliada a afirmação de Morin que afirma “nada está apartado e que tudo está em tudo e reciprocamente” (MORIN, 1996, p. 275), problematizar a importância das experiências em dança construídas a partir da inter-relação sistêmica entre *aluno/merendeira/professor/diretor/porteiro/sala de aula/cozinha/pátio*.

A realidade é complexa, dinâmica, não linear. Nosso século propõe problemas cada vez mais complexos e superar os limites e modelos que nos foram atribuídos cognitivamente referentes a linearidade, determinismo, ordenação, mecanicismos, exigem esforços emergenciais para desenvolver diferentes modos operantes.

De acordo com Morin (2002), continuamos desarmados perante a complexidade, porque nossa educação nos ensinou a separar e a isolar as coisas, os contextos. No entanto a realidade é tecida por fios de ovos/sujeitos, enquanto sistemas complexos, abertos que se tecem ininterruptamente pelas relações de troca entre *corpoambiente, corposujeitosujeitomundo, mundoambiente, mundoescola*.

Assim, aproximar o movimento total e ininterrupto da vida, ovo, aspectos da existência com os processos cognitivos na escola que não podem ser percebidos separados uns dos outros, estão/são ligados por fios de conexões indissociáveis não havendo fragmentação e separatividade nesse processo. De acordo com Morin (2015), o todo apresenta uma noção de totalidade indivisível, do reconhecimento da interconexão existente no contexto que não se resvala na soma das partes. Para o autor o pressuposto da *simplicidade* que separa o mundo complexo em partes, a crença em que o mundo é estável, da possibilidade da *objetividade* no qual acredita-se que “é possível conhecer

objetivamente o mundo tal como ele é na realidade ainda continua vigorando no contexto da escola.

Como aponta Moraes:

Uma escola que continua dividindo o conhecimento em assuntos, especialidades, subespecialidades, fragmentando o todo em partes, separando o corpo em cabeça, tronco e membro, as flores em pétalas, a história em fatos isolados, sem se preocupar com a integração, a interação, a continuidade e síntese. É o professor o único responsável pela transmissão do conteúdo, e em nome da transmissão do conhecimento, continua vendo o aprendiz como uma tábula rasa, produzindo seres subservientes, obedientes, castrados em sua capacidade criativa, destituídos de outras de expressão e solidariedade (MORAES, 1997, p. 51).

Nesse sentido pode-se afirmar que há um descompasso, uma crise no que tange as relações, os fios de conexões entre os sistemas investigados (Dança/Escola). As paredes erguidas a partir das velhas convicções, certezas, normas das disciplinas rígidas, hábitos de submissão e obediência reafirmados como virtudes e ausência de autonomia entre os sistemas tem garantido uma permanência mínima de complexidades no que tange a produção de subjetividade entre os campos.

Compreendendo como partes de um sistema escola (sala, disciplinas, alunos, professores, funcionários) se relaciona com o todo, como esse todo se articula e como cada parte é também um todo em relação a outras subpartes é basilar para a se pensar a dança como fios de ovos nesse contexto, pois, corpo, dança, escola, são entendidos aqui enquanto sistema aberto que estão longe do equilíbrio e correlacionado com o ambiente num fluxo de trocas de informações.

Mergulhar no trágico lugar que a dança se encontra nesse contexto exige persistência, flexibilidade e enfrentamento. O ovo como metáfora complexa do sistema escola, desdobra-se em muitas camadas, camadas essas que se configuram por durezas sensíveis, embriões de vida que constroem a si e o mundo num movimento de indeterminação, imprevisibilidades.

Estaria a dança por um *fião* na escola? Como produzir novas metáforas fios/danças num contexto que permanece influenciado por lógicas que limitam as crianças ao espaço reduzido das carteiras que reduzem os movimentos, punindo “erros”, exigindo memorização, repetição, cópia, ênfase aos conteúdos em pró de resultados e produto? Como não homogeneizar corpos numa caixa de ovos enfileirados? Como lidar com fios de ovos com singularidades dos afetos, cuidado e respeito?

Metáforas também podem ter ambivalências, ou melhor, *plurivalências*, tanto no sentido de podemos atirar ovos, desperdiçar alimento, ou entender que necrosá-los, deixá-los feder para usar como tiro de defesa pode ser uma estratégia de sobrevivência e de manifesto. O procedimento metafórico de acordo com Rengel (2007) mostra que sentir-pensar são da mesma natureza, ou seja, não há dualismo corpo X mente.

Nesse sentido investigar metáfora dos fios de ovos como potência sistêmica em dança a fim de desestabilizar dicotomias clássicas na escola que ainda separa o corpo em partes a serviço de uma educação reguladora de controle e correção. Metáfora entendida como carne que se processa no suor das relações entre os sujeitos implicados, que escorre na pele das danças, num movimento de sentircheirardeitarlevantarsentarandarconheceraabraçar entre alunosprofessoresporteirosmerendeirascoordenadores, coreografado em uma espacialidade de desigualdades, injustiças, afetos e precariedades.

A crise, a injustiça, desinformações referentes ao campo de dança enquanto área de produção de conhecimento, os limites, e a necessidade de permanência mostra que a vida e a dança na escola partilham modos semelhantes de existências: a precariedade e a potência de mudança.

Como *Tudo*, sempre, por um *fião*... que esperamos, com a utopia sejam fios de aço de ovos. Entendo que temos um modo metafórico de ser, mas que não é só o da linguagem verbal, da boca para fora, agimos por procedimento metafórico (RENGEL, 2015), refletir quais as metáforas então sendo construídas, replicadas, reafirmadas no contexto da escola?

Não se trata de uma constatação de impotência, pois em cada escola, professores, professorxs, que na maioria são mulheres, se juntam para, com uma utopia crítica e num forte desejo por mudanças, tecem diariamente enfrentamentos a fim de que novos *fiões* sejam concebidos nesse contexto.

Compreender dança/escola como binômios indissociáveis que se afetam e são afetados reciprocamente promove tensionamento em lógicas educacionais hegemônicas, discursos pedagógicos dominantes. Há muitas danças e elas produzem, obviamente, diversas e dispares epistemologias. Entendendo epistemologia como conhecimento validado Santos (2010) temos que efetivar e validar epistemologias que não são consideradas hegemônicas.

*As epistemologias do Sul* nos orientam nesta dança por *fiões de ovos*, em um Sul que não é geográfico e que acolhe as danças de quem luta, de quem mergulha no problema para nele atravessar. Meneses (2016) em referência ao professor Boaventura de Sousa Santos (2010), aponta a “ecologia de saberes” como proposta teórica e metodológica. Esta proposição busca reconhecer e abarcar saberes produzidos ou silenciados, sendo um modo de pensamento “pós-abissal”, um modo de acabar com as linhas abissais que separam pessoas, fronteiras, ideias, de novo... metáforas. Santos (2010, p. 63) afirma que “a ecologia dos saberes não ocorre apenas no plano do *logos*”.

É preciso, portanto, se voltar a outros modos cognitivos em dança no contexto educacional, como afirma Najmanovich (2001) é preciso haver um *torcimento cognitivo*, romper com a perspectiva linear, movimentos, gestos, torções, expressões expostos, vivenciados e compartilhados numa dinâmica sistêmica que implica interação, relação na coletividade. A ecologia dos saberes de uma dança por *fiões de ovos* tem contributos de todos e de todas as danças. Busca realizar, inclusive, uma dança pessoal, a partir do vocabulário de cada um. E, assim, valorização de si e da dança no contexto da escola. De acordo com Santos:

É próprio da natureza da ecologia de saberes constituir-se através de perguntas constantes e respostas incompletas. Aí reside a sua característica de conhecimento prudente. A

ecologia dos saberes capacita-nos para uma visão mais abrangente daquilo que conhecemos, bem como do que desconhecemos, e também nos previne para que aquilo que não sabemos é ignorância nossa, não ignorância geral (SANTOS, 2010, 66).

Nessa perspectiva, adentramos nas incertezas, na incompletude os fios entre corpo/meio, dança/escola partilham fluxos inestancável de transformações e mudanças se constroem nos acontecimentos do cotidiano. Reconhecer, construir diferentes formas de estar juntos na delicadeza dos fios de ovos poderá colaborar para reposicionamentos de todos na escola.

### **Fios/sistêmicos/complexos em Dança: arquitetura de processos num corpo chamado escola**

Partindo da etimologia da palavra, encontramos que complexidade tem origem no latim *complexus*, o que está tecido em conjunto, como numa tapeçaria. Conjunto esse cujos constituintes heterogêneos estão inseparavelmente associados e integrados, sendo ao mesmo tempo múltiplo e uno. De acordo com Morin,

Tomemos uma tapeçaria contemporânea. Ela comporta fios de linho, de seda, de algodão e de lã de várias cores. Para conhecer essa tapeçaria, seria interessante conhecer as leis e os princípios relativos a cada um desses tipos de fios. Entretanto, a soma dos conhecimentos sobre cada um desses tipos de fio componentes da tapeçaria é insuficiente para se conhecer esta nova realidade que é o tecido, isto é, as qualidades e propriedades próprias dessa textura, como, além disso, é incapaz de nos ajudar a conhecer sua forma e sua configuração. Primeira etapa da complexidade: temos conhecimentos simples que não ajudam a conhecer as propriedades do conjunto. A tapeçaria é mais do que a soma dos fios que a constituem. Um todo é mais do que a soma das partes que o constituem (MORIN, 2015, p. 85).

Num trabalho de tensão de forças de enfrentamento, crise paradigmática, deslocamentos e incertezas, tomar a posição de que

dança/escola são sistemas complexos, dinâmicos interligados que se retroalimentam mutuamente num fluxo ininterrupto. Compreender dança/escola como binômios indissociáveis que se afetam e são afetados reciprocamente promove tensionamento em lógicas educacionais hegemônicas, discursos pedagógicos dominantes.

Para dá continuidade aos argumentos apresentados, tomaremos a configuração da complexa tapeçaria como uma metáfora da complexidade entre os sistemas dança/escola. A configuração da peça se mostra a partir da trama tecida pelos fios, cada fio bordado na particularidade de suas cores, design que se isolados seriam apenas fios. Nessa perspectiva de que o sistema escola não se compõe da soma das partes e que as partes só podem ser entendidas com base na dinâmica do todo propor um pensamento sistêmico complexo entre dança/escola.

Para Morin (2015), o pensamento sistêmico é, hoje, o pensamento-chave, fundamental no reconhecimento da complexidade existente na vida segundo o autor: “não é simplesmente um todo constituído de partes, mas é algo que tem qualidades próprias que somente emergem quando o sistema se constitui” (MORIN, p.73). A compreensão de que os conhecimentos são sempre parciais, estão por fazer, pois pertencem a ordem da incompletude. Assim a possibilidade de escolhas, as incertezas, derivas e criatividade estão presentes em todos os níveis da condição humana e a dança não escapa a isso.

De acordo com Morin:

Se temos gravadas em nós essas formas de pensamento que nos levam a reduzir, a separar, a simplificar, a ocultar os grandes problemas, isto se deve ao fato de que reina em nós um paradigma profundo, oculto, que governa novas ideias sem que nos demos conta. Cremos ver a realidade; em realidade vemos o que o paradigma nos pede para ver e ocultamos o que o paradigma nos impõe a não ver. Hoje, em nosso século, se estabelece o seguinte problema: podemos perguntar-nos se começou uma revolução paradigmática, uma revolução orientada, evidentemente, em direção da complexidade (MORIN, 1996, p. 276).

No viés da não separatividade, pelo pensamento sistêmico, contra a concepção que trata os saberes como objetos, que controla, regula, qualifica e desqualifica a vida dos indivíduos e das coletividades que danças não hegemônicas produzidas no coletivo se fará presente. O pensamento dicotômico implica diretamente nos processos de aprendizagem, criação e percepção de mundo.

Por esse viés, pode-se refletir que a dança expõe uma característica inexorável do corpo que é a complexidade onde fluxos de informações ocorrem ininterruptos em relação ao ambiente. Por isso, produzir outros fios de ovos com o coletivo é condição para um trabalho sistêmico em dança. Coletivo não como o equivalente a soma de pessoas, mas sim como um processo que propicia um campo de multiplicidades, de possibilidades.

O caminho nunca será desvendado plenamente se constrói ao caminhar. A complexidade dos sistemas está longe do equilíbrio, negam o determinismo. Esse desafio atravessa tensões, porém esse não deve ser um problema a ser contido na escola, mas entendido como um indicador de que afetação, diferença e não indiferença, dúvida, ressonância, enfrentamento e criação estão em movimento.

Uma dança (qualquer que seja) se dá em vários níveis de descrição e/ou de organização – sejam movimentos, passos codificados, som, desenho de luz (artificial ou natural), sequência coreográfica, improvisação. Todas essas manifestações se relacionam em ecologias de saberes e têm posições ideológicas ou são expressão delas. Uma dança sistêmica por *fios de ovos* signa um modo contradispositivo cultural, político, artístico, como signo parte da pessoa/coletivo. Agamben (2009, p. 40) chama “de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas.

Nas ações de dança devemos estar atentos para não replicarmos modos de dançar corponectados (RENGEL, 2007) em nós tão arraigadamente que, por vezes, nos passam despercebidos, não refletidos e por isso de uma inserção negativa atroz. Assim, uma “dança afro” pode se fazer com uma

configuração do balé clássico, altamente hierárquica, representante de uma corte europeia-francesa do século XVII. Uma dança denominada de “dança contemporânea” pode também se configurar, apesar de certas características denominadas de “contemporâneo” – como uso da improvisação, acaso, ou diferentes técnicas – propor paradigmas dominantes nas relações entre quem dança, nas relações espaciais, nas narrativas que podem ser patriarcalistas, por exemplo.

Não se pretende com esse argumento dar juízo de valor às distintas condutas pedagógicas em dança, mas considerar a diversidade de possibilidades, suscitando percepções acerca da complexidade sistêmica do corpo que dança nos espaços educacionais. Refletir as implicações produzidas no sistema, no corpo, na dança a partir de metáforas que reafirmam padrões dicotômicos entre o fazer/pensar/dançar/sentir. O conhecimento não se dá de maneira unilateral, é sistêmico. A resistência só se opera onde há incidência de poder e, portanto, realizar ações sistêmicas num território no qual o enfraquecimento e o assujeitamento também se produzem é movimentar no intuito de construir territórios sistêmicos nesse contexto.

De acordo com Greiner; “os deslocamentos conceituais parecem se transformar no trunfo de novas descobertas, não no sentido de explicar os fenômenos do mundo, mas no de reformulá-los (GREINER, 2005, p. 18). Nessa perspectiva, articular Teoria Geral dos Sistemas<sup>5</sup> (T.G.S.), pensamento complexo sistêmico e as leis de incerteza são os disparadores teóricos na perspectiva de construir deslocamento conceitual enquanto potência para que novas cognições sejam produzidas por danças fios de ovos.

Vieira (2006, p. 92), aponta que, “a realidade é preenchida por sistemas, aberto em algum nível, que na maioria das vezes afastam-se do equilíbrio”, nesse viés a vida nasce de um sistema aberto. Na definição Uyemov (1975) segundo a interpretação de Vieira, sistema é um agregado de(m) de elementos

---

<sup>5</sup> A TGS é uma teoria desenvolvida, inicialmente, por Bertalanfy, na década de 1930, na área da biologia, e posteriormente desenvolvida por diversos autores como, por exemplo, o russo AvenorUyemov; pelo físico e filósofo argentino Mario Bunge (1919) e pelo físico-químico Ilya Prigogine (1917-2003).

que pode ser de qualquer natureza, formado por coisas diferindo entre si ou entre agregados, como pessoas, estrelas, ideias.

Para Morin (1986), podemos conceber sistema como unidade global organizada de inter-relações entre elemento, ações ou indivíduos. Entender dança e escola como sistemas abertos complexos promove amplo espectro de possibilidades associativas criativas no contexto educacional. Os elementos que compõe um sistema necessariamente não necessitam ser iguais para partilhar propriedades, o que também não se apresenta como regra haver propriedades em comum entre os elementos para que o seu agregado constitua um sistema.

É na fricção entre os sistemas que outros sentidos podem emergir, pois como foi dito a realidade é complexa e requer um pensamento abrangente, multidimensional. “Nunca podemos predizer o futuro de um sistema complexo. O futuro está aberto, e esta abertura aplica-se aos pequenos sistemas físicos como o sistema global, o universo em que nos encontramos” (PRIGOGINE, 2009, p. 51).

Como afirma Katz “quando se escreve um velho fato com um novo vocabulário cria-se um fato novo” (KATZ, 2005, p. 4). Abrir sistematicamente outros vocabulários em dança em fios de ovos poderá contribuir para que novos fatos sejam construídos nesse contexto. Pois a dança está implicada no contexto que está sempre em atualizações contínuas, descentradas em permanente mudança e os modos de interação com o contexto irão ressoar na configuração do sistema como um todo.

Tratamos a dança como uma ação cognitivo-semiótica do corpo. Sendo a cognição e a semiótica processos de conhecer e signar mundo(s). Sendo conhecimento e *signagem* fenômenos que se dão de muitos modos, com inteligência, sensação, imaginação, criação. Portanto, as danças conhecem, signam, criam e sentem mundos. Signar (RENGEL, 2009) é um neologismo, em forma de verbo, do termo “signagem” do mestre Décio Pignatari. O ensaísta, poeta, tradutor, professor, publicitário escreve (1984) escreve que o uso de “signagem” era para não causar distorções que o termo linguagem,

quase sempre associado a verbal, fazia. Como por exemplo: linguagem audiovisual, linguagem musical. Muito embora usemos linguagens no plural e em seus mais amplos sentidos, linguagem ainda traz, e muito, a hegemonia do verbal. Ainda de acordo com Pignatari (1984) somos uma “cadeia significante”. Vamos e somos levados de um signo para outro: gestuais, sonoros, visuais, táteis, olfativos, gustativos, motores...Todas as pessoas, cada qual na sua singularidade, signam.

Assim, signando a dança na escola por fios de ovos, torna-se jornada coletiva, sistêmica, que se tece na mistura das relações. Criar outros modos de estar juntos sem a pretensão de seguir modelos codificados, fixos, aqui não há fórmula, mas uma coexistência. Seguir uma cadeia de signos fios de ovos no sentido de “repetir, repetir, até ficar diferente” (BARROS, 2016, p. 9).

Mover e produzir ações em dança que operem por lógicas *entre*. Encontros *entre*, que não tem o significado de preposição que indica o espaço de um lugar ao outro. É na potência da metáfora das aproximações entre os envolvidos na complexidade dos sistemas. Engendrar por fios de ovos contextos em dança sensíveis na educação básica, aberta para a diferença longe das metáforas homem-máquina em escola-máquina.

## Referências

- AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- A natureza cultural do corpo. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001, p. 77-102
- BARROS, Manoel de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016.
- COOLS, G. e GIELEN, P. **The etics of art. Ecological turns in the performing arts**. Amsterdam: Valiz, 2014.
- GOMES, N. L. **O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes**. *Revista Política e Sociedade - Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina*. Santa Catarina, Universidade Federal de Santa Catarina, vol. 10, n. 18., p. 133-154, abr. 2011.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudo indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

KATZ, Helena; GREINER, Christine. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. São Paulo: PUC, 2005.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh - The embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

MENESES, Maria Paula. **Os sentidos da descolonização**: uma análise a partir de Moçambique. *OP/SIS*, v. 16, n.1. p. 26-44, ago. 2016.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2010. (Coleção Práxis).

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução: Eliane Lisboa. 5. ed. – Porto Alegre: Sulina, 2015.

NAJIMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**: questões para pesquisa no/do cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NETO, João Cabral de Melo. **Obra Completa**. Editora Nova Aguilar: Rio de Janeiro, 1994.

PIGNATARI, D. **Signagem da televisão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PRIGOGINE, Ilya. **Ciência, razão e paixão**. Organização Edgard de Assis Carvalho, Maria da Conceição de Almeida. – 2. Ed. eampl. – São Paulo: Editora Livraria da Física, 2009.

RENGEL, L. **Dicionário Laban**. Curitiba: Ponto Vital, 2015.

Revista do FIDINHO – **Etitude – Dança pra todo mundo**. Belo Horizonte – Fórum Internacional de Dança – FID, 2009.

SANTOS, B. de S. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, B. de S., MENEZES, M. P. (orgs). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SOUZA, J. **A elite do atraso – da escravidão à lava-jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

VIERIA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e Arte**: formas de conhecimento - arte e ciência uma visão a partir da complexidade - Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

**DANÇA E EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL  
O ENSINO DE HISTÓRIA DA DANÇA NAS ACADEMIAS  
PROFISSIONALIZANTES DO RIO DE JANEIRO**

Bruna Garcia de Oliveira Rocha (UFRJ)  
Isabela Maria A. G. Buarque (UFRJ)

A formação em Dança muitas vezes se inicia e se concretiza fora dos ambientes acadêmicos e, por isso, se faz necessário um olhar mais atento e aprofundado para os ambientes de educação não formal em Dança. Tendo como objetivo discutir a relevância da abordagem da disciplina de História da Dança em escolas não formais de ensino, como um possível caminho de investimento no processo de legitimação profissional do campo, levantaremos, através deste artigo, pontos para auxiliar na reflexão acerca da relevância da contextualização histórica e de memória na formação em dança. Também buscamos um pensamento sobre novas estratégias pedagógicas por meio de um ensino teórico-prático e seus possíveis benefícios para a classe artística, entendendo que esse processo pedagógico pode ser relevante na construção da autonomia do aluno e para que a prática da Dança deixe de ter um ensino tecnicista e ganhe outros significados e sentidos através de um ensino ampliado.

Por muito tempo, o registro histórico em Dança foi deficiente (e ainda é uma vez que apenas há poucas décadas vemos avanços) e acabou por deixar o campo com lacunas no tempo, onde sua história foi, por muitas vezes, perpetuada pela oralidade e pelo movimento. Sem ignorar a inegável importância destas duas fontes, o registro de materiais, sejam eles escritos ou visuais, também são de extrema importância para a preservação da memória de um campo de saber. Indo de encontro com o conceito de Pierre Nora (1993), o “lugar de memória” é um meio de conservar identidades nacionais e comunitárias que garantem a conservação e transmissão de valores (GONDAR, 2005).

São lugares, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente, somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. Os três aspectos coexistem sempre. Trata-se de um lugar de memória tão abstrato quanto a noção de geração? É material por seu conteúdo demográfico, funcional por hipótese, pois garante, ao mesmo tempo, a cristalização da lembrança e sua transmissão; mas simbólica por definição visto que caracteriza por um acontecimento ou uma experiência vividos por um pequeno número, uma maioria que deles não participou (NORA, 1993, p. 21-22).

Perpetuar e transmitir memórias e histórias é uma forma de gerar identificação e pertencimento a um grupo social. Em um grupo, comunidade ou campo que possui uma identidade própria, lembrado através de registros de sua memória e a transmitidos pelas gerações, são grandes as chances dele possuir reconhecimento legitimado na sociedade, pois possui uma história preservada e documentada para ser contada, sendo capaz de produzir uma relação afetiva, ou seja, uma memória, com o indivíduo que nesse grupo se insere. Não cabe aqui dizer que esta seja a única maneira de gerar reconhecimento social de um campo, mas sim de afirmar que a memória e a história são pontos importantes que, somados a outros – como políticas públicas, estratégias educacionais –, auxiliam neste objetivo.

Para compreender melhor esta relação entre história e memória, é necessário observar que ambas se complementam:

A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações. A história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma apresentação do passado. Porque é efetiva e

mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções. A história, porque operação intelectual e laicizante, demanda análise e discurso crítico. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta e a torna sempre prosaica. A memória emerge de um grupo que ela une, o que quer dizer, como Halbwachs o fez, que há tantas memórias como grupos existem; que ela é por natureza múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada (NORA, 1993, p.9).

Sendo assim, o registro histórico e sua transmissão, podem gerar como resultado a legitimação dos fatos, reconhecidos pelos indivíduos de uma sociedade. Esses registros e a circulação destes meios históricos são responsáveis pela formação de uma identidade social. Só um povo que conhece sua história é capaz de preservá-la e amá-la. Há uma hierarquia de valores que é mobilizada politicamente para justificar a preservação e a destruição dos chamados bens culturais (CHAGAS, 2005).

Compreendendo, então, tal importância da história e da memória para um campo social, podemos transferir estes pensamentos para aquilo que vivemos no meio da Dança atualmente, para melhor entender que estratégias podem ser pensadas e colocadas em prática para gerar possíveis mudanças na maneira em que pensamos o registro histórico desta arte.

Revisitando pensamentos já desenvolvidos em pesquisas próprias anteriores, entendemos que os muitos atores sociais que compunham o campo da Dança, talvez, por ser uma arte efêmera, por muito tempo não perceberam a importância do registro histórico. Mas, sendo a história um campo que se caracteriza por prezar pelo registro documental e cronológico de acontecimentos, estudos relacionados às questões históricas do campo da dança, são de extrema importância para o fortalecimento de sua memória no país, assim também como na criação de novos estudos e conceitos. (ROCHA, 2018).

Fortalecer a relação entre a dança e a sociedade pode ser um meio para encontrarmos maneiras de compreender o motivo deste campo ainda encontrar tantas barreiras em seu processo de legitimação profissional. Esta relação se

inicia com o estreitamento entre a história da dança e os próprios atores do campo, no momento em que estes vão analisando fatos históricos relevantes e os registros, inclusive os próprios, como fontes de história e de memória, como um meio de fortalecimento para o campo, pois “a memória da arte também é fundamental para se pensar o presente, revendo por dentro as suas próprias questões” (BOGÉA, 2009).

Neste ponto, é importante, então, refletir sobre o papel da educação como meio essencial para a transmissão histórica, de formação profissionalizante e ampliação de visões de mundo. É através do meio educacional que se torna possível um contato com as futuras gerações que serão atuantes na sociedade e serão responsáveis pela construção de novas memórias e identidades sociais. Sendo assim, educar e conscientizar sobre a relevância de um campo profissional dentro dos ambientes de formação, é um meio de abrir os olhos dos alunos para uma realidade que antes não era possível acessar.

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 1996, p. 67). É com este pensamento de Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da Autonomia” que embasamos a hipótese de que os ambientes educacionais são os principais lugares em que se pode mudar as realidades sociais, não só dos indivíduos, mas também dos campos de saber. Assim como intitula seu capítulo 1.7 do mesmo livro, ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição de qualquer forma de discriminação.

Diversas vezes deixamos de lado o potencial de transformação sociocultural que a educação possui, ainda mais quando se trata da educação por meio da arte. Esta tem o potencial de amplificar visões de mundo e pode nos conduzir por diferentes caminhos criativos e intelectuais. Ser professor indica sempre estarmos procurando formas de renovar e informar, levar ao aluno aquilo que pode lhe acrescentar como profissional e ser humano. O encantamento pela educação, me faz repensar todo o caminho percorrido até

chegar à docência, vendo que é necessário pensar em alternativas para aprimorar a formação em cursos livres e profissionalizantes de Dança<sup>6</sup>.

Sabendo que, em algum grau, Escolas de Dança são o primeiro e único contato de muitas pessoas com tal arte é válido pensar que há um possível caminho para iniciar a conscientização da profissionalização do campo nos espaços não formais de educação. Um destes caminhos poderia se dar a partir do ensino da História da Dança nestes espaços institucionalizados. Entendemos que, seguindo ou não uma trajetória profissional, poderia ser esta uma forma de informar a estas pessoas possibilidades profissionais diversas que podem ser seguidas, e conscientizá-las que a Dança pode ser um meio de estudo, além de ratificá-la como campo produtor de conhecimento, para além de caracterizar a Dança como uma atividade física.

As escolas de dança possuem um papel histórico fundamental no crescimento do campo profissional da Dança na cidade do Rio de Janeiro e pode-se dizer que o reconhecimento da profissionalização da Dança Cênica enquanto campo e de artistas está ligado diretamente a tais instituições. Neste contexto, observamos que estes estabelecimentos se tornam lugares onde a conscientização histórica pode ser muito importante para o fortalecimento da legitimação social e profissional da Dança, uma vez que conhecer a história do próprio campo no qual atuamos nos ajuda a problematizar questões, compreender caminhos e propor mudanças.

A história das escolas de Dança na cidade do Rio de Janeiro tem início com a primeira escola de Dança a ser criada no Brasil, a Escola de Dança do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, datada no início década de 1930, com o surgimento dos cursos de formação profissional em Ballet Clássico. É somente no final da década de 1930 que se cria o Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, onde bailarinos podem começar a atuar profissionalmente. De acordo com Buarque (2014), “é a abertura da escola que marca a dança

---

<sup>6</sup> ROCHA, Bruna G. O. A importância do Ensino de História da Dança na formação em Dança: Um estudo acerca das Academias de Dança na cidade do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Dança. Rio de Janeiro, UFRJ/EEFD 2018.

como uma manifestação artística e cultural legítima na cidade, já que oficializa o campo profissional, do ponto de vista do reconhecimento do Estado” (p.68).

A partir deste ponto pé inicial da profissão na cidade do Rio de Janeiro, a Dança foi se expandindo quanto campo de atuação através dos anos.

O ano de 1975, aliás, foi pródigo em realizações. Novas escolas foram abertas, grupos se destacaram e as academias de dança tradicionais conseguiram um número expressivo de alunos (de ambos os sexos). Não sei a que atribuir este súbito interesse de nossa juventude por um maior conhecimento de seu corpo e pela busca de uma nova maneira de utilizá-lo. Creio que a partir das aulas públicas, e dos contatos com espetáculos como os do Grupo Alwin Nikolai, os jovens foram despertados para os movimentos do corpo. Nikolai e os grupos de dança pós moderna retomaram a estrutura coreográfica de origem primitiva do movimentoação. (VIANNA, 1975, Jornal do Brasil – on-line).

A visibilidade da Dança teve grande crescimento através dos anos, porém, isto não foi o suficiente para o fortalecimento do campo enquanto profissão reconhecida. Ainda vemos, nos dias de hoje, grandes lacunas no processo de formação e no investimento de políticas públicas, pontos muito necessários para a valorização da Dança.

A profissionalização de um campo gera ampliação e aprofundamento no conjunto de conhecimentos específicos (formação); busca organizar as questões ligadas à remuneração e fiscalização profissional (instituições reguladoras); autonomia no processo de criação de normas e calendário (o que gera burocratização). Esse conjunto de ações amplia (ou tenta dilatar) o reconhecimento social, coletivo, referente à importância da função desempenhada por aquela profissão na sociedade (BUARQUE, 2014, p.67).

Nas últimas décadas, a criação de cursos técnicos, a entrada da Dança no meio acadêmico, o crescimento dos cursos de graduação e pós graduação, nos levam a caminhos esperançosos pra vislumbrar uma nova realidade para o campo. Porém, a formação profissional através do ensino técnico e superior não é obrigatória para a entrada no mercado de trabalho, então, se fazem

necessários investimentos nas pesquisas e estratégias pedagógicas para a qualificação do ensino nos ambientes não formais de formação de profissionais da Dança.

Reconhecendo que, hoje, muitos cursos profissionalizantes em Dança não possuem o ensino de História da Dança como parte de seu currículo obrigatório nas Escolas não formais, este cenário aponta para um grande problema para a busca pelo reconhecimento do campo: a desqualificação da formação de profissionais atuantes na área. Ainda hoje se pensa que a formação prática é mais importante que a teórica e, por muitas vezes, acabam por ignorar a necessidade desta última. Para muitos, somente os anos de estudo em uma modalidade são o suficiente para a sua formação profissional.

Acho que ela só quase existe como um hobby, no sentido de que as pessoas esquecem de que a técnica é um meio pra gente chegar lá, fazendo dela um fim. A melhor bailarina é aquela que levanta mais a perna, que gira mais, que roda mais. E eu pergunto: pra que a técnica, se ela é apenas um meio de eu me relacionar melhor? Não preciso fazer 30 piruetas para isso, nem levantar a perna 90 graus. O suficiente é que se entenda a minha mensagem, a minha linguagem própria. Infelizmente, acho que tem outras coisas pra se fazer como hobby que não a arte, pois ela a gente faz ou não faz (VIANNA, 1984, apud O Estado, p. 3).

Que bailarinos e artistas profissionais estas escolas estão interessadas em formar para o mercado de trabalho? Indo além, o que este mercado de trabalho espera dos profissionais que irão receber? Artistas que são formados única e exclusivamente através de uma realidade tecnicista ou profissionais com uma formação ampliada que podem percorrer e ocupar diferentes caminhos no campo profissional? Será que a prática e o ensino da técnica são suficientes para a profissionalização? Que falta faz essa formação globalizada de um bailarino? Como uma formação mais ampliada pode contribuir para a legitimação profissional da Dança na sociedade? Profissionais que não conhecem a história da Dança são profissionais com restrições sobre o próprio campo, no sentido de entender as diversas possibilidades de atuação profissional? Uma formação tecnicista capacita pra um olhar ampliada ou apenas ensina o caminho da reprodução de técnicas esvaziadas de sentidos?

Sem o objetivo de alcançar repostas herméticas para estas perguntas, através deste trabalho, conforme apontado anteriormente, busca-se trazer uma reflexão sobre a realidade atual do campo profissional da Dança e como devemos ser agentes de transformação se quisermos que este campo cresça e ocupe lugares mais legítimos na sociedade. Apontamos aqui um caminho que compreendemos que possa ser trilhado nesse processo: ocupar as academias com novos saberes e visões profissionais, proporcionando aos bailarinos em desenvolvimento saberes plurais sobre Dança. Nos interessamos enquanto profissionais já formados e em atuação no mercado em aprofundar nossos conhecimentos teórico, produzindo novas estratégias de ensino, já nos leva para a construção de um novo começo.

Não buscando fazer uma crítica negativa à formação prática, mas sim ressaltando que esta limitação a este modelo de ensino, que menospreza a teoria, é um ponto a ser levado em consideração para entender alguns dos motivos para a dificuldade da legitimação social do campo profissional da dança. Mesmo que os cursos profissionalizantes nessas Escolas tenham foco em formar bailarinos para o mercado de trabalho das companhias de dança, diferentemente das universidades, onde os alunos recebem formação para atuar em diversos campos além de companhias, como escolas de educação formal, críticos em Dança, produção cultural, entre outros, o ensino da disciplina de História da Dança em ambos poderia auxiliar a contextualização e a criação de conhecimentos, amplia visões e pode auxiliar inclusive, na interpretação prática da Dança.

Esta afirmação da deficiência do ensino teórico das academias de Dança da cidade do Rio de Janeiro é fruto de uma pesquisa desenvolvida anteriormente<sup>7</sup>, onde, observando a relação entre ensino de história da dança e as academias buscou-se captar dados e embasar uma discussão a partir do desenvolvimento de um formulário online através da plataforma *Google Forms*, onde alunos e ex-alunos de escolas de dança da cidade do Rio de Janeiro

---

<sup>7</sup> ROCHA, Bruna G. O. A importância do Ensino de História da Dança na formação em Dança: Um estudo acerca das Academias de Dança na cidade do Rio de Janeiro. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Dança. Rio de Janeiro, UFRJ/EEFD 2018.

responderam a perguntas, múltiplas escolhas e discursivas, formuladas com base nas finalidades de tal pesquisa.

Nesta pesquisa, realizada por Rocha (2018), os participantes foram questionados da seguinte maneira: se seu curso de formação era um curso livre ou técnico profissionalizante (vinculado ao Sindicato da Dança do Rio de Janeiro), se em sua grade curricular a disciplina “História da Dança” estava presente, se acreditavam que esta disciplina faria alguma diferença na sua formação como bailarino e também no reconhecimento do campo como um campo profissional.

Ao analisar os resultados, o esperado seria que o número de pessoas que se enquadram nos cursos profissionalizantes vinculados ao Sindicato fosse o mesmo das que possuem História da dança como disciplina nas escolas de dança, pois esta faz parte do quadro obrigatório de disciplinas de um curso técnico profissionalizante. Porém, este não foi o resultado encontrado. A partir disso podemos afirmar que até mesmo nos cursos onde a finalidade é a formação profissionalizante, não é disponibilizado para seus alunos o ensino da História. Cabe ressaltar neste momento que os artistas formados nestes cursos possuem o direito de atuar profissionalmente com Dança, seja em academias, companhias e outros meios artísticos profissionais.

Esta observação aponta para um dado muito importante quando se fala sobre formação destes artistas: a desqualificação da formação de profissionais atuantes na área. A formação prática ainda é vista como mais importante que a teórica e, por muitas vezes, acabam por ignorar a necessidade desta última.

Retomando um ponto citado anteriormente no texto, onde aponta-se que educar e conscientizar sobre a relevância de um campo profissional dentro dos ambientes de formação, é um meio de abrir os olhos dos alunos para uma realidade que antes não era possível acessar, vemos aqui um obstáculo para alcançarmos este objetivo. Para atuar na educação em Dança nos meios não formais – academias – não existe a necessidade de formação em cursos técnicos ou superiores. Apenas a obtenção do DRT (Documento de Registro Técnico) por meio do Sindicato da Dança é o suficiente.

A formação somente pela prática ainda é fortemente aceita no meio artístico de atuação, sem uma preocupação com o embasamento teórico do profissional. Novamente colocamos que não há aqui o objetivo de realizar uma crítica à formação pela prática, mas sim à ausência da teoria. E também cabe ressaltar que a não obrigatoriedade de profissionais graduados pode ser um ponto importante para auxiliar a entender os motivos da dificuldade da legitimação do campo profissional da dança na sociedade. Na realidade em que estamos inseridos, hoje, a formação acadêmica ainda é vista como fundamental para o desenvolvimento profissional de um indivíduo, e também ainda é considerada como um caminho de legitimação e qualificação de saber.

Ainda que os cursos livres tenham foco em formar bailarinos para o mercado de trabalho das companhias de dança, o ensino da disciplina de História da Dança auxilia a contextualização e a criação de conhecimentos, amplia visões e pode auxiliar inclusive, na interpretação prática da Dança, conforme estamos debatendo ao longo deste texto.

Defendemos que os cursos livres em Dança, técnicos e demais espaços não formais de educação, principalmente os profissionalizantes, deveriam fornecer uma formação diversificada para seus alunos, onde prática e teoria possuíssem o mesmo valor. Atentamo-nos para o fato de que um ensino global e de qualidade é muito necessário para a busca da legitimação social. Ainda há pessoas que acreditam que não seja necessário um saber teórico para lecionar a prática, não havendo o reconhecimento do valor da história como uma forma de potencializar a prática do bailarino dentro ou fora de cena, não enxergando a história como caminho potente para dar força e trazer novas possibilidades criativas à produção artística.

A Dança também necessita de uma formação intelectual como qualquer outra profissão; é um campo de conhecimento que é carregado de conceitos, técnicas e história. Para muitos ela ainda é vista apenas como a arte do movimento pelo movimento, passos aleatórios e sem sentido, com o intuito de montar uma coreografia. Parece comum cair no esquecimento o fato de que para aquele movimento ser executado hoje, de determinada maneira, é porque

por trás dele se esconde todo um passado de uma sociedade que moldou, através de seus corpos, a sua própria história.

Possuir esse conhecimento nos permite fortalecer, perpetuar e identificar a dança no meio social. Tal linguagem artística faz parte da cultura de um povo e, por meio dela, podemos reconhecer aspectos sociais e políticos de determinada época. Identificar a dança como sendo parte da cultura de uma sociedade permite com que a mesma a reconheça como parte de sua identidade cultural, que, segundo Sousa (2018), “é um conjunto vivo de relações sociais e patrimônios simbólicos historicamente compartilhados que estabelece a comunhão de determinados valores entre os membros de uma sociedade” (Sousa, 2018, on-line).

Cultura é o conjunto de tradições, crenças e costumes de determinado grupo social. Assim, a cultura representa o patrimônio social de um grupo e a soma de padrões dos comportamentos humanos. É a gama do comportamento de um grupo de pessoas envolvendo seus conhecimentos, experiências, atitudes, valores, crenças, religião, língua, hierarquia, relações espaciais, noção de tempo, conceitos de universo. (DIANA, 2018, on-line).

A união da teoria com a prática pode fazer com que se desenvolva um novo olhar para a dança, com a formação de bailarinos que sejam capazes de praticar um estudo performático das obras que levarão para a cena. O conteúdo da história da dança só tem a acrescentar para àqueles que querem estar sempre procurando e desenvolvendo novos caminhos para processos criativos e ajudando a enriquecer a arte, bem como para aqueles que pretendem ter conhecimentos diversificados e ampliar visões acerca do campo no qual são atores sociais.

Através do ensino de História da Dança, busca-se desviar o olhar do bailarino de uma execução de movimentos mecanizados para um cenário onde estes movimentos ganhem novos sentidos e contem histórias, pois, antes do movimento se tornar movimento, o indivíduo que o executou é transpassado por experiências de vida, realidades sociais e carrega características e

vivências de um determinado momento histórico. Ou seja, o movimento é história e memória.

Por exemplo, se formos pensar no ballet, a dança da corte, até hoje ele carrega em seus repertórios movimentos e histórias que se encaixam com as realidades da época. Reis e rainhas viram primeiros bailarinos, membros da corte viram corpo de baile, a elegância e o perfeccionismo tomam conta dos movimentos, espetáculos pensados para palcos italianos, técnicas pautadas em corpos europeus e no virtuosismo. Através destas características dos estilos de dança, se revelam passados históricos e marcas de uma sociedade.

Indo além, reconhecer a importância da história, alerta para os profissionais da Dança que aquilo que se produz hoje, será história no futuro e também irá carregar marcas de corpos, sociedades e culturas. E que, para serem reproduzidos no futuro, o registro do processo criativo, a história documentada é essencial para os recriadores. Ou seja, a história da Dança ultrapassa apenas a necessidade de registro de movimento, mas sim de um olhar global sobre aquilo que produz. Assim como aprendemos história de uma sociedade através dos livros nas escolas, podemos aprender história através da Dança e do movimento.

As pessoas que se dedicam a área são responsáveis por transmitir e discutir através do ensino e da pesquisa em dança sua história e suas contribuições, resgatando seu passado e adaptando, ou não, ao contexto do presente. Só se é capaz de defender a causa da busca pela legitimação do campo quando se tem propriedade sobre o assunto, e esta se dá através do conhecimento. Por meio da história da Dança os profissionais podem dar conta de construir um pensamento crítico e defender a funcionalidade prática da dança para a sociedade. É necessário reconhecer que a dança faz parte da expressão de um povo e está além das paredes de uma academia de dança. Tratar sobre história e memória em dança é uma forma de reafirmar a importância dos profissionais da área e produzir um legado para que as futuras gerações não passem pelas mesmas dificuldades de quem procura, nos dias de hoje, escolher a dança como carreira.

Esta pesquisa tem como propósito futuro pensar propostas pedagógicas para o ensino em academias profissionalizantes de dança da cidade do Rio de Janeiro, observando a importância de relacionarmos teoria e prática enquanto experiências importantes no processo de construção de autonomia discente, buscando fugir de uma prática de ensino bancária, superando dicotomias, tão marcadas nos processos educacionais. Esta pesquisa ainda se encontra em fase inicial, mas entendemos que é cada vez mais necessário que possamos ampliar perspectivas e contribuir no debate acerca do ensino de dança.

## Referências

BOGÉA, Inês. **Primeira Estação**: Ensaios sobre a São Paulo Companhia de Dança. 1ª Edição. São Paulo: Imprensa Oficial, 2009.

BUARQUE, Isabela Maria A. G. **Memória dos corpos que dançam**: a construção do campo profissional em dança na cidade do Rio de Janeiro (1970-1990) / Tese de Doutorado, Memória Social. Isabela Maria A. G. Buarque – Rio de Janeiro: UNIRIO/CCH, 2014. cclxxiii, 273f.

CHAGAS, M. Casas e portas da memória e do patrimônio. In: GONDAR, J; DODEBEI, V. (orgs.) **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / Programa de pós graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005. p. 115-132.

DIANA, Daniela. **O que é Cultura?** 2018. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/o-que-e-cultura/> Acesso: Novembro de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GONDAR, J. Quatro proposições sobre memória social. In: GONDAR, J; DODEBEI, V. (orgs.) **O que é memória social?** Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria / Programa de pós graduação em Memória Social da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2005. p. 11-26.

NORA, Pierre. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. Projeto História, São Paulo, n.10, dez. 1993. p. 7-28.

ROCHA, Bruna G. O. **A importância do Ensino de História da Dança na formação em Dança: Um estudo acerca das Academias de Dança na cidade do Rio de Janeiro**. Trabalho de Conclusão de Curso, Licenciatura em Dança. Rio de Janeiro, UFRJ/EEFD 2018.

SOUZA, Ludmilla. Registro da profissão de artista e músico é questionado no STF, abril de 2018. Disponível em:

<<http://agenciabrasil.ebc.com.br/cultura/noticia/2018-04/registro-da-profissao-deartista-e-musico-e-questionado-no-stf>> Acesso: Novembro de 2018.

VIANNA, Klaus. **Crítica**. A dança à procura de espaço. Jornal do Brasil, 1975. Disponível em <[www.acervoklaussvianna.com.br](http://www.acervoklaussvianna.com.br)> Acesso em: 17 out. 2014.

\_\_\_\_\_. **DANÇAR é um hobby?** O Estado. Florianópolis, 1984. Disponível em <[www.klaussvianna.art.br/Arquivos](http://www.klaussvianna.art.br/Arquivos)>. Acesso em: 26 nov. 2008.

## **HISTÓRIAS DE VIDA IMPORTAM: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE DANÇA PELA PERSPECTIVA DA PROFESSORALIDADE**

Thiago Santos de Assis (UFBA)

### **Pontos de Partida**

Eu não nasci professor! Tornei-me um. Isso não significa que ganhei forma a partir de forças externas a mim. Ao mesmo tempo, tampouco indica que me tornei sozinho no exercício de recluir-me em mim diante da potência transformadora do mundo. Talvez, para começar, recorrer ao gerúndio seja uma alternativa positiva para me expressar nesta nota introdutória. Assim, refazendo a órbita de minhas ideias, opto por dizer que estou me tornando professor. Não é que eu já não seja um, no momento em que construo este texto; pelo contrário, percebo-me e atuo como tal. Entretanto, para além da percepção em tempo presente, há a consciência de que ser/estar professor é viver a travessia de um projeto inconcluso, que, em suas urdiduras, reivindica o inacabamento daquele que se lança na tarefa.

Destarte, distancio-me, nesta aposta inicial, de qualquer sobrecarga apriorística que se incline a pensar o estar professor como manifestação de um dom que precede o próprio campo existencial de relação do sujeito com o mundo. Aceno em direção ao entendimento de que o ser/estar professor é um engendramento de forças materiais e imateriais, subjetivas, que vão compondo o campo epistemofílico do sujeito-professor, tensionado por escolhas, em alguns casos, objetivas, como é a opção pelo ingresso em um Curso de Licenciatura.

Sem desejar esgotar de uma só vez a discussão, penso que uma caracterização inicial daquilo que tenho compreendido como professoralidade em Dança pode ser positivamente provocadora. Pode suscitar o desejo de imersão nas reflexões que pautam este trabalho e, por conseguinte, o desejo de alargar a discussão a partir do lugar de onde venho e de onde vejo a questão da formação de professores de Dança – leia-se como um convite para uma experiência de leitura reflexiva para a qual o texto pode produzir, inclusive,

(des)encontros. Nesse sentido, já em meio a essa caracterização, desejo evidenciar o pensamento do autor Paulo Freire, quando menciona o caráter histórico do sujeito, ressaltando a inconclusão como condição de existência. Segundo ele "para ser tem que estar sendo." (FREIRE, 1983, p.42).

A professoralidade lida diretamente com a noção de que a formação do professor não é uma entidade estática; tampouco acontece no ausentamento do sujeito em formação, por vias meramente instrucionais, como se formar-se fosse sinônimo de dar forma, fabricar modelos em série, tipos homogêneos de ser professor. A professoralidade lida com o acionamento da história de vida imbricada ao processo formacional. O que forma, necessariamente, não são conteúdos, habilidades ou competências profissionais, mas atravessamentos de sentidos que a orquestração desses aspectos e a própria experiência promovem no sujeito-professor. Dito de outro modo, a noção de professoralidade é produção da diferença de si em comunhão com uma rede de alteridades.

A noção de professoralidade em Dança aqui será desenvolvida, primeiramente, em um plano mais conceitual. Intencionalmente planejado para dar conta de (re)posicionar as minhas interpretações sobre a formação de professores. Nesse sentido, imprimo como categoria de pensamento a própria circularidade em torno da noção que aqui (pro)(ex)ponho. (Re)forço a ideia de caracterização daquilo que estou desdobrando como modo de pensar a professoralidade e, por conseguinte, na circularidade do texto vou pondo na roda outros autores que avolumam esta discussão, ressoando vozes que me precedem na tarefa. Por assim ser, referencio que este modo de pensar a formação faz coro a uma corrente epistemológica contemporânea que compreende a experiência como via de conhecer o mundo, notadamente ligada à abordagem fenomenológica e à hermenêutica gadameriana.

Para Gadamer (1997, p.48), ao implicar os conceitos de formação e cultura, o processo formativo passa a ser visto "[...] como a maneira humana de aperfeiçoar suas aptidões e faculdades". Esse mesmo autor defende que não se trata de um processo maturacional em que, segundo certa tradição mística, o homem traz em sua alma a imagem e semelhança de Deus, segundo a qual

ele foi criado, e tem de desenvolvê-la em si mesmo (SÁ, 2010). Trata-se de uma zona relacional entre o sujeito em formação e o ambiente cultural em que ele está inserido, sobre o qual ele produz efeitos e, ao mesmo tempo, padece dos efeitos das relações desse mesmo ambiente. O que me leva a inferir que a formação não se dá por determinismos biológicos, ao mesmo tempo em que não se dá exclusivamente pela cultura. Há uma zona de tensividade que, constantemente, vai produzindo diferença em nós mesmos, entre aquilo que fomos, estamos e seremos. Por isso, Gadamer considera que a característica fundamental da formação é “o manter-se aberto para o diferente, para outros pontos de vista universais”. (GADAMER, 1997, p.57).

A repetição, sempre travestida de outros modos de dizer sobre a noção de professoralidade, faz-se necessária para tensionar novas camadas que essa perspectiva pode suscitar para a própria Dança. Não só no que tange à formação de professores, mas também na própria noção de aprendizagem da Dança, que, por muito tempo, esteve apoiada, de maneira hegemônica, num modo de operar que negava a própria interface corpo–ambiente, no sentido de pensar com lentes apriorísticas que supunham a predominância de certo inatismo como marco nuclear dos processos de aprender/ensinar Dança. Como se houvesse um corpo que nascesse sentenciado com o “talento”, “dom” de Dançar e, por essa via, outros tantos que deveriam sucumbir o seu desejo.

Nesses termos, faz muito sentido (re)pensar a formação de professores de Dança, não só do ponto de vista de uma concepção teórica, mas, sim, um novo acionamento atitudinal que inclua a história de vida, o saber da experiência, como materialidade do processo formacional. Um olhar que promova, politicamente, a ideia de que o professor é uma pessoa, a pessoa é um professor. Algo que num primeiro momento parece óbvio, mas em espectro mais amplo precisa ainda ser lembrado como forma de atestar que os nossos campos de subjetivação se confluem e movem os modos como nos interrogamos: por que se é professor? Como se é professor? Para além da abordagem conceitual que farei na seção textual a seguir, ao colocar a ideia de professoralidade em questão, concluirei compartilhando os modos como venho articulando essa perspectiva a minha atuação como docente universitário no chão da licenciatura.

## **Circulando a Ideia de Professoralidade**

Antecede a abordagem da noção de professoralidade a análise e, em alguma medida, o reposicionamento do conceito de formação. O verbo formar pode, sutilmente, incitar a compreensão perigosa de dar forma a algo ou alguém. Como se fosse possível partir de um ponto nulo da existência para começar a ser. Como se a experiência de formar perpassasse por uma demarcação rígida de começo, meio e fim. Como se formação fosse sinônimo de formatação, o que de certo modo garantiria a previsibilidade e também o controle da ação. A ideia de formação, vista como dar forma, pressupõe um outro que não sou eu manobrando os movimentos de mim, orquestrando as dobraduras do meu processo compositivo, fabricando um modo de ser/estar que tem compromissos para além do próprio desejo do sujeito em formação.

O perigo desse viés para pensar a formação concorre com a própria pobreza semântica que essa interpretação gera para o conceito, e assim formar pode ser compreendido também como entrar na fôrma, ou seja, padronizar-se de acordo com crenças, lógicas, marcas estrangeiras, que não reverberam um modo particular de ver o mundo, e, dessa maneira, caminhar para um ausentamento de si. Um assujeitamento do sujeito que não é atravessado pelo processo formacional, mas arremessado entre polaridades simplificadas daqueles considerados formados ou não-formados. Como se fosse possível mensurar a formação ou resumi-la à chancela de um certificado ou diploma.

Desejo, então, reforçar a ideia de formação docente como a consciência de saber-se em movimento. Perceber nas urdiduras de sua existência o rearranjo de modos de ser. Acreditar na percepção singular de que a cada dia está posta a possibilidade de ser um outro diferente de si mesmo e, em certa medida, isso nos é propiciado pela cultura, pelo encontro com a alteridade, pelo atravessamento da diversidade de pensamento, e não pela colonização instrutiva feita por outrem. Pelo contrário, trata-se da possibilidade de poder ler o mundo impregnado por referências não necessariamente produzidas em nós

e que, contudo, passam a nos constituir. Por conseguinte, são atualizadas pela trama referencial que trazemos.

Tão logo, penso a formação como (auto)formação. Assim, reconheço-me como espaço de ocorrência da minha própria transformação. Essa perspectiva, inclusive, medeia novos fluxos da própria relação entre formação e conhecimento, propondo desdobramentos menos lineares entre essas dimensões, uma vez que não necessariamente formar-me é sair de dentro de mim para buscar conhecer aquilo que está fora e depois trazer de volta para criar conformações que regulam e engessam os movimentos de mim. Esses fluxos podem ser bifurcados, o que permite atualizações constantes, novas marcas, novas composições, um compromisso com o refazimento, com a constituição de uma nova paisagem de mim, tão potente e tão efêmera como aquela que fui outrora.

Ao me interessar por estudar a professoralidade em Dança, viso problematizar a formação docente na perspectiva da não aceitação de certa linearidade que pretende esgotar a questão quando supõe que o professor de Dança se forma, unicamente, no seu trajeto em uma Licenciatura em Dança, ou até mesmo em Cursos de Pós-Graduação. Por outro lado, a questão que interponho nada tem a ver com a negação do espaço da Universidade e a sua potência como ambiente formativo e necessário para aqueles que desejam se enveredar pelas sendas da docência.

Do meu lugar como artista, docente e pesquisador, também como homem negro, gay, oriundo da periferia de Salvador-BA e os seus Grupos de Dança, filho de Oxum, biologicamente filho de Juçara Santos de Assis e Joelson Alves de Assis, corpo que durante toda a sua infância teve o seu desejo de Dançar silenciado, seja por questões de uma interpretação da minha família sobre a Dança como uma atividade eminentemente feminina, portanto socialmente “não adequada” para homens; seja pela própria condição de pouco acesso a essa área de conhecimento nos espaços da Educação Básica e em contexto não-formais por onde transitei antes da formação universitária, tenho visto, diariamente, que no meu exercício docente emerge um saber que não localizo, exclusivamente, nos fluxogramas dos cursos que pretendem assumir

como via única à questão da formação. Ao mesmo tempo, reconheço, em minha professoralidade, muitas marcas de minha passagem como estudante de Dança no contexto universitário e, nesse sentido, concebo como mais um episódio dessa grande colcha de retalhos que compõem a trama da formação de professores.

Assim, venho defendendo a ideia de que há uma tessitura de experiências, que é própria da dinâmica daquilo que é vivo, que pulsa e faz de mim, certamente, um professor diferente de outro professor/professora/professore que se encontre com este texto. Essa diferença não é categoria de juízo de valor, mas o meu reconhecimento que, como corpo-que-danço, estou me constituindo de um saber que encontra refinamento na minha história de vida em formação. Além disso, indica a experiência em Dança como categoria em expansão, porque há muitas marcas que compõem a minha docência que não necessariamente partem da fisicalidade do movimento dançado. Porém, na aparição constante do outro de mim mesmo, tornam-se Dança. É (An)Dança.

Em sintonia com essa perspectiva da formação como projeto inacabado, alio-me a outros autores, como Pereira (2001a, 2001b, 2010, 2013), Midlej (2009, 2013), que pensam a formação de professores impregnada pela acepção clássica que dá origem a esse entendimento do processo formativo como algo continuado, o conceito alemão de *Bildung*. Para Suarez (2005, p.1) “*Bildung* expressa, sobretudo, o processo da cultura, da formação, motivo pelo qual utilizo a expressão ‘formação cultural’”. Esse termo adquire um enviesamento pedagógico que destaca a noção de formação como processo que encontra na cultura seu lastro central. Marcos Vilela Pereira, pesquisador na área de formação de professores, esclarece o termo *Bildung* como

[...] um processo histórico, temporal e contingente no qual um sujeito atinge uma determinada forma. Seu suposto fundamental é a implicação do próprio sujeito como agente de formação. O sujeito em formação, ao ser interpelado pela cultura, atua criativamente no sentido de igualmente criar cultura, transformando a já existente. O indivíduo, por meio da consciência que tem de si, interfere na produção daquilo que é,

intercede no seu processo de subjetivação e suscita resultados pertinentes ao autodesenvolvimento. A ideia de formação, aqui, representa o percurso na direção de si mesmo com vistas à conquista da autonomia do próprio pensamento (PEREIRA, 2010, p.378).

A noção de professoralidade depõe contrariamente a qualquer tentativa ingênua de fabricação em série de tipos de professores, em um movimento de insurgência aos tais perfis profissiográficos que, em geral, fecham-se em si numa perspectiva estrangeira ao próprio sujeito da formação. Considera-se cada professor/professora/professore como corpo e, por assim ser, carrega marcas de sua personificação que vão desde a referência de docência que orienta suas ações – as habilidades técnico-pedagógicas, a pedagogia do exemplo daquilo que se foi constituindo como referência de seus professores, a atuação artística, a sua atuação na pesquisa e afins - às experiências mais distantes geograficamente do seu ambiente de atuação, porém que influem no modo como esse estado de ser/estar professor/professora/professore se apresenta, configurando-se como potência de heterogêne<sup>8</sup>.

Pensar a formação de professores por essa perspectiva, faz-me associar claramente o processo de formação ao fenômeno da aprendizagem e, nesse sentido, cabe também reposicionar a ideia de aprender, sobressaltando a noção de aprendência. Segundo Rocha (2013, p.17), trata-se de um neologismo referenciado por alguns pesquisadores da pedagogia como a francesa Hélène Trocmé-Fabre e o brasileiro Hugo Assman. Aponta para a necessidade de se pensar a experiência de aprendizagem como um estado de estar-em-processo-de-aprender, indissociável da dinâmica do vivo.

Nesse sentido, o termo aprendência designa a ideia de que não há fronteiras estabelecidas para o exercício de aprender. Aprendemos nas diferentes relações que estabelecemos com o mundo, ou seja, a aprendizagem não pressupõe isolamentos institucionais que se travestem da função exclusiva de ensinar. Ao arrastar essa noção para a discussão da formação de

---

<sup>8</sup> Segundo Guatarri no livro **Cosmose, um novo paradigma estético. (1992)**, define-se por potência de heterogêne a abertura para processos irreversíveis de diferenciação necessários e singularizantes.

professores, argumento que a docência é, como qualquer outra atividade humana, um exercício de aprendizagem. Ao decupar o termo aprendizagem, identificamos que:

Aprender significa, sem dúvida, entrar em mundos simbólicos pré-configurados, ou seja, em mundos do sentido que já são falados e sustentados por outras pessoas que nos cercam (amigos/as, pais, irmãos/ãs, professor/a etc.). Mas aprender significa também, e num sentido muito forte, esquecer linhas demarcatórias dos significados já estabelecidos e criar outros significados novos. (ASSMAN, 2011, p.68)

Por essa dimensão, a formação vista pela noção de professoralidade é um eterno aprender a aprender, no sentido de redimensionar o olhar sobre si e perceber-se sujeito em formação. Quanto mais se sabe, ou se pressupõe saber, maior se torna a trilha do conhecimento, pois àqueles que curiosamente percorrem o caminho do aprender, logo percebem que a estrada não é linear e tampouco finita. Essa noção de aprendizagem é indispensável para pensar na formação de professores à medida que de algum modo ela balança representações sociais que até então pareciam inexoráveis, uma vez que ao professor, culturalmente, foi investida a função de ensinar unicamente, como se esse sujeito atingisse um ápice de detenção absoluta do conhecimento e certa condição de excelência diante de sua própria condição cognoscente. O estar professor “implica o exercício continuado da aprendizagem docente tecida ao longo do percurso formativo, através da apropriação de conhecimentos/saberes/fazerem [...]” (ISAIA; BOLZAN, 2007, p.111).

Aprender é revirar-se. É ganhar consciência de seu estado aprendente. Não é somente aprender aquilo que se supõe ser externo ao sujeito, mas, também, o aprender sobre si, sobre os seus modos singulares de se organizar com o/no mundo, ter consciência de seus saberes e limites, colocar-se diante da incerteza como ponto de partida da construção de sua docência. A incerteza não significa, a meu ver, ausência absoluta de saberes, mas, sim, a percepção de que tudo tende a não ser mais o mesmo. Somos reféns da mudança, digo

refém porque acredito que não escapamos sobre hipótese alguma dela. Mudar é condição existencial. Só sobrevivemos pela nossa capacidade evolutiva de nos transformarmos. Macedo (2014, p.4) afirma que: “aprender significa, também, entrar numa dinâmica relacional, apropriar-se de uma forma intersubjetiva, construir de forma autorreflexiva, uma imagem de si”. Para Christine Délorly-Monberger (2008, p.138) aprender é, em graus diversos, retocar, revisar, modificar, e transformar um modo de ser no mundo, um conjunto de relações com os outros e consigo mesmo; é lançar novos olhares sobre seu passado e sobre suas origens, projetar ou sonhar, de outro jeito, seu futuro, “biografar-se de outro modo”.

Trabalhar com a noção de professoralidade para pensar a formação de professores requer não somente revisão conceitual, mas a compreensão clara dos quadros teóricos que sustentam a ideia de formação como inconclusão. Marcos Vilela Pereira, na obra *Estética da Professoralidade: um estudo crítico sobre a formação do professor*, deixa clara a sustentação conceitual por meio daquilo que ele mesmo chama “os mundos” de Foucault, Deleuze e Guattari. Diz ele:

[...] o caminho mais adequado, a meu ver, para realizar o intento de investigar a professoralidade do professor é, seguindo os passos de Foucault, problematizar a questão pondo diante de si as perguntas *como se é professor? Como é ser professor? e por que se é professor?* (PEREIRA, 2013, p. 63).

Desse modo, essas questões vão à contracurva de uma inquirição direta quando alguém pergunta *o que é ser professor?* A pergunta direta, para a compreensão dos movimentos de constituição de si, acaba por induzir o sujeito a respostas mais restritivas que, ao invés de abrir-se para possibilidades de transformação no mundo, parecem fechar-se na representação da identidade como cristalização de modelos de ser. Foucault, em *A Microfísica do Poder* (1993) adverte que por detrás das coisas, dos fenômenos, não existe uma essência, mas um conjunto de forças que tornaram possível o objeto colocado em questão.

Pereira destaca: “vir a ser professor é uma diferença de si que o sujeito produz culturalmente (num campo coletivo) num dos seus inumeráveis movimentos de ser no mundo” (2001, p.23-4). Para Midlej e Nogueira (2013, p. 5), estudiosas do referido autor, ao encaminhar-se para a identificação dos modos e possibilidades de interferir nos fluxos de atualização, e desvelar a ideia de um devir professor, rejeita-se o modelo de identidade estática, dialogando com estudos de Deleuze e Guattari (1997). É possível localizar a aproximação entre a noção de professoralidade e aquela cunhada por Deleuze acerca do devir.

[...] Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão ‘o que você está se tornando?’ é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto quanto ele próprio. Os devires não são fenômenos de imitação, nem de assimilação, mas de dupla captura, de evolução não paralela, núpcias entre dois reinos (DELEUZE, PARNET, 1998, p.10).

Essa noção de *vir a ser* que acena no âmago do conceito de *devir* é fundante na engrenagem da ideia de professoralidade, uma vez que nos possibilita olhar o professor como um corpo em perene estado de aprontamento. Isso permite reposicionar, inclusive, a própria ideia de experiência, que aqui neste texto não discutirei em profundidade, mas que se faz importante à compreensão de que a experiência, por exemplo, não tem atrelamento causal com a cronologia. O que nos permite remexer nessa noção de que, quanto mais tempo de atuação eu tenho como professor, menos compromisso com a aprendizagem docente me é direcionada. Esse entendimento equivocado povoa a docência, inclusive a universitária que é o meu ambiente de atuação profissional, onde muito pouco testemunho discussões entre os meus pares sobre os não-saberes cotidianos que a docência nos impõe. Parece-me que todos estão muito cheios de suas verdades e pouco desejosos dos movimentos de irrupção de si.

Pelo prisma da noção de devir, estamos todos em vias de ser e, nesse sentido, a experiência teria mais a ver com a disponibilidade de saber-se em

construção e, por conseguinte, em estado de flexibilidade constante com o processo formacional, na medida em que o trajeto do vir a ser é por nós perseguido, na busca de compreender as sinfonias que orquestram nossos modos de constituição. Sobre o conceito de devir nessa inter-relação com a questão da professoralidade, é válido ainda ressaltar que “não se abandona o que se é para devir outra coisa (imitação, identificação), mas uma outra forma de viver e de sentir assombra ou se envolve na nossa e a ‘faz fugir’” (ZOURABICHVILI, 2004, p. 24-5).

Por isso, a noção de professoralidade adquire centralidade no meu modo de pensar que histórias de vida importam na formação docente em Dança, independente da minha opção com pesquisador pelo método (auto)biográfico para pesquisar a questão da formação docente<sup>9</sup>. A professoralidade é esse eterno devir, na medida em que tanto o sujeito quanto o conhecimento são inconclusos. Estão sempre intercambiando outros modos de ser que diferem do que foram outrora. Indica um olhar para a formação do professor como um estado transitório no qual as zonas de certezas são desestabilizadas pelas incertezas de um fluxo intangenciável do ser sendo. É a formação do professor vista como projeto contínuo e continuado que não se finda e que não se esgota numa relação imediata, mas se inscreve num presente que se entrelaça ao passado e, ao mesmo tempo, anuncia possibilidades futuras.

### **Uma Narrativa de Si Para (IN)Concluir**

Desde que me lancei sobre o território da professoralidade para pensar a formação docente em Dança, tenho me flagrado diante dos espelhos e me autointerrogado: como venho sendo uma pessoa professora que se coloca diante de outras tantas pessoas que, entre suas marcas imateriais e subjetivas, fazem a escolha por uma Licenciatura em Dança e, com isso, ratificam o desejo pela aparição social de sua paisagem professora? Quando menciono os espelhos tenho por certo que não são os materiais, aprisionados nos cômodos

---

<sup>9</sup> A (auto)biografia, coloca-se em sintonia com práticas culturais, sociais e discursivas, e historicamente situa-se como uma alternativa à sociologia, a contribuir como conhecimento e método no campo das ciências humanas (MIDDLEJ, 2013)

de uma casa: “Falo dos que são construídos, deliberadamente postos diante de si. Vidro ou cristal, aço ou prata: nenhum. De gente, do cotidiano, da prática. Espelhos em movimento” (PEREIRA, 2013, p.226). Tenciono-me a pensar quais têm sido os fluxos e nexos de sentidos que essa noção que discuto sobre a formação de professores tem trazido para o chão da minha docência universitária nessa área de conhecimento. Eis que, assim, tenho imergido em um exercício constante de narrativa de si.

Notadamente ligada ao método (auto)biográfico, a narrativa de si, segundo Cunha (1997, p.153), “não se trata apenas de um conhecimento implícito na atividade prática. Trata-se, sim, de um diálogo entre a prática vivida e as construções teóricas formuladas nesta e sobre estas vivências”. Cabe ainda dizer, que a narrativa ambiciona compreender “como me tornei no que sou” e “como tenho eu as ideias que tenho” (JOSSO, 1988, p.41). Outrossim, seguindo ainda as ideias de Marie-Christine Josso, expoente do trabalho biográfico com histórias de vida em formação, “a história produzida pelo relato é limitada a uma entrada que visa fornecer o material útil ao projeto específico” (JOSSO, 2004, p.18). Neste caso, seguirei com meu desejo de confessar, ainda que em linhas muito preambulares, como tenho pensado as aulas na Licenciatura em Dança, desde a minha atuação na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, no Curso de Licenciatura em Dança, onde estive durante seis anos como professor, à Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, meu atual ambiente profissional.

Desde que impregnei o olhar pela noção de professoralidade, a aula de Dança no espaço universitário passou a ter outro sentido. Na verdade, a minha própria relação com o conhecimento e a gestão dele na sala de aula com os estudantes passou a ser outra. Embora eu faça um planejamento, uma tentativa mínima de previsibilidade que, em geral, faço junto com o grupo na busca por engendrar seus interesses, expectativas, desejos e os meus próprios também. Entro na sala de aula sem a falsa sensação de dominação sobre o conhecimento. Já me rendi ao seu caráter multifacetário, sei que há diferentes modos de conceber, sei que, entre a mais bem-vinda das insurgências, surgirá outro modo de pensar diferente do meu.

Ao invés de instrução, de conglomerados de informações configuradas em slides, busco fazer uma aula a partir de perguntas. Não encerro a aula em minha própria fala, suscito que os estudantes possam produzir suas narrativas e, junto com elas e eles, fazer arborescer experiências que os circunscrevem. A aula deixa de ser um dizer de coisas e passa a ser um dizer de si, amalgamado à trama referencial da alteridade. As noções de coletivo e horizontalidade na relação permitem dizer que se trata de um dizer da gente e, dessa forma, não há apagamento nem exacerbação do caráter de individuação que paira nessa noção de coletividade. Posso dizer que hoje tenho buscado operar com uma quase-aula, aquilo que Pereira (2013, p.192) indica:

É uma aula que perdeu (ou, melhor, que não tem) o objetivo de sublimar, de manter a cadeia repetitiva do modelo institucional que é preservar a natureza estrutural. É uma aula que não repete o modelo reificado das estruturas funcionais hegemônicas nem as substitui por outras antagônicas; é quase uma aula. Trata-se da criação de um campo de atualização de virtualidades, em que figuras entram em contato e exercitam seus potenciais de afetação.

A presença do texto acadêmico em minhas aulas tem tido outro contexto de significação. Ao invés de pensá-lo como autoridade máxima, aquele a quem devemos obediência cega e, de algum modo, fidedignidade ao seu conteúdo, tenho reiteradas vezes proposto a corporificação do próprio texto, somando-o a todos os que estão envolvidos na relação de aprender. Se a turma tem 15 alunos, por exemplo, todos os dias ao lançar mão do texto que discutiremos – que em geral é selecionado por mim como um acordo temporário que pode ser modificado a qualquer momento por quaisquer dos sujeitos envolvidos, desde que haja uma justificativa que instaure outro estado de prioridades – digo que devemos convidar o 17º sujeito que, junto comigo e a turma, comporá a rede de aprendizagem. Do mesmo modo, procuro dizer aos estudantes que o mais importante não é a apresentação/suposição do que o autor quer dizer quando escreveu, o que de algum modo não sei nem se é possível, porque se daqui a certo tempo me perguntarem o que intencionei dizer em cada parágrafo deste texto pode ser que não me lembre, pode ser que traia o escopo primário, pode

ser que minha consciência sobre o meu dizer seja flexível e a cada tempo se apresente de uma forma específica. Preconizo, sempre, que o estudante e eu trabalhem com o texto na perspectiva do atravessamento que ele produz, ou seja, o que interessa não é a suposição do que está sendo asseverado, mas a significação daquele dizer no âmago de nossa experiência como leitor e, ao mesmo tempo, sujeito em formação.

Esses acionamentos me fazem perceber que a própria noção de planejamento passa a se organizar de outra forma. A experiência no Ensino Superior me foi mostrando que é preciso convidar o estudante para a coautoria, e isso não somente no cotidiano didático-metodológico, mas desde a ação de planejar, que de algum modo é também de avaliar, pois quando se planeja se delimita aquilo que alguém e/ou o grupo é capaz de fazer. Assim, pergunto ao coletivo: o que desejam aprender? Para que desejam aprender? Como desejam aprender? De que forma podemos avaliar o que aprendemos? Com essas perguntas de formulação simples, mas de possibilidades infinitas de composição de respostas, vamos dialogando em torno dos objetivos, aspectos metodológicos, dimensões da avaliação.

Enfim, as aulas, em geral, são marcadas pelo desejo profundo de solidariedade cognitiva entre corpos que partem de lugares muito singulares, porém não monásticos, para falar de Dança; todavia, isso não faz desaparecer a abordagem do componente curricular. Embora seja uma tarefa difícil, busco deixar o planejamento como um sistema aberto que, a qualquer hora, está suscetível a (re)invenções, desde que sejam motivadas pela responsabilidade com a aprendizagem. É importante salientar que essas condições que escolho para construir meu cotidiano pedagógico, sobretudo na relação com o processo de ensino-aprendizagem, não perpassa por um hábito automatizado e nem por certa obediência irrefletida ao que advogam quaisquer manuais de didática.

O que intenciono com essa construção coletiva dos rumos de nossa ação pedagógica tem relação, primeiramente, com a minha própria consciência de que lecionar Dança no Ensino Superior é estar aberto para intercambiar experiências com outro corpo adulto, cheio de querereres, motivações,

expectativas, projetos de vida, um passado que, como o meu, articula-se com o presente e anuncia possibilidades futuras. Afinal,

Reconhecer a interatividade como um traço característico da docência universitária é considerar que o processo formativo se desenvolve num contexto grupal, em que pessoas com histórias de vidas distintas se implicam mutuamente. Isso coloca, para o professor, o desafio de compreender essa trama invisível que impacta os processos de ensino-aprendizagem [...] o contexto grupal deixa de ser apenas o cenário no qual desenrola a aula e é assumido como princípio educativo, voltado para a formação de cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e solidários segundo a vivência concreta da sala de aula. (SOARES E CUNHA, 2010, p.27).

Não consigo conceber a atuação dentro de uma licenciatura sem desde o início dela ir acionando forças subjetivas, alternando papéis dentro da própria relação professor-aluno, de modo que esse discente vá centrando sua atenção para o arranjo de composição de sua própria professoralidade. Além disso, esse modo de ir compondo a aula tem compromisso fidedigno com o entendimento de que a experiência de ensinar/aprender envolve, antes de mais nada, uma natureza relacional. Desse modo, é importante buscar estabelecer, no cenário que sustenta a ação formativa, uma atmosfera preñe de vínculos afetivos, que não necessariamente pressupõe que caiba ao professor/professora/professore se tornar “amigo” de seus alunos. No entanto, é necessário, deixar os discentes perceberem sua disposição para estar com eles, seu desejo de considerar que suas histórias de vida importam.

Apesar do esforço para conseguir dar conta, pela sobrecarga de trabalho que é comum a docência universitária, no sentido de pensar nas diferentes funções que nos são colocadas cotidianamente, seja na gestão e cargos de representação, na pesquisa, na extensão e afins, tenho olhado com muito afinco para a necessidade de propor atividades voltadas a uma dimensão mais autoinvestigativa. Nesse sentido, os portfólios com produções textuais sobre as aulas, as escritas de memoriais reflexivos, a construção de mapas de ideias, a elaboração de cartas mensais que tome como escopo desvelar o que se tem aprendido, têm se configurado como aliados para pensar à questão da autoavaliação como possibilidade de olhar para si no processo de aprender.

Essa autoavaliação nada tem a ver com a atribuição ligeira de notas ou/e conceitos a si mesmo. Aliás, considero que essas práticas são auto classificatórias e distantes do intento mediador. A minha perspectiva é de implicar o/a discente em seu próprio processo de ensino-aprendizagem-avaliação, sem com isso omitir a minha responsabilidade de mediação do processo. Vou dando feedbacks, ora na produção escrita, ora nas rodas de conversa, outras vezes até no olhar. Busco esse lugar de uma aproximação nesse momento sempre difícil de confluência entre o que se vem sendo e a enunciação do desejo de vir a ser. É uma tarefa difícil, sem receitas, sem truques de mágicas, mas que é muito aprazível de investigar. Com a incerteza de quem vem experimentando alguns caminhos, comprometo-me a, tão logo, voltar para compartilhar as (AN)Danças dessa professoralidade que não cansa de se professoralizar. Prossigamos...

## Referências

- ASSMAN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2011
- CUNHA, Maria Isabel de. **Conta-Me Agora!** As narrativas como alternativa pedagógica na pesquisa. Revista da Faculdade de Educação da Usp, v. 23, n.1/2, p.185-195, 1997.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v. 4. São Paulo: Ed. 34, 1997.
- DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Escuta, 1998.
- DELORY-MONBERGER, Christine. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo-projeto. São Paulo; Natal / Paulus; EDUFRN, 2008.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e introdução de Roberto Machado. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- ISAIA, Silvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Doris Pires Vargas. **Trajectoria profissional docente**: desafios à professoralidade. In: FRANCO, Maria Estela

Dal Pai; KRAHE, Elizabethe Diefenthaeler. (Ed.). *Pedagogia universitária e áreas de conhecimento*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Da formação do sujeito... ao sujeito da formação. In: NÓVOA, António e FINGER, Matthias (Orgs). **O método (auto)biográfico e a formação**. Trad. Maria Nóvoa. Lisboa: Pentaedro, Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional, 1988, p.35-50 (Cadernos de Formação).

\_\_\_\_\_. **Experiência de Vida e Formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

MACEDO, Roberto Sidinei. **Aprendizagem e formação**: aprofundamentos e conexões contemporâneas. *Revista Saberes*, v. 1. Disponível em: <https://www.faculdadeages.com.br/saberes/wp/wp-content/uploads/2014/07/1.-Macedo-APRENDIZAGEM-E-FORMACA1.pdf>, Acesso em: 20 dez 2014.

MIDDLEJ, Jussara. **Percursos de constituição da professoralidade**: tramas subjetivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, v. 27, 2009, p.33-42.

MIDDLEJ, Jussara; NOGUEIRA, Ivana. **Nos arranjos curriculares, os tons da humanização e da autorregulação no portfólio**. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE POLÍTICAS CURRICULARES, 6 - "Currículo: (Re) Construindo os Sentidos de Educação e Ensino". 2013. *Anais*. Universidade Federal da Paraíba, 2013.

PEREIRA, Marcos Villela. **Nos supostos para pensar formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação**. In: LINHARES, Celia Frazão et al. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A. 2001.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação e Arte**: a consolidação de um campo interminável. *Revista Ibero Americana de Educação*, n. 52, 2010a, p.61-80.

\_\_\_\_\_. **Sobre histórias de vida e autoformação**: um enfoque ético e estético. In: ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org). *(Auto)biografia e formação humana*. Porto Alegre: Edipucrs. 2010b.

\_\_\_\_\_. **A estética da professoralidade**: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

ROCHA, Lucas Valentim. **Processos compartilhados em dança**: experiências de criação e aprendizagem. 123 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2013.

SÁ, Maria Roseli G. B. **Currículo e formação**: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: SÁ, Maria Roseli G. B. de; FARTES, Vera Lúcia B. (Org.). *Currículo, Formação e saberes profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência*. Salvador: EDUFBA, 2010, v. único, p.37-71.

SOARES, Sandra Regina; CUNHA, Maria Isabel da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SUAREZ, Rosana. **Nota sobre o conceito de Bildung** (formação cultural). *Kriterion* (UFMG. Impresso), v. 112, 2005, p.191-198.

Zourabichvilli, F. (2004). **Vocabulário de Deleuze** (A. Telles, trad.). Rio de Janeiro, RJ: Relume Dumará.

## **REDES DE APRENDIZAGENS: NO TRÂNSITO ENTRE APRENDER E ENSINAR DANÇA**

Ana Cláudia Andrade Ornelas (UFBA)  
Rita Ferreira de Aquino (UFBA)

Este texto é parte integrante da pesquisa de Mestrado *Abrindo caminhos: jovens mulheres no trânsito entre aprender e ensinar dança*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança – PPGDança da Universidade Federal da Bahia - UFBA, com orientação da Prof. Dra. Rita Ferreira de Aquino. Trata-se de uma pesquisa totalmente implicada com a minha história de vida. Não se separar pesquisa e vida, sujeito e objeto, ensino e aprendizagem, educadora e educanda. Nesta proposta consideram-se os caminhos percorridos, as trajetórias, os fluxos. As fronteiras são borradas, embaralhadas e deixam de existir. É o “entre” e o “com” que direcionam o estudo.

A pesquisa analisa as experiências de jovens mulheres, simultaneamente educadoras e educandas de dança, a partir das transformações que ocorrem no trânsito entre aprender e ensinar, colocando em relevo o modo como estas experiências contribuem para a construção de marcos éticos, com base em princípios comunitários, emancipatórios e de cidadania, que corroboram para o fortalecimento da dimensão atitudinal destas mulheres, bem como nas comunidades das quais participam.

É também um convite para compreender e perceber as múltiplas possibilidades e a dimensão política da docência em dança, sobretudo em espaços não formais de educação, que está imbricada, comprometida com o aprender, com as questões sociais, criando novos modos de ser e existir no mundo.

Na maioria das vezes, estas mulheres aprendem a docência no exercício, no compartilhamento de seus saberes com outras pessoas. Trata-se de jovens engajadas em projetos sociais, ações comunitárias e/ou coletivos artísticos, e que buscam novas experiências e aprendizados, que circulam por

diversos espaços de formação. Buscam o conhecimento como forma de aprimoramento, qualificação do fazer da dança, criação de oportunidades e espaços, mas também como sobrevivência, (re)existência.

Portanto, a proposta não é compreender esta relação entre ser educadora e educanda de forma estanque, isolada, interessa justamente pensar na articulação destes papéis, em como estas jovens têm se transformado no exercício permanente do aprender, e como estas transformações afetam o modo como vêm e transformam o mundo, a sociedade, o corpo, a dança.

Na minha trajetória profissional fui percebendo que a condição de estar educadora e educanda compunha meu itinerário formativo. O trânsito entre o aprender e o ensinar vem desde a graduação, quando cursava a Licenciatura em Ciências Sociais na UFBA, e era educadora no Centro Projeto Axé, uma Organização Não Governamental (ONG). Depois do Axé, circulei por diversos projetos sociais, entre esses o Liceu de Artes e Ofícios da Bahia. Destaco estes dois em especial, por proporcionarem encontros importantes da vida, com o pensamento de Paulo Freire, com a dança, e com o trabalho e estudo voltado para juventude e participação social.

Desta forma as identidades de ser educadora e educanda foram se constituindo em mim, transitando por ONGs da cidade e por diversos espaços de formação, seja através da universidade ou dos projetos que participei, entendendo identidade como “aquilo que pode vir a se tornar” (HALL, 2000, p.109).

Assim vou tecendo essa escrita, na interface da dança com a educação e com as ciências sociais. Meu pensamento circula por estes tantos caminhos e vai construindo um entendimento de dança, de corpo. Uma dança que se expande que emerge da vida, que permite mergulhar, se transformar, transgredir, que se manifesta enquanto política, corpo.

A noção de corpo tem importância fundamental neste estudo. Aqui compreendido na perspectiva do conceito de corpomídia de Helena Katz e Christine Greiner (2005), segundo o qual o corpo se transforma de forma

dinâmica em uma relação de co-dependência com o ambiente, a partir do contato com novas informações. Nesta perspectiva, o corpo não é, está sendo, o que agrega a noção de transitividade, algo que vai se modificando e que se apresenta no presente como o resultado das trocas que foram processadas ao longo de sua vida. Esta noção se opõe a ideia de corpo como recipiente, onde as informações são acumuladas, processadas e depois devolvidas ao mundo.

O corpo não é um meio por onde a informação simplesmente passa, pois, toda a informação que chega, entra em negociação com as que já estão. O corpo é o resultado desses cruzamentos, e não um lugar onde as informações são apenas abrigadas. É com esta noção de mídia de si mesmo que o corpo mídia lida, e não com a ideia de mídia pensada como veículo de transmissão. A mídia à qual o corpo mídia se refere diz respeito ao processo evolutivo de selecionar informações que vão constituindo o corpo. A informação se transmite em processo de contaminação. (GREINER, KATZ, 2005, p. 131)

É este olhar/pensar o corpo/a dança que move a pesquisa. Assumo um estado de aprendizagem (ASSMANN, 1998), a aprendizagem entendida como fluxo contínuo na construção do conhecimento, que é vida. Inspirada na poesia de Manoel de Barros lanço o olhar nas experiências artísticas educativas de jovens mulheres, buscando fazer relevo as suas vozes e práticas. Um olhar cuidadoso, feito “apanhador de desperdício”, que descobre que o “quintal é maior que o mundo”.

Mergulho nesta experiência por inteiro, no fazer da dança, transitando para o lugar de educanda, vivencio por algum tempo a proposta artística educativa de uma das interlocutoras da pesquisa. Encarno a dança, desafiando o meu corpo, meus limites, meu aprender, por meio de uma “Participação Observante”, conforme abordagem etnográfica proposta por Loic Wacquant (2002). A aprendizagem pelos sentidos, na pele, nas entranhas. Meu corpo que dança, aprendiz na vida. O corpo, a pesquisa, a dança, o tempo todo em movimento. Transformação, organização e re-organização.

Através da autoetnografia entrelaço nossas narrativas a partir das experiências vividas, o que permite que a escrita vá se desenvolvendo no

diálogo entre as histórias das jovens mulheres participantes da pesquisa e a minha própria biografia.

A autoetnografia vem se consolidando como uma escrita de si, que permite o ir e vir entre as experiências pessoais e as dimensões culturais, buscando reconhecer, questionar e interpretar as próprias estruturas e políticas do eu. (DANTAS, 2016, p. 173)

### **Rotas da formação – contextos e territórios**

O encontro com estas jovens mulheres aconteceu no Tirocínio Docente, no âmbito do Curso de Licenciatura em Dança - noturno, da Escola de Dança da UFBA, em componentes curriculares obrigatórios do eixo educacional, Dança como Tecnologia Educacional e Prática de Dança na Educação, situados respectivamente no sexto e sétimo semestre do curso, sendo que nesse último, estive inserida de forma voluntária, e correspondeu ao estágio orientado em espaços não formais de educação. Esta experiência me deu o privilégio de acompanhá-las de perto em seu processo formativo para a docência em dança.

Outro contexto de formação em dança relevante para a pesquisa é o Curso de Educação Profissional Técnico de Nível Médio em Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia - FUNCEB, onde trabalhei nos últimos cinco anos, e que se constitui também num território de trânsito entre aprender e ensinar. Embora não seja um curso de formação para docentes, o itinerário formativo que caracteriza a habilitação de artista da Dança pressupõe o desenvolvimento de habilidades e competências para o compartilhamento de saberes como “multiplicador” de Dança, o que abarca a mediação em espaços não formais de educação, produção em dança e o fazer artístico.

É a partir destas experiências que identifico as interlocutoras, educadoras e educandas de dança, que participam da pesquisa, cinco delas são estudantes de dança no Curso de Licenciatura da UFBA – noturno, e uma do Curso Profissional Técnico de Nível Médio da FUNCEB. Todas educadoras

de dança em contextos não formais. São negras, brancas, candomblecistas, evangélicas, espiritualistas, de classes populares e não tão populares, de idades variadas entre 25 e 39 anos de idade, brasileiras. São elas: Aline Brito, Aline Carvalho, Camila Saraiva, Cíntia Almeida, Jaiara Paim e Natalia Carvalho - com as quais diálogo.

### **Interseccionalidade: em busca do comum**

É num contexto de atravessamentos diários com questões de gênero, raça, classe social, idade, que trago uma abordagem interseccional, que aponta para a articulação entre estas camadas da vida e cruzam as histórias de vida das mulheres participantes da pesquisa. É como mulher, negra, originária de um casamento inter-racial, do interior da Bahia, que aos 50 anos de idade se aventura no Mestrado em Dança, numa universidade pública, e que usufrui de alguns privilégios que me diferencia de outras tantas mulheres no contexto social, que me apesento.

A perspectiva que adoto aqui para falar de interseccionalidade compreende a mesma enquanto um conjunto de ideias e práticas que sustentam que gênero, raça, classe, sexualidade, idade, etnia, status de cidadania e outros marcadores não podem ser compreendidos de forma isolada, sendo que estes articulam dinâmicas de poder que produzem realidades materiais desiguais e experiências sociais distintas coletiva e individualmente. (BUENO, 2019, on-line)

Assim os marcadores que nos perseguem e nos identificam não podem ser vistos de forma isolada. Numa perspectiva teórica e metodológica, a interseccionalidade aponta para a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado (AKOTIRENE, 2018). Quando Cíntia afirma ser uma “mulher negra, de periferia e da igreja”, traz consigo estas marcas articuladas. Tal conceito advém do pensamento feminista negro, é um marcador de mulheres negras, porque são mulheres, são negras, são pobres, em sua grande maioria, e foram infantilizadas, tidas como seres sem vontade própria (AKOTIRENE, 2018, p. 21-22).

Assim também, vale ressaltar que quando me refiro à juventude como um marcador, reporto-me a uma trajetória de vida implicada com essa população nos diversos projetos sociais nos quais participei. No entanto, acolho as diferentes idades das interlocutoras da pesquisa, uma vez que compreendo as idades da vida como uma construção social, enquanto marcador de identidades que se estabelece como privilégio ou não em relações de poder (BOURDIEU, 1983).

O que quero lembrar é simplesmente que a juventude e a velhice não são dadas, mas construídos socialmente na luta entre os jovens e os velhos. As relações entre a idade social e a idade biológica são muito complexas. Se comparássemos os jovens das diferentes frações da classe dominante, por exemplo, todos os alunos que entram na École Normale, na ENA, etc., no mesmo ano, veríamos que estes "jovens" possuem tanto mais dos atributos do adulto, do velho, do nobre, do notável, etc., quanto mais próximos se encontrarem do polo do poder. (BOURDIEU, 1983, p. 2)

### **Redes de aprendizagens em comunidades de sentido**

No trânsito entre aprender e ensinar são muitos os espaços educativos em dança por onde estas jovens mulheres passam. Normalmente é um conhecimento que começa desde cedo, quando crianças, em projetos sociais na comunidade, em academias de dança ou na escola formal. Mas ao longo de suas caminhadas com dança, se inserem ou criam espaços não formais de educação, que são os mais relevantes para a pesquisa. É neste contexto de deslocamentos que a rede de aprendizagem vai se constituindo.

Nesta pesquisa, a noção de rede busca responder aos desafios internos das formas de participação e externos da sustentabilidade de projetos artístico pedagógicos através de uma organização na qual o movimento é pressuposto. A rede reorganiza o espaço, os sujeitos e suas produções em uma tentativa de democracia, aberta inclusive à própria falência. Nossa hipótese é de que as redes de aprendizagem para o desenvolvimento cultural local podem ser constituídas a partir de abordagens colaborativas baseadas em relações dialógicas, não hierárquicas, baseadas na presença e afetividade. (AQUINO, 2015, p. 113)

Conforme Aquino (2015), a rede se constitui a partir de laços colaborativos, sem hierarquias e por meio de relações dialógicas, o que favorece o processo do aprender, a partir de uma perspectiva emancipatória. Chama especial atenção a atuação de grupos e coletivos que se organizam em espaços alternativos, com arranjos fora dos padrões já reconhecidos e mencionados, a partir de práticas solidárias.

Espaços diversos e inusitados estão se transformando em locais onde acontecem aulas, oficinas e cursos de dança: pode ser no quintal, na sala, na garagem da casa, na praia, na residência universitária, na igreja, na praça, na rua, na sala de uma escola. São nestes espaços que as jovens mulheres educadoras têm iniciado seus experimentos artísticos educativos em dança. Priorizam como público de suas iniciativas, pessoas de uma mesma comunidade, moradores de seu entorno, com diversos perfis que vão desde crianças, jovens, adultos, idosos, ou ainda de suas comunidades de pertencimento e militância política.

Portanto trago para o contexto comunitário o reconhecimento dos pares que acompanham estas mulheres, que fazem junto, geram intercâmbios entre si, que se estabelecem através de trocas de saberes e fazeres, e que se apoiam mutuamente. Neste sentido as relações de aprendizagens, suas práticas artísticas educativas são os elos que costuram este tecido social.

Neste sentido, adoto a compreensão de “comunidade de sentidos” (BRANDÃO, 2014), a partir dos sujeitos envolvidos na rede de aprendizagem no trânsito entre aprender e ensinar. As mulheres da pesquisa, suas educandas e educandos, os que integram os contextos onde as aulas acontecem, as instituições, as parcerias para fazer gerar seus produtos artísticos, todos que estão envolvidos no projeto de aprendizagem e que compartilham daquele movimento. Um elo comum as suas práxis é a cidadania, a política e o empoderamento, todas trabalham estas dimensões de forma indissociável.

É consciente, intencional. Minha aula de dança do ventre é política. E tribal. [...] Botei como objetivo nos Cursos Livres. Considerando a dimensão política dos corpos das mulheres, dos corpos LGBT, com um recorte muito de esse poder à mulher, esse poder a LGBT. E o ventre sagrado, pra mim, é um ato político também. É um manifesto artístico-político. (ENTREVISTA..., 2018c)

Então é o fazer coletivo/colaborativo, que envolve a construção de projetos de vida, a definição de princípios e visão de mundo, que a ideia de comunidade se constrói. Podendo ainda ser compreendida numa relação de movimento, de transição, embaralhamento das fronteiras, o que permite a criação de novos arranjos para o seu entendimento.

A comunidade possui uma razão de ser e é importante que seja conhecida e valorizada, travando contato com os diversos aspectos e dimensões que a compõem. Reconhecendo-a como um polo de atração e interesse, com o qual se envolve e do qual se sente parte, a ponto de integrá-lo ao seu projeto de vida, é importante que cada integrante lance sobre ela um novo olhar, redescobrimo suas peculiaridades e características, presentes ao complexo movimento do lugar. Lugar composto de uma memória, uma cultura e uma localização geográfica. [...] Constatado, que o termo comunidade ora traz o significado de espaço, de contexto de cidadania, ora é reconhecido como uma comunidade de sentido, onde sujeitos se reconhecem e se irmanam pelas identidades, como também pelas diferenças. Dada a multiplicidade de abordagem e sentido, faço relevo de questões que, a meu ver, podem ser significativas se retomadas e potencializadas. (BRANDÃO, 2014, p. 143)

Tais relações não se estabelecem apenas em zonas de conforto, ao contrário, abrigam a diversidade e o conflito, não se está falando de homogeneidade, mas de criar modos alternativos, inovadores de fazer seus projetos de vida acontecerem. Daí o pensamento de Cruz ser relevante nesta construção, uma vez que trata da relação arte e comunidade.

Quando se nomeia deve, desde logo acautelar-se contra a ideia de uma comunidade que é homogênea, como no passado comum e uma expectativa de futura também a ela comum em relação aos seus participantes. Ora nada é mais contrário a

esta constituição de uma comunidade do que a falsa construção identitária. O que se deseja é que a identidade se desenvolva a partir de uma diversidade interna em que cada elemento tem múltiplas identidades, muitas delas em contradição. Assim sendo as dinâmicas para sua constituição são morosas, complexas e delas exigem uma “negociação cultural” em permanência. (CRUZ, 2015 p. 7)

### **Movimentos sociais e processos de ensino aprendizagem em dança**

Os caminhos de aprendizagens traçados pelas mulheres da pesquisa, tomando como ponto de partida suas histórias e narrativas, são construídos na contramão do sistema opressor e de dominação. Opõem-se a uma educação tecnicista, bancária e reguladora, experimentam uma educação baseada na horizontalidade, onde todos estão a aprender, independentemente de suas posições de educadoras educandas.

Suas práxis estão em constante processo de formação e ainda trazem em comum uma convergência com o pensamento de Paulo Freire. A Escola de Danças Urbanas Dance Hall, um dos espaços não formais de educação onde uma das jovens mulheres atua, por exemplo, tem sua base conceitual construída a partir do pensamento do autor. A maioria das estudantes do Curso de Licenciatura em Dança no noturno, na UFBA, no semestre de 2018.2, referiu-se ao autor em seus Trabalhos de Conclusão de Estágio - TCE.

A educação libertadora tornou-se uma referência para esta nova geração. Seus princípios foram resignificados e reinventados nestas novas práticas. Assim a aproximação com o pensamento de Freire (1983) demonstra o caráter político e transformador das práxis pedagógicas das interlocutoras da pesquisa. A conscientização dos sujeitos envolvidos no processo educacional, sobre a realidade social da qual fazem parte, é argumento fundante de sua construção teórica. A educação é ato político, visibiliza o oprimido, revela a opressão. Educar nestes parâmetros é um ato revolucionário, ou transgressor, conforme Bell Hooks (2013) nomeia. Desta forma destaco a contribuição de Freire e do movimento de Educação Popular, inspirado em seus pressupostos,

assim como a sua influência na formação e atuação política juvenil nos dias de hoje.

É a partir da experiência como educadora em espaços educativos não formais, em ONGs, participando de fóruns sociais, conferências de cultura, em contato com associações de moradores, terreiros de candomblé, centros de cultura e outras organizações sociais, que observo o desenvolvimento de projetos e programas sociais e culturais ao longo destes anos, que produzem um efeito transformador nestas realidades em contextos locais e globais. São programas que estão voltados para questões étnicas, identitárias, valorizam a diversidade e potencializam as ações sociais comunitárias. Este é um movimento que vem emergindo desde a década de 80 e que no novo milênio ganha novos contornos.

Neste sentido há uma expansão da participação social e cultural, como uma forma de legitimar direitos comunitários e conquistar espaços públicos. Os jovens de comunidades, egressos ou não de ONGs, empenham seus próprios projetos. Destacam-se os atores sociais jovens, pertencentes às comunidades periféricas dos grandes centros urbanos, que organizados em seus projetos, lutam por ampliar a representatividade política, sobretudo através das expressões artísticas, através de movimentos como hip hop e seus desdobramentos, as batalhas de MCs e *break*, os saraus de poesias. Merecem especial atenção os grupos de dança em comunidades populares, e coletivos artísticos, que assume diversos formatos, encurtando distâncias, desterritorializado, com as fronteiras borradas.

Assim me aproximo da definição de movimentos sociais da autora Maria da Gloria Gohn (2011), quando se refere a movimentos também como campo de experimentação social, como espaço propício para geração de ações criativas, inovadoras, que é a forma como tenho identificado o trabalho de formação em dança das mulheres da pesquisa.

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-

tarefa de ordem numérica, **mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais.** A experiência da qual são portadores não advém de forças congeladas do passado – embora este tenha importância crucial **ao criar uma memória que, quando resgatada, dá sentido às lutas do presente.** A experiência recria-se cotidianamente, na adversidade das situações que enfrentam. Concordamos com antigas análises de Touraine, em que afirmava que os movimentos são o coração, o pulsar da sociedade. Eles expressam energias de resistência ao velho que oprime ou de construção do novo que liberta. **Energias sociais antes dispersas são canalizadas e potencializadas por meio de suas práticas em ‘fazeres propositivos’.** (GOHN, 2011, p. 336) (Grifo meu)

Desta forma afirmo que os processos de aprendizagens em dança desenvolvidos por estas jovens mulheres podem ser entendidos como um movimento de participação social. É político, transformador, criativo e inovador. É esparramado, no sentido de que não tem uma sede própria, e não há fronteiras, pode ser na igreja, na área verde da universidade, na sala de aula de uma escola pública, na residência universitária, na casa de qualquer um, bastaria abrir a sala e transformá-la num espaço de dança, com fez a Dance Hall.

Com certeza! Afeta em tudo. Eu não trabalho com a dança pela dança, trabalho pensando em disseminar isso para outras pessoas, para outras comunidades, penso nesse trabalho de multiplicadores, de afetar todas as esferas da sociedade e isso é um ato político. Você se afetar, ser afetada, não político-partidário, mas um ato político de transformar o lugar onde você está. (ENTREVISTA..., 2018e)

### **Dançar a experiência**

A dança na perspectiva que venho desenvolvendo neste texto, leva ao encontro de si, à dança de cada uma, traduz a vida, permite que as singularidades se manifestem, é conhecimento e gera autoconhecimento, com afirma Boaventura (2005, p. 80). A dança permite essas expressões de forma

muito acentuada, uma vez que é corpo. Em suas práticas artísticas educativas as interlocutoras vivem num exercício permanente de aprender, desaprender, reaprender, subvertendo, transgredindo essa ordem dominante, onde emergem novos modos de ser e existir.

A noção de experiência de Jorge Larrosa (2016) serve de base para analisar os processos de ensino aprendizagens em dança aqui destacados. “Pensar a educação a partir do par experiência/sentido” (2016, p. 16) faz parte do fazer pensar das mulheres da pesquisa. “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (LARROSA, 2016, p. 18). Para ser considerada como uma experiência é necessária que permaneça no sujeito, que não seja algo que passe, como muitos dos acontecimentos. Requer uma pausa, parar para pensar, olhar, escutar, é preciso sentir (ORNELAS; RANGEL, 2018).

Dança é um despertar dos sentimentos mais íntimos e mais generosos e mais puros que existem em você. Acho que é trazer para fora esse alguém que está lá dentro, guardado. É você ser você! Acho que a Dança é o lugar onde você deixa de representar e mostra quem você é. Acho que é mostrar quem você é pelas experiências de vida que você tem dentro. [...] É você deixar ser tocada. É um lugar de tudo, um lugar de trânsito para mim. (ENTREVISTA..., 2018e)

A experiência aqui está também associada ao meu aprender/sentir diante dessa pesquisa, onde me coloco como sujeito da experiência, “(...) o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2016, p. 25).

Há algo no que fazemos e no que nos acontece, tanto nas artes como na educação, que não sabemos muito bem o que é, mas que é algo sobre o que temos vontade de falar, e de continuar falando, algo sobre o que temos vontade de pensar, e de continuar pensando, é algo a partir do que temos vontade de cantar, e de continuar cantando, porque é justamente o que faz com que a educação seja educação, com que a arte seja

arte, e certamente, com que a vida esteja viva, ou seja, aberta a sua própria abertura. Assim insistirei, para terminar, que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia; que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida, quando a vida treme, ou se quebra, ou desfalece, e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta. (LARROSA, 2016, p. 13)

Estas mulheres possuem uma dança própria, na qual manifestam suas histórias de vida, seus sofrimentos, angústias, desejos, alegrias, sonhos.

O que me move desde a primeira etapa deste semestre são as culturas populares com foco nas oriundas do semiárido brasileiro, lugar no qual busquei observar e transmitir através da dança, aquilo que considero precioso, assim como um dia me foi transmitido. Encontro-me nesse lugar que se desdobra em tantos outros, buscando o meu lugar. Nessa busca encontro no sertão o ponto de partida para esta caminhada que a cada dia alimenta-se de certezas e incertezas, mas que carrega consigo a verdade, não a verdade imutável, mas aquela que carrego comigo desde o ventre de Mainha (referência viva e presente, meu livrinho de cabeceira nas minhas inúmeras dúvidas). (Mirela Ferreira, registro extraído do Portfólio de Prática da Dança na Educação I – 2018.1)

Assim tem sido as produções destas mulheres, cheias de determinação, mas também de dúvidas, tensões, buscando encontrar seus lugares no mundo. Seus trabalhos com dança, seja no campo artístico ou pedagógico, trazem a dimensão afetiva, traduzem seus repertórios corporais e imprimem uma linguagem própria, seus modos de ver e sentir o mundo. É o corpo falando através do movimento. Expressão de suas subjetividades e pensamento crítico. Assim o conhecimento é produzido no diálogo com a vida, refletem suas histórias de vida, seus aprendizados e vivências. E neste sentido, suas danças traduzem suas dúvidas, incertezas, seus medos, suas alegrias, desejos, seus trânsitos entre ensinar e aprender.

## Considerações finais

Esta pesquisa vem num movimento de perceber como o pensamento das mulheres aqui participantes foi sendo construído, a partir das redes de aprendizagens que elas foram se conectando, através dos processos formativos em dança, nos espaços formais e não formais de educação, aqui entendidos como espaços de aprendizagem, seja a universidade ou outros, numa perspectiva emancipatória. Primeiro é entender a aprendizagem como vida. “Processos de vida e processos de aprendizagem são no fundo a mesma coisa” (ASSMANN, 1998, p. 52). A vida, o trabalho educativo e a produção artística, as escolhas pessoais, tudo está intimamente implicado. Faz parte de um processo auto-organizativo.

Assim o conhecimento em dança que perpassa as práticas artísticas educativas das participantes da pesquisa é o tempo todo mesclado pelo conhecimento científico apreendido nos espaços formais de educação e o conhecimento do senso comum trazidos de suas vivências pessoais. Ao serem misturados, viram algo novo, modificam os sujeitos, e modificam os contextos, produzem novas aprendizagens.

São experiências em trânsito, tensionadas, fora da zona de equilíbrio. Nestes espaços de aprendizagem a negociação é necessária sempre, as vivências se inter-relacionam, e as que são verdadeiramente significativas são traduzidas em suas práticas artístico educativas, através das escolhas pessoais, do que é relevante ou não, num processo de auto-organização. Os caminhos apontam para o intercruzamento dos múltiplos conhecimentos e para infinitas possibilidades de aprendizagens, não apenas no campo da dança, mas das artes e de outras áreas do conhecimento.

Portanto, reconhecer os saberes e fazeres destas jovens, colocando-os em diálogo com o saber científico, a partir do pensamento dos autores que formam o estado da arte desta pesquisa, na perspectiva da ecologia dos saberes, foi proposição desta pesquisa. Reforço então a premissa da “inesgotável diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da

existência de uma pluralidade de formas de conhecimento, além do conhecimento científico” (SANTOS, 2007, p. 8).

Assim o conhecimento conquistado por estas mulheres na universidade, o chamado conhecimento científico, é atravessado o tempo inteiro pelas experiências e saberes, de todos que integram esse ambiente, estudantes, professores, funcionários, trabalhadores terceirizados e ambulantes. Neste processo de aprendizagem, as participantes da pesquisa são transformadas, e carregam consigo uma bagagem diferenciada de conhecimentos, o que as legitima no lugar de agenciadoras de novas aprendizagens, quando contaminam outros contextos, tecendo com seus corpos o tecido social, criado a partir de uma rede de organizações aprendentes por onde elas circulam.

Sou testemunha da potencialidade que o curso de Licenciatura em Dança oferece às futuras educadoras/professoras de dança. A partir de um aprendizado sensível, cuidadoso, numa prática artística pedagógica interdisciplinar, dialógica, com outros módulos do currículo de dança, os Laboratórios do Corpo e de Criação, sendo o foco de atenção, os mesmos estudantes, entendidos como sujeitos prioritários.

O resultado desta formação é o comprometimento político e social destas mulheres da pesquisa e de seus colegas da Licenciatura, com práticas artísticas educativas pautadas em princípios emancipatórios, numa pedagogia dialógica e crítica, no reconhecimento dos diferentes saberes e conhecimentos, na perspectiva da ecologia dos saberes.

Assim, esta narrativa foi tecida como um bordado feito a mão, entrelaçando memórias e corporeidades. O corpo que carrega todas as marcas de uma vida elabora a trama a partir das experiências vividas, possibilitando assim uma escrita com dança. Os encontros com as mulheres e com a dança revelaram os fios dos caminhos percorridos, ponto a ponto.

## Referências

AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2018, p. 143.

AQUINO, R. F. **A prática colaborativa como estratégia para a sustentabilidade de projetos artístico-pedagógicos em artes cênicas:** Um estudo de caso na cidade de Salvador. 2015. 301f. Dissertação (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Universidade Federal do Bahia, Salvador, 2015.

ASSMANN, H. **Reencantar a Educação:** Rumo à Sociedade Aprendente. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A., **Escritos de Educação.** Petrópolis, Vozes, 1998, p. 217-227.

BRANDÃO, A. E. S. **Arte como tecnologia educacional.** 2014. 258f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Bahia, Salvador, 2014.

BUENO, W. Repensando a interseccionalidade. <https://www.geledes.org.br/repensando-a-interseccionalidade/>. Acesso em: 11 jan. 2019.

CRUZ, H, BEZELGA, I; RODRIGUES, P. S. **Práticas artísticas comunitárias.** EIRPAC - Encontro Internacional de Reflexão sobre Práticas Artísticas Comunitárias – 2015. Porto, 2017.

DANTAS, M. F. Ancoradas no corpo, ancoradas na experiência: etnografia, autoetnografia e estudos em dança. **Urdimento**, v.2, n.27, p.168-183, dezembro, 2016.

ENTREVISTA com Aline Brito. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.l.: s.n.]. 20 dezembro 2018a. Meio: digital (107min).

ENTREVISTA com Aline Carvalho. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.l.: s.n.]. 07 outubro 2018b. Meio: digital (46min).

ENTREVISTA com Camila Saraiva. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.l.: s.n.]. 28 setembro 2018c. Meio: digital (106min).

ENTREVISTA com Cintia Almeida. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.l.: s.n.]. 13 outubro 2018d. Meio: digital (81min).

ENTREVISTA com Jaiara Paim. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.l.: s.n.]. 10 outubro 2018e. Meio: digital (121min).

ENTREVISTA com Natalia Carvalho. Entrevistadora: Ana Cláudia Andrade Ornelas. [S.l.: s.n.]. 20 outubro 2018f. Meio: digital (70min).

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1983.

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, maio-ago. 2011.

\_\_\_\_\_. Retrospectiva sobre a educação popular e os movimentos sociais no Brasil. **Movimento-Revista de Educação**, Niterói, ano 4, n.7, p.10-32, jul./dez. 2017.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

\_\_\_\_\_. **O corpo em crise: novas pistas e o curto-circuito das representações**. São Paulo: Annablume, 2010.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

KATZ, H. Toda coreografia é social: pensando a relação entre Hip Hop, mídia e comportamento. **REUNIÃO CIENTÍFICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS**. V., Editora ABRACE, 2009.

LAROSSA, J B. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; COSTA, S. L. (orgs). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação. Prefeitura Municipal de Salvador**. Universidade Federal da Bahia. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

ROSA, Luiza. Helena Katz comenta o corpo nas manifestações. **Idança.net**. 2013. <<http://beta.idanca.net/como-e-que-a-gente-pode-participar-de-um-pais-que-quer-transformacoes/>> Acesso em: 20/12/2018.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 3. edição. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. 63, 2002. Disponível em: <

[http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF) > Acesso em: 25/05/2016.

\_\_\_\_\_. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Novos estudos – CEBRAP**. São Paulo, n. 79, novembro 2007.

TIBURI, M. **Feminismo em comum**: para todas, todes e todos. 7ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2018, p. 125.

WACQUANT, L. **Corpo e Alma: Notas etnográficas de um aprendiz de boxe**. Tradução de Angela Ramalho. Rio de Janeiro: Resumé Dumará. 2002.

# DANÇA E CRIANÇA



Cama de gato. Fonte: Well Ferreira, 2019

**CAMA DE GATO:  
ENTRE FIOS E MOVIMENTOS NA DISCIPLINA DE 'DANÇA PARA  
CRIANÇA' NA LICENCIATURA EM DANÇA DA UFRN**

Renata Celina de Moraes Otelo (UFBA)

Essa escrita tem o desejo de compartilhar experiências vividas e refletidas na docência da disciplina 'Dança para Criança' no curso de graduação de Licenciatura em Dança no Departamento de Artes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, localizada na cidade de Natal, durante os semestres 2018.2, 2019.1 e 2019.2, quando atuei como professora substituta na área de 'Conhecimento em Dança'. Assinalamos que no semestre 2019.2, tive a oportunidade de ministrar a disciplina junto com a professora Dra. Larissa Kelly de Oliveira Marques, docente efetiva da instituição.

Sendo o curso com habilitação em licenciatura, as disciplinas que compõem a trajetória acadêmica do discente permeia, em sua maioria, estudos teórico-práticos. A ênfase está em processos que subsidiem os futuros professores na construção de um repertório de estratégias, organização dos conteúdos da dança e aspectos de avaliação tanto para escolas formais como em espaços de educação não-formal.

Entendemos que a educação formal pressupõe ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente. Há uma disposição que constitui currículos sequenciais que são agenciados por professores com formação específica nas áreas de atuação. Já a educação não-formal é constituída por arranjos coletivos segundo diretrizes de dados grupos, e geralmente a participação dos indivíduos é optativa, mas ela também poderá ocorrer por forças de certas circunstâncias da vivência histórica de cada um. Essa configuração é mediada por professores em/com formação ou mesmo por pessoas da própria comunidade com saberes sobre o que será desenvolvido. (GOHN, 2006).

Em dança, por se tratar de uma área com grandes equívocos a respeito de uma falsa brasilidade atribuída a inerência do movimento, são muitos os que declaram “saber dançar” e fazem disso sua atividade profissional sem um preparo devido. No entanto, o ensino da dança deve ser uma atividade orientada por ter o corpo todo como ênfase, o que requer entendimento sobre sua funcionalidade e desenvolvimento, especialmente se tratando da criança.

Visto a importância do ensino da dança se fazer presente durante o desenvolvimento das crianças e que esse público se encontra em diversos espaços como escolas formais, academias, Organizações Não-Governamentais (ONG’s), projetos em espaços comunitários, Igrejas e entre outros, o curso de Licenciatura em Dança da UFRN investiu na criação de uma disciplina optativa – Dança para Criança. O intuito é de ampliar e enfatizar aspectos específicos da criança e da infância, nesse corpo que requer metodologias atrativas e assertivas uma vez que se encontra em crescimento. Percebeu-se a necessidade deste profissional preparar-se mais e melhor para promoção do encontro com essa criança no caráter educativo.

No fluxo inverso nos surpreendemos com uma larga procura pela disciplina, oriunda do Curso de Pedagogia da UFRN. Os alunos buscavam a compreensão desse corpo movente, mas traziam aspectos teóricos mais aprofundados no que se refere aos conhecimentos sobre o ‘ser criança’. Foi assim que nos deparamos com estudantes em formação de cursos distintos, cada um com seu repertório de experiências, estágios, leituras em suas áreas específicas buscando melhor elaborar suas formações na tentativa de buscar uma compensação e minimizar lacunas.

Nesse contexto, muitas provocações me ocorreram durante esses três semestres que ministrei a disciplina com questões que moviam cada aula, tais como: O que os estudantes da licenciatura em Dança entendem por criança e infância? Qual o entendimento sobre dança e movimento que os estudantes da Pedagogia trazem em sua formação? Como alinhar esses saberes a fim de problematizar e (re)criar práticas educativas em Dança? O que distancia essas abordagens e o que as aproxima? Como fica quando interseccionamos ao

invés de tensionar conhecimentos pensando na educação da criança e no seu corpo?

Na direção de problematizar ao invés de mostrar respostas confortáveis, os primeiros encontros de cada turma costumavam mexer bastante com os ânimos dos discentes com espaço para falas, incômodos e embates que eram permeados por momentos de práticas corporais em consonância com a temática explorada na aula.

Consideramos, e por vezes precisámos reforçar, que os saberes não eram hierárquicos, mas complementares. Verificamos alguns entraves que atravessavam discursos que buscavam demarcar supremacia de um saber sobre outro.

Percebíamos a necessidade de uma melhor preparação dos licenciandos em dança para o trabalho com crianças e na outra face, a urgência da visibilidade do corpo como protagonista do processo educativo de modo mais consciente por parte dos futuros pedagogos.

As leituras e as práticas corporais iam sendo trazidas no intuito de alargar as discussões e elaborarmos, de modo mais consistente, os argumentos necessários para desaguarmos em novas práticas e entendimentos.

### **A criança, a infância e a dança**

Para o desenvolvimento da disciplina trabalhamos com leituras-práticas-discursos sobre as concepções de: criança, dança e sua relação com o ensino, partindo inicialmente da ideia sobre criança e infância de modo mais atualizado.

O conceito legal sobre a criança, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) em seu artigo 2º, a define como pessoa de até 12 anos de idade incompletos. Essa fase na vida da pessoa humana é de grandes transformações físicas, motoras, sensoriais e emocionais.

A Base Nacional Comum Curricular para Educação Infantil (2018) se ocupou em fatiar as etapas instituindo as crianças de menos idade, do nascimento aos 18 meses como ‘bebês’. As crianças de 19 meses a 3 anos e 11 meses como “mais pequenas” e as de 4 anos a 5 anos e 11 meses de “pequenas”.

A criança é algo complexo e completo, portanto, ela não é um ‘vir a ser’ ou um ‘futuro adulto’ pois ela já está sendo (FRANCO, 2002). Ao mesmo tempo que ela experiencia a cultura, ela também é produtora dela.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, nos apresenta a criança como

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

Ao nascer, por exemplo, ela é capaz e modificar todas as relações familiares: *afetiva, econômica, espacial e temporal*. A *relação afetiva* (ou não) se estabelece sobre a vida dessa criança ainda no ventre da mãe, alterando seu estado emocional e dos parentes e amigos que estão no convívio. Essa relação pode ser modo positiva ou não, pois precisamos considerar que nem todas as crianças são planejadas/desejadas por suas famílias.

A *relação econômica* é inevitavelmente sentida, pois com a chegada de mais uma pessoa é necessário reorganizar os gastos e investimentos causando uma nova configuração financeira. São proporções diferentes de acordo com a condição de cada família. Podemos citar também a *relação espacial*, já que um bebê requer um espaço para ser acomodado. A ocupação de um lugar que era utilizado de outra forma ou por outra pessoa precisará estar à sua disposição. Em seu desenvolvimento, vão aparecendo cuidados com a organização da mobília da casa, do acesso às cadeiras, mesas, janelas,

cozinha, tomadas e inúmeros objetos que precisam estar fora do alcance dos/as pequenos/as pela falta de maturidade em seu manuseio.

Outra transformação se dá na *relação temporal*, visto que a dinâmica do sono nos primeiros anos exige muita disposição aos adultos responsáveis. A organização de quem ficará com os cuidados da criança durante o expediente de trabalho dos pais/responsáveis, a ida e volta da escola, são exemplos de ações que também alteram o cotidiano dos adultos em função da criança.

Essas modificações nos mostram que, de fato, a criança é um sujeito do presente capaz de atuar socialmente e que altera as estruturas sociais do meio em que está se inserindo, seja uma família, um abrigo (orfanato) ou qualquer outra moradia; sua natureza é transformadora.

A criança sempre existiu e é uma condição própria da existência humana. É uma categoria biológica. Sua principal atividade é o brincar. Nele, ela utiliza seu poder imaginativo e cria seus mundos de fantasia. Dentre as suas especificidades está a vulnerabilidade, pois requer o cuidado do adulto para sobreviver e tem suas vidas organizadas por eles; outra especificidade é sua capacidade de se desenvolver de acordo com as condições contextuais que estiver inserida e precisa ser vista como sujeito integral em seus aspectos afetivos, físicos, cognitivos, sociais. Elas são também sujeitos de direito.

Diferente do conceito de ‘criança’, a infância não tem data biológica estipulada, ou seja, ela é uma categoria flexível de acordo com o contexto de cada pessoa. A concepção de infância é permeada por modificações sociais. Arroyo (1994) reforça essa ideia ao dizer que “A concepção que seus pais tinham de vocês quando eram crianças é muito diferente da concepção que vocês possam ter agora de seus filhos. A infância rural é diferente da infância urbana [...]” (ARROYO, 1994, p.88).

A infância é, portanto, uma categoria social, que só foi estabelecida entre o século XVII e XVIII e que vem se transformando de acordo com as demarcações sociais da contemporaneidade.

Há infâncias abreviadas pela inserção precoce de crianças no trabalho por razões financeiras e, conseqüentemente, sociais de muitas famílias brasileiras, por exemplo. Ao ajudar os pais no comércio, na agricultura ou em qualquer outra atividade, sendo parte integrante da conjunção do mundo do adulto, esta criança será forçada a acelerar sua maturidade. Sua força de trabalho põe em risco o comprometimento do seu tempo, que seria destinado ao que deveria ser sua principal atividade: o brincar.

É interessante que o termo seja plástico e venha se transformando porque a infância foi inicialmente conceituada a partir da criança de classe média, o que sabemos não ser uma forma universal, nem mesmo nacional. O século XX marca o interesse nas crianças e nas dimensões que implicam na vivência das infâncias.

Hoje, as publicações mais importantes e atualizadas para a Educação Infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2010) e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). Vemos também que os espaços não-formais possuem, em grande maioria, cuidados e abordagens para o trabalho com as crianças.

Em qualquer desses espaços educativos, o ensino da dança deve acontecer de modo que

[...] não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão; que germine das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, dobrar, torcer) almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca. (ALMEIDA, 2016, p. 35)

Nessa direção, as apresentações devem ser uma consequência construída durante as aulas, como apenas uma parte do processo. Deve servir para fruição, possibilitando que a criança entenda a relação entre plateia e artistas, dialogue com os elementos que estão associados a criação da cena,

estimular a educação estética dos pais e da comunidade escolar (ALMEIDA, 2016).

As aulas em dança devem estar associadas ao projeto educativo da unidade de ensino ou em consonância com as diretrizes das Organizações Não-Governamentais (ONG's), associações, projetos, etc. e deve mapear campos de interesse das crianças, já que cada contexto renova o repertório de caminhos para a organização docente, especialmente nos conteúdos regionais e locais.

No ensino de dança para crianças devemos priorizar desejos e características específicas da infância, respeitando seu ritmo, englobando seu movimento expressivo, assim como ampliando perspectivas sobre si e sobre o meio que está imersa. É importante oferecer oportunidades de descoberta do corpo próprio, da sua própria dança e de alargar suas experiências motoras (ALMEIDA, 2016).

### **Cama de gato – entre fios e movimentos**

O que eu chamo de 'cama de gato' pode ter outros nomes nas regiões brasileiras. Trata-se de um jogo realizado com barbante ou lã (um fio grande e resistente) e com os participantes, que requer pelo menos um número de cinco (05) integrantes.

Para este jogo, formamos um círculo de pessoas que inicialmente podem estar em pé ou sentadas. Um (01) participante segura uma ponta do barbante e o oferece a outro participante que esteja em qualquer ponto da roda. Ao oferecer o barbante, pedimos que este diga também uma expressão. Pode ser o nome de um sentimento, um trecho de uma música, uma cor, entre outros estímulos a depender do grupo com qual se irá trabalhar. Optamos por desejar ao outro um sentimento bom.

A imagem nos auxilia a visualizar a descrição. No centro, o mediador vai auxiliando as crianças a passarem o barbante para as pessoas do outro lado do círculo, já que a tendência é que uma grande teia vá sendo formada.

Foto 1 - Cama de gato sendo iniciada com a distribuição do barbante.



Autor: Well Ferreira, 2019

O participante que recebe o barbante, ficará segurando sua ponta e em sequência, passará o fio para uma outra pessoa da roda lhe dizendo uma palavra (um sentimento bom). Isso será feito até que todos do círculo estejam segurando um ponto da linha.

Experimentamos essa dinâmica pelo menos duas vezes em cada semestre. A primeira era feita apenas com os estudantes da disciplina de 'Dança para criança' para vivenciarmos essa estratégia didática e refletirmos sobre o processo. Em outro momento, a atividade era realizada junto às crianças.

Essas crianças eram trazidas pelos/as próprios/as estudantes sendo seus filhos/as, sobrinhos/as, afilhados/as, primos/as ou levávamos a aula da disciplina para ser realizada no projeto de extensão 'Dança para crianças: perspectiva de inclusão social e cultural' que eu orientava durante esse período na própria universidade.

Em continuidade ao jogo, quando a 'cama de gato' está formada em forma de teia de fios, lançamos estímulos ao grupo. Indicamos o nome de

alguns sentimentos que foram recebidos com a passagem do barbante (ex. amor, alegria e paz) e solicitamos que esses se dirijam ao centro da 'cama de gato'. Enquanto isso, o barbante é assumido pelo participante que se encontra ao lado que fica segurando duas pontas, para que o fio não fique frouxo. Alguns momentos podem ter menos ou mais participantes ao centro, conforme a imagem.

Foto 2 - Cama de gato com participantes ao centro.



Autor: Well Ferreira, 2019

A dinâmica começa a mudar. São dados comandos a quem está no centro como: precisa mover, mas não pode tocar no fio; barbante em nível baixo, movimento em saltos; mover em duplas e o fio no nível alto; mover lentamente com barbante em nível médio; e vamos construindo uma variação de possibilidades no que se refere aos níveis, ações, tempo, espaço.

As pessoas do centro vão solicitando o nome de outros sentimentos e outras pessoas entram assumindo esses lugares, fazendo com que todos passem pelo centro.

Outra dinâmica que costuma ser inserida é o estímulo sonoro. Antecipadamente selecionamos algumas músicas de diferentes ritmos que vão sendo colocados enquanto os participantes estão no centro da teia, o que induz outras possibilidades de movimentações.

É possível também dar comandos aos participantes que estão segurando o barbante enquanto os que estão no centro sustentam uma imagem congelada. Ou seja, há como explorar todas as configurações dos participantes.

É importante destacar que “Os jogos se aproximam da dança, pois ambos podem ser autênticas bases para a construção do movimento e a ampliação do repertório motor.” (ALMEIDA, 2016, p. 62). Neles, as crianças conhecem e tomam consciência do seu corpo, das ações com possibilidades e limites, da sua postura, respiração, do modo que se movem no mundo.

Com atividades como essa, discutimos conhecimento da área de dança, entendendo o jogo como princípio para a condução do movimento dançado. Víamos uma certa surpresa aos estudantes das outras áreas durante a avaliação da atividade e dos conteúdos em dança que a envolve. Estudantes de outras formações chegam nesse componente, em grande maioria, entendendo a dança apenas como um meio de alcançar os conteúdos das demais disciplinas do currículo escolar ou de um projeto.

### **‘Dança para criança’ – aprendizagens**

Os estudantes das turmas, durante os três (03) semestres que ministrei, eram em sua maioria do curso de licenciatura em Dança e da Pedagogia. Esses saberes se encontrando e amadurecendo a partir de leituras-práticas-discussões nos levaram a resultados interessantes e fundamentais na formação de futuros educadores de ambas as áreas.

As primeiras aulas eram bem provocativas. Os estudantes da pedagogia, em linhas gerais, se sentiam um tanto deslocados ao perceber que há outras área de conhecimento atuando na educação além das que eles se habituaram a estudar no seu curso de formação. Ao trabalhar com o corpo próprio durante as aulas, a percepção de si passa a ser problematizada e trazida como foco. Ao entrevistar alguns alunos oriundo desse curso, foi comum relatos nessa perspectiva:

Eu me vi, me avaliei com timidez, até com dificuldade motora, não sei só se pela idade ou pela falta de práticas, de brincadeiras... por mais que algumas atividades propostas eu já conhecia porque já tinha trabalhado com jovens e com crianças [...] e eu deixei isso em algum lugar, lá atrás da minha vida, né? E foi uma reflexão muito bacana de pensar que todos os corpos podem ser brincantes, inclusive o meu. (Aluna Zilana Marcelino – Pedagogia)

Esses estudantes se deparavam com a possibilidade de experimentar outros modos de se mover e como trabalhar isso com as crianças, potencializando-as na descoberta do mundo e sua interação com ele e com os outros. Esse entendimento ia acontecendo de modo paulatino. Uns mais sensíveis a esse alargamento da compreensão e outros menos. Ao falar sobre a criança, a aluna chega ao entendimento de que as práticas corporais vividas na infância é um caminho de

[...] se conhecer, é onde ela aprende mais, então a proposta de fazer, utilizar o corpo, a interação do seu corpo com o corpo do outro, me trouxe muitas relações com Vigotsky, com outros também, mas com Vigotsky principalmente. [...] (Aluna Zilana Marcelino – Pedagogia)

E conforme verificamos durante as aulas, era comum a associação das atividades e discussões com as abordagens pedagógicas, bem presente no discurso por parte desses estudantes. Isso demonstrava uma formação mais consolidada nesse aspecto:

Eu acredito na dança como parte das habilidades cognitivas. Esse utilizar o corpo, esse movimento, faz com que esteja tudo ligado, então a dança contribui bastante para esse processo de desenvolvimento, de criatividade que é muito importante. Wallon discorre muito sobre essa questão do movimento e como ele é importante [...]. O movimento como função expressiva. (Aluna Isabelle Sena – Pedagogia)

Ao conversar com os estudantes da licenciatura em dança, vemos que outros aspectos são trazidos com mais propriedade no entendimento do ensino da dança para crianças:

O ensino da dança para crianças, [...] promove as experiências, as discussões e reflexões da dança na escola e fora dela. Essa dança presente nos primeiros movimentos, na descoberta do corpo que trabalha todas as possibilidades da criança, respeitando seus limites, a postura, a apreciação, da formação, ela promove tudo isso. (Thaíse Galvão – Licenciatura em Dança)

A dança em si me faz pensar como eu posso ver este corpo, me comunicar com ela de forma mais aproximado.[...] A criança desenvolve uma cognição motora mais ativa, a motricidade corporal ela é mais enfatizada, sua criatividade ela é mais aguçada, seu senso crítico na fruição, eles já vão tendo esse questionamento. A dança para criança ela realiza e transforma. Interfere no seu caminhar e até no respirar melhor. (Rodolpho Santos – Licenciatura em Dança)

Essas tessituras foram sendo gerenciadas e construídas com cuidado, conhecimento e afetos. O trabalho com crianças em qualquer fase de suas vidas, requer saberes e práticas sensíveis e capazes de lhes trazer segurança e espaço para a expressão do corpo. Enquanto educadores, precisamos estar preparados para esse encontro movente realizado com planejamento e competência.

Vimos que foram dados avanços significativos nos grupos e buscamos sempre mesclar os estudantes das áreas quando se tratava de atividades em grupo, para que pudesse haver uma partilha mais significativa de saberes.

## Considerações finais

A disciplina de 'Dança para criança' apresentava sua localização conceitual desde o primeiro momento e foi elaborada enquanto prática corporal em consonância com os conceitos estudados.

Ao final de cada semestre, fizemos avaliações partir de uma escuta respeitosa aos estudantes, no intuito de apontar outras ou melhores estratégias nas abordagens vivenciadas em sala de aula. Para cada turma, uma experiência distinta.

Vimos que o trabalho só cresce quando há humildade para reconhecer nossa fragilidade e compartilhar nossas potencialidades. O esforço foi nessa direção.

É um componente de expressiva importância na formação de educadores e essa iniciativa deve inspirar outros cursos de Licenciatura em Dança a preparar melhor os futuros professores para esse público infantil, uma vez que é um campo de trabalho bastante promissor.

## Referências

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **QUE DANÇA É ESSA?** Uma proposta para a educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzalez. O significado da infância. **Anais do Seminário Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil/os-campos-de-experiencias> Acesso em 10 de Setembro de 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC; SEB, 2010.

FRANCO, Márcia E. Wilke. **Compreendendo a infância**. Porto Alegre: mediação, 2002.

GONH, Maria Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

## **DANÇA E ESCRITA CORPORAL UMA RELAÇÃO IMPORTANTE NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO PRÉ ESCOLAR II**

Beatriz Zanchet  
Diego Gonçalves

### **1. Introdução**

Toda ação humana envolve a atividade corporal. O corpo e o movimento são elementos relevantes para a aprendizagem das crianças, desde seus primeiros anos de vida. A dança na escola e na vida deve ser uma atividade para ambos os sexos, pois visa à promoção de vivências corporal e experimentações com o ritmo. O ato de dançar também é muito positivo no ambiente escolar, porque requer o uso de diversas habilidades motoras, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança.

A dança segundo Nanni (2008, p. 01) “[...] em sua essência- como manifestação primitiva, era um mergulho no mundo mágico, onde os movimentos espontâneos surgiram da imaginação [...]”. A dança, no entanto, oferece uma riqueza de oportunidades de movimentos e gestos que possibilitam sensações de liberdade e prazer que apenas quem tem esse contato com ela conhece.

Através da dança, se expressa sentimentos, emoções, conhecimentos e habilidades. É uma possibilidade de expressar aquilo que não se consegue falar, algo que muitas vezes acontece, pois nem sempre é fácil transformar em palavras o que sentimos. A partir dela, temos contribuições muito significativas para os alunos, pois pode facilitar o entendimento do funcionamento do corpo humano, percepção do espaço e tempo, construção da imagem corporal, tal como proporcionar sentimentos de experimentações.

Ao trabalhar com a criança, deve-se ver uma imensa rede sendo feita com diferentes texturas, cores, tamanhos, estruturas, complexidade. Esta junção de dança e educação, baseada nos relacionamentos entre conteúdos de dança, possibilita a forma de encontrar novos e diferentes modos de

construir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo (MARQUES, 1997).

O ensino da dança deve ser levado em conta pela educação Escolar, pois a mesma tem uma amplitude que envolve de forma integral o físico, o psíquico, o intelecto e o emocional, sendo um conhecimento que pode estar presente em várias ações pedagógicas dialogando com os conhecimentos de outras áreas, através de uma dança educativa, criativa e recreativa, que tem como papel permitir a vivencia de possibilidades infinitas do movimento e não a criação de dançarinos profissionais, integrando a habilidade corporal e criativa do aluno com o conhecimento intelectual.

Podemos notar que a dança na área da Educação Física escolar ainda ocorre tensões decorrentes de diferentes pensamentos a respeito do conceito e da sua prática. Infelizmente existem pessoas que acreditam que a dança sirva apenas para relaxamento, recreação, como instrumento de concentração ou ainda, que na escola a dança sirva apenas para os dias de eventos especiais. Além disso, o “[...] ensino da dança ainda está coberto de preconceitos onde professores tentam dar outros nomes para a dança como expressão corporal, educação de movimento” (MARQUES, 2007, p. 20).

Conseqüentemente, a educação infantil tem um papel fundamental para um bom desenvolvimento da criança de forma integral, ou seja, capaz de criar raízes que irão eternizar benefícios por toda a vida.

No decorrer desse artigo, será retomado diversas vezes o conteúdo da Escrita corporal no espaço<sup>10</sup>, onde essa foi uma ferramenta principal para o desenvolvimento das atividades dos alunos, buscando por meio disso expressar os sentimentos e emoções durante a dinâmica das aulas através de gestos e movimentos, juntamente com desenhos ilustrados pelos alunos. O corpo se comunica pela gestualidade. É com esse sentido que se busca a compreensão de sentidos e os significados educativos para a Educação Infantil: reconhecer que o corpo é o suporte de uma linguagem e escrita e nele se manifesta a cultura em que se está inserido.

---

<sup>10</sup> Formas e linhas traçadas no espaço (FERNANDES, 2006).

Portanto, o foco do presente estudo é abordar as possibilidades de intervenção pedagógica com a dança e a escrita corporal como conteúdo das aulas de educação física para crianças do centro de educação infantil Gerólino Emilio Marini do município de Ponte Serrada-SC, buscando desenvolver o conhecimento através da escrita corporal na educação infantil e a corporeidade, propondo analisar se a escrita corporal a partir da dança pode contribuir no desenvolvimento da criança, com ênfase no potencial criativo individual, proporcionando experiências estéticas vivenciadas, exigindo a capacidade de reflexão e interpretação por meio de expressões e movimentos corporais.

## **2. Materiais e métodos**

Esse estudo tratou-se de um projeto de intervenção, onde se fundamentou nos pressupostos da pesquisa-ação. Teve como base a ideia de uma relação dialética entre pesquisa e ação, supondo ainda que a pesquisa teve como função a transformação da realidade.

No campo educacional, a modalidade de pesquisa é bastante enfatizada, devido à relevância de seu caráter pedagógico: os sujeitos, ao pesquisar sua própria prática, produzem novos conhecimentos e, ao fazê-lo, apropriam-se e resinificam sua prática, produzindo novos compromissos, de cunho crítico, com a realidade em que atuam. Nesse tipo de pesquisa o pesquisador como pesquisados estão diretamente envolvidos em uma perspectiva de mudança.

Esse estudo também é uma pesquisa qualitativa que em conformidade com Minayo (2008) o importante é a objetivação, pois durante a investigação científica é preciso reconhecer a complexidade do objeto de estudo, rever criticamente as teorias sobre o tema, estabelecer conceitos e teorias relevantes, usar técnicas de coleta de dados adequadas e, por fim, analisar todo o material de forma específica e contextualizada.

Participaram do estudo crianças matriculadas no centro de educação infantil (CEI) Gerólino Emílio Marini do município de Ponte Serrada, a mesma composta por 31 alunos, sendo que 14 alunos matriculados no período matutino e 17 alunos período vespertino, todos com idades entre quatro e cinco anos, todos devidamente matriculados e frequentando o centro de educação Infantil. Para avaliação do efeito da prática da dança nas habilidades motoras, o experimento consistiu de momentos de Pré-dança e Pós-dança intercalados por um período de prática.

Foram escolhidas essas turmas, pois, segundo Ossona (1988, p. 18), “a dança é uma disciplina que se deve começar quando se é bem pequeno, sobretudo quando os dotes físicos não são excepcionais”, onde na primeira infância as maneiras de movimentações das crianças são diversificadas e criativas. E principalmente, elas estão abertas ao mundo e sentem a necessidade de sempre estar aprendendo.

Tabela 1. Dados referentes ao número de alunos participantes do projeto.

	Pré escolar matutino	Pré escolar vespertino
Meninas	9	10
Meninos	5	7
Subtotal	14	17
Total Geral	31 alunos	

O período de prática teve a duração de duas semanas. As crianças faziam quatro aulas semanais relacionadas à dança dentro da disciplina de Educação Física, com duração aproximada de 45 minutos/aula. As crianças também foram avaliadas quanto a sua desenvoltura na comunicação com os demais colegas. Para isso, ao final de cada aula, pedia-se que os alunos que gostariam de falar sobre a aula, sua opinião, sugestão, que levantassem a mão.

Para o alcance dos objetivos do projeto, foram utilizados os seguintes instrumentos: 1. **Observação:** como instrumento principal da pesquisa juntamente com um diário de bordo, onde até a finalização foi executada a

descrição de acontecimentos, situações, fatos, imagens, vídeos e conversas descritas. **2. Roda de conversa:** Com objetivo de apresentar à criança a importância da dança como forma de obter conhecimento corporal e as possibilidades de executar as atividades relacionadas. **3. Conteúdo da escrita corporal:** registrado por meio de desenhos e expressões no espaço **4. Construção e compreensão:** o sentido da dança, o que ela busca expressar, a sua capacidade de transmitir sentimentos, músicas, expressões faciais e corporais, ritmos e interpretação de expressões **5. Vivências:** as formas de dança a ser trabalhada alguma ideia, sentimento, pensamento ou expressão. **6. Construção de um movimento:** realizando uma coreografia com intuito de desenvolver intenção entre eles e apresentar para os familiares. **7. Apresentação:** onde os alunos realizaram uma coreografia construída no decorrer das aulas. **8. Devolutiva:** devolutiva aos alunos participantes da pesquisa e à direção da escola.

A execução da análise dos dados foi empregada os registros das observações no diário de campo/bordo, que segundo Bardin (2011, p.15) “é um conjunto de instrumentos de cunho metodológico em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. Sendo assim, a análise de conteúdo tem como referência principal, técnicas de análise que pode ser utilizado procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos apresentados, tal como para o desenvolvimento através de diálogos obtidos para a representação de suas expressões. Para melhor descrição das respostas e desenhos obtidos e observações, os alunos foram identificados através de letras (A, B, C, D) complementando com fotos e vídeos coletados durante o desenvolvimento das aulas desenvolvidas. A coleta de dados se procedeu entre os meses de agosto a outubro de 2019, e para a realização da coleta dos foram enviados os termos de consentimento livre esclarecido (TCLE) para pais e responsáveis pelos alunos.

### 3. Resultados e discussão

Segundo Caminada (1999, p. 22), “a dança se manifesta através de movimentos que imitam as forças da natureza que parecem mais poderosas ao homem e que trazem consigo a ideia de que esta imitação tornará possível a posse dos poderes dessas forças”.

Desenvolver o conteúdo da dança desde o início da infância se faz importante, pois permite que o aluno descubra e conheça mais sobre seu próprio corpo e sobre o ambiente com o qual interage. Além disso, também é possível brincar com as diferentes emoções adquiridas durante uma dança, bem como as formas para expressar os sentimentos que vão surgindo como alegria, surpresa, frio, medo, amor, serenidade, etc. O uso de brincadeiras e gestos relacionados à expressão corporal marca um bom início para isso, pois dessa forma, o aluno começa a se descobrir, a situar o seu corpo e a se desinibir no meio em que está inserido.

O desenvolvimento da criança está em relação com as funções motoras, verbais e perceptivas, entre outras. Neste sentido, podemos perceber que o movimento humano, qualquer que seja ele, é dotado dos significados elaborados pela mente e, quando exteriorizados, expressam a linguagem através do corpo. Levin (1997).

A criatividade da dança apresenta como o aspecto geral a identificação da estrutura corporal, através dos mecanismos senso psicomotoras, utilização de formas e conteúdos que se relacionem com as qualidades de movimento, ampliação do vocabulário expressivo através de várias explorações senso motrizes, entre outros. A fundamentação visa adequar a aplicação da dança de acordo com o estágio de desenvolvimento psicomotor de cada indivíduo.

De acordo com Lowenfeld (1970, p.19) para a criança, a arte é algo muito diferente e constitui, primordialmente, um meio de expressão. A criança é um ser dinâmico. Para ela, a arte é uma comunicação do pensamento.

Para uma melhor compreensão do presente estudo, a seguir será apresentado o plano de ação descritas detalhadamente as etapas que foram

executadas na intervenção. Segundo Thiollent (2007) o plano de ação “corresponde ao que precisa ser feito (ou transformado) para realizar a solução de um determinado problema” (p. 76). O autor conclui dizendo que o plano de ação é uma ação na qual os participantes são os principais membros da situação e organização sob observação, todas as atividades foram relacionadas na perspectiva da escrita corporal, buscando trazer a dança como pratica corporal e a percepção cada aluno no desenvolvimento das atividades propostas.

Tabela 2. Plano de Ação e a percepção dos alunos

AULA	ATIVIDADE DESENVOLVIDA	OBJETIVO	PERCEPÇÃO DOS ALUNOS através das “FALAS” “EXPRESSÕES” e “SENSAÇÕES”
01	Escrita corporal	Apresentar as crianças o que é a escrita corporal	No geral os alunos apresentaram imagens e expressões referentes à: “Carinha feliz”, “rostinho triste”, “corações” representando a imagem de cada sentimento no momento.
02	Texto coletivo sobre a primeira aula	Retornar o assunto da escrita corporal, e registro por meio de desenho a primeira aula de dança.	<b>Aluno A</b> “dança é uma forma de expressar o que está sentindo” <b>Aluno B</b> “é um gesto” <b>Aluno C</b> “é felicidade”
03	Linguagem corporal em níveis espaciais	Perceber como a escrita corporal pode acontecer (nível alto, médio, baixo). 1º vez: música lenta. 2º vez: música rápida.	No primeiro momento: <b>Aluno D</b> “eu não sei fazer” <b>Aluno E</b> “eu não consigo” No segundo momento: <b>Aluno D</b> “eu gostei, podemos fazer novamente” <b>Aluno E</b> “atividade diferente”.
04	Níveis espaciais no papel	Desenhar enquanto dançam	Primeiro momento: <b>Aluno A</b> “eu não sei desenhar isso”, <b>Aluno B</b> “é muito difícil”. Segundo momento: <b>Aluno A</b> “me desenhei feliz porque eu adoro dança” <b>Aluno B</b> “meu desenho é com bastante som

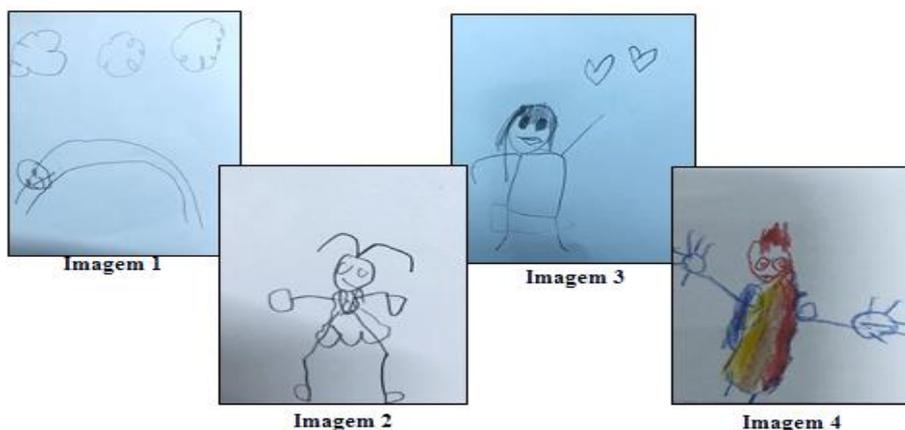
			<i>porque gosto de música”.</i>
05	Escrita corporal como parte Isoladas	Analisar Partes do corpo isoladas (movimentos isolados) e com o corpo todo (movimentos congruentes), utilizando as articulações.	Primeiro momento: <b>Aluno C</b> “vou desenhar meu braço mexendo pra representar o movimento isolado” <b>Aluno D</b> “vou usar as pernas”. Segundo momento: <b>Aluno C</b> “desenhei uma bailarina porque ela demonstra movimentar o corpo todo”.
06	Comandante	Controlar (um colega controla o movimento do outro) foi perguntado as crianças se elas preferiram conduzir o movimento ou ser conduzido pelo colega.	<b>Aluno A</b> “comandar por que é mais fácil”, “comandar pra ele me obedecer” <b>Aluno B</b> “ser comandado pra saber imitar”.
07	Escrita corporal do colega	Realizar a escrita corporal do colega (a partir de gestos, movimentos, expressões)	<b>Aluno C</b> “eu gostei de desenhar o colega” <b>Aluno D</b> “ela dança muito rápido pra desenhar”.
	Escrita corporal dos bailarinos	Identificar a escrita corporal nos bailarinos através de vídeos apresentados	<b>Aluno A</b> “eu quero ser uma bailarina” <b>Aluno B</b> “eu queria saber dançar igual” <b>Aluno C</b> “eles dançam muito bem” <b>Aluno D</b> “expressam alegria”.

No primeiro momento da aplicação do projeto, foi apresentado um conceito do que era a Escrita corporal para as crianças, através de uma demonstração dinâmica apontando que ela é uma forma de comunicação não verbal e que aparece na nossa postura, gestos, e até mesmo no movimento em que nossos olhos fazem. Reconhecendo a expressão corporal como linguagem, podemos defender a ideia de que:

[...] a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. [...] Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal. (AYOUB, 2001, p. 56-57).

Após, foi pedido para que os alunos imaginassem a escrita corporal de cada um naquele momento. Posteriormente foi entregue uma folha em branco com giz colorido e solicitado para que cada aluno desenhasse no papel qual era a escrita corporal representada por eles, em seguida, foi pedido para que cada aluno apresentasse para os demais colegas qual era a sua escrita corporal. Como era o primeiro dia, as crianças apresentavam um pouco de dificuldade em realizar as atividades, pelo fato de ainda não conhecer esse conteúdo, no entanto, no decorrer da aula eles começaram a se desenvolver mais, gradativamente.

A partir das explicações sobre a escrita corporal, os alunos compreenderam que a mesma se dá por meio de transmissão dos sentimentos através de gestos e expressões. Decorrente disso podemos apresentar algumas imagens realizadas pelos alunos para expressar a imagem corporal de cada um.



Imagens produzidas pelos participantes da pesquisa

É possível notar que as imagens foram norteadoras para a estimulação da criatividade de cada aluno, onde, a partir dos desenhos, eles buscaram expressar a forma de sentimentos e emoções daquele momento. Para Laban

(1978) “O corpo do bailarino segue direções definidas no espaço. Essas direções configuram formas e desenhos no espaço. Na verdade, a dança pode ser considerada como a poesia das ações corporais no espaço” (LABAN, 1978, p. 52).

A imagem 01 representada pelo “aluno A” representou uma “ponte” com o corpo, a partir disso a criança relatou que fazer esse movimento traz felicidade a ela. A imagem 02 a partir de relato do “aluno B”, as imagens demonstram felicidade, onde a partir daquele momento ele se sentia alegre. Na imagem 03, “o aluno C” buscou representar o amor, onde a partir disso relatou que esse sentimento é muito importante e o que ele sentia no momento e na imagem 04, representada pelo “aluno D”, representou a alegria através das cores, onde o mesmo relatou que quanto mais colorido a imagem for, mais felicidade a pessoa sente. O desenvolvimento potencial é determinado pelas habilidades que o indivíduo já construiu, porém encontra-se em processo.

Ainda sobre a escrita corporal, foi realizado com os alunos um debate e posteriormente elaborado um pequeno texto sobre qual foi a impressão deles através da primeira aula ministrada. Para o desenvolvimento desse texto cada aluno retratou uma impressão sobre o assunto, onde resumidamente apontaram como foi aprender sobre a escrita corporal e como ela é importante e muito útil no dia a dia. Em todas as aulas ministradas, foi retomado o conteúdo da escrita corporal com as crianças, lembrando as atividades trabalhadas e complementando com alguns assuntos e ensinamentos a mais.

Baseando-se em Lowenfeld, V; Brittain, L. (1970), acredita-se que o potencial criativo humano tenha início na infância. Quando as crianças têm suas iniciativas criativas elogiadas e incentivadas pelos pais, tendem a ser adultos ousados, propensos a agir de forma inovadora. O inverso também parece ser verdadeiro. Em vários momentos do projeto, foi retomado sobre o assunto da escrita corporal buscando, por meio de diálogo a explicação da impressão das aulas ministradas. No momento posterior foi explicado que a escrita pode acontecer nos níveis espaciais (nível alto, médio e baixo)<sup>11</sup>, que de

---

<sup>11</sup>**Baixo**- Quando o corpo se movimenta mantendo a menor distância do chão até alcançar a altura do quadril. **Médio**-Quando o corpo se movimenta mantendo os membros superiores

modo geral são movimentos possíveis do corpo utilizando os espaços acima da cabeça, na altura da cintura ou abaixo dela.

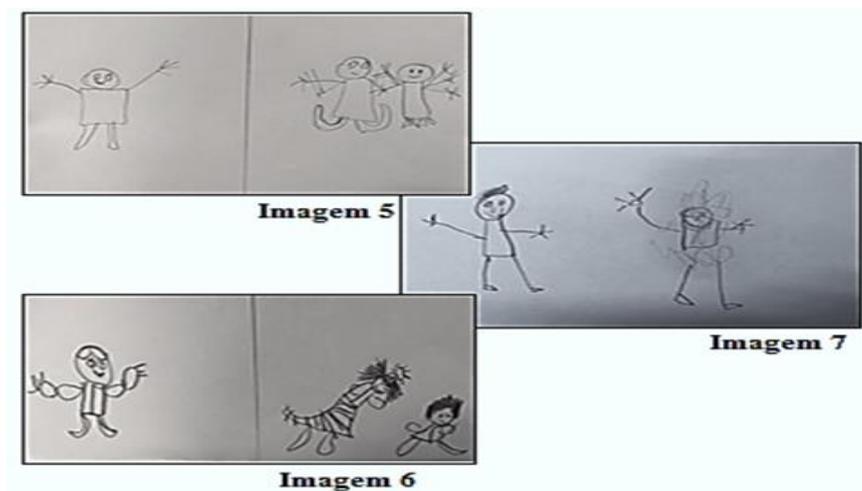
Em conformidade, foi buscado apresentar aos alunos músicas relacionadas a isso e levando-os a praticar essa dinâmica. A partir desses ensinamentos foi solicitado que eles realizassem uma dinâmica com música explorando os níveis alto, médio e baixo. E posteriormente, pedido para que cada criança desenhasse no papel explorando os níveis espaciais, porém expressando os movimentos com a música lenta no primeiro desenho e no segundo desenho a impressão da música rápida a partir do que foi “sentido” na prática.



Fonte: <https://www.elo7.com.br/quadro-bailarina-pintura-em-tela/dp/A0E736>

---

entre o quadril e a cintura. **Alto-** Quando o corpo se movimenta mantendo os membros superiores acima do pescoço.



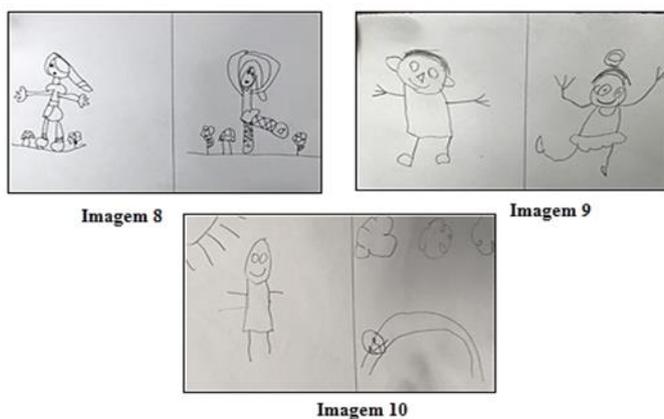
Imagens produzidas pelos participantes da pesquisa.

A partir da imagem trazida pela fonte apresentada, os alunos buscaram expressar os movimentos de dança, através de diferentes formas rítmicas. Na imagem 05, o “aluno A” expressa o movimento rápido a partir dos braços, já na imagem 06 o “aluno B” deu ênfase no movimento de cabelos, representando o ritmo rápido causado e na imagem 07, representado pelo “aluno C” segundo relato, o corpo estaria movimentando-se ligeiramente causando uma impressão de “vulto”. No entanto todos os alunos tiveram o mesmo objetivo de apresentar imagens retratando movimentos lentos e rápidos.

Para a próxima aula ministrada, os alunos foram acolhidos em círculo e retomado o conteúdo da escrita corporal no espaço. Em seguida foi explicado que essa escrita corporal pode acontecer com partes isoladas do corpo (movimentos isolados) e com o corpo todo (movimentos congruentes), utilizando as articulações. Após demonstrações a partir de gestos e de imagens apresentadas, foi solicitado que cada criança desenhasse no papel enquanto dançam e exploram as partes isoladas do corpo e o corpo todo. Primeira vez individualmente, e após coletivamente. Posteriormente em roda, foi realizada uma conversa sobre a impressão dessa aula e sobre os movimentos isolados e congruentes utilizados para dançar.



Fonte: <http://clnicataniahouck.com.br/blog/wp-content/uploads/2011/02/laband122.bmp>



Imagens produzidas pelos participantes da pesquisa

Na primeira imagem ilustrada pela fonte citada, apresenta uma impressão de que as bailarinas estão realizando um movimento isolado, onde se pôde notar nitidamente movimentos apenas com os braços, já na segunda imagem, apresenta o movimento congruente<sup>12</sup>.

Os alunos buscaram expressar através de desenhos, os mesmos movimentos que nas imagens, onde na imagem 08 apresentada pelo “aluno A” retrata a execução dos movimentos isolados<sup>13</sup>e posteriormente o movimento congruente movimentando o corpo todo. Na imagem 09apresentada pelo “aluno B” usou os mesmos movimentos que a imagem ilustrada pela fonte e na

<sup>12</sup> Congruente é quando todo corpo realiza o mesmo movimento. Todo o corpo se abre, se fecha, salta, inclina-se, agacha-se. (LOBO, 2007)

<sup>13</sup> Isolado é quando uma parte se movimenta por si só, independente do que o resto do corpo está fazendo (LOBO, 2007)

imagem 10 representada pelo “aluno C” foi desenhado realizando uma ponte como forma de movimento congruente.

“Desenhar não é só pegar um lápis e executar rabisco, existe todo um fluxo de movimento que se estende por todas as articulações do corpo”. (LABAN,1990, p. 16)

Partindo desse pensamento, podemos dizer que a partir da escrita corporal no espaço o aluno pode ir além dos seus sentimentos, passando a expressar sua criatividade e sensibilidade através do desenho. A partir dos desenhos realizados pelas crianças, pode-se observar, seguindo das experiências estéticas, que cada aluno colocou no papel o resultado de seu pensamento e emoção demonstrando sentimentos no desenvolvimento gráfico, e o mais interessante foi perceber a individualidade estampada nestas representações, tendo em vista que cada aluno tem um estilo ou forma especial de desenhar, visando a construção do pensamento e da aprendizagem.

Bregolato (2007, p.143) ainda posiciona que, “os movimentos são realizados espontaneamente, movidos pelo sentimento que a música proporciona”, ampliando assim, as suas capacidades rítmicas, o seu meio de comunicação através da linguagem corporal e a sua psicomotricidade, fatores estes que são classificados primordiais para a sua sobrevivência com o meio social.

O presente estudo tinha como objetivo analisar a importância e a relação da dança com as aulas de educação física através de experiências estéticas explorando as possibilidades de movimento e expressividade dos alunos e buscando desenvolver o conhecimento do Corpo e a corporeidade.

O que o conteúdo da dança pretende mostrar é que sua prática fornece os subsídios necessários para o desenvolvimento espontâneo e criativo da linguagem do movimento; tem o objetivo de desenvolver uma ação pedagógica coerente, estimulando a criatividade, baseando-se em análises de técnicas da dança adequada às séries, com enfoque na educação psicomotora.

No final de cada aula ministrada, foi elaborada uma coreografia com os alunos para realizar a apresentação no último dia de aula previsto, cujo tema foi sobre os anos 60, reconhecendo a importância do acontecimento dessa época e como isso teve influência em nosso cotidiano até hoje. Essa apresentação foi realizada com os dois pré-escolares (matutino e vespertino) para os professores e familiares das crianças envolvidas, com o objetivo de apontar o desenvolvimento de cada aluno no decorrer de cada dia. Ao longo do período de estudo, as professoras procuraram acompanhar rotineiramente o comportamento e as atitudes dos alunos envolvidos.

No que diz respeito à linguagem corporal, com o passar das aulas, o número de alunos que, voluntariamente, se propunham a realizar gestos e expressão aumentou até mesmo pelo melhor relacionamento interpessoal verificado entre os alunos.

Puderam-se notar diferenças nos períodos de Pré e Pós-dança a partir das dinâmicas realizadas. No momento da pré-dança, as crianças tinham receio e vergonha de iniciar as atividades propostas, participando da mesma, porém não com intensidade, realizavam os movimentos, mas com bastante timidez e esperavam a iniciativa da professora. Na medida em que as aulas foram se procedendo, as crianças foram se entrosando passando a se sentir mais seguras do que faziam, ajudavam alguns colegas que apresentavam dificuldades, davam ideias, apontavam as atividades que mais gostavam e que realizavam com mais facilidade. Além disso, pode-se afirmar que a segurança das crianças ao se comunicarem através de gestos foi ampliada com o passar das aulas.

Uma das observações que devem ser destacadas nessa pesquisa refere-se a fatores culturais, no primeiro momento, em que os alunos ouviram a palavra “dança”, muitos se opunham, principalmente os meninos, onde grande parte apresentam um certo preconceito quanto a esse assunto.

De acordo com o apontamento de Rolfe e Harlow (1992) “O principal objetivo é motivar os estudantes a apreciarem a dança, pautados em três ações: ver, criar e executar”. Como é comum também em nosso contexto, as crianças e os jovens brasileiros nem sempre têm a oportunidade de ir a um

espetáculo da dança ou assistir a peças de teatro. Conhecendo a importância da arte como resgate cultural, proporcionar aos alunos atividades que possibilitem se apropriar dessas experiências pode ser de significativo valor para seu desenvolvimento.

#### **4. Considerações finais**

A dança como uma atividade que prioriza uma educação motora consciente e global, faz-se de extrema importância para o aprendizado do aluno. Porém pôde-se notar, a partir da pesquisa realizada, que esse conteúdo é pouco trabalhado, pois na realidade de muitas instituições de ensino, a mesma costuma ser realizada como uma atividade extracurricular onde apenas uma turma pode ser beneficiada ou quem tem condições de acesso.

Cunha apud Rangel (2002, p.64) divulga que a Dança deveria estar presente nos currículos escolares, da pré-escola até a universidade, pois seus conteúdos podem ser adaptados e aplicáveis a qualquer nível de ensino. Partindo desta determinada harmonia entre a razão e coração, é fundamental propiciarmos a exploração dos movimentos espontâneos, chamando a atenção da criança para sentir, perceber, conscientizar-se e conhecer estes movimentos, para que assim possa construir novas formas de movimentações mais complexas.

É preciso trabalhar a dança com essa faixa etária e na educação infantil por que essa atividade realizada pelos dois sexos auxilia na quebra do preconceito desde o primeiro contato do aluno com a dança. Entre as tantas formas de expressão artística têm-se que estimular a dança como disciplina, respaldada nas suas teorias, contribuições de melhoria e no crescimento e amadurecimento pessoal, cognitivo e afetivo de crianças e adolescentes.

Faz-se importante ressaltar que a Base Nacional Comum Curricular, também aponta a importância de abordar esse conteúdo na educação infantil. Essas diretrizes, portanto, consideram a criança como sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, “[...] constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja,

aprende, observa, experimenta, narra, questiona, e constrói sentimentos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, Resolução 05/09, Artigo nº 04,2009).

O uso de brincadeiras e mímicas relacionadas à expressão corporal marca um bom início para isso, pois dessa forma, o aluno começa a se descobrir, a situar o seu corpo e a se desinibir no meio em que está inserido. A fundamentação teórica aliada à prática da dança, em um segundo momento, ajuda a despertar o interesse do aluno bem como a possibilitar a sua localização espaço-temporal no processo evolutivo, além de estimulá-lo a perceber que ele também pode se movimentar, também pode dançar, também pode crescer. Ensinar a dança na escola significa aprender sobre si próprio, sobre seu próprio jeito, aprender a respeitar.

Baseada nos resultados obtidos pode-se perceber que a dança vai além de um estilo. Através da Dança, então, o aluno poderá conhecer o próprio corpo, saber seus limites, emoções e expressar os seus sentimentos proporcionando através de experiências estéticas a vivência de experiências sensíveis no espaço escolar infantil. Segundo o objetivo proposto nesse projeto, foi utilizado como principal ferramenta destacar a escrita corporal, buscando recobrar a confiança no ser humano que é pleno e capaz, desenvolvendo a capacidade de se movimentar criativamente, com propósito de expressar sentimentos, emoções, reações e transmitir mensagens, pois é a dança uma das expressões que suscita o sentido de ser pleno.

Os resultados dessa pesquisa são gratificantes à medida que reforçam as ações e transformações práticas que a dança propriamente dita proporciona as crianças nessa fase intensa de aquisição de conhecimentos, desenvolvimento corporal, ritmo e expressão dos alunos. A liberdade da criação, a disponibilização de elementos, fez com que o que estava talvez adormecido, ou até mesmo nunca antes percebido dentro de cada um, florescesse. No decorrer do desenvolvimento de cada atividade proposta foi possível perceber que quanto mais aprendizagem as crianças vivenciavam, mais oportunidades despertavam nas descobertas de um corpo que dança e celebra brincando no dançar.

O potencial criativo está em cada ser humano pronto para ser estimulado, e movimentado. Os diferentes fazeres da dança estão além do aprendizado de passos repetitivos e mecânicos, como falado ao decorrer desse artigo, por isso, no ensino da dança na educação infantil não se pode deixar de considerar o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, pois elas estão em constante crescimento. Assim sendo, o ensino da dança para crianças deve estabelecer uma relação de sentido, entre forma e conteúdo, artístico e criativo que operam na qualidade e expressividade do movimento de cada criança. Faz-se importante ressaltar que, apesar dos benefícios comprovados descritos neste artigo, a prática da dança nas aulas de Educação Física ainda se realiza de forma muito restrita. Isto se dá, principalmente, devido ao despreparo na formação dos profissionais.

Por fim, esse estudo abre caminhos e instiga nossa percepção, para que a dança se efetive na educação infantil, com o intuito que os professores se tornem autores, sujeitos de suas experiências e criadores de suas próprias práticas para apresentar para as crianças a importância do conhecimento corporal e expressões, buscando despertar e desenvolver o gosto pela dança.

## Referências

AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>.

BREGOLATO, R. A. **Cultura Corporal da Dança**. 3ª ed. São Paulo: Ícone, 2007.

CAMINADA, E. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro, Sprint, 1999.

LABAN, R. **Dança educativa moderna**. Ullmann, Lisa (Org.). São Paulo: Ícone, 1990.

LEVIN, E. **A infância em Cena**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOBO, Lenora; Navas, Cássia. **Teatro do movimento: um método para o interprete criador**. LGE editora: Brasília, 2007.

LOWENFELD, V.; BRITAIN, W. L. **Desenvolvimento da Capacidade Criadora**. Traduzido por Álvaro Cabral. São Paulo: Mestre Jou, 1970.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. Motriz, v. 3, n. 1, p. 20-28, 1997.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NANNI, D. **Dança educação: pré escola à universidade**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

RANGEL, N. B. C. **Dança, Educação, Educação Física: Proposta de ensino da dança e o universo da Educação Física**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2002.

ROLFE, L.; HARLOW, M. **Let's dance**. London: BBC Enterprises, 1992.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.

## **CRIANÇANDO: AS DANÇAS URBANAS INTERVINDO NA MINIMIZAÇÃO DOS RISCOS SOCIAIS EM ADOLESCENTES DO CENTRO DE MANAUS**

Jeanne Chaves de Abreu (UEA/AM)

### **1 Introdução**

Identificamos que alguns dos adolescentes do ensino médio demonstravam não possuir nenhum interesse nos estudos, preferindo ocupar-se em práticas extraclases. Percebendo a necessidade de trazermos esses alunos de volta para a sala de aula a fim de evitarmos a evasão escolar e conseqüentemente afastarmos esses adolescentes da situação de risco social, propomos a Dança Urbana como meio de inserção destes.

Marques (2003) pontua que a dança facilita o contato com os adolescentes, por que além de proporcionar um desenvolvimento completo do corpo, também colabora com o seu lado psicológico. Os alunos do ensino médio normalmente se encontram na fase da adolescência, uma fase de grandes transformações corporais, atitudinais e comportamentais principalmente.

Em algumas escolas da rede estadual de ensino onde o índice de evasão de alunos era considerado elevado foi implantado o Projeto Jovem Cidadão no ano de 2010. Ao frequentar e participar do projeto os alunos optavam por uma atividade extraclasse entre as diversas oferecidas nas escolas. Porém, para participar do mesmo algumas normas foram estabelecidas. Uma delas é que ao se inscreverem em uma das modalidades artísticas ou esportivas o aluno deveria ter no mínimo 75% de frequência em sala de aula e tirar boas notas em todas as disciplinas. Mesmo gostando das práticas artísticas e desportivas, alguns alunos persistiam em preferir os atrativos da rua (drogas, prostituição e *lan houses*).

Com a mudança de governo, o projeto foi desativado e percebermos que ali havia um nicho de possibilidades para que a UEA, através do Curso de Dança pudesse intervir com um projeto que viesse minimizar a evasão e os

riscos sociais de crianças e adolescentes do Centro de Manaus, a exemplo do que havia sido conquistado com o Projeto Jovem Cidadão. Dessa forma criamos o Projeto Criançando para que pudéssemos atender a essa parcela da população que havia ficado órfã com o término do Projeto do Governo de Estado, infelizmente não tínhamos como adentrar em todas as escolas de Manaus, então, investimos em começar o projeto em uma escola que fica próxima a Escola de Artes e Turismo onde está alocado o Curso de Dança, por entendermos que é um espaço onde teríamos a possibilidade de inserir essas crianças e adolescentes. Investimos então na modalidade das Danças Urbanas e foi nessa proposta que encontramos uma maior receptividade por parte dos alunos, aliada com o monitor do projeto e aluno do Curso de Dança Vanderlan Mota, iniciamos a pesquisa.

A partir do nosso primeiro contato com a escola, foi perceptível o interesse dos alunos em participarem das aulas e percebemos também que apesar das exigências e regras do projeto, o motivo principal para estarem frequentando as aulas era a valorização que eles passaram a ter como cidadãos partícipes de uma sociedade. Essa constatação veio através das primeiras apresentações tanto no âmbito escolar como na comunidade, onde o aplauso do público os fez perceber que eles não eram invisíveis e que a dança tornou sua visibilidade como pessoas uma realidade e uma possibilidade.

Em vivências na atuação como professora de dança, pudemos observar nos alunos do Ensino Médio a carência e a dificuldade sociocultural. Partindo dessas observações, esta proposta apresentou-se como projeto de extensão que visou à participação desses alunos nas aulas de dança para sua integração às atividades escolares em sala de aula assim como sua participação como cidadão. O lócus da pesquisa foi a Escola Estadual Luizinha Nascimento/AM.

O público alvo foi composto por um grupo integrado por 20 adolescentes sendo 10 do gênero masculino e 10 do gênero feminino, matriculados no 1º ano do Ensino Médio da citada escola acima e inscritos no Projeto Criançando, projeto criado com o intuito de retirar da ociosidade crianças e jovens do Centro de Manaus, que se encontravam em situação de risco social.

## **Dança e Educação**

Ao longo do processo da evolução da educação, a dança vem sendo utilizada para que haja a possibilidade de melhor desenvolvimento do educando em todos os âmbitos, utilizando sua experiência consigo e com o mundo que o rodeia (mundo interior e exterior) para elaborar seus conceitos, dando forma às suas ideias e expressando seus sentimentos.

Nanni (2003, p.1), esclarece que a Dança como manifestação primitiva era composta por movimentos espontâneos provenientes da imaginação, súplicas e agradecimentos à natureza ou a deuses. Sendo assim, incorporando numa representação mítica, lúdica e religiosa. Posteriormente estas evoluíram para Danças Folclóricas que representavam épocas e ciclos relacionados ao desenvolvimento socioeconômico. Garaudy (1980) assinala que

Na dança, a comunidade se reunia e celebrava todos os momentos importantes: do plantio à colheita, do nascimento aos funerais. Como um ritual, os homens dançavam e marcavam seu pertencimento ao grupo, vivendo e partilhando valores e crenças no encontro além da palavra. As danças circulares que hoje praticamos acolhem e honram diferentes povos e tradições. Na roda, compartilhando música, gestos e significados de culturas diversas, tal como no passado, vivificamos ritos e símbolos. (GARAUDY, 1980, p. 9).

A dança se relaciona com o homem de forma global e com extrema sensibilidade, o que possibilita uma visão filosófica dos movimentos corporais. Das aldeias, as danças passaram aos salões da aristocracia, adquirindo valores da nobreza por meio de requintes e códigos de comportamento da corte.

Acredito que a Dança é uma busca constante, tanto quanto a busca da humanidade, configurando o movimento dinâmico e do potencial criativo. É uma linguagem viva que é expressada através do homem, fazendo com que o mesmo manifeste do próprio corpo o seu mundo interior, que exige a

comunicação, especialmente quando esse homem passa por alguma fase de transição como a adolescência, ou outro movimento vital do seu ciclo de vida.

Marques (2007, p.25), aponta que a Dança é uma maneira de expressar no corpo os sentimentos e os processos cognitivos que completam a dinâmica mental, que incidem em um novo olhar para o mundo, ou seja, de forma artística, estética e harmoniosa. A Dança na escola se torna diferenciada de qualquer caráter individualizado, pois o corpo responde como fonte de conhecimento sistematizado e transformador para os alunos, enquanto sujeitos do universo artístico/educativo.

O trabalho desenvolvido na Dança e Educação é formado por um programa que busca desenvolver por meio do movimento a consciência de um indivíduo integral: corpo, mente e emoção centralizados; ampliar o repertório de movimento; facilitar o autoconhecimento corporal por meio da interação social; observar e analisar o movimento, promover a formação estética; favorecer que os participantes possam opinar sobre as atividades realizadas; buscar técnicas propícias, levando-se em conta a singularidade de cada corpo e produzir conhecimento a partir da experiência e divulgar. (FREIRE, 2011).

A dança como componente curricular é muito importante para o desenvolvimento cognitivo do aluno, mas em algumas escolas tem sido subestimada e esquecida, lembrada apenas em festinhas de final de ano e até mesmo como recreação sem importância, dessa forma, esquecendo que ela pode exercitar a tolerância e diálogos dos diferentes pontos de vista, atenuando as diferenças sociais, reconstruindo os conhecimentos de vida.

É por meio dos nossos corpos, dançando que os sentimentos cognitivos se integram aos processos mentais e que podemos compreender o mundo de forma diferenciada, ou seja, artística e estética. É assim que a dança na escola se torna distinta de um baile de carnaval ou de um ritual catártico: o corpo que dança e o corpo na dança tornam-se fonte de conhecimento sistematizado e transformador. (MARQUES, 2003, p.25).

A dança tem como propósito o desenvolvimento integral do aluno, sendo seus aspectos artísticos propostos sob o domínio da arte. Pode ser ensinada na escola como produto cultural e apreciação estética, “identificando e reconhecendo suas concepções estéticas nas diversas culturas, considerando as criações regionais, nacionais e internacionais como manifestações autênticas, sintetizadoras e representantes de determinada cultura” (BRASIL, 2000, p. 72).

Sendo assim, podemos compreender que a Dança, enquanto processo educacional, não se resume simplesmente em aquisição de habilidades, mas sim, poderá estar contribuindo para o aprimoramento das habilidades básicas, dos padrões essenciais do movimento, no desenvolvimento humano e sua relação com o mundo. Como benefício no desenvolvimento social deve-se criar condições para que estabeleça afinidades com as pessoas e com o mundo; no desenvolvimento biológico, o conhecimento de seu corpo e de suas possibilidades; no desenvolvimento intelectual, contribuir para a evolução do cognitivo e do fisiológico, contribuir para o autocontrole, para o questionamento e a compreensão do mundo. (VERDERI, 2000).

A escola é considerada o lugar de ensino e aprendizagem, do desenvolvimento cognitivo e domínio dos comportamentos humanos mediante o contato com as diversificações e complexidades dos métodos educativos, visando à preparação do cidadão com valores e princípios educativos para formação do indivíduo. Rangel (2002, p.54), explica que a escola é um ambiente que sistematiza os conceitos e pressupostos, visando a transformação social de cada cidadão. Por conseguinte, é um estabelecimento destinado a uma educação formal, proporcionando ao indivíduo choque de valores, tanto no convívio social com os colegas, professores e funcionários, quanto no que se refere aos conteúdos abordados em sala de aula.

A instituição escolar tem o papel de dispor ao aluno uma educação para a vida; com vivências de criatividade nas aulas para gerar a autoconfiança e autonomia para despertar novas perspectivas para o desenvolvimento cognitivo, físico e sociocultural. Nestes meandros é importante salientar, que a escola pode ser integrada a outra instituição como alternativa para

continuidade da formação do ensino regular, a partir da perspectiva do ensino-aprendizagem e da própria cidadania. O ensino deve ser um processo para desenvolvimento dos potenciais e que pode ser estimulado pelo contato com o seu meio social. Respeitando a pessoa e interagindo com ele sem preconceito, rescindindo de qualquer vínculo negativo que possivelmente poderia afetar seu processo de ensino-aprendizagem.

Os parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.19), indicam que o componente da Arte se desenvolve mediante o pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelo outro, pela natureza e nas diferentes culturas.

Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. Por exemplo, o aluno que conhece arte pode estabelecer relações mais amplas quando estuda um determinado período histórico. Um aluno que exercita continuamente sua imaginação estará mais habilitado a construir texto, a desenvolver estratégias pessoais para resolver um problema matemático. Conhecendo a arte de outras culturas, o aluno poderá compreender a relatividade dos valores que estão enraizados nos seus modos de pensar e agir, que pode criar um campo de sentido para a valorização do que lhe é próprio e favorecer abertura à riqueza e à diversidade da imaginação humana. (BRASIL, 1997, p.19).

Portanto, a educação na escola desenvolve oportunidades para o indivíduo se capacitar e perceber sua realidade cotidiana mais vivaz, reconhecendo objetos e formas que estão à sua volta, no exercício de uma observação crítica do que existe na sua cultura, podendo criar condições para uma qualidade de vida melhor. Em virtude de uma expressividade maior a dança na escola abre vertentes para estimular um melhor relacionamento interpessoal entre os indivíduos, pois entre seus elementos metodológicos estão inseridos a sua capacidade de desenvolver a socialização, a

expressividade corporal e um conhecimento mais profundo do próprio corpo do praticante desta Arte.

### **Um sobrevoo sobre as Danças Urbanas**

A dança urbana vem crescendo e se expandindo em diversos seguimentos. É considerada por alguns coreógrafos contemporâneos a dança do século XXI, extremamente expressiva e rica na exploração de diferentes linguagens corporais, propiciando prazer e satisfação aos que assistem por sua energia, demonstração de força e beleza e movimentos criativos, consistindo numa forma artística diferenciada. Dança de Rua ou *Street Dance* inserem-se no movimento *hip-hop* como expressão de sua dança, o qual também inclui manifestações de desenho em grafite e de música pelo rap (*Rythim and poetry*).

As danças do movimento *hip-hop* já não são mais somente praticadas no âmbito das ruas e a partir da década de 1990 passou a ser oferecida em academias e nos palcos teatrais das cidades. Ao sair do espaço público e anônimo das ruas, as academias de dança e de ginástica resgataram os aspectos culturais do *hip-hop*, movimento que ficou conhecido por muitos como *Street Dance* em referências aos estilos e gestos rítmicos trazidos dos Estados Unidos (ALVES E DIAS, 2004).

Magro (2003) considera que o *hip-hop*, sendo uma rede de comunicação intercultural, possibilita por meio de atitudes, linguagens e vestimentas específicas, integrar às experiências individuais questões como desemprego, violência policial, drogas, exclusão social, econômica e preconceitos de gênero. No movimento *hip-hop*, os signos criados e enunciados – pelo *rap*, pelo grafite, por meio da imagem e pelo *break*, por meio do movimento – tornaram-se uma oportunidade para muitos jovens refletirem, talvez pela primeira vez, sobre questões importantes da sua comunidade e do mundo, e assim elaborarem uma reflexão crítica a respeito de suas próprias experiências, valores e posições. A Dança de Rua representa, portanto, uma forma privilegiada de autoexpressão, de coexistência, de encontro com o outro e consigo mesmo.

## Metodologia

Quanto à metodologia, foi realizada uma pesquisa de campo onde em princípio foram coletados os dados relativos ao problema da pesquisa através das fichas individuais dos alunos e depoimentos colhidos junto aos professores, o qual foi constatado a veracidade dos fatos relacionado aos riscos sociais aos quais esses adolescentes estavam constantemente enfrentando. Com a detecção do problema, foi realizado um cronograma de atividades com o intuito de normatizar as ações dos pesquisadores. Após levantamento bibliográfico iniciamos a pesquisa em campo. A proposta do presente estudo foi de cunho qualitativo onde os sujeitos são participantes da investigação para o conhecimento cultural das danças urbanas e o envolvimento destes com as ruas e os riscos sociais.

## Resultado da Pesquisa

A investigação na Escola Estadual Luizinha Nascimento iniciou-se com o mapeamento da pesquisadora à instituição. A mesma enquanto questionava-se sobre o referido local, buscava no mesmo as respostas para suas indagações. As Danças Urbanas foram o estilo proposto para ser o elo dos alunos com o convívio socioeducativo, por causa das suas características envolventes, que fazem com que se desprendam do cotidiano que os cercam e experimentem as novas possibilidades de se educar através do movimento. A improvisação fez com que os alunos se sentissem privilegiados e estimulados a usar sua criatividade e sociabilidade. Dividimos a pesquisa de movimentos em processos a saber:

### Processo nº 1

Objetivo	Conteúdo	Recursos Utilizados
Instigar o interesse dos alunos sobre Danças Urbanas.	História da Dança Urbana	Data show, Aparelho de som, CD, DVD.

No primeiro momento, foi solicitado que o grupo de alunos se dirigisse para uma sala de aula disponibilizada pela escola para as partes teóricas e práticas do objeto de pesquisa. Sendo assim, a pesquisadora realizou como primeiro contato uma apresentação pessoal, fazendo questão de enfatizar a importância da dança, seguido de um esclarecimento a respeito do projeto a ser realizado, em seguida apresentou a história da Dança Urbana de forma breve e objetiva, através de vídeos e filmes.

### Processo nº 2

Objetivo	Conteúdo	Recursos Utilizados
Trabalhar a criatividade e improvisação	Improvisação na Dança Urbana	Aparelho de som e CD

### Processo Nº 3

Objetivo	Conteúdo	Recursos Utilizados
Despertar a interação grupal utilizando o estilo do <i>Street Dance</i> como recurso didático e prático.	Coletividade, autoconfiança, criatividade e <i>Street Dance</i> .	Aparelho de som e CD.

O *Street Dance* foi passado de forma teórica e prática, por meio da percepção musical do ritmo, os alunos receberam orientações de como marcar o ritmo no próprio corpo, como: bater as mãos no tempo do estilo proposto em consonância com os movimentos realizados pela pesquisadora. Logo em seguida, foi proposto que os alunos realizassem as movimentações do estilo do *Street Dance* de acordo com o que era passado para eles, como os movimentos básicos dos pés, braços, ombros e cabeça. Primeiramente individualmente, depois em duplas e em seguida em grupo.

**Processo nº 4**

Objetivo	Conteúdo	Recursos Utilizados
Proporcionar através do <i>Popping</i> a interação entre os alunos.	Estética e posicionamento da Dança Urbana com o estilo <i>Popping</i> .	Aparelho de som e CD.

Foi observado que os alunos ao primeiro contato estavam agitados e ríspidos, pois o convívio com usuários de drogas e pessoas em risco social afetaram o lado psicossocial dos alunos. No entanto, no decorrer da aula foi diminuindo a tensão e transformou-se em outro sentimento que refletiu em uma maior disponibilidade no estilo *Popping*.

**Processo nº 5**

Objetivo	Conteúdo	Recursos Utilizados
Possibilitar a confiança e o respeito ao próximo mediante ao estilo <i>Breaking</i> .	Estilo de Dança Urbana <i>Breaking</i> .	Aparelho de som e CD.

O *Breaking* abrange a ousadia maior na realização dos passos determinados, quando o bailarino executa os movimentos na quebra da música. A música na maioria das vezes é instrumental, valorizando mais a batida e é nesse momento que os alunos se sentem no auge elaborando movimentos ousados e criativos.

**Processo nº 6**

Objetivo	Conteúdo	Recursos Utilizados
Interação e socialização dos alunos.	<i>Locking</i> – estilo de Dança Urbana	Aparelho de som, CD e DVD.

A atividade iniciou-se com uma explanação da pesquisadora sobre as vertentes do estilo *Locking*.

Esse ritmo possibilita uma maior compreensão da multiplicidade no que tange os movimentos de Danças Urbanas, pois quando se tornou pública nos lugares de *Los Angeles* na Califórnia, possibilitou uma maior aceitação no que diz respeito a dança em grupo.

### Processo nº 7

Objetivo	Conteúdos	Recursos Utilizados
Apresentar os figurinos referentes aos estilos de Dança Urbana.	Dança Urbana.	Figuras de roupas do referido estilo.

Decorrente do procedimento anterior, a aula se focou na compreensão do figurino para demonstração do processo final. Portanto, a pesquisadora mostrou aos alunos diversos tipos de figuras referentes ao estilo.

### Processo nº 8

Objetivo	Conteúdo	Recursos Utilizados
Preparar os alunos para a apresentação do processo coreográfico.	Socialização e expressividade corporal.	Aparelho de som e CD.

Como complementação dos procedimentos a pesquisadora organizou a apresentação dos resultados através das coreografias que foram elaboradas durante os processos anteriores.

A mostra dos estilos de Dança Urbana fez com que os alunos se sentissem seguros de si mesmos e autoconfiantes. A apresentação possibilitou uma vivência com pessoas externas e internas da escola para que pudessem prestigiar os valores sociais, culturais e educativos que a Dança Urbana beneficiou a esses adolescentes.

## **Considerações finais**

A Dança é a Arte dos movimentos corporais que contextualiza por estes a história, valores e sentimentos que constroem a humanidade em cada período histórico. Mesmo com o passar dos tempos ainda é enriquecido com a criação de ferramentas com o intuito de aprimorar suas linguagens e expressividade, neste sentido, dando origem a diversas metodologias e a própria estética que fazem parte do repertório dos estilos de dança.

Discorreremos sobre a temática da Dança Urbana e suas ramificações de forma breve e objetiva, com o intuito de transcrever sobre a historicidade e sua essência, pois, a mesma comporta uma série de vertentes que são referências para serem aplicadas no contexto escolar. Desse modo, pode ser expressa em todos os sentidos e em qualquer lugar.

Os fatores internos e externos contribuíram e influenciaram nos resultados apresentados, visto que alguns alunos que já possuíam bom desempenho nas demais atividades como nas disciplinas, com a família e outros, também fizeram as aulas de dança. Ao mesmo tempo, outros alunos que já não apresentavam o mesmo desempenho, apresentaram evoluções significativas nas aulas de dança, enfatizando o pressuposto da mediação, da didática e do método.

É importante pontuar inclusive sobre o adolescente e seu processo de desenvolvimento, as drogas na adolescência e o risco social a qual estão expostos diuturnamente. Acreditamos que a evasão escolar foi minimizada de forma significativa. Notou-se que a dança estimulou a socialização e o otimismo, transpondo a timidez, o preconceito e os problemas oriundos das drogas, ajudando assim nas disciplinas escolares e no desenvolvimento pedagógico.

Com relação as Danças Urbanas, vale ressaltar que este estilo ganhou espaço nas escolas, contribuindo assim para sua popularização. A facilidade de sua aplicação e aprendizado e as mínimas condições necessárias para a sua prática podem ter contribuído significativamente para a sua massificação.

Consideramos que ao final da pesquisa a Dança Urbana foi capaz de retirar os sujeitos adolescentes dessa pesquisa da zona considerada “área de risco” por termos conseguido focar o seu interesse por uma atividade prazerosa e, que em contato com colegas que não faziam uso de substâncias entorpecentes fizeram com que o contato com as drogas fosse minimizado, outro fator importante foi a exigência de que só seria possível a sua inserção no mundo da dança, caso ele mantivesse um bom desempenho no âmbito escolar, esse aluno foi paulatinamente levado a se interessar por um ambiente e uma vida mais saudável. É de fundamental importância a execução da Dança na escola, ativando assim o espaço da escola o convívio entre dança, alunos, docentes e administrativo. É imprescindível que exista respeito entre as diferenças e que cada um respeite o lugar do outro, para que a convivência seja pacífica, no caso específico a alteridade é fator fundamental.

Na medida em que passávamos a conhecer melhor os alunos com suas limitações, dificuldades e particularidades íamos conseguindo trabalhar melhor as modalidades aumentando assim o interesse dos mesmos. Portanto, acreditamos que a Dança Urbana é capaz de contribuir para um melhor desempenho e convívio social, tanto no âmbito familiar quanto no escolar, formando cidadãos críticos, reflexivos e atuantes na sociedade.

Desse modo, expressada em todos os sentidos e em qualquer lugar, na rua ou nas quadras, nas salas de aulas ou nos palcos, as danças urbanas proporcionam aos seus praticantes a sensação de liberdade e de cidadania, de pertencimento a uma sociedade que tende a excluir os que estão à margem. É tarefa do educador não desanimar frente aos inúmeros desafios do seu fazer pedagógico. O bom mestre, o educador é aquele que preocupado com seu aluno, não recua frente às adversidades e procura encontrar estratégias de ensino que venha contribuir para o crescimento e desenvolvimento motor, social, afetivo e moral de seus discípulos.

## Referências

ALVES, F.S e DIAS, R. (2004). **A dança *Break***: corpos e sentidos em movimento no *Hip Hop*. Motriz, Rio Claro, vol.10, nº 1, pp.01-07.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Nova Fronteira. 2ª edição, 1980.

MAGRO, V. M. M. (2002). **Adolescentes como autores de si próprios**: Cotidiano, educação e o *hip-hop*. Cadernos CEDES, 22, 63-75.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. 4ª Ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação** – Princípios e Métodos. – 4ª Ed. Rio de Janeiro, Sprint, 2002.

NANNI, Dionísia. **Dança Educação** – Pré-escola à Universidade. – 4ª Ed. Rio de Janeiro, Sprint, 2003.

PARÂMETROS, Curriculares Nacionais. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria do Ensino Fundamental**, Distrito Federal: MEC/SEF, 1997. Brasil.

RANGEL, Nilda Barbosa Cavalcante. **Dança Educação Física**: Propostas de Ensino da Dança e o Universo da Educação Física. Jundiaí, SP: Fontoura, 2002.

VERDERI, Érica Beatriz Lemes Pimentel. **Dança na Escola**. – 2ª. Ed. Rio de Janeiro. 2000.

## **A DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: TRAÇANDO CAMINHOS**

Patrícia Gomes Pereira (UERJ/UFRJ)  
Mabel Botelli (UFRJ)

### **Introdução**

Este trabalho apresenta reflexões sobre a dança como área de conhecimento e formação na Educação Infantil. Defendemos que a dança como linguagem artística merece fazer parte dos processos educativos desde a primeira etapa da Educação Básica. Temos por fundamento as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI/2009) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), cujas mudanças ocorreram nos anos de 2016 e 2017. A dança é direito de todos, mas como construir caminhos para que este direito seja efetivado?

A abertura de espaços de investigação e atuação pode ser um grão de areia nesse mar de resistências e desconhecimento sobre a dança, mas construindo redes de base podemos nos enlaçar com quem esteja mobilizado por esta defesa e assim somar e, mais ainda, potencializar ações e participações. Essas alianças poderão unir esforços, resistindo, existindo e, enlaçados em redes, nos multiplicando, realizando micropolítica. Assim começamos.

Em 2016, no espaço do Departamento de Arte Corporal vinculado às Graduações em Dança da UFRJ, teve início a criação de projetos que buscavam aprofundamento da linguagem da dança na Educação Infantil, em uma ação integrada de ensino, pesquisa e extensão. Aqui apontaremos quatro projetos: “Criando dança com crianças na Educação Infantil”, “Investigação do processo de criação coreográfico a partir do universo infantil”, “Dança/Educação para a Educação Infantil” e o de extensão “Dança/Educação e Artes Integradas”. Nestes projetos temos a participação de docentes e discentes dos cursos de Dança da UFRJ, o que tem gerado forte impacto na formação dos estudantes e ampliado o interesse pela pesquisa da dança com e para crianças nos trabalhos de conclusão de curso.

Durante a pandemia da Covid-19, impedidos de contato presencial com crianças e estudantes das graduações em Dança da UFRJ, continuamos buscando modos de contribuição a partir da linguagem da dança para este tempo desafiador. As ações e atividades dos projetos, aqui comentados, voltaram-se para produção de série de vídeos curtos sob duas perspectivas: convidar a dançar em família, intitulado "Pais e filhos dançando em casa"; e apreciar a linguagem cênica, intitulado "Os objetos e a casa". Embora tais projetos tenham encontrado algumas alternativas, não temos como substituir a potência do encontro na prática educativa.

Compreendemos a criança como sujeito ativo e participativo, produtor de conhecimentos e de cultura, capaz de agenciar ações no seu cotidiano provocando mudanças nos espaços e tempos em que estabelece relações com outras crianças e com os adultos, como nos ajuda a pensar Gomes & Aquino (2019). Portanto, a criança é sujeito com direito à voz e à escuta nas práticas pedagógico-artísticas, mas uma escuta de corpo inteiro, em que se considerem as múltiplas linguagens por meio das quais as crianças se expressam e se comunicam.

A dança, no contexto da escola, é uma linguagem que pode contribuir para uma educação de corpo inteiro. Encontramos na DCNEI/2009 referências relevantes que nos permitem uma discussão sobre a presença da dança nas creches e pré-escolas.

### **A dança na escola em diálogo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**

A Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, define as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Tais Diretrizes articulam-se com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e "reúnem princípios, fundamentos e procedimentos (...) para orientar as políticas públicas na área e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares" (BRASIL, 2009, p. 18). É em diálogo com esse documento que defendemos a dança como uma das linguagens que pode e

deve fazer parte das práticas sensíveis de conhecimento na formação das crianças na Educação Infantil.

Em diferentes passagens desse documento encontramos orientação e abertura para uma formação que considere as diferentes linguagens da criança, o que implica as linguagens artísticas, sendo a dança uma delas.

De acordo com o art. 3º:

*O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 18, grifos nossos).*

As experiências e os saberes das crianças de 0 a 5 anos de idade são atravessados pelo corpo. É na primeira infância que a criança toma conhecimento do mundo com seu corpo. Com ele interage e estabelece relações com o cotidiano, aprende a distinguir pessoas e objetos, decide por uma atitude corporal de aproximação ou distanciamento, adquire saberes e nessa relação se modifica e se transforma.

A relação entre corpo e produção de conhecimento na criança é o principal argumento para refletir sobre a presença da dança na escola. O corpo e o movimento poético são para a dança matérias e fontes de experimentação, criação e investigação. A produção do conhecimento em dança se dá no corpo, pelo corpo, com o corpo, podendo este ser compreendido, portanto, como território de saberes.

A dança é linguagem expressiva corporal que possibilita à criança desenvolver suas potencialidades criativas através do movimento. O corpo dançante cria conexões entre o percebido, sua memória, sua imaginação, seus afetos, a presença dos outros, as interações com o entorno, propiciando uma expressão única e singular. Essas ligações servem como alavancas

multiplicadoras da atividade corporal, criando movimentos inusitados, traduzidos na dança. E como o corpo é compreendido na educação? Tem lugar para o corpo na escola? Podemos dizer que se tem lugar para o corpo na escola a linguagem da dança deve ser bem-vinda no contexto educacional.

Seguindo adiante nas orientações da DCNEI, encontramos no art. 8º que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo *garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens*, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009, p. 19, grifos nossos).

Para garantir às crianças aprendizagens de diferentes linguagens, é importante criar condições para que tenham oportunidades de se expressar de corpo inteiro, que seus corpos sejam ouvidos e vistos por meio de palavras, gestos, movimentos, desenhos, ou seja, por meio das linguagens que as mobilizem e as afetem. Lembrando Malaguzzi: “A criança tem cem linguagens... mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.”<sup>14</sup> Essa separação construída socioculturalmente, de certo modo, é reparada no texto das Diretrizes, pois um dos objetivos previstos no artigo 8º assegura “a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”, o que ressalta uma proposição de uma educação de corpo inteiro.

No art. 6º das DCNEIs, determina-se que princípios éticos, políticos e estéticos devem orientar as propostas pedagógicas de Educação Infantil. Destacamos que o último corresponde aos princípios “da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais”. Mais uma vez encontramos orientação voltada para as artes. Especificamente para a arte da dança, aparece logo após, no art. 9º, ao se afirmar que as práticas pedagógicas na Educação Infantil

---

<sup>14</sup> Fragmento do poema *As cem linguagens da criança*, Loris Malaguzzi.

(...) devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que: [...] promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2009, p.19).

Mas que entendimento de dança pode dialogar com a proposta curricular da Educação Infantil? Essa é uma questão que precisamos destacar. Pensamos uma dança na Educação Infantil que possa abrir caminhos para corpos pulsantes criativos, através de práticas pedagógico-artísticas que valorizem a experimentação, a descoberta e a participação ativa das crianças nos processos educativos, de modo que elas tenham liberdade para se movimentar e criar suas próprias danças, bem como conhecer as danças da cultura popular brasileira com todo simbolismo que elas carregam. Portanto, não falamos de dança, a partir da aprendizagem de passos, pautadas em um processo educativo restrito à reprodução de modelos de movimentos, com ênfase em adquirir domínio técnico. Não é nessa perspectiva que nos referimos à dança na Educação Infantil.

Ao educar através da dança, não se procura um corpo adestrado para responder a formas e códigos preestabelecidos. Importa despertar a atenção e o domínio do corpo, para responder aos próprios impulsos que se materializam na dança. Busca-se integrar o desenvolvimento corporal expressivo com o sujeito como um todo. Esta perspectiva pressupõe que todo ser humano pode dançar, sem distinção de sexo, etnia, condição física ou mental; todos têm o direito e a possibilidade de viver a experiência da dança considerando as múltiplas possibilidades de expressão e práticas dançantes. Vale destacar que no atual contexto político em que vivemos uma educação antirracista deve ser uma temática a ser pensada, incluída e desenvolvida nas práticas pedagógicas em dança.

Também encontramos no art. 9º, incisos I e II, referências e conteúdos que se assemelham ao campo da dança como linguagem do corpo, quando referem que o currículo da Educação Infantil deve incluir experiências que:

I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de *experiências sensoriais, expressivas, corporais* que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II - Favoreçam a imersão das crianças nas *diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical* (BRASIL, 2009, p. 19, grifos nossos).

A abertura dos canais sensíveis que se desenvolve sobre as impressões tátil, visual, sonora, olfativa, gustativa e proprioceptiva<sup>15</sup> é uma premissa ao corpo dançante que através do movimento se expressa, se comunica, produz conhecimento. Costumamos olhar apenas para a comunicação humana, sobretudo verbal. Na dança busca-se promover a linguagem não-verbal a partir do aguçamento dos sentidos. Comunicar, de um modo geral, significa estabelecer relações, ligações. A dança busca a comunicação do mundo interno com o mundo externo, em um diálogo constante.

Ao sensibilizar as crianças para uma observação mais atenta da realidade e estimular sua expressão corporal oferecendo elementos para enriquecer seu vocabulário corporal, a linguagem se amplia, assim como a capacidade de ver o mundo em suas sutilezas. Percepção atenta e ampliada convida a expressões variadas em que cada um, em sua singularidade, viverá incorporando o mundo em si e partilhando seu modo particular de dizer sobre ele. Assim, a consciência do movimento e domínio do corpo acontece na ação e na relação do corpo consigo mesmo, com o outro, com os objetos, com o espaço, os ritmos e as dinâmicas.

Embora a palavra “dança” só apareça uma vez no documento das Diretrizes, as contribuições que a dança pode proporcionar à formação da criança, a partir dos seus componentes, perpassam todo o documento, porque

---

<sup>15</sup> Sentidos exteroceptivos são os cinco sentidos “clássicos” através dos quais estamos em contato com o mundo externo: visão, audição, olfato, tato e paladar. Já os sentidos proprioceptivos nos informam sobre os movimentos e a postura do próprio corpo. Há ainda os sentidos interoceptivos, relativos aos órgãos e às vísceras.

o estudo da dança envolve o corpo, e o corpo em movimento é fonte de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

Educar através da dança é promover certas qualidades humanas como: desenvolvimento da sensibilidade; impulso para investigar; expressão das emoções e da subjetividade; expansão da imaginação; criatividade; ludicidade; capacidade de comunicação humana. É importante ressaltar que o conhecimento e a conscientização do corpo por meio da linguagem da dança são um caminho para afirmação da identidade de cada criança e o respeito às diferenças e diversidades corporais.

As referências que envolvem o campo de conhecimento da dança como linguagem e arte do corpo aparecem ao longo de todo o documento das Diretrizes. Assim, entendemos que a dança pode e deve ser desenvolvida na Educação Infantil na perspectiva de uma proposta formativa que considera a pluralidade de experiências, de práticas e de pensamentos que perpassam a cultura contemporânea.

Destacamos também que o conjunto de práticas que compõem o currículo da Educação Infantil deve considerar a criança como “sujeito histórico e de direitos”, e o direito à arte na escola está previsto no documento e também determinado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96).

Ressaltamos as seguintes mudanças na redação da LDB, no art. 26, §6º, dada pela Lei nº 13.278, de 2016: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo”; (BRASIL, 2016, on-line) e no art. 26, §2º, redação dada pela Lei nº 13.415/2017: “O ensino da arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 2017, on-line) É nesse contexto, respaldadas nos documentos e nas leis que regulamentam a educação no Brasil, que discutimos a presença da dança na escola.

Buscamos uma dança que contribua com conhecimentos e a ludicidade para afirmação e revelação da potência dos corpos, alinhando-se com as

“interações e brincadeiras”, eixos estruturantes da Educação Infantil. Busca-se assegurar, assim, o direito de viver a infância com qualidade e intensidade. Nesta perspectiva, referimo-nos a uma prática de dança na escola que caminha na direção do pensamento freireano de uma educação democrática, como prática de liberdade (FREIRE, 2019).

### **Os projetos “Criando dança com crianças na Educação Infantil” e “Investigação do processo de criação coreográfico a partir do universo infantil” no contexto da pandemia**

Estes projetos, ambos coordenados pela professora Patrícia Pereira, uma das autoras deste artigo, têm sido desenvolvidos no encontro com crianças na escola e desencadearam a elaboração de uma pesquisa de doutorado, em andamento, para investigar os processos criativos em dança com crianças na Educação Infantil.

Tal pesquisa parte de uma prática de intervenção pedagógico-artística com crianças de 4 e 5 anos no Colégio de Aplicação, Setor de Educação Infantil, da UFRJ e da análise da intervenção em si. Embora a prática artística seja voltada para as crianças, ela não exclui o valor e a importância da participação dos professores da turma e discentes estagiários da licenciatura em Dança. Assim, nesta intervenção produziremos reflexões sobre os processos formativos tanto das crianças como de professores em formação inicial e continuada.

Pisar o chão da escola e dialogar com as crianças tem sido fundamental para pensar e fazer dança com e para elas. É por meio da escuta sensível, do estar com, do compromisso com uma educação de corpo inteiro, do reconhecimento do saber das crianças, das diferenças e da diversidade de corpos que temos investigado caminhos para a dança na Educação Infantil.

Com a crise da Covid-19, a pesquisa de campo não pode ser desenvolvida. Nesse contexto, longe das crianças, surge a questão: Como podemos, mesmo distantes, provocar as crianças para que sejam

protagonistas de suas danças? A partir dessa pergunta tivemos a ideia de produção de vídeos para apreciação das crianças, realizados por estudantes da dança que vão participar da pesquisa na escola, visando deixar rastros para que elas realizem suas experimentações com objetos em suas casas. Esta proposta não substitui a intervenção, que ainda iremos realizar, mas uma possibilidade de criar alternativas para uma aproximação da escola, das crianças e suas famílias, bem como possibilidade de estudo e criação para licenciandos em dança, realizados de forma remota. É nessa direção que vamos proporcionar algumas reflexões, sendo importante apresentar o caminho trilhado.

A proposta inicial foi que cada estudante olhasse para a sua casa, escolhesse um objeto e a partir dessa escolha, primeiramente, identificasse peso, formato, cores e a possibilidade de exploração de sons. Depois, foi sugerido que investigassem a relação corpo-movimento-objeto, de modo que ora o corpo levaria o objeto, ora o objeto levando o corpo, seja a partir da sua funcionalidade cotidiana e/ou da descoberta de outras relações, o resignificando. A orientação foi criar uma cena curta, com no máximo 3 minutos, investindo em uma elaboração lúdica.

Após essa exploração inicial, cada estudante escolheu um modo de se relacionar com o objeto, criou um roteiro, filmou e partilhou as ideias iniciais para todos os integrantes contribuírem. Nesse processo, tivemos a colaboração de um menino de seis anos, filho de uma das integrantes, que também assistia as propostas e fazia comentários sobre o que tinha achado interessante e o que não tinha prendido sua atenção. Cada integrante filmou com seu próprio celular e fez sua edição. As performances criadas intitularam-se: Caixa Mágica, Vassoura Brincante, Cortina Magia e Atrapalhados<sup>16</sup>.

Em Caixa Mágica, dois ambientes da casa serviram de cenário, o quarto e a cozinha. Além de uma caixa, entraram em cena um par de tênis, talheres e uma maçã. A relação entre objetos, gestos, sons e silêncios foi o mote para a criação. Nessa cena, os gestos e movimentos dos braços, mãos, cabeça e

---

<sup>16</sup> Criadores: Caixa Mágica, Yohana Guimarães; Vassoura Brincante, Michele da Costa; Cortina Magia, Livia Citelli; Atrapalhados, Patrícia Pereira e Nathan Pereira

expressões do rosto foram mais explorados. Em Vassoura Brincante, o foco foi atribuir diferentes significados à vassoura, explorando-a para além da sua função cotidiana, como também brincar com a multiplicação das imagens viabilizada pela ferramenta digital. Já nessa experimentação foi explorado com as vassouras o movimento do corpo como um todo, tais como locomoções, voltas, saltos, quedas e elevações. Em Cortina Magia, a cena elaborada foi um jogo em que apareciam e desapareciam as partes do corpo, com enfoque nos braços, nas mãos, nas pernas e nos pés. Nesse jogo, foram explorados adereços como luvas, meias e pantufas, de modo que a cortina serviu como elemento para manter a magia e o segredo do surgimento dos adereços, e no final da cena ela foi transformada em um vestido. Em Atrapalhados, os objetos foram dois bancos. Nessa cena, inspirados pela melodia e letra da música “Errar é humano”, de Toquinho, foram explorados o desequilíbrio, o risco e apoios diversos entre os bancos e o corpo, a ressignificação do objeto conduziu a criação.

Caixa, vassoura, cortina, bancos, entre outros objetos do cotidiano que na relação corpo e movimento poético contam histórias, instigam o imaginário, produzem outros modos de escrita, leitura de si e do mundo. O mergulho na criação trouxe respiro e proporcionou o encontro entre os integrantes do projeto, provocando reflexões sobre a potência da criação de videodança como uma possibilidade de material didático para a formação de professores, visando que a dança possa ser acessada de outras maneiras e se aproximar mais da escola.

Essas videodanças foram encaminhadas para a direção do Setor de Educação Infantil do CAp da UFRJ, que recebeu com entusiasmo nosso material e postaram na página da escola, criada especialmente para o período da quarentena. O retorno tem sido por meio da própria página, por meio das postagens das mensagens. Como a resposta das famílias não é obrigatória, não temos como saber se chegou a todas as casas. No entanto, nossa intenção foi elaborar material para apreciação e não necessariamente uma proposta de atividade que solicitasse uma devolutiva das crianças e famílias, pois a coordenação da escola tem desenvolvido alternativas para manter o vínculo com as crianças, mas não está realizando ensino remoto.

Os vídeos também foram publicados no Instagram e no Youtube do Coletivo Ludens DAC/UFRJ<sup>17</sup>, criado nesse período da quarentena, o que permite amplo acesso, podendo chegar a outras casas e gerar novos desdobramentos. Para nossa surpresa, tivemos o retorno de uma professora de uma escola do município do Rio de Janeiro que elaborou uma atividade para sua turma de segundo ano do Ensino Fundamental que consistia em apreciar um vídeo e responder às seguintes questões:

Você gostou de assistir ao vídeo? Diga por quê. Qual é o título do trabalho realizado no vídeo? O que a menina está fazendo? Que objeto ela está usando? Para que estes objetos servem? No vídeo, a menina usa a imaginação e transforma estes objetos em um monte de coisas. Que coisas são essas? O que você gostou no vídeo? Agora é a sua vez de saltar a imaginação. Escolha um objeto em sua casa e dê um novo significado a ele. Faça um vídeo bem curtinho com sua criação e me envie. Atenção! Faça essa atividade com a supervisão do seu responsável. Escreva aqui o nome do objeto que usou e um título para sua criação (SOARES, 2020).

Para essa professora, a dança é compreendida como linguagem, portanto como mais uma possibilidade de proporcionar às crianças uma leitura do mundo. Quando conversamos com ela, disse que seu objetivo foi

(...) estimulá-los a pensar a respeito do que o vídeo estava comunicando (...) descobrir como seria feita a interpretação da cena por uma criança, de que forma ela foi afetada. E, por fim, mostrar que a criatividade está dentro de cada um, desafiando a olharem ao redor e encontrarem o seu próprio objeto e transformá-lo naquilo que sua imaginação quisesse e, assim, realizar uma atividade de leitura, interpretação e produção de texto. (SOARES, 2020, on-line)

Essa professora atua no Ensino Fundamental, mas tem uma formação em licenciatura em Dança, o que nos faz refletir sobre a relevância de profissionais da Dança na escola para que possa ser compreendida e desenvolvida como área de conhecimento. Acreditamos que, se o professor

---

<sup>17</sup> Instagram e youtube: Coletivoludens.

vivência a experiência da dança no corpo, seja mais provável que se interesse em propor práticas de dança na escola.

Esse retorno já nos trouxe a relevância dessa iniciativa. Embora estivéssemos pensando na Educação Infantil, a criação lúdica se abre para múltiplas idades. Entendemos que a videodança pode ser uma ferramenta potente para que a dança chegue à escola e incentive a experimentação em diversas faixas etárias.

### **Os projetos “Dança/Educação para a Educação Infantil” e de Extensão “Dança/Educação e Artes Integradas” no contexto da pandemia**

Esses projetos, coordenados pela professora Mabel Botelli, surgiram devido a inquietações surgidas no decorrer das disciplinas de Dança/Educação ministradas para o curso de licenciatura em Dança na UFRJ. Nas aulas foram pesquisados, vivenciados e registrados conteúdos e atividades de dança para a educação de crianças, acompanhados de reflexões sobre adequações e contextualizações, assim como estabelecendo relações entre a prática e referenciais teóricos. No entanto, esses conteúdos e atividades ficaram restritos ao âmbito universitário e aos grupos de estudantes que realizaram as disciplinas. Com o intuito de que esses conhecimentos fossem partilhados com amplo público, surgiu a criação desses projetos citados, que buscam sua contribuição a partir da elaboração de cadernos de práticas de dança para crianças, assim como a aplicação dos seus conteúdos no cotidiano das escolas.

Fazem parte dos projetos seis estudantes dos cursos de Dança da UFRJ<sup>18</sup>. Quando a pandemia se instalou e as aulas presenciais foram suspensas, os projetos precisaram se reinventar. Pensamos em como poderíamos continuar e contribuir neste tempo desafiador. Algumas perguntas guiaram o caminho: Como dar andamento aos cadernos, eixos de nossas realizações, neste período diferente? Como continuar pesquisando e

---

<sup>18</sup> Integrantes: Arielle Santos, Caroline Faria, Isaac Vale, Luana Bernardino, Marcos Batista e Samara Vicença.

produzindo saberes da dança para crianças? Como levar o conteúdo da dança e as propostas práticas para que as crianças possam vivenciá-las? Como dar espaço à dança, aos movimentos expressivos, criativos e aos vínculos que ela suscita em meio à pandemia?

A Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ teve a iniciativa de produzir uma extensão virtual “usando mídia e redes para compartilhar e trocar” e apresentou a pergunta “De que forma a ação pode contribuir para a sociedade neste período?”. O compromisso da Pró-Reitoria seria recepcionar os vídeos e compartilhar em suas redes.<sup>19</sup>

A partir da opção de realizar a extensão com produção de vídeos, surgiu a ideia de elaborar a proposta “Pais e filhos dançando em casa”. Um entusiasmo nos move: partilhar o que já foi produzido nos cadernos, ainda não publicados, e deste modo encontrar caminhos para que as práticas escritas pudessem ser vividas. Assim como nos cadernos elaboramos atividades de dança para convidar educadores a aplicá-las em escolas, neste tempo excepcional buscaríamos direcioná-las para que pais/responsáveis convidem as crianças a dançarem dentro de casa, mas seria preciso realizar adequações para incluir o adulto nas práticas. Os integrantes do grupo logo se disponibilizaram e, então, surgiu uma questão inicial: Conseguiríamos contar com uma estrutura básica para a produção?

Duas perguntas foram colocadas ao grupo: Quem, no grupo, vive com crianças em casa? Uma integrante respondeu que vive com seu filho de nove anos e seu sobrinho de cinco.

A pergunta seguinte foi: Quem do grupo sabe produzir vídeos? Duas estudantes disseram que, juntas, conseguiriam. As duas necessidades básicas estavam cobertas. Os estudantes aceitaram o convite/desafio e assim fomos dividindo funções: pesquisa de práticas viáveis, elaboração de textos, filmagem, seleção e edição das gravações, roteiro, pesquisa de trilhas sonoras.

---

<sup>19</sup> Os vídeos foram postados no Instagram do coletivodancaeducaufrj e no site da Pró-Reitoria de Extensão da UFRJ: [extensao.ufrj.br](http://extensao.ufrj.br)

As filmagens foram realizadas pela integrante com o sobrinho e o filho, na sua casa, situada na Comunidade da Maré, Rio de Janeiro. Duas mães também foram convidadas a participar com os filhos, e as famílias aceitaram. Enviamos um texto- guia para orientar as práticas, elas gravaram as vivências, nos encaminharam seus registros e assim foram incluídos nos vídeos.

Até o momento, fizemos oito vídeos e um está em andamento. Para o oitavo, foi convidado o músico Osvaldo Aguilar, professor do Curso de Dança da UNA - Universidad Nacional de Artes – Argentina, que aceitou compor a trilha sonora do vídeo Águas.

Exercitamos a produção em coletivo e ela estava fortalecida pelo acolhimento das diferenças, dos diferentes tempos, disponibilidades, conhecimentos prévios, até recursos. Emergiu um grupo colaborativo e quem tinha o conhecimento adequado à produção necessária assumia a liderança e partilhava seus saberes. Quem não sabia, aprendia. Quando alguém precisava se recolher devido a alguma perda, o grupo respeitava o tempo de silêncio.

Vivemos muitos desafios: celulares sem boa definição, que saem de lugar e gravam imagens tortas; espaço reduzido para filmar; aguardar tempo sem chuva para gravar; perceber, depois de gravar, interferências do sol e de ruídos; celular que se quebra e perde o que foi gravado e os desafios de produção/comunicação seguem: internet instável, vozes cortadas, etc.

Durante esse tempo, vivem-se realidades que alteram a presença dos integrantes do grupo: a morte, por Covid, de um amigo; para outro de um familiar, acompanhada da necessidade de ficar em silêncio para cuidar da dor. O grupo dá apoio e cobre as funções, e assim continuamos a nos reinventar.

As atividades que compõem os vídeos têm como base propostas de dança lúdicas que convidam a crianças e pais a sentir, expressar, criar, imaginar, se comunicar. Ao mesmo tempo, atentos à restrição da experiência corporal vivida na pandemia, buscamos propor ações que ajudem a criança em seu desenvolvimento psicomotor e à família experiências moventes de afeto, prazer e bem estar.

Os temas propostos nos cadernos estão vinculados à natureza. Observando com curiosidade, podemos dançar seus movimentos, suas formas, seus modos de viver no mundo. Os temas escolhidos para apresentar em vídeos foram: pássaro, caracol e águas. Procura-se levar a atenção à diversidade e riqueza dos movimentos encontrados no meio ambiente e convida-se a movimentar-se expressivamente a partir das relações estabelecidas. Assim, metáforas podem ser experienciadas na dança enlaçadas a realidades e imaginários. O pássaro e o caracol são animados por “João, o Sabiá” e “Aiê Caracol”.

A partir do tema “João, o Sabiá”, utiliza-se um pássaro de origami e na relação com ele se propõem movimentos no espaço, perto/longe, alto/baixo, trajetórias, equilíbrio em diferentes partes do corpo, variações de velocidade, rápido/devagar, e se incentivam vínculos a partir de propostas, tais como cumprimentar, seguir alguém, espelhar, conduzir, sustentar e pousar, cuidar, entre outros.

Em “Aiê Caracol”, apresenta-se a relação da casca/casa e do corpo interno para se vivenciar movimentos como: duro/mole, entrar/sair, encolher/esticar, ondular/levar, e como recursos usam-se cordas e bacias. Acompanhando os desenhos espiralados das cascas, são propostas trajetórias no espaço e o enrolar e desenrolar, *encaracolar* e *desencaracolar* do corpo como um todo e de suas partes. Também se instiga a sentir e conhecer o próprio corpo e o dos companheiros através do toque (que parte é dura e qual é mole?), e a se expressar (como posso mover e dançar com as bochechas?)

Em “Águas”, busca-se a sensibilização e a expressão a partir de suas diferentes presenças. Para sentir a pele com o auxílio de um borrifador, a água toca nela; pinga-se água na pele com um conta-gotas para registrar as partes do corpo que são tocadas, a gota desliza pelo corpo e se dança com ela. Com uma bacia com água se propõe tocar e observar as reações diante de intervenções com impulsos em diferentes direções e intensidades; pingando, buscam-se variações. Da sensibilização passa-se à experimentação metamorfoseando os múltiplos movimentos, entre outros os de ondas, de queda, com todo o corpo, com partes. Apresentam-se contrastes, qualidades e

ações: pequeno/grande, suave/forte, calmo/agitado, sobe/desce, sustenta/cai, deslizar, conduzir, chacoalhar, balançar, pingar, pular e suas combinações.

As propostas tiveram repercussão entre as crianças, suas famílias, os educadores e também no âmbito universitário. Isto provocou sentimentos de bem-estar, ampliou a confiança e animou o desejo de continuar criando e produzindo.

### **Considerações finais**

Nas experiências de dança, pisar o mesmo chão, sentir a respiração uns dos outros, a energia que envolve o ambiente, nos olhar, nos tocar, criar e dançar no coletivo são ações fundamentais nas práticas dançantes que buscam uma educação humanizadora.

No entanto, durante este tempo de distanciamento social foi importante nos reinventarmos para darmos continuidade às ações dos projetos aqui apresentados. Tivemos muitos desafios, mas o afeto e compromisso social como educadores nos aproximou e deu força para estes encontros. Foram valorizadas a produção no coletivo, reconhecendo a potência desses laços; e a qualidade da presença colaborativa e acolhedora das diferenças, dos diferentes tempos, conhecimentos, sentimentos, capacidades, fragilidades, enfim, o exercício da paciência para aceitar as circunstâncias e as possibilidades de cada um.

Os estudantes registraram depoimentos sobre o processo vivido e em suas declarações é recorrente a relevância dos encontros mesmo de modo remoto. O sentir-se ativo, criando, produzindo, foi pontuado como importante contribuição para o bem-estar frente a tantos mal-estares. Também pontuaram o afeto movido pelos vídeos recebidos das crianças com suas danças e seus depoimentos.

A divulgação dos vídeos permitiu que muitas pessoas conhecessem abordagens da dança como linguagem artística que se estudam na Universidade, ampliando os horizontes sobre os seus saberes, gestando outros

olhares para o ensino da dança na escola e na universidade. Contribuiu para reconhecer a dança como fonte de conhecimento desfazendo imaginários limitados sobre ela que muitas vezes é associada ao que a mídia veicula. Deste modo, a riqueza do diálogo entre comunidade externa e Universidade, ao transformar-se em obra partilhada, poderá contribuir para abrir fronteiras, irradiar saberes e democratizar conhecimentos.

Sabemos que o alcance desse material depende de equipamento, acesso aos meios digitais e disponibilidade do adulto para interagir com as crianças, condições essas que não contemplam grande parte das famílias brasileiras, cuja desigualdade social que já vivíamos se fez mais evidente com a pandemia. Mas entendemos que esse material servirá futuramente, nos encontros presenciais, como material didático na formação de educadores/as, bem como gerar desdobramentos de propostas a serem criadas com seus grupos, de acordo com sua realidade.

Lembrando Wallon se as emoções esculpem o corpo (DANTAS *et al.*, 1992), o corpo que dança pode escavar as emoções e, ao ser remodelado, deixar transbordar suas memórias, suas histórias, a partir das experiências artísticas, intensificando sua existência para reexistir. Pensando nas emoções que vêm esculpindo os pequeninos corpos, nas experiências que cada criança está vivendo com essa realidade multifacetada, em que a crise da Covid-19 só escancara o mar de desigualdade social, nos perguntamos: Como será o retorno às aulas? Como olhar, cuidar, acolher as crianças na escola pós-confinamento? Qual a importância de escavar as emoções e plantar sementes de solidariedade, de partilha, de afetos e de invenções?

Esperamos que nossas múltiplas presenças continuem traçando caminhos que desvelem horizontes à dança que está por vir, abrindo portais para habitar o universo infantil em uma relação respeitosa e comprometida com os diferentes e diversos corpos no sentido da humanização.

Em diálogo com as Diretrizes, considerando como eixo pedagógico as interações e brincadeiras nas práticas de Educação infantil, entendemos que a dança como área de conhecimento pode trazer contribuições para pensar uma educação de corpo inteiro. Mesmo em tempo de isolamento social as

propostas aqui apresentadas foram desenvolvidas destacando um olhar sensível e cuidadoso com as crianças, compreendendo-as como sujeitos ativos, criativos e participativos.

## Referências

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil.** Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18/12 de 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1ªED. 2019.

GOMES, Lisandra Ogg; AQUINO, Ligia Maria Leão de. Crianças e infância na interface da socialização. Questões para a educação infantil. **Eccos – Revista Científica.** São Paulo. 2019.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloisa. Piaget, Vygotsky, Wallon: **teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992

SOARES, Glaucia Maria Ferreira. **[Apreciação de vídeo].** WhatsApp: 23 de setembro 17:26. 1 mensagem de WhatsApp.

## ENSINO DE DANÇA PARA/COM CRIANÇAS É BRINCADEIRA?

Janahina dos Santos Cavalcante (PPGDANÇA – UFBA)

### Introdução

Este trabalho visa apresentar reflexões e considerações acerca da formação de professores direcionada ao ensino de dança com crianças em espaços não formais, projetos de formação artística e cursos livres. O interesse é resultante das inquietações que partem de observações, a partir de um longo percurso de vida como professora de dança, sobre as experiências do cotidiano, sobre o fazer e aprender fazer e sobre vivências em sala de aula no ensino de dança com crianças, principalmente em espaços de educação em dança não formais e projetos.

Venho tentando desenvolver, aos poucos, a possibilidade de sistematizar minhas práticas em dança e experiências como professora, principalmente a partir da participação no Projeto Dança para Criança, de iniciação artística no Núcleo Viladança. Esse projeto foi idealizado por Cristina Castro, diretora do Núcleo Viladança, e aconteceu de 2009 a 2015. Foram aulas gratuitas com crianças de 7 a 12 anos de idade, com uma média de 60 alunos, com participação das famílias. As aulas eram realizadas duas vezes na semana, sempre no período vespertino na sala de ensaio João Augusto do Teatro Vila em Salvador.

Os apontamentos e reflexões que iremos discorrer também são frutos de todas as vivências, percepções e inquietações que fazem parte do meu percurso como professora de dança. Esse ser professora, que foi se constituindo desde 1993, quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula para ensinar, foi o início do aprender a compartilhar, a trocar, o começo de tudo.

Nessa perspectiva, a intenção é fazer uma reflexão sobre a formação de professores, sobre esse ser professor de dança, a partir de alguns pontos descobertos e encontrados no processo de pesquisa, ainda tímida, sobre a

pedagogia sistêmica, porém sugerem trazer visões para a formação continuada do educador da dança. Mariane Francke (2014), afirma que o professor precisa ser capaz de olhar com amor para as mais variadas situações e circunstâncias que se apresentam no dia-a-dia da sala de aula. Essa afirmação da autora vem nos dizer que precisamos aprender a olhar, realmente enxergando as crianças, suas famílias e a si mesmo, com a expectativa que o sujeito possa reelaborar em si outra forma de conduzir sua ação educativa. (FRANCKE-GRICKSCH, 2014).

Também inicio aqui um diálogo sobre o brincar e a dança, buscando entender o brincar como possibilidades de atuação, de forma global, partindo da perspectiva que o brincar assim como “a dança contemporânea, expressa uma lógica relacional, não hierárquica, entre corpo e mundo” das crianças quanto dos professores. Trago a pergunta: o brincar e a dança são a mesma coisa para criança? (BRITO, 2008, p.15).

Partindo da hipótese que existem lacunas nos processos formativos de professores de dança, então o que implica dar aula de dança para criança considerando o contexto ao qual o professor está inserido? O que se exige do professor nesse lugar, para que seja dada a aula? Considero que o contexto educacional de ensino de dança para crianças é todo ou qualquer espaço que tem como atividade o ensino e esse, por sua vez, precisa ter o compromisso com a ação educativa para além do passo, do movimento, da dança, tendo a “obrigação” de educar para a vida, como também para a arte.

Nesse estudo busco conversar com autores como, por exemplo, Marianne Francke-Gricksch (2014), que traz a ideia do pensamento, da abordagem sistêmica, Morchida Kishimoto (2019), que se detém em falar sobre as teorias do brincar, Thereza Rocha (2016), que aborda a dança contemporânea, dentre outros autores Márcia Strazzacappa (2002), Christine Greiner (2005), Jorge Larrossa (2015), Selma Garrido Pimenta (1999), Paulo Freire (1996), para refletir e lançar outras perspectivas sobre o campo temático desse trabalho.

Dessa forma, os autores contribuem com os argumentos a serem tratados e na elaboração desse texto proporcionando pensamentos e reflexão sobre a educação em dança, sobre crianças, sobre o brincar e sobre a pedagogia sistêmica. Mas também muitas indagações, incertezas e curiosidade que se conforma à medida que seguimos com as reflexões sobre esse campo de estudo da formação de professores e do ensino de dança com crianças.

Como horizonte metodológico, a pesquisa inicialmente constitui-se da pesquisa bibliográfica para a produção de informações e do registro que emerge das experiências e da história de vida, buscando, a partir da análise de conteúdo, contribuir na elaboração de conhecimentos em relação ao campo temático proposto. Considerando também que a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma coerência, que se baseia, segundo Hernández Sampieri (2013, p.33) “em um processo indutivo (explorar e descrever, e depois gerar perspectivas teóricas)”. O autor continua dizendo que

A pesquisa qualitativa é essa atividade que localiza o observante, se fundamenta em uma perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações dos seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente). (IDEM, p.34).

Diante disto, vamos lançando algumas conjecturas e questionamentos acerca do que envolve a ação educativa no ensino de dança e a formação de professores. Pensar na ação pedagógica a partir da inter-relação da dança e do brincar, poderá gerar discursos dançantes e significativos para as crianças? Os contextos do pensamento e da pedagogia sistêmica podem contribuir para outras perspectivas na formação de professores de dança e que seja favorável ao seu desenvolvimento como docente? O que consiste em ser um professor de dança para atuar com crianças? Que tipo de saberes são necessários aos professores de dança que atuam com as crianças?

## **O corpo que brinca e o mesmo corpo que dança**

O corpo é produto da cultura, imprime suas marcas no sujeito que, ao longo do tempo, tem sofrido mudanças de concepções através de adequações políticas, econômicas e religiosas que sedimentam, muitas vezes, um tipo de compreensão do corpo como objeto de controle, pecado e submissão. Não podemos deixar de destacar a influência da sociedade nas relações com os sujeitos, pois a necessidade de dominar o corpo colocou o homem como um ser moldável.

De certo modo, romper com concepções do corpo que são endurecidas é reconhecer que ter um corpo não é privilégio de atletas e dançarinos. Isso implica que precisamos ir de encontro ao entendimento de que o corpo, o movimento, a ação corporal faz parte da totalidade do sujeito. De acordo com Greiner (2005), estamos “vivendo sempre em processo, corpomídia nutre a possibilidade de conectar tempos, linguagens, culturas e ambientes distintos.” Com essa colocação da autora posso dizer que vamos considerar aqui nesse percurso o corpo como o centro da ação do brincar e da dança. (GREINER, 2005, p.11).

Quando afirmamos que o corpo que dança é o mesmo corpo que brinca e vice-versa, estamos sugerindo que precisamos possibilitar tirar o corpo desse estado de controle, ampliar uma compreensão sobre o corpo das crianças, mas também dos professores. Precisa-se entender que o corpo das crianças deve ser entendido e “reconhecido como um sistema complexo e é justamente está alta taxa de complexidade, e nada mais além disso, que o distingue de outras espécies.” (GREINER, 2005, p.43).

Tentando compreender que “os movimentos corporais não são relações mecânicas estabelecidas por um corpo que percorre o espaço fixo”, mas um corpo cheio de outras experiências que não se anulam nos processos de aprendizagem. (GONÇALVES, 2006, p.147). É com esse entendimento que tento orientar as reflexões para propor outro olhar para esse corpo que brinca e que dança, já que “o corpo é nossa primeira linguagem e nosso primeiro meio de conhecimento.” (RENGEL, 2008, 104). Isto quer dizer que o corpo não está

apartado do sentido humano. Entender o corpo como processo é o que dá sentido e significado à existência humana do sujeito. (GREINER, 2005).

Parto do princípio que não existe um modelo ou um padrão específico não é necessário controlar o corpo das crianças para que a aprendizagem aconteça. Na verdade, acredito que precisamos reconfigurar o olhar sobre o corpo das crianças e dos professores de dança. Se pensarmos nessa possibilidade de vivenciar o movimento e a dança a partir de um estado do brincar, vamos ter que nos perguntar onde está o ser brincante e o ser da ludicidade. É pensar o processo de ensino de dança a partir da ludicidade para estabelecer esse estado do brincar? Ou é um processo de ensino aprendizagem da dança baseado no brincar?

Muitas questões surgem, mas acredito no estado do brincar como uma sensação corporal agradável e para entender isso precisamos reorganizar os conceitos e considerar que não é necessário dar um caráter instrumental para o ato de brincar, mas possibilitar a experimentar o movimento, o corpo e o dançar. Segundo DANTAS (2019, p. 117).

Aqui o brincar aproxima-se de fazer arte e reforça a ideia schilleriana da arte como forma adulta por excelência do lúdico. Pela reiteração do termo brincar quero sublinhar o caráter caprichoso e gratuito dessas atividades, em que o adulto propõe, mas não impõe, convida, mas não obriga, mantém a liberdade através da oferta de possibilidades alternativas.

O brincar com a dança, com o corpo, com o movimento, com o professor, com a criança, com o espaço e com tudo que seja possível, pode trabalhar livremente e ludicamente porque os "movimentos e ação corporal são capazes de não apenas modificar as relações e sensações, mas de reorganizar as estruturas do próprio corpo, em aspectos gerais da vida". (FREITAS, 1999, p.62). Conectando com o pensamento de Greiner (2005), é preciso entender que esse corpo da criança ou do próprio professor não são produtos e que no momento da ação, seja ela qual for, se modificam por conta da percepção e

das sensações que são provocadas no corpo pelo estado de brincar, pela ludicidade e pelas finuras.

(...) as sensações são processadas no organismo, colocam-se em relação. É quando o processo imaginativo se desenvolve. Assim, a história do corpo em movimento é também a história do movimento imaginado que se corporifica em ação. Os diferentes estados corporais modificam o modo como a informação será processada (...). (GREINER, 2005, p.64)

É nessa perspectiva que encontramos a necessidade de entender que o corpo que brinca é o mesmo corpo que dança. Estudar teoricamente essa condição do corpo e do brincar é uma demanda indiscutível é preciso dar espaço para o corpo brincar, mas também para processos criativos e educativos individuais e coletivos que busquem, desta forma, elaborar essa inter-relação entre a dança e o brincar para reconhecer que essa inter-relação é corpo.

De acordo com Thereza Rocha (2016),

Uma ideia de dança contemporânea é aquela que ainda e sempre não decidiu o que a dança é e, assim o que ela deve ser. Cada ideia de dança inaugura no corpo uma técnica, um modelo específico de operação, de descontinuidade, de trânsito entre o passado e o futuro. (ROCHA, 2016, p.31).

Dessa forma, se torna pertinente pensar que a ação de ensino de dança com crianças possa estar guiada por um “estado de brincar”. Arrisco comentar que esse estado do brincar no ensino de dança com crianças possa está associado a um atravessamento lúdico, da ludicidade, estabelecendo um contato com a cultura lúdica das crianças. De acordo com Brougère (2019), a cultura lúdica é construída a partir do brincar.

É no conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras, evocadas anteriormente, que se constitui sua cultura lúdica. Essa

experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças. (BROUGÈRE, 2019, p. 26).

Nesse aspecto temos tanto no brincar como na dança “o corpo que não para de conhecer, de se relacionar como os ambientes, e neste sentido, nem quando está submetido a algo ou alguém se torna um objeto passivo. Ele continua sendo gerador de signos.” (GREINER, 2005, p.92).

o corpo que não para de conhecer, de se relacionar como os ambientes, e neste sentido, nem quando está submetido a algo ou alguém se torna um objeto passivo. Ele continua sendo gerador de signos. (IBIDEM)

O brincar é o momento de as crianças descobrirem sobre si mesmas e sobre o mundo, porque dentro desse contexto do faz-de-conta, as informações de tudo aquilo que acontece externa e internamente, são realizadas através do corpo. Assim o ensino da dança, dentro dessa perspectiva, vai entender o corpo das crianças como protagonistas, seja do brincar ou da dança. O corpo é onde tudo acontece, não é meio ou instrumento, é corpo cênico e lúdico. (ANDRADE, 2018).

A participação do professor nesse brincar de dançar, no fazer, no faz-de-conta, integrando-se com as crianças e com um corpo ativo, traz a responsabilidade de saber distinguir em que momento só irá observar, ou intervir, mesmo precisando dividir com elas o momento, do movimento, do brincar e do dançar. A existência dessa relação, dessa interação, é aquilo que pode ser reconhecido como potencial de comunicação, de expressão, de sentidos. (KISHIMOTO, 2019).

Não podemos desconsiderar que a dança possui saberes próprios e o brincar não se distancia desses aspectos e, ao estabelecer o diálogo com a dança, essa conversa pode criar princípio estético. Segundo Kishimoto (2019, p.143), “ao brincar a criança não está preocupada com o resultado. É o prazer e a motivação que impulsiona a ação para exploração livres”. Então esse

processo suscita constante reflexão e conexão com a criança, com o corpo e com a ação, ou seja, com a aula de dança que se pretende ofertar.

Diante disto, todas essas reflexões são para nutrir e deixar vivo as discussões sobre o corpo e inter-relação com a dança e o brincar no ensino. O corpo das crianças que dançam é o mesmo corpo das que brincam, mas é necessário reconhecer as individualidades (corpo) considerando que será através das experiências práticas que o corpo se torna a mola propulsora do movimento/ação do brincar e da dança. Porém ainda estamos a descobrir se brincar e dançar são as mesmas coisas para as crianças?

### **Reflexão sobre a formação de professores**

Nos cursos de licenciatura se espera que a formação possa subsidiar a atividade docente, mas a formação se complementa no dia-a-dia na prática de ensino e “(...) permanentemente irá constituindo saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios do ensino (...)” (PIMENTA, 1999, p.18) que surgem no contexto da sala. Isso vai compondo uma identidade profissional, um ser professor que se organiza no fazer e na atuação em sala. De acordo com Pimenta (1999), a identidade profissional docente se estabelece a partir de uma ressignificação da profissão, dos saberes e fazeres.

Constituir uma identidade profissional docente de dança é entender que muitas coisas então postas no contexto da sala de aula e essa a prática pedagógica não está apartada do sistema de ideias e valores éticos do professor. Em uma sala de aula as coisas precisam ser observadas pela ótica de um caleidoscópio, que em um sentido figurado e metafórico, indica um conjunto formado por elementos heterogêneos e variáveis.

Na perspectiva metafórica esse instrumento nos permite observar imagens únicas ao modificar a posição diante da luz para ver diversos efeitos visuais, cada movimento formando combinações distintas, originando diversos desenhos onde nenhum é igual ao outro e resulta sempre em um novo jogo de

imagens<sup>20</sup>. Assim é a sala de aula, estabelece um exercício reflexivo que provoque a curiosidade e um olhar atento para o contexto e a realidade, frente ao que se apresenta em sala de aula.

Reelaborar saberes a partir das ponderações referente ao fazer e pensar sobre a ação em sala, apoiado por teorias e práticas que contribuam para atualizações, muitas vezes entra em confronto com a prática vivenciada no contexto da sala de aula. De acordo com PIMENTA, (1999, p. 19), o professor

Constrói-se, também, pelo significado que o professor, enquanto ator e autor, confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angustia e anseios, do sentido que tem em sua vida de ser professor.

Esse “olhar e observar” de forma crítica e curiosa sua ação, aquilo que se apresenta em sala, também é um continuo formar-se professor. É importante o professor ser contemplativo de si mesmo, das suas certezas, das suas atitudes, posturas e das implicações que surgem do fazer educativo. Pensar a ação pedagógica deve ser parte constante da ação docente. Nesse sentido, o professor precisa ter curiosidade, ser consciente da sua posição e de seus valores que não separam sua visão de mundo.

Paulo Freire (1996) diz que, ensinar exige curiosidade e criticidade. Orientado por uma curiosidade o professor vai estar todo momento com indagações, pensando criticamente e criativamente a prática, observando os alunos a partir de várias posições, como se virasse o caleidoscópico. Sem essa curiosidade como inquietação indagadora, não existiria a criatividade. (FREIRE, 1996)

A curiosidade progressivamente estabelece o modo de compreender a prática educacional de dança mostrando pontos importantes a considerar, como a importância dos processos de identificação de cada sujeito com a dança com a dimensão cognitiva, social, cultural e afetiva. Podemos notar um

<sup>20</sup> <https://conhecimentocientifico.r7.com/caleidoscopio/>

amplo campo de conhecimento que precisa ser explorado e isso nos mostra que existem saberes que vão se tornando imprescindíveis para a atuação docente em dança, “(...) conhecimentos pedagógicos faz-se importante para aqueles que optam pela carreira docente” (STRAZZACAPPA, 2006, p. 85).

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de limitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 1996, p. 85).

Nesse diálogo outras questões também perpassam por essa dimensão do ser professor de dança, já que ensinar e educar exige um empenho na percepção. Esse ponto pode ser pensado pelo olhar da pedagogia sistêmica, que vem propor outra forma de olhar para as crianças, para as famílias e para os contextos. Segundo Mariane Franke (2014), o objetivo de uma sala de aula é formar um grupo onde as pessoas (crianças, jovens e adultos) se sintam pertencente, sendo um ponto fundamental para os processos de ensino e a formação do ser humano. Como coloca Marques (2015), é preciso

[...] compreender as múltiplas e multifacetadas relações entre professor, aluno e conhecimento como redes múltiplas e mutáveis de um processo contínuo de conhecimento são pressupostos do trabalho educacional. (MARQUES, 2015, p, 236).

Ainda amplo essa colocação da autora com entendimento do pensamento sistêmico de que essa relação precisa ser ampliada para todos, principalmente a família”, como coloca Mariane Franke (2014, p.21), “ a melhor coisa que podemos reconhecer que “somos apenas os professores – as crianças permanecem conectadas a seus próprios destinos e famílias”, como

coloca a autora uma reverencia pelo que é incompreensível.(FRANCKE-GRICKSCH, 2014, p.21)

São reflexões sobre os processos educacionais em dança, mas com atenção também nos sujeitos, no espaço, na família e em si mesmo, tudo como parte de uma estrutura muito maior, pois a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência” (FREIRE, 1996, p.22). Então, pensar nas práticas pedagógicas de ensino é trabalhar na perspectiva de perceber a realidade que se apresenta na sala de aula, gerar condições para o ensino e aprendizagem e elaborar conhecimentos. É estabelecer relações de troca e afetividade, reconhecer os sujeitos como um ser individual, pensante, que constrói o seu mundo, espaço e conhecimento a partir de suas dessas relações.

Segundo Paulo Freire (1996, p.113), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Indo mais longe, uma escuta sensível está para além de escutar o que se fala, é escutar o corpo, perceber o comportamento, entender as atitudes, os silêncios, as individualidades, respeito às potencialidades e as necessidades de cada um, não só dos alunos, mas de si mesmo.

Mas como podemos praticar a escuta sensível? Será que sabemos escutar? Na prática, na maioria das vezes já elaboramos respostas sem escutar de fato o que o outro está dizendo. A escuta sensível é um dos pontos que devemos atentar e perceber, sendo importante aprender na convivência com crianças, aprender junto, considerando que elas podem nos ensinar e nos mostrar muitas coisas.

Então, “pensar a educação a partir do par experiência/sentido”, afeto e sensibilidade é o desafio. Sem afeto/afetividade a escuta sensível não é possível provocar interesse, nem motivação. Pondero que o cerne dessa escuta sensível é a sensibilidade nessa escuta, ela por sua vez contribui para a compreensão de cada criança de forma individualizada. O cotidiano da sala de aula de dança precisa ser envolvido de uma educação com sensibilidade, com escuta sensível, com afeto e isso precisa ser colocado a favor dos processos do ensino de dança. (LARROSA, 2015, p.16).

Para se constituir uma educação afetividade é preciso considerar os argumentos, parar para ouvir, é necessário estabelecer vínculos, ter clareza da comunicação e praticar a reciprocidade. Estamos falando aqui de uma educação afetiva que a abordagem sistêmica vai permitir essa valorização do momento de cada um e com a contribuição de todas as crianças, professores e família, esse engajamento pode contribuir com práticas de afeto, que não se configura uma relação de abraços e beijos, mas uma educação afetiva que leva em consideração as ideias e as colocações das crianças, sejam eles como sujeitos capazes de ter vontades, de opinar, de tomar decisões sobre algo sobre as práticas. (FRANCKE-GRICKSCH, 2014)

Paulo Freire (1996), na sua obra Pedagógica de Autonomia, já mencionava que ensinar demanda um querer bem aos educandos, isso quer dizer que o professor precisar estar disponível para esse sentimento, “estar aberto ao gosto de querer bem”, porque essa disposição de querer bem é afetividade e que irá direcionar a minha prática com mais alegria. (FREIRE, 1996, p.141).

Essas reflexões que vem sendo elaboradas por mim ao longo das vivências em sala, ministrando aulas de dança. Durante muitos anos e para diferentes públicos, adultos e jovens, essas ponderações se ampliam, principalmente a partir das experiências com as aulas do projeto Oficina de Dança para Crianças, que agora se concretizam nesse processo de escrita para a elaboração dessa da tese de mestrado, buscando constituir teias possíveis em relação a educação em dança.

Sendo assim, é necessário o professor ampliar o olhar para os mais variados aspectos da prática pedagógica, porque o ensino com crianças é dinâmico, interativo, sempre inédito e imprevisível, uma vez que estamos na sala com as diversidades, as diferenças e, por mais desafiante que seja, é preciso ter atenção para tudo que envolve a estrutura interrelacional que as crianças fazem parte e com tudo que foi mencionado fazendo parte do desenvolvimento do ensino de dança.

## Considerações Finais

É preciso considerar que nessas discussões ainda não existem resultados. São inúmeras questões e reflexões que ficam para mover com as ideias, relacionadas aos diversos conceitos desenvolvidos ao longo dessa escrita, num processo de síntese. Cabe, ainda, dizer que é um processo de elaboração que está em curso, não existe fechamento, pois quero deixar que a leitura indique qual a possibilidade de resposta para a questão posta. O ensino de dança com/criança é brincadeira?

Tudo isso que foi posto é um aventurar-se, é arriscar-se, é ousar na escrita, na procura de encontrar na elaboração desse texto um sentido e significância. São descobertas de conhecimentos do campo científico, artístico e educacional. Abordar a discussão sobre dança, criança, o brincar e a formação de professores é afoitar-se, mas também, é tecer reflexões sobre tais assuntos, que tem suas complexidades, e que, de certa forma, por mais que já tenham sido abordados em outros estudos acadêmicos, ainda possibilita espaço para outras descobertas e novas reflexões.

De certo modo, não tenho uma necessidade de respostas, resultantes imediatas. Precisamos deixar as perguntas para que elas gerem discussões tanto na área da formação de professores de dança e do ensino de dança com crianças. Porque assim podemos nos aventurar à procura de outras pistas na inter-relação do brincar e da dança. De que é feito o brincar? De que é feita a dança? Pensando também o lúdico, a criança e o professor dentro desse contexto do brincar e da dançar.

Na formação de professores averiguar como argumentos do pensamento e da pedagogia sistêmica podem contribuir para gerar outras perspectivas no processo formativo docente. Realizar um estudo dessa ferramenta sistêmica que seja favorável para encontrar pontos pertinentes à formação de professores porque a pedagogia sistêmica não vem para substituir nada, vem para agregar, somar saberes e trazer uma nova postura e um novo olhar perante a educação.

Essa pedagogia sistêmica foi constituída pela terapeuta e professora Marianne Franke, que ao trazer as contribuições da Constelação Familiar de Bert Hellinger para a sala de aula, percebe a importância do pensamento e do olhar sistêmico para a educação. Esse estudo ainda está sendo elaborado com destaque para o livro “Você é um de Nós” de Marianne Franke, e a medida que vamos pesquisando encontramos as referências, pois no Brasil, os estudos na área ainda são recentes e as reflexões sobre uma alvorada do pensamento e da pedagogia sistêmica na formação de professores de dança é inexistente.

Nesse arriscar-se vamos considerando a importância da pedagogia sistêmica para a formação de professores e do brincar no desenvolvimento das crianças de forma atrelada a dança. Nesse movimento não tenho como propósito responder tudo, mas poder a princípio conectar professores, crianças e pais a favor da vida, da educação em dança e da arte pensando nos vínculos, na afetividade, no brincar, além de fazer com que professores pensem porque estão ensinando para que o ensino de dança possa ser significativo para todos os envolvidos.

São muitas questões, que levam a outras, e sei que não terá espaço aqui nessa escrita para esgotar e tentar encontrar respostas. Não podemos perder de vista que o ser profissional da educação, é um lugar cheio de desafios, onde tudo têm necessidades diferenciadas e exige um repertório de conhecimentos, não basta saber o conteúdo, não basta ter talento e bom senso, mas é preciso ter atributos particulares que só são adquiridos ao longo das experiências em sala e a partir da formação permanente e seguida. Pode-se dizer que todo esse processo necessita ser permeado de práticas afetivas, participativas e de relações humanas mais sensíveis e significativas.

Sendo assim, ainda precisei conhecer, entender e redescobrir minhas próprias confiabilidades e faltas, buscar conhecimentos e informações que ainda precisam ser compreendidas, entendidas e continuar atualizando pensamentos e fazer, mover em mim, esse mundo dinâmico das informações e da construção de conhecimento. Isso significa dizer que estou tentando individualmente e coletivamente um caminho de descobertas a partir das percepções com aquilo que me encontro no processo.

Sigo, buscando um olhar sensível e crítico, uma postura afetiva, observadora e investigativa que possa garantir uma integração significativa. Sendo assim, esse processo de escrita, reflexão e discussão é contínuo e constante por que sua elaboração é diária, no exercício prático e teórico do fazer, ativamente em processo de entendimento e fortalecimento de descobertas.

## Referências

ANDREDE, Carolina Romano de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades**. Carolina Romano de Andrade, Kathya Maria Ayres de Godoy. – 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2018. 155 p. il color; 21 cm (Educação, Tecnologias e Transdisciplinaridade)

BONDÍA, Jorge Larrosa. **Tremores: escritos sobre experiência** / Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi – 1. Ed.; 1. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

BROUGÈRE, Gilles. **A CRIANÇA E A CULTURA LÚDICA**. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2019 (p.19-32).

BRITTO, Fabiana Dultra. **Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea**. 1. Ed. Belo Horizonte. 2008.

DANTAS, Heloysa. **Brincar e Trabalhar**. In KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2019 (p.111-121).

FRANCKE-GRICKSCH, Marianne. **Você é um de nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. Tradução de Décio Fabio de Oliveira Júnior, Tsuyuku Jinno-Spelter. 3ª ed. Belo Horizonte: Atman, 2014,

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** - São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Giovanina Gomes de. **O ESQUEMA CORPORAL, A IMAGEM CORPORAL, E A CONSCIÊNCIA CORPORAL E A CORPOREIDADE**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999.

GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo – Annablume, 2005.

GONÇALVES, Maria Augusta S. **SENTIR, PENSAR, AGIR: CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO**. Campinas: Ed. Papirus, 9ª Edição – 2006 (Coleção Corpo e Motricidade).

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto. **Metodologia de pesquisa** [recurso eletrônico] / Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado, María del Pilar Baptista Lucio; tradução: Daisy Vaz de Moraes; revisão técnica: Ana Gracinda Queluz Garcia, Dirceu da Silva, Marcos Júlio. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Penso, 2013

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage learning, 2019.

MARQUES, I. **O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação (3)OuvirOUver**, v. 10, n. 2, p. 230-239, 29 out. 2015. <http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/32049> Acesso em 24 de junho de 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES: IDENTIDADE E SABERES DA DOCÊNCIA**. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**, São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34).  
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod\\_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf) Acesso em 19 de maio de 2020

RENGEL, Lenira Peral. **OS TEMAS DE MOVIMENTO DE RUDOLF LABAN (I - II – III – IV – V – VI – VII – VIII): modos de aplicações e referências**. São Paulo: Annablume, 2008.

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea? Uma aprendizagem e um livro de prazeres**. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

STRAZZACAPPA, Márcia, MORANDI Carla. **ENTRE A ARTE E A DOCÊNCIA: A FORMAÇÃO DO ARTISTA DA DANÇA**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

## OCUP-AÇÃO Bebês Fazendo ARTE

Lela Queiroz/UFBA/DMMDC

A resultante da hipótese provada no estágio de pós-doutoramento na UNIFESP<sup>21</sup> em 2017 é a de que movimento&contato&sentidos formam uma tríade na primeira comunicação da criança com o mundo, auto-organizando-se no espaço-tempo, e sim constituem a sua primeira *linguagem performativa*, isto é, no acontecimento em tempo real de caminhos inaugurais neurocelulares, tem o alfabeto do movimentos do BMC® -os reflexos- a sua protolinguagem bio-orgânica. Partindo dessa premissa, vale ressaltar que o diferencial de um entendimento sobre movimentos, redimensionado e reproposto evolutivamente onto e filogeneticamente, em escala repertorial, tem o movimento como o primeiro dos sentidos, segundo Bonnie B. Cohen<sup>22</sup> preconiza, e com ela irrompe novo paradigma neurocelular; ademais, movimento é percepção e informação no sistema corpo ambiente primordial na cognição corporalizada (QUEIROZ, 2009, 2013).

Como detectado no pós-doutorado, hoje há um progressivo empobrecimento repertorial grave e sério para a criança. Elas vêm muito frágeis e correm grande risco de tornarem-se ainda mais vulneráveis. Em geral, marcos vêm sendo prejudicados devido a intercorrências no parto cesária e prematuridade com grande sofrimento. A falta de liberdade de movimentos no corpo do bebê com repercussões diretas para sua saúde, não será tratado<sup>23</sup> aqui, trazemos proposição sócio artística participativa com intuito de reverter esse tipo de equação.

Fora da modelagem adultocêntrica, em sua matriz sociocultural e em ambientes não formais, nos múltiplos contextos com práticas sensíveis pelo movimento, propomos ao bebê *ganhar mundo*, que duplamente corresponde a

<sup>21</sup> Único programa de Pós-graduação na América Latina interdisciplinar em Educação e Saúde na Infância e adolescência com programa para contribuições em novas epistemologias.

<sup>22</sup> Nesse sentido, Bonnie introduz o entendimento de somatização por movimentos como algo positivo, removendo-o da acepção do modelo médico patológico, como algo disfuncional diagnosticado.

<sup>23</sup> O resultado do pós-doutorado está em artigo publicado no Congresso Mundial de Pedagogia de 2019, em Cuba.

explorar o ambiente em acoplamento estrutural, e à sua corporalização gradual. Nos valemos da teoria-ação dinamicista: “Essas novas formas são soluções autônomas à instabilidade, uma vez que o sistema não sabe soluções a priori, mas as descobre pela exploração do espaço – exploração possível graças ao conjunto cooperativo de componentes que não é fixado rigidamente” (THELEN, 1995: 86).

Damos o enfoque fenomenológico da via experiencial em que o espaço, entrelaçado à pergunta central sob perspectiva do movimento somático, na geração do protagonismo dos bebês interagentes em sua experiência exploratória, escuta e presença: Como operar, por escuta sensível, na improvisação cênica dos agentes, em apoio à ação dos bebês, dado o alto grau de imprevisibilidade? De modo geral, na auto-organização de padrões, o alcançar o espaço e o estímulo são cruciais para o engajamento da criança no ambiente.

Vale frisar que não existem propostas 0-1 ano no mundo das artes da dança (cênicas) e visuais em que os bebês sejam os protagonistas na cena<sup>24</sup>. Nosso trabalho de campo em pesquisa-ação<sup>25</sup> salienta todo o campo da tríade sentidos-movimento-contato, no desenho de notação etnográfica<sup>26</sup>. Entre os objetivos investigados e testados, está a relação com cada brinquedo de corpo inteiro: (1) para ser mediador do desenvolvimento cognitivo, deve ser apropriado ao ponto em que a criança está; (2) incremento repertorial e agregador de habilidades; (3) trazer os pais para o ficar junto, conforme fotografia 1, o potencial afetivo da amorosidade ludicidade implicado, em fruição, alia-se à concepção do brincar de Lydia Ortélio<sup>27</sup>: “o brinquedo como extensão do corpo do bebê” é motivador e intermediador de sua ligação com o espaço dentro-fora, mas não só isso, inexoravelmente, sua presença e sua

<sup>24</sup> Pesquisado na literatura, o tema se mostrou escasso mundialmente.

<sup>25</sup> Coleta de dados com categorias de análise retiradas a partir das guias de observação do BMC.

<sup>26</sup> A saber: (re)posicionamento no ambiente, qualia instintiva, esforço, tónus, planos, níveis, direções no espaço, duraçãoxrepetição, kinesfera, processos de escuta, atenção e intenção. Incidências exclusivas efêmeras, intensidades, o grau de opacidade e de saliências, nas iniciações de movimentos, tendo em conta o seu ambiente imediato.

<sup>27</sup> Educadora infantil Bahiana.

ausência, sua impropriedade ou adequação mediará maléfica ou benéficamente o seu desenvolvimento por movimentos.

Fotografia 1: pais interagindo com os bebês



Fonte: arquivo da pesquisadora

Esta compreensão, trazida pelo pós-doutorado, fruto de especialização em IDME<sup>28</sup>, observa mais nitidamente a realidade subnotificada em que peca pelo excesso inadequado ou pela ausência completa de brinquedos, considerada a intersectorialidade e os múltiplos contextos socioeconômicos. Tornou-se frequente reparar que bebês não têm com eles estímulos apropriados para brincar. Os experimentos levaram em conta os 3 RRR's<sup>29</sup> da sustentabilidade, e além disso, custo zero - baixo para famílias cujas

<sup>28</sup> IDME: Infant Development Movement Education do BMC®. Educação Infantil pelo Desenvolvimento por movimentos.

<sup>29</sup> Reaproveitar, reusar, reciclar. Repensar o gasto e a reutilização dos materiais antes da reintrodução na cadeia produtiva novamente.

necessidades econômicas não são contempladas satisfatoriamente, dada a exploração do capital. Foram estes: (1) caixas de papelão tornadas caixas mágicas invertidas de aberturas, (2) garrafinhas pet transformadas em chocalho, como pode ser observado na fotografia 2. Tendo em vista a conquista do espaço, permeado pelo dentro-fora, nas mudanças de nível e de direção, intencionalidade e sonoridade suave.

Fotografia 2: brincadeiras com caixas de papelão garrafinhas pet transformadas em chocalho



Fonte: arquivo da pesquisadora

Com o diferencial da transformação dos elementos em tempo real pela ação do bebê, instanciação performativa. O estímulo ativa toda a *kinesfera* e cadeia sensório-motora a explorar. Nos valem da pintura das caixas, da feitura dos chocalhos como mediadores de *espaço disposicional* partilhado para impulsionar a exploração ambiental livre do bebê.

Sob o aspecto da proposição de oficinas de construção de brinquedos, se deu o deslocamento, a saber: do *fazer para* o bebê, a *fazer com* o bebê, para bebês atuarem diretamente e assim, *dar a ver*, através da interação com a caixa, a corporalização em curso na exploração sensório motora da criança pequena. Cada abertura da caixa é uma janela, uma passagem, uma reentrância, assume uma forma, uma construção de um novo espaço, um limiar dentro-fora-dentro, cita *Moebius* como referência.

As aberturas assumem formas desde o desenho figurativo da natureza: folha, flor, estrela, círculo ou geométrica: o losango, triângulo, quadrado, retângulo. O mínimo traço possível, menor interferência de significados pré-fabricados, para exploração ambiente das *affordances* (GIBSON,1969,1981), texturas, qualidades, formas e volumes e sua subsequente categorização perceptiva de mapeamentos reentrantes da memória neurônios espelho (RIZOLATTI, 2004) por parte do bebê.

Tocar e manusear com toda a liberdade de movimentos em espaço aberto no chão, a saber: fluência-peso-chão-espaço-tempo-motivação-interação-escuta, é central para a proposta da Roda BMC®&bebês que se inspira nos povos originários e concepções milenares do cuidado amoroso com os pequenos que chegam a esse mundo. Não tratamos neste resumo, mas são duas qualidades implicadas: os cinco elementos da natureza e a comunicação não verbal, mães-bebês, pura energia. O sopro sonoro e o campo sonoro, voltados para entender a auto-organização da sonoridade e a oralidade infantil com o instrumento de pesquisa das cantigas infantis brasileiras, seguindo Lucilene Silva<sup>30</sup>, e instrumentos musicais inspirados no universo indígena.

---

<sup>30</sup> Pesquisadora Educadora Infantil associada à Lydia Ortélio.

Fotografia 3: interações entre pais e bebês



Fonte: arquivo da pesquisadora

*A performance completa uma experiência*, de Victor Turner (1982:13-14), e a concepção de ‘acontecimento,’ de Alan Kaprow, estão na raiz desta compreensão; e admitamos, ser a expressão do bebê - sentir, agir, perceber no ambiente – vir marcado pelo dinamismo. O conceito ampliado de arte, de Joseph Beuys, e da vivência do participante com objetos relacionais, de Lygia Clark, são ambos referenciais que dialogam em sintonia e afinidade eletiva com a poética da transformação buscada. Assim, lançamo-nos na investigação dos meios com o olhar treinado do BMC® que nos convida a nos prepararmos para olhar de outro ângulo, o ângulo da criança pequena compreendido pelo fluxo em movimento de auto-organização: fenômeno *in flux* na tensão da interação.

Nossa inquietação científica como consequência do espaço somático criado nessa *confabulação*, nos convida a investigar improvisação cênica com cenografia ativa e escultura viva com os bebês, sem fixação dos agenciamentos, na construção de uma configuração estética. É a complementariedade de Niels Bohr que mais ajuda a entender o que acontece

com o parâmetro de mudança, a coemergência dos atratores e espaço disposicional.

Cenografia ativa significa que os elementos dispostos em jogo estão em deslocamento, em modificação de seu posicionamento, função e papel dentro do sistema. Por intervalos de tempo, e na direção inversa, os corpos em jogo, nas interações, podem assumir-se como esculturas vivas. As caixas invertidas com aberturas oferecem-se com leveza como esculturas tridimensionais vasadas, apropriadas para bebês, permitindo que a criança pequena a manipule e explore sensorialmente, exatamente como puder e quiser, e isso dependerá de sua interação direta com ela, com um agente ou objeto através dela; três variáveis importantes no contexto, em dinâmica no espaço. Vantajoso como estímulo, perdura por um longo tempo, permite explorar bastante as *affordances* da percepção ambiente (GIBSON, 1969, 1986, 2001 apud QUEIROZ, 2009).

Centramo-nos no modo como todos esses elementos compõem uma rede de significações momentum a momentum da criança pequena, em performatividade no espaço. No recorte momentâneo da observação como fios dialógicos vivos. A intersubjetividade mãe-bebê, os sentidos e a percepção na manipulação das sementes para dentro do recipiente fraseiam, o seu movimento com a esponja, as tintas, modulam, e toda a movimentação do seu corpo em torno das caixas, deslocamentos e locomoção retroalimentam a motivação, o interesse e a comunicação em contato com outros bebês e coadjuvantes. Sendo os bebês protagonistas, as caixas e os agentes os seus coadjuvantes do regime atrator instaurado pelas brincadeiras de movimentação dos bebês em torno do espaço disposicional. A frequência e a variação de estímulos em torno das ações desempenhadas pelos bebês estabelecem estratégias cruciais para um outro aspecto preponderante, pausa, paragem e recuperação, associadas ao sistema nervoso parassimpático das crianças, em dar-se a escuta sensível, indícios rítmicos dançantes surgem.

A estrutura lúdica participativa é composta por quatro eixos agenciadores: (I) do espaço de RESPIRO e PRESENÇA) ; (II) da EXPLORAÇÃO AMBIENTE de corpo inteiro do bebê no ESPAÇO

disposicional; (III) SOPRO e CAMPO sonoro; (IV) instrumentalização necessária motivacional com objetos relacionais apropriados, criados de materiais reciclados, mediadores para o desenvolvimento integral e pleno bem estar do bebê, somaticamente falando.

São quatro camadas interacionais: 1) Mães/pais posicionados no círculo de fora. 2) No círculo de dentro, espaço livre. Os bebês descobrem o espaço a sua volta e aos poucos, na sua aventura de autodescoberta sustentada por estímulos apropriados, apoiados por coadjuvantes. 3) As caixas são introduzidas nesse ambiente, espaçadamente, uma parte dos bebês aglutina-se próximo desses objetos relacionais e passa a pintar, e 4) outra parte, no arredor, se ocupa de sementes e pet. A esse arranjo chamamos de atratores e *espaços disposicionais*. Em teoria de sistemas, atrator é um componente que se torna principal, e em torno do qual o sistema se arranja e ganha estabilidade (THELEN, 1995: 56 apud QUEIROZ, 2009).

A outra camada interacional passa a acontecer sistemicamente por *flutuação*, bebês com bebês, bebês com pais de outros bebês. “Uma dada situação implica então, também, o aspecto da dominância, o modo como aquilo que se encontra manifestado, como se torna um domínio-fonte, o seu atrator principal, até que uma nova perturbação desestabilize os processos em curso” (QUEIROZ, 2009:47).

Estabilidade-mobilidade se provou o princípio somático com as caixas invertidas de aberturas e chocalhos, em que *apoio precede movimento*. Cada caixa é um atrator que se estabelece como central para um conjunto de interações, manipulações e afazeres que duram um certo tempo, tornando-se um elemento de estabilidade. Porém, por sua leveza, inverte sua função e a qualquer instante pode tornar-se um agente da mobilidade, portanto, estabelece um regime atrator<sup>31</sup> próprio. O aspecto chave para compreender a

---

<sup>31</sup> “O sistema não entra em colapso, porque ele cria e recria as suas condições por suas trocas com o ambiente, por ocorrências de reorganização dos elementos, via composição de novos arranjos em disposição componencial, em torno de um novo atrator. Os atratores evoluem e se dissolvem, variam e podem apresentar diferentes graus de estabilidade ou instabilidade, produzindo um comportamento chamado de sequências de atratores, com estabilidade variável, com vales atratores.” (QUEIROZ, 2009: 45).

recombinação está para os limiares entre flutuação, auto-organização, tomada disjuntiva e tomada conjuntiva do sistema em torno dos atratores.

Considerada a cosmovisão BMC®, proposição com procedimento artístico exploratório-improvisacional dos bebês amplia a percepção parental do universo infantil em sua primeira sociabilidade, se mostra bastante eficaz pela capacidade sistêmica de empoderamento dos bebês com seus corpos. Entendemos o papel do desenvolvimento por movimentos como vital para o desenvolvimento pleno dos pequenos em bem estar. A distância ou a proximidade, bem como os níveis, são estratégicos para o processo de percepção sensório motora e dinamização propício à auto-organização da qual a criança precisa.

A educação Somática BMC® como contribuição de nova epistemologia em sua geração de conhecimento em corporalização para o campo da Arte Dança. Comprovadamente, vimos que bebês participantes das rodas atingem satisfatoriamente os marcos preconizados, alcançados até antes do tempo previsto, ampliado repertório, aptas e habilitadas, ainda, o bem estar delas, felizes, alegres, cheias de energia e disponíveis para a aprendizagem, interessadas, entretidas, ocupadas e curiosas.

No marco teórico: campo de possibilidades de combinatórias (JUARRERO, 2002), entre pré-disposições inatas, *protoself* e marcadores somáticos (DAMASIO, 1999), percepção-ação (NOÉ, 2004); percepção ambiente (GIBSON,1986); auto movimento (THELEN, 1995); mapeamentos reentrantes e categorização perceptiva (EDELMAN, 2000); neurônios espelho (RIZOLATTI, 2004); cognição corporalizada, domínio cruzado (LAKOFF&JOHNSON, 1999); acoplamento estrutural e autopoiesis (MATURANA,VARELA,1987,1996). Nos move e nos interessa a rede de significações pelos sentidos cinestésicos na construção da intencionalidade compartilhada (TOMASELLO, 2009), contexto sensitivo (SEBEEK, 1991), gerando novas formas de informação, interação, comunicação e socialização entre bebês.

Vemos brotar diante dos olhos a ampla expressão natural da criança pequena de interagir com seus pares, familiares e agentes em ambiente aberto e seguro, de maneira orgânica e surpreendente, gerando novas rotinas cognitivas corporalizadas, atuando positivamente para o seu pleno desenvolvimento saudável.

A proposta promove uma invertida sensorial em nossa percepção, por meio da linguagem performativa dos bebês, e por meio dessa sua primeira forma de comunicação no mundo, evocamos uma escuta sensível, profunda.

## Referências

ALMEIDA, Eduardo. O museu insuficiente, a clínica artística e a micropercepção do receptor na Estruturação do Self, de Lygia Clark. **Rev. RHAA** História da Arte e Arqueologia (São Paulo) n.17 jan/jun São Paulo, 2012.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, Perceber e Agir: educação somática pelo método body mind centering.** Ed. SESC, 2016.  
GALEFFI, Dante Augusto. **Didática Filosófica Mínima.** Salvador: Ed. Quarteto, 2017.

GIBSON, Eleanor. **An Ecological Approach to Perceptual Learning and Development.** Oxford: University Press, 2003.<sup>[1]</sup><sub>SEP</sub>

GIBSON, Eleanor. **Principles of perceptual learning and development.** Appleton-Century-Crofts, 1969.

LOUPPE, Laurence. Lygia Clark não para de atravessar nossos corpos. In: ROLNIK, Suely. (Org.). **Lygia Clark: da obra ao acontecimento. Somos o molde. A você cabe o sopro.** São Paulo: Pinacoteca do Estado, 2006. p. 33-39.

JUARRERO, Alicia. **Dynamics in Action.** London\England\Cambridge\Massachusetts: A Bradford Book the Mit Press, 2002.

NOË, Alva. **Action in Perception.** London, The MIT Press, 2004.

QUEIROZ, Lela. **Corpo&Mente, Movimento&Contato - BMC E DANÇA, ARTE E CIÊNCIA.** Ed. Fortaleza, 2013.

QUEIROZ, Lela. **Corpo, mente, percepção: MOVIMENTO E BMC® na Dança.** São Paulo: Ed. Annablume, 2009.

QUEIROZ, C. A não Execução. **Rev. Concinnitas**, Instituto de Artes UERJ. Rio de Janeiro: Eds. Cabo Dourado, 2009. V. 25, n. 2, p. 378-389. RS: Ed. UFRGS, 2012.

QUEIROZ, Clélia. Processos de corporalização nas práticas somáticas BMC®. V. 1, p. 167- 176. Col. **Húmus**. Caxias do Sul: Lithograf. 2004.

RIZOLLATTI, Giacomo. L Craighero Neurônios Espelho Annu. **Rev. Neurosci.** 27, 169-192, 2004.

ROSENTHAL, Dalia. Joseph Beuys: O elemento material como agente social. **Rev. ARS** (São Paulo), v. 9, n.18. São Paulo, 2011.

ROSENTHAL, Dalia. Joseph Beuys: **O elemento material como agente social**. Tese de mestrado. Instituto de Artes da Unicamp, Campinas, 2002.

SEBEOK, Thomas A. **A Sign is Just a Sign Communication** - Cap 2, pg 22-35, Bloomington and Indianapolis Indiana University Press, 1991.

STOKES, Beverly. **Amazing Babies**, Toronto, move Alive Media, 2002.  
VARELA, Francisco & THOMPSON Evan. **Embodied Mind**. Mass: MIT Press, 1991.

VARELA, Francisco J. & SHEAR, Jonathan *First-person Methodologies: What, Why, How?* **Journal of Consciousness Studies**, n. 2-3, v. 6. London: JCS Publishing, 1999.

TOMASELLO, Michael. *Origins of Human Communication*. **Mit Press**, 2008.

\_\_\_\_\_. *Why we cooperate* Mass. **Mit Press**, 2009.  
<https://lunetas.com.br/cantigas-de-roda-muito-alem-do-atirei-o-pau-no-gato/>  
<http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2015/10/IV-Seminários-de-Dança-O-Avesso-do-Avesso-do-Corpo.pdf>

## A EDUCAÇÃO INFANTIL, A DANÇA E OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA ESSA ETAPA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA POTIGUAR<sup>32</sup>

Marcilio de Souza Vieira/UFRN/CNPq

O direito à educação e aos cuidados para crianças de 0 a 6 anos, foram incorporados, pela primeira vez, à legislação da Constituição Brasileira em 1988 afirmando o binômio educar e cuidar como funções indissociáveis no atendimento dessa etapa da educação básica. Anos depois, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº. 9394/96<sup>33</sup>) afirmava a função educativa da Educação Infantil e o seu funcionamento, anunciando que o Brasil não teria mais currículo nacional para nenhum nível de ensino e sim uma base comum nacional na forma de áreas de conhecimento, concretizada mais de 20 anos depois com a Base Nacional Comum Curricular. Nesse interim, foi criado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil que definia o brincar ao lado do educar e cuidar como conhecimentos indissociáveis na educação de crianças de 0 a 6 anos e considerava que “[...] Nas brincadeiras, as crianças transformam os conhecimentos que já possuem anteriormente em conceitos gerais com os quais brincam” (BRASIL, 2001, p.27). Em função dessas premissas, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio da Câmara de Educação Básica (CEB), definiu, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CEB 1/99), orientando a organização das instituições que se dedicam a essa etapa de ensino.

---

<sup>32</sup> O texto faz parte da pesquisa Cartografias da Dança Potiguar: Um panorama do ensino de Dança na Educação Infantil no Rio Grande do Norte. PQ 2019.

<sup>33</sup> Para atender às determinações da LDB, que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, adotam-se novas concepções acerca do desenvolvimento infantil, assim modificando as propostas pedagógicas já existentes. Em 1998 o RCNEI foi formulado pelo MEC, no contexto da definição dos Parâmetros Curriculares Nacionais, constituindo-se num conjunto de orientações e referências pedagógicas não obrigatórias à ação docente. No ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação (CNE) definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Ambos os documentos têm subsidiado a elaboração de novas propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil. Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE/2001) ficou determinado que os estados, os municípios e o Distrito Federal elaborassem seus respectivos planos decenais, orientando que estes fossem construídos num processo democrático, amplamente participativo.

Para garantir o direito à Educação Infantil são explicitadas as corresponsabilidades entre as três esferas governamentais<sup>34</sup> (federal, estadual, municipal) e a família, consonantes com a legislação atual: Constituição Federal de 1988, inciso IV do art. 208; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90; Lei sobre o Sistema Único de Saúde (SUS), Lei nº 8.080/90; Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS), Lei nº 8.742/93; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 1/1999); Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172/01; Constituições Estaduais e Municipais; Planos Estaduais e Municipais de Educação; Política Nacional de Educação Infantil. (BRASIL,2004)

Para essa escrita foram consultados os Plano Estadual de educação do Rio Grande do Norte (LEI Nº 10.049, de 27 de janeiro de 2016), o Plano Municipal de Educação do município de Natal (LEI N.º 6.603 de 01 de abril de 2016), o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil e os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do município de Natal como documentos oficiais bases para essa pesquisa. O objetivo do estudo é compreender como se organiza a educação infantil no Rio Grande do Norte tomando como base os documentos que normatizam essa etapa da educação básica no estado e na capital potiguar.

A pesquisa alinha-se a metodologia qualitativa descritiva sob o viés da análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Enquanto técnica da análise de conteúdo foi feita a pré-análise dos documentos citados; a exploração do material para sua compreensão a luz do fenômeno pesquisado e o tratamento dos resultados e interpretação.

---

<sup>34</sup> Em 2004, o Ministério da Educação e Cultura, em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), realizou uma série de seminários regionais para discutir a formulação das novas políticas públicas para a Educação Infantil, contando com a participação de diversos atores da sociedade e educadores ligados a essa etapa de ensino. As discussões promovidas nesses Seminários resultaram em contribuições que contemplaram as especificidades de cada região, sendo estas incorporadas à versão final do documento Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação, cujo teor contém diretrizes, metas, objetivos e estratégias para a área.

## **Notas sobre a organização da educação infantil no Plano Estadual de Educação do RN**

No Plano Estadual de Educação do RN a Educação Infantil está presente na Meta 1 quando trata da universalização, expansão e democratização do acesso à educação básica, quando diz que é meta do Estado

Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência do PEE. (PEE-RN, 2015, p. 4)

Esse plano tinha/tem como estratégias adotadas para a educação infantil garantir a oferta dessa etapa de ensino para crianças de 4 a 5 anos, visando atender 100% de toda a demanda, até 2016, e ampliar o atendimento nas Creches para as crianças de 0 a 3 anos, contemplando, no mínimo, 50% das crianças, até o final da vigência do PEE<sup>35</sup>. O plano estabelece ainda, por meio de regime de colaboração entre os sistemas federativos mecanismos que definam padrões de referência de qualidade para o atendimento na Educação Infantil definindo, em parceria com as Secretarias de Saúde, Assistência Social e Educação ações que assegurem a busca ativa da demanda das famílias por Creches.

O plano estadual de educação ainda tem como estratégia para a educação infantil efetuar, anualmente, em regime de colaboração entre os Municípios e o Estado, “[...] o levantamento da população de 0 (zero) a 3 (três) anos, por meio de um instrumento de monitoramento que possibilite a aferição desses resultados” (PEE-RN, 2015, p. 5). Também é meta/estratégia do PEE-RN assegurar aos municípios o atendimento dos alunos da Educação Infantil nas escolas do campo, em salas específicas para essa etapa de ensino adotando os parâmetros nacionais de qualidade e os parâmetros definidos na

---

<sup>35</sup> O Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte tem vigência de dez anos (2015-2025), a contar da publicação da Lei N° 10.049, de 27 de janeiro de 2016.

Comissão de Avaliação da Educação Infantil do Estado do Rio Grande do Norte, atendendo às redes escolares e, de modo especial, às crianças de 0 a 5 anos de idade. Se posto em prática em todas as escolas de educação infantil atendidas pelo Estado do RN, o plano possibilita a criação de mecanismos que fortalecem o acompanhamento e o monitoramento do acesso e da permanência das crianças da Educação Infantil, “[...] em especial, dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância”. (PEE-RN, 2015, p. 5)

Dentre outras estratégias, garante a aquisição e a manutenção de equipamentos e de recursos didático-pedagógicos com base no levantamento das demandas municipais, em articulação entre município e União e indica a criação, nos municípios, de comissão de avaliação da Educação Infantil “[...] para estabelecer critérios de aferição da infraestrutura física, do quadro de pessoal, das condições de gestão, dos recursos pedagógicos, da situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes”. (IDEM)

### **Notas sobre o Plano Municipal de Educação do município de Natal para a organização da educação infantil na cidade de Natal**

O atendimento à Educação Infantil pela Rede Municipal de Ensino de Natal se organizou a partir de 2005 da seguinte forma: 27 Escolas Municipais, que ofereceram Educação Infantil e Ensino Fundamental; 05 Centros Municipais de Educação Infantil; 69 Escolas Conveniadas pelo Projeto Pré-Escola Para Todos (PPEPT).

Para se chegar a esse atendimento naquele ano outra organização desse etapa da educação básica foi ocorrendo na cidade: em 2000, o Projeto Pré-Escola para Todos (PPEPT) com a finalidade de suprir a demanda excedente<sup>36</sup> das escolas municipais e centros municipais infantis, em 2002, com a continuidade do PPEPT, o Conselho Municipal de Educação (CME), no

---

<sup>36</sup> Bolsas de estudo foram custeadas em escolas particulares, preferencialmente aquelas de caráter filantrópico.

uso de suas atribuições legais, estabeleceu, através da Resolução nº 001/2002, critérios para a celebração de convênios com instituições particulares de ensino, priorizando escolas filantrópicas, comunitárias ou vinculadas a Organizações não-Governamentais (ONGs). (NATAL, 2008)

Em 1986 foi firmado um convênio entre a Prefeitura da Cidade de Natal e a Fundação Bernard Van Leer, da Holanda, resultando na implantação do Projeto Reis Magos, que delineou alternativas para implementação de uma prática pedagógica na Educação Infantil no Centro Municipal de Educação Infantil Emília Ramos. A partir de 1990, de acordo com os Referenciais curriculares para a educação infantil (NATAL, 2008) o Projeto Reis Magos expandiu o seu atendimento para 1.983 crianças em 75 turmas de outras escolas, “[...] criando um novo significado pedagógico para a Educação Infantil e possibilitando o processo de alfabetização nessa etapa de ensino”. (IDEM, p. 14) Ainda de acordo com o documento citado, nesse percurso a Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a Fundação Bernard Van Leer, publicava em 1993 a proposta curricular para a educação pré-escolar do município de Natal, posteriormente reeditada em 1998. Um ano depois, a Educação Infantil era oferecida em 3 centros e 35 escolas, totalizando 127 turmas e 3.598 crianças atendidas.

Observa-se que foi preciso uma fundação estrangeira para estimular no município de Natal, a criação e alfabetização de crianças até 06 anos de idade na educação infantil, importante etapa da educação básica. Ainda de acordo com os Referenciais curriculares para a Educação Infantil (NATAL, 2008) houve um aumento significativo na matrícula de crianças na educação infantil, mas a cidade não estava preparada com infraestrutura e recursos humanos para o atendimento dessa clientela. Foi preciso, anos depois, a construção de escolas que atendessem as reais necessidades de ensino dessa etapa da educação brasileira. Consoante as modificações encontradas via Lei, diretrizes e normativas, até o ano de 2020 e de acordo com o site da Prefeitura Municipal de Natal, existem 144 distribuídas nas quatro zonas da cidade.

Em virtude de tais mudanças e como preconizava a Lei nº 10.172/01 (Plano Nacional de Educação) foi criado em 2005 o Plano Municipal de

Educação de Natal-RN (Lei nº 5.650/05), constituído por representantes dos seguintes setores da SME: Educação Infantil (SEI), Ensino Fundamental (SEF), Normas e Organização Escolar (SNOE), Departamento de Gestão Escolar (DGE) e Assessoria de Planejamento e Avaliação (APA), bem como das escolas municipais e conveniadas. Esses setores representados foram responsáveis pela elaboração dos referenciais curriculares da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. (NATAL, 2008)

Os estudos do RCNEI municipal versou sobre vários temas e suas implicações pedagógicas e tiveram como destaque a concepção de criança, o significado da infância, as abordagens sobre desenvolvimento e aprendizagem da criança de 0 a 6 anos de idade, a função da Educação Infantil, a alfabetização e o letramento na Educação Infantil, a análise da situação da Educação Infantil na rede municipal, dentre outros.

Em virtude da necessidade de reconstrução dos referenciais curriculares para a Educação Infantil e tendo em vista a importância da participação efetiva dos professores que compõem esse nível de ensino, foram encaminhadas às escolas, pela Comissão responsável por este trabalho, questões relativas ao processo educativo, uma vez que a sua implementação e efetivação se realizam no espaço escolar. Essas questões foram propostas pela Comissão durante a VII Jornada de Educação das Escolas da Rede Municipal de Natal - JENAT, realizada em julho de 2005, para serem respondidas pelos professores e equipes pedagógicas durante as sessões de estudo e planejamento na escola. Decorrido o prazo combinado para que as questões propostas fossem discutidas, as respostas coletivas foram encaminhadas à Comissão de Currículo. (NATAL, 2008, p. 17-18)

Convém ressaltar que para a elaboração desses referenciais, as escolas conveniadas pelo PPEPT não participaram da jornada de educação mencionada na citação (VII JENAT), uma vez que foram realizados, ao longo do ano letivo, encontros específicos de formação continuada promovidos pela equipe do Setor de Educação Infantil da SME. E que, das 32 unidades de ensino que ofereciam Educação Infantil na Rede Municipal naquele ano, 16 encaminharam suas respostas em tempo hábil.

Sobre os questionários enviados aos professores da educação infantil da rede municipal pública de Natal, a comissão naquela época observou que algumas escolas enviaram um elenco de conteúdos fragmentados e sem sentido a ser trabalhado com as crianças e que outras compreenderam o real sentido do questionário compreendendo que os conteúdos da Educação Infantil devem ser trabalhados através de ações, intenções e interações estabelecidas, orientadas pelas diversas atividades que o professor organiza na rotina escolar. Compreenderam, ainda, que mais importante que a definição de áreas de conhecimento, ou de disciplinas preestabelecidas, está o entendimento acerca do mundo infantil. (NATAL, 2008)

Essa compreensão de alguns professores de escolas de Educação Infantil naquela época de construção dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil municipal corrobora com o pensamento de Hoffman (1996, p. 43) sobre o planejamento nessa etapa da educação básica:

O planejamento desenvolvido através de projetos pedagógicos, em Educação Infantil, tem por fundamento uma aprendizagem significativa para as crianças. Eles podem se originar de brincadeiras, da leitura de livros infantis, de eventos culturais, de áreas temáticas trabalhadas, de necessidades observadas quanto ao desenvolvimento infantil. Vários projetos podem se desenvolver ao mesmo tempo, de tal forma que se dê a articulação entre o conhecimento científico e a realidade espontânea da criança, promovendo a cooperação e a interdisciplinaridade num contexto de jogo, trabalho e lazer.

### **Nota sobre os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do município de Natal**

A Ação Pedagógica nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do município de Natal se constitui da seguinte maneira: Organização de espaço e tempo, Organização do trabalho pedagógico, Projetos de trabalho e Processo de avaliação interseccionados pelos eixos Educar, Cuidar e Brincar propostos pelos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil.

Os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil municipal apresentam uma proposta de organização espacial para a educação infantil da cidade do Natal. Conforme o documento citado, sugere-se a organização da sala em ‘cantos’, que podem ser demarcados através de tapetes, pequenas estantes, biombos, placas informativas, etc.; sugere-se que no ambiente interno tenha-se mobiliário adequado, brinquedoteca, sala de vídeo, canto de leitura, espaço para recorte e colagem, assim como para repouso; canto de faz-de-conta, e adaptação do espaço de acordo com a idade da criança favorecendo seu desenvolvimento físico, emocional e motor. Nos espaços externos sugere-se parque coloridos e seguro, paisagismos, túneis, percursos, caixa de areia, casinha e outros espaços livres cobertos. (NATAL, 2008)

O encadeamento de ações pode ocorrer em três grandes modalidades de organização de tempo, como indica os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do município de Natal: atividades permanentes, a sequência de atividades e projetos de trabalho. Ainda segundo as orientações do RCNEI, deve ser estabelecida uma rotina na qual será organizado o tempo do trabalho educativo realizado com as crianças e nela devem ser contemplados os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagem.

A construção de uma rotina pedagógica em uma turma estrutura o cotidiano escolar e representa para professores e crianças uma fonte de segurança, fornecendo subsídios para prever a sequência do trabalho, diminuindo a ansiedade acerca do desconhecido e organizando o tempo e os espaços disponíveis. Vale reafirmar que as rotinas da Educação Infantil não significam repetições sucessivas de atividades mecanizadas e desprovidas de sentido para as crianças, mas uma referência para acomodar uma diversidade de situações educativas em uma lógica adequada às características infantis. Logo, requerem flexibilidade e criatividade para adaptá-la ao contexto de cada turma e de cada escola. (NATAL, 2008, p. 42)

Com relação a organização temporal, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil municipal (NATAL, 2008) propõem para a educação infantil atividades básicas como rotina pertinente ao grupo, envolvendo situações de aprendizagem, cuidados e brincadeiras; rotina estruturante e consonante com

os objetivos propostos no Projeto Político-Pedagógico da escola; planejamento do previsível para lidar com o inesperado; brincadeiras em espaços internos e externos; contação de histórias; roda de conversa; ateliês ou oficinas de pintura, modelagem, desenho e música; atividades com o corpo; momentos de higiene, alimentação e repouso; atividades diversificadas e momentos em que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem, etc.

Já nas atividades sequenciais sugere-se atividades planejadas, orientadas e sequenciadas de modo a proporcionar a apropriação do esquema corporal, através de desenhos, observação de si mesmo, com ou sem espelho, observação de pessoas, apreciação de imagens, etc., para que as crianças avancem em relação à representação da figura humana e, na construção coletiva de projetos os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do município de Natal sugerem partir de hipóteses a serem testadas e de conhecimentos prévios do grupo e hipóteses significativas para o grupo. Todas essas ações para atender a percepção, a organização e a orientação temporal com segurança e previsão dos acontecimentos e sequência de trabalhos, além do desenvolvimento socioafetivo, do desenvolvimento da identidade e da autonomia, através de múltiplas linguagens. Aliada a essas ações tem-se ainda nessa organização temporal o desenvolvimento de aprendizagens em diversos níveis de complexidade, a ampliação de ideias sobre um assunto específico, a partir do estabelecimento de múltiplas relações e o desenvolvimento do espírito investigativo de um pesquisador.

Com relação a organização do trabalho pedagógico, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil municipal (NATAL, 2008) seguem o que preconiza o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 2001) sugerindo que a integração curricular se desenvolva pelo entrelaçar dos objetivos gerais da Educação Infantil com os objetivos específicos de diferentes eixos de trabalho, de modo a se obter coerência entre objetivos e conteúdos em dois âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento de Mundo, apresentados para duas faixas etárias: de 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos. Esses âmbitos de experiência são contemplados e constituídos pelos seguintes eixos de trabalho: identidade e autonomia, movimento, artes visuais, música, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

## **O que propõe a organização curricular na Educação Infantil nos documentos oficiais da cidade do Natal e do estado do RN para o ensino de Arte/Dança?**

Vamos encontrar essa organização curricular para uma possível aproximação com a Arte/Dança nos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil municipal (NATAL, 2008) no eixo movimento visto que esse é o que mais se aproxima da área de conhecimento Arte/Dança. É pelo movimento que a criança desenvolve sua autonomia e se utiliza deste para se expressar.

Esses Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do município de Natal apresentam um quadro como proposta de organização curricular para o eixo movimento. Nele detectamos a presença da Dança, para crianças de 0 a 3 anos, através da expressividade a partir de conhecimentos e habilidades do corpo por meio da autodescoberta, das brincadeiras, da expressão de sensações e ritmos corporais por meio dos gestos; equilíbrio e coordenação a partir da ampliação progressiva dos gestos, das brincadeiras de roda ou danças circulares que favoreçam na criança de 0 a 03 anos o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo.

Ainda nesse eixo movimento, os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do município de Natal apresentam como habilidades e conhecimentos, para crianças de 04 a 06 anos, a percepção de estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança, da brincadeira e de outros movimentos, valorizando e ampliando as possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização da dança em suas diferentes modalidades.

É preciso citar que o documento deixa implícito que o dançar é vivenciado pelo brincar; a brincadeira favorecendo o desenvolvimento individual da criança, ajudando-a a internalizar as normas sociais e a assumir comportamentos mais avançados que aqueles vivenciados no cotidiano, aprofundando o seu conhecimento sobre as dimensões da vida social. O dançar a partir da brincar é um potente veículo de aprendizagem experiencial,

visto que permite, através do lúdico, vivenciar a aprendizagem como processo social.

O documento referendado diz que é imprescindível que a criança possa vivenciar a sua mobilidade, desfrutando da sua linguagem corporal e capacidade motora através de brincadeiras, jogos, danças, demonstrações de afeto, reproduções e imitações comportamentais, etc. (NATAL, 2008) Assim, a criança utiliza seu movimento para expressar-se, bem como agir de maneira cada vez mais independente sobre o mundo à sua volta, desenvolvendo a sua autonomia.

Ao desenvolver essa autonomia a criança é capaz de desenvolver sua participação e interesse em atividades que envolvam a relação com o outro, a vivenciar situações de imitação de pessoas, animais e objetos, a interessar-se por brincadeiras e cantigas dançadas familiarizando-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente seus limites, sua unidade e as sensações que produz.

Pelo movimento a criança desenvolve sua linguagem corporal explorando ritmos e movimentos, gesticas, para expressar-se nas brincadeiras, nas danças e demais situações de interação. O documento citado, sugere as brincadeiras de roda ou danças circulares que favoreçam o desenvolvimento da noção de ritmo individual e coletivo; as brincadeiras com mímicas faciais e gestos, atividades de deslocamentos para aguçar a sua criação em dança.

Cabe colocar que os Referenciais Curriculares para a Educação Infantil do município de Natal amparados pelos RCNEI nacional diz que a criança em seu movimento pode explorar diferentes qualidades de dinâmicas de movimento, como a força, a velocidade, a resistência e a flexibilidade, conhecendo gradativamente, os limites e as potencialidades de seu próprio corpo. Vivenciando seu movimento cotidiano, a criança em situação de aprendizagem, em especial em Arte/Dança, percebe estruturas rítmicas para expressar-se corporalmente por meio da dança e da brincadeira.

A partir de tais vivências com o movimento, assim como com a matemática, a música, as artes visuais, os conteúdos de sociedade e natureza,

linguagem oral e escrita, o professor, enquanto mediador do processo de ensino-aprendizagem pode criar projetos de trabalho que envolvam esses conteúdos e que sejam significativos para a aprendizagem da criança.

O documento recomenda que a prática educativa usufrua os saberes produzidos no cotidiano por todos os sujeitos envolvidos no processo, principalmente as crianças e os professores e que as instituições de Educação Infantil assegurem e divulguem os saberes produzidos e as iniciativas inovadoras na produção de conhecimentos teóricos e práticos sobre a infância e a prática pedagógica que lhe é adequada.

O Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil<sup>37</sup> é outro documento que nos ajuda a dimensionar o que é ofertado para o ensino de Artes/Dança nessa primeira etapa da educação básica no estado potiguar. O documento traz a brincadeira como um dos conteúdos curriculares que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem de crianças. A brincadeira como constitutiva da cultura infantil e boas constituinte de experiências educativas (BRASIL, 2009). “Por meio do brincar a criança experimenta, organiza-se, cria e recria o mundo que a cerca, sendo uma das múltiplas linguagens que ela utiliza para interagir consigo, com os outros e com o meio em que vive”. (RN, 2018, p. 47) A brincadeira torna-se então modo próprio delas se constituírem enquanto pessoas capazes, produtores de cultura, configurando-se como meio importante de aprendizagem, uma vez que lhes possibilita aprender sobre o mundo e relacionar-se com este, conhecerem a si mesmas e os outros a partir da cultura com os pares. Brincar, portanto, é algo que se aprende socialmente, quando compartilhado, e nas interações com os outros da cultura.

---

<sup>37</sup> Até o ano de 2018, data de criação do Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil, o RN atendia na etapa da educação infantil um total de cento e dezenove mil quatrocentas e treze (119.413) crianças, sendo, noventa e seis mil setecentas e noventa e sete (96.797) na rede pública e vinte e duas mil seiscentas e dezesseis (22.616) na rede privada, conforme levantamento feito pela UNDIME-RN. Os dados levantados expressavam números aproximados do real, considerando a participação, por meio do envio dos formulários respondidos, de 87% do total dos 167 municípios potiguar. Nesse levantamento, observou-se uma crescente significativa no número de turmas organizadas por faixa etária, embora ainda sejam encontradas turmas mistas em instituições da zona rural. (RN, 2018)

Neste documento a Arte/dança expressa pelo corpo, gestos e movimentos aparecem no Campo de Experiências, enquanto aprendizagem e desenvolvimento da criança. Completa esse processo o direito da criança a outros itinerários formativos denominados de campo de experiências com os traços, cores, sons e formas, as interrelações com o outro e consigo, a escuta, a fala, a experiência do pensamento e da imaginação e com o espaço, o tempo, as quantidades, as relações e as transformações como direitos inerentes a aprendizagem infantil.

A Educação Infantil no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (RN, 2018) é entendida como uma etapa educativa com função sociopolítica e pedagógica que se constitui em processos de aprendizagem e desenvolvimento integral da criança pequena, que compreende ações de cuidado-educação como dimensões indissociáveis da prática pedagógica.

No que concerne aos direitos de desenvolvimento e aprendizagem, identificamos no documento que a Arte/Dança pode ser expressa nos sete direitos apresentados no documento, a saber: brincar, conviver, participar, expressar, explorar e conhecer-se. Destacamos nesses direitos ao desenvolvimento e a aprendizagem o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas, ampliação e diversificação de acesso a produções culturais, a imaginação, a criatividade, as experiências emocionais, corporais, sensoriais e expressivas; participação na escolha das brincadeiras, decidindo e se posicionando, explorando movimentos, gestos, sons, formas, texturas, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades e expressar-se como sujeito dialógico, criativo e sensível, além de construir sua identidade pessoal, social e cultural, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário. (BRASIL, 2017)

No Campo de Experiências do corpo, dos gestos e dos movimentos, o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (RN, 2018) baseou-se nos objetivos da Base Nacional Comum

Curricular (BRASIL, 2017) para sua organização enquanto desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1. Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras a partir dele, a criança de 02 a 03 anos é capaz de apreciar as diferentes danças e outras expressões da cultura corporal, participando de situações práticas de manifestações culturais de sua localidade; recriar movimentos e gestos a partir de apresentações artísticas assistidas; participação em brincadeiras envolvendo cantigas de roda, parlendas, rimas, etc. Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas explorando diferentes espaços e situações de brincadeira em que sejam desafiados a: andar, correr, saltar, saltitar, pular, subir, escalar, arrastar-se, pendurar-se, balançar-se, equilibrar-se etc. Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações realizando movimentos simples autonomamente ou orientados; criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música podendo combinar seus movimentos com os de outras crianças. Aprender novos movimentos e gestos a partir da observação, imitação e interação com os colegas e ainda apreciar e realizar apresentações de dança de diferentes gêneros, bem como expressões da cultura corporal.
2. A criança de 04 a 05 anos de idade poderá desenvolver a sensibilidade e a capacidade de apreciação estética e criação de obras artísticas em diferentes linguagens das artes explorar procedimentos necessários, apreciando, recriando e criando obras artísticas em diferentes linguagens contextualizando sua produção a partir de informações sobre aspectos da história da arte, a biografia e a produção artística de artistas locais, regionais, nacionais e internacionais. Explorar, em situações de brincadeira com música, variações de velocidade e intensidade na produção de sons para a

sua dança; dançar conforme a música e as diferentes manifestações sonoras encontrando movimentos diferentes para expressar cada uma delas.

Considerando essas perspectivas, assume-se no Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil (RN, 2018), o desafio de redimensionar as ações de planejamento docente buscando dialogar com o protagonismo das crianças na diversidade de experiências, interações, brincadeiras, linguagens e conhecimentos as quais podem constituir as práticas cotidianas na Educação Infantil.

### **Partindo para as considerações finais**

Observamos nos documentos analisados, que a Educação Infantil, um direito da criança garantido por lei, no estado do Rio Grande do Norte ainda se apresenta tateando as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. De acordo com o Documento Curricular do Estado do Rio Grande do Norte para a Educação Infantil são poucas escolas que têm propostas pedagógicas para essa etapa inicial da educação básica. Apenas 12 municípios norte riograndense possuem uma Proposta Curricular para a Educação Infantil. Entre estas, apenas 3 propostas já estão sendo desenvolvidas tendo como base as DCNEI e o currículo por experiências. As demais ainda se organizam a partir do Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) ou outros aportes teóricos anteriores.

Nessa grande maioria que não tem uma proposta pedagógica ou curricular para a Educação Infantil realizam o trabalho norteado por orientações e referências diversas, tais como: LDB, BNCC, DCNEI, RCNEI, Parâmetros Nacionais de Qualidade de Educação Infantil e em outros documentos oficiais do Ministério de Educação e Cultura - MEC, assim como, em livros e publicações da área.

Nos documentos analisados percebeu-se que há um alinhamento com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil para que seja garantido o direito de desenvolvimento e aprendizagem da criança de zero a seis anos em creches e centros de educação infantil. Na prática, enquanto documento orientador do estado do Rio Grande do Norte, pressupõe-se que os municípios quando não tem um documento próprio deva seguir os referenciais para a educação infantil norte riograndense.

## Referências

Bardin Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. 3v. Brasília: MEC/SEF, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de Nove Anos** – orientações gerais. Brasília: MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. MEC. CNE. CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/SEB, 2009

\_\_\_\_\_. Controladoria-Geral da União – CGU **Acesso à Informação Pública: Uma introdução à Lei 12.527, de 18 de novembro de 2011**, Brasília, 2011.

\_\_\_\_\_. CNE. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC. CONSED. UNDIME. 2017.

HOFFMAN, J. **Avaliação na pré-escola: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

NATAL. Secretaria Municipal de Educação. **Referenciais curriculares para a educação infantil**. Margarete Ferreira do Vale Sousa; Maria Tereza de Moraes (orgs.) – Natal, RN: Secretaria Municipal de Educação, 2008.

PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **LEI Nº 10.049, de 27 de janeiro DE 2016**. Aprova o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Norte (2015-2025) e dá outras providências. Rio Grande do Norte, 2015.

RIO GRANDE DO NORTE. Secretaria da Educação e da Cultura. **Documento curricular do Estado do Rio Grande do Norte: educação infantil** [recurso eletrônico] / Secretaria da Educação e da Cultura. – Dados eletrônicos. – Natal: Offset, 2018.

# DANÇA, DEFICIÊNCIAS E SAÚDE



Companhia Gira Dança.

Fonte: <https://www.facebook.com/pages/Gira-Dan%C3%A7a/>

**POR UMA CLÍNICA POLÍTICA-SENSÍVEL:  
A PERFORMATIVIDADE DO TERAPEUTA E DA DANÇA NA PROFANAÇÃO  
DO DISPOSITIVO CLÍNICA DO TRATAMENTO DE AUTISMO**

Silvana Rocco Ferreira (PPG-Dan UFRJ)  
Mariana de Rosa Trotta (PP-Dan UFRJ)  
Ruth Silva Torralba Ribeiro (PPG-Dan UFRJ)

Não podemos falar sobre um corpo sem saber o que sustenta esse corpo, e qual pode ser a sua relação com esse apoio – ou falta de apoio. Desse modo, o corpo é menos uma entidade do que um conjunto vivo de relações; o corpo não pode ser completamente dissociado das condições ambientais e de infraestrutura da sua vida e da sua ação. Sua ação é sempre uma ação condicionada, que é um sentido do caráter histórico do corpo. (Judith Butler)

Corpos desviantes são minados em todas as esferas de suas existências: institucionais, sociais, jurídicas, econômicas. A sociedade capitalista move-se na tentativa de apagar seus gestos, cerceando as possibilidades de existirem sendo o que são. É uma política de destruição da vida: destroem impiedosamente seus aspectos sociais, subjetivos, afetivos, políticos. Trata-se de uma política cotidiana. Perpetuadas, na esfera macro e micropolítica, as violências são exercidas pelo Estado, por exemplo, na ausência de políticas públicas que considerem as necessidades desses corpos, e nas relações interpessoais, nas casas, escolas e clínicas de tratamento.

O fazer que se afirma sensível é sempre um fazer político. Não necessariamente porque age a favor da manutenção de todas as vidas ou porque se afina com posicionamentos democráticos, não excludentes, não disciplinatórios. O fazer que se diz sensível, até mesmo aqueles que buscam ser coerentes com uma lógica democrática, progressista, decolonial, inclusiva, podem, no descuido com os gestos e as palavras, reproduzir lógicas de poder extremamente violentas, e muitas vezes sem nem ao menos perceber. Nas relações com corpos neurodiversos isso acontece o tempo todo. Excluimos, tentamos adequá-los, não aceitamos sua performatividade, naturalizando esse modo violento de estar com esses corpos.

Pensar/fazer uma clínica através da dança, do movimento e da sensorialidade do corpo, não nos exime de responsabilidade política. A dança, a arte e a clínica não são a *priori* democráticas, respeitosas e inclusivas. Por si só esses campos de conhecimento e ação não criam um fazer sensível e político no sentido de uma construção democrática. Esses campos podem exercer violências tão ou mais duras do que outras áreas de conhecimento que seriam consideradas rígidas, inacessíveis etc.

Nós, corpos neurotípicos e neurodiversos, somos a consequência da lógica e contexto da modernidade, momento histórico no qual surge o racionalismo, o sistema hospitalar e manicomial. Acoplada à colonialidade essa lógica se estrutura apontando padrões sociais dos corpos, de raça, de gênero, da reprodução, da saúde etc. Vivemos para produzir, reproduzir e consumir.

Importa pensar diante deste contexto de tentativas de silenciamento, de opressão, repressão e violências, o que estamos produzindo na arte e na clínica? Como a performatividade do terapeuta e dança podem produzir uma clínica ética, política e sensível?

### **O dispositivo *clínica de tratamento do autismo***

Nesse contexto de forças violentas que atuam sobre nossos corpos surge o que chamamos de *dispositivo clínica de tratamento do autismo*. Apesar de escrever a partir das minhas experiências em clínicas privadas de tratamento, não consideramos este dispositivo enquanto um espaço específico, mas diversos espaços, clínicas, instituições e, principalmente, lógicas, métodos e técnicas terapêuticas, que produzem uma maneira em comum de perceber e tratar o autismo: modos de fazer com caráter normatizador, que se propõem a adequar a performatividade do paciente silenciando suas características autistas.

“Dispositivo” é um conceito utilizado por Foucault e que Agamben (2009) resume da seguinte maneira:

1. É um conjunto heterogêneo que inclui virtualmente qualquer coisa, linguístico e não-linguístico no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de segurança, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos.
2. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre em uma relação de poder.
3. É algo de geral (um *reseau*, uma “rede”) porque inclui em si a episteme, que para Foucault é aquilo que em uma certa sociedade permite distinguir o que aceito como um enunciado científico daquilo que não é científico. (AGAMBEN, 2009, p. 29)

Agamben (2009) amplia o dispositivo foucaultiano e passa a chamar de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, interceptar, determinar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres vivos.

No *dispositivo clínica de tratamento do autismo* médicos e terapeutas olham para esses corpos como inferiores, como objetos, dominando e domando suas ações, submetendo seus pacientes a coreografias clínicas prontas, inviabilizando a descoberta de novas danças clínicas e sociais. Ou seja, a lógica reproduzida continua sendo resquício e reprodução do racionalismo, da colonialidade, dos manicômios, de padrões sociais preestabelecidos.

Faz parte da performatividade autista a realização de *stims*, movimentos repetitivos, que muitas vezes tem o objetivo de organizar o corpo que está sobrecarregado emocional ou sensorialmente. Pode ser até mesmo a manifestação de um sentimento, como a alegria. É muito comum nesses dispositivos, vemos terapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos ou qualquer outro profissional, interromper esses comportamentos, pedindo para que o paciente pare de balançar as mãos, por exemplo, ou até mesmo contendo fisicamente esse corpo. Também é comum vemos a utilização de reforço alimentar. O terapeuta oferece, por exemplo um biscoito, quando um paciente realiza uma tarefa esperada.

Vestindo bermuda e camiseta, em uma cozinha andando de um lado para o outro, inclinando um pouco o tronco para frente, balançando as mãos e batendo palmas de vez em quando, Amanda Baggs, mulher autista norte-

americana protagoniza um vídeo que finaliza com o seguinte texto se referindo a sua performance:

Esta é a minha resposta natural ao tipo de felicidade que faz você querer dançar por todo lugar. Tenho certeza que você conhece esse sentimento. [...]  
 Eu cometi o erro de fazer esse tipo de coisa na frente de um psicólogo.  
 Ele chamou isso de uma exibição emotiva inapropriada.  
 Ele queria se livrar disso.  
 Ele tentou se livrar disso.  
 Desculpe, Doutor. Eu ainda sou capaz de mostrar felicidade.  
 Meu jeito!<sup>38</sup>

A aprendizagem e aquisição de habilidades são sustentadas muitas vezes pela mecanização da relação terapeuta/paciente e em muitos casos, a falta de escuta e atenção geram atitudes que ferem corpos autista.

Ontem no grupo do trabalho recebemos um vídeo divulgado em uma rede social de uma clínica de tratamento de autismo e outros transtornos na qual uma terapeuta direcionava uma criança de aproximadamente 5 anos, segurando sua mão e forçando-a a manipular objetos e texturas que nitidamente seu corpo não suportava. A criança chorava enquanto era direcionada, tendo até mesmo dificuldade de olhar para o que estava fazendo, tentando escapar da situação. Enquanto a cena acontecia, outra terapeuta filmava. O vídeo seguia mostrando a repetição dessa atividade em outros atendimentos para demonstrar que depois de algumas semanas a criança conseguia realizar a atividade sem chorar.<sup>39</sup>

Muitos são os níveis de violência que se aplicam nestes dispositivos. Corpos neurodiversos não têm suas necessidades sensoriais, cognitivas, neuronais e afetivas respeitadas. São comumente manipuladas para apresentar um comportamento normativo para o qual seu corpo não está pronto para realizar. Esses procedimentos em muitos momentos se escondem atrás de uma ludicidade forjada, criando o imaginário de um processo terapêutico alegre.

<sup>38</sup> Acessível em <https://www.youtube.com/watch?v=kfHxoUDBQ4w>

<sup>39</sup> Referente a vídeo recebido no grupo da equipe de uma clínica de tratamento de WhatsApp

A problemática desse dispositivo se amplia para muito além do que ocorre nos *settings* terapêuticos. Esse modo de fazer trabalha a favor da manutenção da precarização de corpos autistas para além do dispositivo. Dele se cria, divulga e dá força à ideia de que esses corpos podem e precisam se adequar, se normatizar. Assim se retira da sociedade a implicação de aceitação da diferença e da responsabilidade pela acessibilidade, que só é possível acontecer na coletividade. Imprime-se a ideia de que o corpo autista deve ajustar suas performances para estar em espaços públicos e não que o espaço público precisa estar preparado para receber esses corpos. A repetição da norma na clínica sustenta a manutenção da norma no social.

Os estudos das deficiências apontam dois modelos para pensar a deficiência, portanto, para pensar o autismo. O primeiro é o “modelo médico tradicional”, justamente o que olha para a deficiência como uma determinação da natureza, centrado na terapêutica e na cura e suas explicações são individualizantes. (DINIZ, 2003) Essa é a maneira de pensar e lidar com o autismo que se reproduz no dispositivo do qual estamos tratando.

Segundo Diniz (2003), o outro é “modelo social de deficiência” que compreende a deficiência como um fenômeno sociológico, não determinado pela natureza. Fenômeno que deveria estar centrado na política, entendendo a deficiência como consequência dos arranjos sociais pouco sensíveis à diversidade. Esse modelo compreende que os esforços deveriam concentrar-se em modificar as estruturas que provocam ou reforçam a deficiência ao invés de tentar curar, tratar ou eliminar “os déficits” ou os deficientes. Ou seja, nessa perspectiva o que determina a deficiência não é a lesão ou a condição neurodiversa do indivíduo, mas sim o quanto a sociedade está preparada para lidar com esses corpos criando ambientes acessíveis ou não, capacitistas<sup>40</sup> ou não, psicofobicos<sup>41</sup> ou não.

Deficientes ativistas vem se organizando na luta por direitos; o mesmo acontece no recorte do autismo. Pessoas autistas vêm cavando o espaço do

---

<sup>40</sup> Capacitismo é a discriminação ou violência praticada contra pessoas com deficiência. É a atitude preconceituosa que hierarquiza as pessoas em função da adequação de seus corpos a um ideal.

<sup>41</sup> Psicofobia é o preconceito contra pessoas que têm transtornos ou deficiências mentais.

seu protagonismo, lutando para que a sociedade compreenda sua implicação na produção de bem-estar coletivo e na concretização da possibilidade dessa população ter uma “vida vivível”<sup>42</sup>, não “precária”<sup>43</sup>.

Esse movimento aparece nas redes sociais, onde pessoas autistas falam sobre sua condição e experiência mostrando que não há problema algum em performar a vida como fazem. Mas estão também organizados coletivamente, como por exemplo na Associação Brasileira para Ação por Direitos de Pessoas Autistas, a ABRAÇA, que é integrada por pessoas que convivem com o autismo, como seus pais, mas também por autistas que participam ativamente das ações da associação. Muitos autistas, inclusive autistas não oralizados<sup>44</sup>, tem escrito livros, blogs, produzido vídeos, mas para além dessas mídias estão ocupando espaço nos movimentos sociais, nas universidades, nos conselhos e nos partidos, como é o caso do blogueiro, trabalhador, estudante Willian JS, filiado ativo do PSOL na cidade de São Paulo.

A organização política dessas pessoas resultou, em 18/06/2019, na primeira audiência pública com a mesa formada apenas por pessoas autistas, incluindo um autista não oralizado.

Essas pessoas estão numa luta por visibilidade, inclusão e tratamento adequado e o dispositivo da clínica de tratamento de autismo vem produzindo barreiras para essas conquistas. É nesse contexto que nos sentimos convocados a pensar como a performance do terapeuta cria desvios ou, como *profana*, esse dispositivo para criar uma clínica sensível-política *com* pessoas autistas.

---

<sup>42</sup> Expressão utilizada por Judith Butler (2018) para dizer, a partir das questões de gênero, sobre sua aspiração política de permitir que a vida das minorias se tornem mais possíveis e suportáveis, para que os corpos que desviam da norma possam viver tão bem quanto aos que com ela se conformam, “para que possam respirar e se mover livremente nos espaços públicos e privados, assim como em todas as zonas nas quais esses espaços se cruzam e confundem.”(BUTLER, 2018, p. 40) Apesar de Butler estar falando de gênero, sua colocação cabe as questões do autismo, visto que essa população, por motivos diferentes, também tem dificuldade de estar nos espaços, também são silenciadas, tornando suas vidas insuportáveis.

<sup>43</sup> Precário faz referência à teoria do afeto de Lauren Berlant, citada e aprofundada por Butler: “[...] a precariedade implica um aumento da sensação de ser dispensável ou de ser descartado que não é distribuída por igual na sociedade.” (BUTLER, 2018, p. 21) Os precários são os desconsiderados e os inelegíveis. (BUTLER, 2018, p. 58)

<sup>44</sup> Pessoas não oralizadas são aquelas que não utilizam da fala para se comunicar.

Propor essa clínica é necessariamente colocar em cena o corpo terapeuta e como ele se implica, age no dia a dia, no cotidiano da clínica, como se move criando danças possíveis e alegres que o sustente como aliança. Precisamos criar condições de existência dessas performatividades desviantes.

### **A “profanação” do dispositivo *clínica de tratamento do autismo***

Agamben (2009) ao pensar o dispositivo propõe um outro conceito, a “profanação”. Para o autor profanação é o movimento oposto a “consagração”. Consagrar é um termo que designa a saída das coisas da esfera do direito humano, então, profanar significa, ao contrário, restituir ao livre uso dos homens. Essas definições dialogam com a religião, quando esta é compreendida como aquilo que subtrai coisas, lugares, animais e pessoas do uso comum e a transfere para uma esfera separada. A separação é o sacrifício, a passagem de alguma coisa profana para o sagrado. Nessa perspectiva, Agamben define a profanação como um *contra-dispositivo*.

Com isso compreendemos que o terapeuta que pretende produzir uma clínica sensível-política *com* pessoas autistas precisa profanar o *dispositivo clínica de tratamento do autismo*, tornando seu fazer um *contra-dispositivo*, se preocupando para que suas práticas, discursos, saberes, exercícios, ou seja, sua performance, não crie corpos dóceis, mas sim corpos livres, que assumam sua identidade e sua “liberdade”. Já que nas sociedades disciplinares os corpos serão de qualquer forma assujeitados - e não seria diferente com o dispositivo em questão - que possamos, ao menos, criar estratégias para que os sujeitos tenham, na e a partir de suas experiências clínicas, liberdade e direito de agenciamento.

Os agenciamentos e seus processos de subjetivação só são possíveis no *entre* corpos. Como afirma Butler, o exercício da liberdade “é algo que não vem de você ou de mim, mas do que está entre nós, da ligação que estabelecemos no momento em que exercitamos juntos a liberdade, uma ligação sem a qual não existe liberdade.” (BUTLER, 2018, p. 59) É nesse sentido que o corpo terapeuta é convocado a pensar sua clínica como espaço

do entre corpos, espaço de ligação não verticalizada, na qual o terapeuta não age como detentor de conhecimento e habilidades que irão “ajudar” o paciente – como comumente vemos no *dispositivo clínica de tratamento do autismo*, através de técnicas específicas de treinamento que objetivam que o corpo autista performe um modelo previamente estabelecido - mas que tem a igualdade como ação política e como objetivo.

Como caminho para isso, propomos um fazer clínico que é um *fazer com*, subvertendo a lógica do “cuidado” ofertado pelo terapeuta, quebrando com as hierarquizações e criando, portanto, a experiência de cuidado *com* o paciente, tornando-o protagonista de seu processo e de suas aprendizagens. O corpo do paciente se torna, então, sujeito agente dos acontecimentos quando o terapeuta se propõe um aliado, facilitador/colaborador, para que o paciente se desenvolva a partir de seus próprios desejos e necessidades. No contexto da profanação do dispositivo em questão, paciente não significa mais ser o doente que espera, calmo, submisso, pacífico, e sim aquele que persiste, ou seja, que continua a ser da maneira que é.

Pensar esse “*fazer com*” nos coloca a questão do *fazer para* ou *fazer por*. A quem serve o tratamento que está sendo proposto? Ao próprio paciente e suas necessidades ou aos dispositivos familiares e/ou escolares? No dispositivo em questão é muito comum que o tratamento seja pensado para suprir os desejos e necessidades de pais e responsáveis, que muitas vezes não aceitam a diferença de seus filhos. Marcar posição contra o *dispositivo clínica* de tratamento do autismo consiste em potencializar, no exercício do cuidado, o que esses corpos já são em sua performatividade e necessidade, em sua “existência corpórea”. Butler nos lembra que não existe “fuga da existência corpórea” entendida como “necessidade” sem a perda da própria liberdade. “A liberdade requer essa conciliação com a necessidade” (BUTLER, 2018, p. 54). Não há clínica que preze a liberdade enquanto direito de agenciamento, que não se ponha disponível para lidar com as necessidades do corpo paciente.

Esse exercício só é possível quando o corpo terapeuta se coloca à escuta das demandas dos corpos autistas, não apenas no momento da cena

terapêutica, mas enquanto grupo, coletivo e organização: como se reconhecem, como se percebem, quais nomenclaturas se afinam com suas experiências. Essa escuta reverbera determinando a performatividade do terapeuta em relação a esses corpos na clínica, mas também fora dela. Possibilita que estejamos em aliança em outros espaços, nos colocando atentos em nossas performances cotidianas, por exemplo, em reuniões de equipe, nos espaços públicos, nos congressos sobre autismo e em qualquer outro espaço de luta.

Joyce Berth (2019, p. 40) ressalta que através do pensamento de Paulo Freire podemos perceber que aquele que se interessa pela transformação da realidade degradante que atinge o outro. É uma pessoa que busca informação, mergulha na realidade tão profundo quanto deseja transformá-la, bem como tem escuta, comprometimento e compartilha espaço. Para a autora essas reflexões dialogam com Djamila Ribeiro quando a filósofa pensa o conceito de empatia:

Para ela, empatia não é um sentimento que pode acometer um indivíduo um dia, outro não, mas sim uma construção intelectual que demanda esforço, disponibilidade para aprender e ouvir. Tão mais empática a pessoa será quanto mais ela conhecer a realidade que denuncia uma opressão. (BERTH, 2019, p. 40)

Este cruzamento trazido por Berth afirma a importância do saber *sobre* para criar performances clínicas políticas e sensíveis, quando nos mostra que a sensibilidade empática é uma construção intelectual que se faz a partir da consciência da realidade, portanto, da escuta. Ou seja, a criação de um corpo sensível e empático precisa, necessariamente, estar conectada com a realidade do corpo do outro, a partir das demandas desse outro.

Quando pensamos na performatividade da escuta do terapeuta enquanto um exercício de abertura às demandas dos corpos com os quais nos relacionamos na clínica, somos levados a lembrar de Fernand Deligny (1913-1996), educador francês que se afirmava poeta e etólogo. Deligny inventou, no

fim dos anos 60, junto com crianças autistas e a partir de suas performances, um espaço que chamava de *rede*, no qual as crianças convivam livremente entre si e com adultos que assumiam a função de ser uma “presença próxima”. Nesse contexto, Deligny buscava novas maneiras de criar oportunidades dessas crianças sobreviverem em uma sociedade excludente e normativa, preferindo a criação de circunstâncias e de espaços comuns para trocas e encontros, nos quais elas podiam ser como eram, sem precisar se adequar.

Sobre seu modo de ser e produzir experiências potencializadoras com essas crianças, Aragon diz:

Num período em que a intolerância é abertamente propalada e justificada, por si só, agressões e mortes; que os comportamentos são patologizados conduzindo as pessoas a comprarem a segurança da normalidade através de medicamentos e terapias; que muitos procedimentos terapêuticos alienam as pessoas de suas singularidades em favor da adaptação ao establishment; que o coletivo se exime do que aparece enquanto sofrer nos indivíduos des-solidarizando-se deles, temos na vida de Deligny um sopro de ar que parece vir de um futuro ainda distante. (ARAGON, 2018, p. 182)

Mesmo Deligny não se considerando um clínico ou terapeuta, em seu texto, Aragon (2018) faz a defesa de um Deligny clínico, justamente por suas esquivas e desvios dos modos tradicionais à época de lidar com corpos diversos. Para Aragon, sua face clínica está na revolta contra as violências sociais, os preconceitos, as torturas, e na busca de caminhos para que indivíduos e suas idiossincrasias possam existir. Deligny criou um universo para que essas crianças pudessem ter “vidas vivíveis”.

Para profanar o *dispositivo clínica de tratamento do autismo*, fazer clínico e terapeuta aliados precisam, assim como Deligny, criar a possibilidade, as circunstâncias, para que esses corpos possam existir. Precisam estar revoltados com as violências que sofrem esses corpos e precisam estar à escuta deles.

Entendemos a dança como campo fértil para isso. Como e que dança é essa que tem a potencialidade de profanar esse dispositivo?

### **A dança por uma clínica política-sensível**

Nos últimos 10 anos, entre outras tendências e metodologias, surgem no *dispositivo clínica de tratamento do autismo*, as clínicas de tratamento multidisciplinares, que além de terapias tradicionais contam com práticas terapêuticas como psicomotricidade, yoga, teatro, dança. A entrada das artes no dispositivo em questão, mesmo não havendo garantia, pode facilitar os movimentos de resistência e profanação deste. É nesse sentido, entre sensível e político, que pensamos/fazemos uma dança clínica-profana que possa viabilizar o desenvolvimento respeitoso e não normativo de corpos autistas.

A dança como trama que sustenta esse fazer, trata de um corpo que não está dado, mas que se propõe à descoberta. O que se cria com as descobertas do corpo não parte de um padrão onde há certo e errado ou que pressuponha qualquer adequação. A dança que se propõe a profanar o *dispositivo clínica de tratamento do autismo* se afina com a definição de dança contemporânea segundo Louppe (2012): revisita, destaca e desloca a anatomia humana e as funções elementares do corpo a fim de reclamar, além das formas reconhecíveis, todos os outros corpos possíveis, corpos poéticos suscetíveis de transformar o mundo mediante a transformação da sua própria matéria.

Sentamos em uma pequena roda eu, M. e J., cada um em seu banquinho alaranjado. Pés apoiados no chão. Tempo. Nos olhávamos. Nossos olhares atravessavam e criavam espaço entre, uma abertura, que aos poucos foi tomando meus sentidos, meu corpo. Criávamos um campo de forças denso, intenso. Parecia que toda a existência era ali. Nossas mãos, uma a uma, atravessam aquele entre nós. Ocupavam o espaço e retornavam para perto do corpo. Às vezes nossas mãos se encontravam, se tocavam, moviam juntas, se percebiam e retiravam. Nesses encontros sutis de nossas peles, texturas, temperaturas, experimentávamos ser mãos. Compúnhamos uma dança de maciez, firmeza, calor e frio. Movimentos sempre leves, indiretos, contínuos, sutis. Mãos, dedos e

olhares movendo todo o corpo, ocupando todo o corpo, sendo todo espaço. A música foi finalizando – silêncio -, os movimentos foram cessando e as mãos repousando sobre as pernas – silêncio. O campo ali criado de alguma forma se desmanchava. Os olhares passaram a ver o que já estava fora do entre nós. Encontrei os rostos de M. e J. por onde escorriam lágrimas, como no meu.<sup>45</sup>

A dança aplicada nesse contexto diz sobre a possibilidade de apreensão de mundo. Adquirir conhecimentos sobre o corpo e o movimento gera o conhecimento de si, justamente o que torna essa prática uma terapêutica. Além de trazer autonomia, essas experiências mobilizam a subjetividade, carregam em si a possibilidade de produzir alegria e ativar as potências do corpo, sustentam o campo do sensível.

Experimentar e investigar o corpo são características primordiais nesses encontros de dança. Além de gerar maior compreensão do funcionamento das partes do corpo em suas possibilidades anatômicas, viabilizam a experimentação de um amplo repertório motor, criando ferramentas para que os pacientes adquiram novas maneiras de estar, reverberando no desenvolvimento relacional.

Esse tipo de experiência propõe diálogo com as necessidades autistas, possibilitando a experimentação de sua materialidade e a descoberta de novas formas de expressar-se com e em sua sensorialidade. Ter um pé que não precisa assumir-se estrutura única de apoio, podendo experimentar como apoio a bacia ou as escápulas, torna possível ao corpo autista alargar a si, devir-se em suas múltiplas possibilidades, sem precisar fazer um movimento de adequação quando seus pés se incomodam de tocar a textura do chão.

O trabalho “profanativo” da dança implica uma longa procura de um corpo em devir. Abre o campo para que as forças criem outros modos de passagem ao deslocar a expressividade da linguagem oral e da face. Evidencia-se, assim, o contato e o contágio por outras partes do corpo ou por

---

<sup>45</sup> Cena de atendimento de adolescente não oralizado, que demanda muito suporte, com monitoria de outro profissional.

todo ele, subvertendo a importância da fala, que se torna muitas vezes um ‘tagarelismo’ na experiência do encontro.

O corpo, nessa perspectiva, é ferramenta de consciência e sensibilidade, que constitui um terreno fértil de investigação. Investigação essa que pode permitir ao corpo autista, em sua anatomia e subjetividade, lidar com uma sensorialidade intensa reorganizando-a na pesquisa de si, já que a dança desloca também a importância dos sentidos, quando nos mostra que através do tato podemos “ver”. “[...] a mão ou qualquer outra parte do corpo pode tornar-se olho, e a palma da mão tateante pode tornar-se a olhar.” (LOUPPE, 2012, p. 72)

O deslocamento da sensorialidade torna a dança possível, acessível e acolhedora ao corpo que apresenta seus sistemas sensoriais disfuncionais como no caso dos autistas, visto que não impõe uma maneira específica de mover, mas abre espaço para que a partir da escuta de si surjam os gestos. Nessa perspectiva, há a possibilidade de devir um corpo que suporte sua existência em sua organicidade e poética, visto que suas especificidades não são negadas por essa dança, rompendo com hábitos e comportamentos do *dispositivo clínico de tratamento do autismo*.

### **Pistas para uma clínica profana-política-sensível**

Para profanar os dispositivos não existe receita ou modos engessados e protocolados de fazer, isso a *clínica de tratamento de autismo* já faz. Portanto, chegamos aqui, mais do que com conclusões, com pistas e desejos para se criar contra-dispositivos no tratamento do autismo.

Antes é preciso, no entanto, ressaltar que as palavras aqui escritas não exaurem a importância política de ação plural e corpórea para além dessas páginas. E, pesquisar e escrever sobre o tema não garantem ações sempre coerentes. Somos todos corpos capturados pelos dispositivos e, para gerar os desvios, é necessário estar sempre atentos e implicados. É necessário

escolher conscientemente, dia a dia, redescobrir os modos políticos e sensíveis de *estar com* corpos que se diferem dos nossos.

É preciso também lembrar que estamos vivendo um momento de isolamento social por causa da COVID-19. A implicação disso é o distanciamento radical das minhas atividades com os autistas ou a manutenção de atendimentos *online*. Isso significa um desmonte das potencialidades do que abordamos sobre a dança e no tratamento de pessoas autista.

Muitos pacientes, por sua condição, não sustentam os atendimentos *online*. Os atendimentos virtuais não dão conta das forças que atravessam a presença; e, por uma infinidade de motivos, muitos autistas tem sua saúde desestabilizada pelo distanciamento de seus tratamentos. Pessoas neurodiversas são excluídas de suas atividades cotidianas como os processos terapêuticos e educativos. Suas rotinas ficam empobrecidas, perdem seus contornos e o suporte no seu desenvolvimento. O universo remoto, que nos parece tão necessário neste momento, demonstra também o quanto esses corpos são negligenciados ao serem os primeiros a serem excluídos das atividades à distância. Excluir é um fato dado e reproduzido sem crítica e com ferocidade nos tempos de agora.

Não nos aprofundamos nesse contexto específico, mas, mesmo tendo experiências anteriores que referenciam minhas reflexões teóricas, certamente as interrupções geradas pelo isolamento social reverberam no dançar das palavras nessa escrita. Geram vazios, espaços não preenchidos. Os relatos de atendimentos que cruzam o texto são anotações ou memórias pré-pandêmicas. O corpo se manifesta na saudade e reminiscências da presença carnal.

Sigamos agora para as pistas-desejos que surgem da escrita e da prática da dança na clínica *com* pessoas autistas:

Que possamos com nossa performatividade dar existência a outros modos de cuidado que profanem não apenas o que chamamos aqui de *dispositivo clínica de tratamento do autismo*, mas que o *fazer com* da clínica, que diz de um fazer junto, em aliança, possa se desdobrar em modos de ser em tantos outros dispositivos.

Que possamos enquanto sociedade tomar a responsabilidade da inclusão, criando ambientes públicos e privados que acolha todo e qualquer corpo.

Que possamos desfazer a lógica da identidade, já que essa não é capaz de fornecer uma concepção ampla do que significa,

[...] viver junto, em contato com as diferenças, algumas vezes em modos de proximidade não escolhida, especialmente quando viver juntos, por mais difícil que possa ser, permanece um imperativo ético e político. Além disso, a liberdade é mais frequentemente exercitada com outros, não necessariamente de uma maneira unificada e conformista. Ela não exatamente presume ou produz uma identidade coletiva, mas um conjunto de relações possibilitadoras e dinâmicas que incluem suporte, disputa, ruptura, alegria e solidariedade. (BUTLER, 2018, p. 34)

Que possamos dentro do que permitem os dispositivos e através das brechas e desvios possíveis, produzir uma clínica da liberdade, que não trate, nem cure, mas que potencialize cada corpo naquilo que ele já é. Que toda clínica, e não só a clínica de tratamento do autismo, seja um fazer profano-sensível-político. Que a dança, mesmo quando não for um fazer clínico, seja sempre um agir profano-político-sensível.

Que, a partir da escuta dos outros corpos, possamos compreender que não há motivos para a criação de uma clínica normatizadora. Que a performatividade do terapeuta que está preocupado com a criação de uma clínica profana-político-sensível, corresponda, principalmente, a uma grande demanda desses corpos autistas, que é deixá-los “autistar”.

Que esse fazer da dança e as pistas-desejos que dele surge possam reverberar nos tempos de agora para a invenção de mundos respeitosos e não excludentes possíveis neste contexto de isolamento. Que sigam, reverberando também por outros tempos.

## Referências

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** In: O que é o contemporâneo e outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.

ARAGON, Luís. **Deligny Clínico**. In: Cadernos Deligny. Volume 1 / número 1, 2018.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

DINIZ, Débora. **Modelo Social da Deficiência: a crítica feminista**. Brasília: Letraslivres, 2003. (Série Anis, n. 28) Versão PDF.

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

ZANELLO, Valeska. **Saúde Mental, Gênero e Interseccionalidades**. In: PEREIRA, M. O.; PASSOS, R. G. (Org.) Luta antimanicomial e feminismos: discussões de gênero, raça e classe. Rio de Janeiro: Autografia, 2017.

## **INVISIBILIDADE DO MOVIMENTO: EXPERIÊNCIA SENSÍVEL PARA AUTISTAS**

Wesley da Silva Rodrigues – UFPI  
Mesaque Silva Correia – UFPI

### **Introdução**

Estudiosos como Ferreira (2009), Rohr (2012) e Milani (2015), apontam a dança como uma linguagem corporal que contribui para o desenvolvimento físico, afetivo e social dos sujeitos, além de ser uma forma plural de interação, de expressão individual, no que se refere à diversidade de corpos, e seus movimentos históricos.

É considerada também a arte do movimento humano, constituída de elementos fisiológicos e psicológicos, levando a pessoa a se expressar, seja na arte, no trabalho ou na vida cotidiana (LABAN, 1978). Na esfera educacional, estudos de Marques (1997, p.1) tratam a dança em seus “[...] aspectos epistemológicos, sociológicos, educacionais e artísticos [...]”, fazendo a relação entre, “[...] corpo, escola, indivíduo, arte e sociedade contemporânea”. Propõe analisar qual a concepção de corpo e o que se pretende por meio desta prática corporal. Pois, segundo a autora, corpos “[...] são pensamentos, percepções, sensações, atitudes, ideias, comportamentos e posicionamentos em constante diálogo com a arte e com o mundo [...]” (IDEM, p. 32).

Ao pensarmos no ensino da dança para alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), caracterizado como um distúrbio do desenvolvimento e normalmente surge nos primeiros 3 anos de vida da criança, (WILLIAMS e WRIGHT, 2008) se refere a um grupo de desordens do neurodesenvolvimento que englobam os seguintes transtornos: Autismo, de Asperger, Desintegrativo da Infância, de Rett e Transtorno Global do Desenvolvimento – Sem Outra Especificação (SILVA; MULICK, 2009). Os desafios enfrentados por professores e demais membros da comunidade escolar se alargam, já que, sujeitos diagnosticados dentro deste espectro

apresentam déficits persistentes na comunicação e interação social, junto a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Apesar de cada uma dessas desordens apresentarem suas características particulares, elas são agrupadas sob o rótulo de Transtornos Globais do Desenvolvimento – TGDs por compartilharem comprometimentos em 3 áreas específicas de funcionamento: (a) habilidades sociais; (b) habilidades comunicativas e (c) presença de comportamentos, interesses e/ou atividades restritos, repetitivos e estereotipados (WORLD HEALTH ORGANIZATION [WHO], 1992). No entanto, há uma consciência crescente de que o autismo também se caracteriza por diferentes formas de perceber e se mover, bem como por aspectos afetivo-emocionais particulares.

Os indivíduos autistas utilizam gestos, porém não de forma ajustada às diferentes situações sociais (LAMPREIA 2004), mas para acompanhar e para substituir o discurso, sem intenção de complementá-lo. Essa utilização limitada dos gestos é um dos sinais de inabilidade de crianças autistas para o estabelecimento funcional e direcional da comunicação e no desenvolvimento de ideias (PUGLISI, 2005).

Segundo Sacks (1995), há no autismo um sério comprometimento da comunicação verbal, fazendo-se refletir que é possível ressignificar a expressão por meio do corpo. A linguagem verbal é, sem dúvida, importante para a representação do mundo e para a constituição do indivíduo como ser social, mas não é o único fator para o desenvolvimento do ser humano. Para o autor é preciso dar realce às outras formas de comunicação, como por exemplo, uma comunicação menos estereotipada e mais ampla por meio de gestos atribuindo sentido e significado à comunicação das pessoas com autismo.

Sendo assim, ao dar um passo para trás e olhar essa teoria com algum distanciamento, notamos importantes elementos subestimados. Em primeiro lugar, mostram pouca preocupação com a *corpessoa* autista e, em segundo lugar, mesmo na investigação de déficits sociais, os fatores interativos não desempenham um papel explicativo, observando de forma participativa a

maneira de se mover, de relacionar-se com o mundo por meio de sua expressão corporal. O objetivo identificar e descrever as dificuldades de um aluno autista no desenvolvimento de experiências sensíveis em aulas de dança, criando situações para que a criança se exteriorize. Lamentavelmente, as restrições corporais são vistas não apenas como comprometimentos funcionais, mas consequências da falta de vivências na realização de determinadas tarefas (NEGRINE; MACHADO, 1999).

Considerada como um dos conteúdos da Educação Física, a dança é uma linguagem da Arte que expressa diversas possibilidades de relações com o mundo. A dança é uma das expressões mais significativas que integra o campo de possibilidades artísticas, contribuindo para a ampliação da aprendizagem e a formação humana, inclusive o aluno autista (SANTOS; FIGUEIREDO, 2003, p.1).

Desta forma, o presente estudo tem por finalidade identificar e descrever as dificuldades de um (a) aluno (a) autista para o desenvolvimento de experiências sensíveis em aulas de dança, utilizando essa arte e seu potencial criativo.

### **Materiais e método**

Para a realização da pesquisa foi adotado o Estudo de Caso que, para Goldenberg (2005), veio de uma tradição de pesquisa médica e psicológica o qual se refere a uma análise detalhada de um caso individual que explica a dinâmica e a patologia de uma doença. Este método supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso. O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo seja um indivíduo, uma família, uma instituição ou uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos (GOLDENBERG, 2005).

Fez parte da pesquisa uma aluna do Centro Educativo Municipal Carolina de Freitas Lira, durante observação participativa e prática da aula de

Educação Física no conteúdo de “Corpo e Movimento”, diagnosticada da seguinte forma:

Diagnóstico: Autismo

Data de Nascimento: 05 de fevereiro de 2012.

Data de acolhimento da aula de “Corpo e Movimento” – para o espetáculo “Identidade Cultural”: 03 de junho de 2019.

Salientamos que a produção de dados foi realizada em três momentos diferentes: Observação participativa em sala de aula (prática), Estudo de caso (psicopedagoga e professora titular da turma), conforme tabela abaixo. Foi adotada a seguinte Sigla: (M. E) para substituir o nome da aluna. Apesar das observações de aulas terem sido realizadas no período de 03 de junho de 2019 a 29 de novembro de 2019, foram selecionadas 4 aulas, cujos relatórios são apresentados nesse estudo. Esses relatórios foram selecionados em função dos eventos significativos, com relação ao comportamento da aluna, os quais trouxeram dados importantes para o estudo de caso em questão.

<b>Atividade</b>	<b>Data</b>	<b>Local</b>	<b>Envolvidos</b>
Estudo do caso I	03/06/2019	C.E.M	Professora Titular da Turma e Laudo Médico
Observação Participativa de aula e Prática	05/06/2019 a 18/06/2019	C.E.M	Pedagoga, Professora Titular, aluna.
Espectáculo Identidade Cultural	22/06/2019	C.E.M	Direção, Pedagoga, Professores, alunos da unidade de ensino e pais.
Estudo do caso I	26/06/2019	C.E.M	Coordenação da Unidade de Ensino
Estudo do caso I	29/06/2019	C.E.M	Acompanhamento psicológico e pedagógico

## O Caso

Data: 03 de junho de 2019

Relatório da avaliação Psiquiátrica e interdisciplinar

Quadro Inicial da Aluna: Criança com histórico de problemas neurológicos, desde o nascimento em função de anóxia. Apresenta dificuldades nas áreas motora e cognitiva, sua linguagem apresenta vocabulário vasto, porém, em sua comunicação, utiliza-se de frases simples ou apenas palavras-chave. Não se utiliza do jogo de faz-de-conta apesar de utilizar-se funcionalmente dos brinquedos. Não estabelece trocas com outras crianças por muito tempo. Também não se detém muito em determinada atividade, é agitada e impulsiva e, por vezes, agressiva. Seus interesses são restritos e repetitivos. É egocêntrica, não cede fácil, tem dificuldade para respeitar as normas de convivência.

Principais problemas apresentados: gritos, agressão física, dificuldade de socialização, dificuldade de compreender limites. Nas primeiras aulas de dança sua percepção esteve voltada para detalhes inusitados como: imagem, luz e sonoridade, fixando sua atenção por completo. Fez-se uma tentativa de aula lúdica com bambolês, músicas infantis e movimentos livres para ter um diagnóstico inicial. Em duas aulas seguintes, sua participação foi ativa, sentou-se ao lado do professor de Educação Física e respondeu a alguns comandos sem nenhum comportamento repetitivo ou de objeção. E nesse processo de diagnóstico percebemos que o som acumulativo dos demais alunos gerava incômodos auditivos ou hipersensibilidade que, por sua vez, era externado com comportamentos de agressividade ou movimentos repetitivos.

Em relação à professora regular, a aluna não respondeu aos comandos e, a todo tempo, queria sair para beber água, ou andar pela sala, mostrando dificuldade de vivenciar a condição estática durante a explanação de conteúdos visando ao aprendizado. Identificou-se que a aluna é controladora e os pais cedem a alguns caprichos por terem uma conduta de excessiva proteção, o que é diferente da professora, que age orientando de acordo com as “*normas escolares*”. Para a aluna a música é um excelente meio de estimulação, sente – se eufórica, além de expressar movimentos espontâneos ao ouvi-la, é seletiva apegou-se ao repertório da dança do Bumba meu Boi ficou encantada com a

poética do livro “Bumba Boi”, que o professor utilizou para apresentar a historicidade do ritmo fez relação através de pintura, desenhos, dança e encenação.

Vale destacar um momento no qual o docente estava explicando para o aluno, que representava o “Boi” na dança, e, de uma forma excepcional, ela tocou o colega e foi para o meio do pátio começando a se expressar como ele deveria fazer, em seguida mostrou a imagem do livro com o personagem, ou seja, contextualizando o seu corpo voz, criativa e observadora, mesmo apresentando baixa tolerância à frustração, o que é atribuído como dificuldade a sua inserção social.

#### Metas estabelecidas para a aula

- Trabalhar a autonomia e a liberdade de movimentos.
- Ampliar o tempo de interesse na atividade proposta.
- Buscar a colaboração da família, no sentido de trabalhar a independência, fazendo com que ela tenha mais autonomia e emancipação.
- Criar situações que visem à ampliação do sensível, da diversidade e da singularidade, tanto em sala quanto no convívio social.
- Fazer anotações de tudo que passou em na aula e em quais momentos foi notificado maior êxito.

#### Relatório

03, 04, e 05/06/2019	Observação da aula com a professora titular	Acolhimento e Avaliação Diagnostica.
10, 11 e 12/06/2019	Alongamento e prática de movimentos, bambolês e iniciação coreográfica.	Percepção, movimentação livre, improvisação – toque e criação.
17, 18 e 19/06/2019	Coreografia	Ensaios, experiência e relações entre corpo, dança e mundo.
21/06/2019	Método e técnicas manuais aplicadas à dança	Sentir, fluir e vivenciar dança ensaio final.
22/06/2019	Espetáculo Identidade Cultural	Apresentação.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

Foi possível observar uma evolução após a experiência da dança como uma atividade de inclusão social. Abordamos o tema “Inclusão” com um olhar sensível à diversidade e a subjetividade de corpos, ou seja, uma dança para todas as pessoas. Identificou-se uma evolução na sociabilização, na relação interpessoal, na produção criativa, na expressão corporal, na fala, no relacionamento com o grupo de dança, no espaço escolar e na sociedade. Estabelecendo-se, assim, a integração social, a percepção da subjetividade na prática pedagógica e o início da participação em apresentações artísticas.

## **Discussão**

Para análise desse estudo de caso nos pautamos em diferentes autores como: Schwartzman (1995), Lapierre (1984), Duarte, (1983), Mantoan (1997), buscando compreender as ações e comportamentos da aluna diante dos estímulos oferecidos pelo professor, bem como, esboçar seu potencial para a compreensão do autismo e espero poder pelo menos estabelecer que uma compreensão integrativa do autismo - em que seus vários elementos sejam coerentes - requer uma descrição da incorporação, processos de interação social e experiência de autismo.

Abordaremos nesse estudo, o uso da linguagem. Entendemos que embora a palavra seja uma representação da consciência humana, trataremos aqui não da linguagem verbal e sim da linguagem não verbal, expressada por meio do corpo, mais especificamente trataremos da comunicação do indivíduo autista.

Deste modo, pretende-se identificar e descrever a relação do corpo com o movimento, utilizando-o como forma de comunicação, uma vez que compreendemos a dificuldade de verbalização do indivíduo em questão. O que se propõe é a prática sensível no enfrentamento dos mecanismos educacionais incoerentes os quais dificultam inclusão das crianças com autismo.

As aulas de Corpo e Movimento têm a proposta de ser um espaço onde todo corpo dança – qualquer estado de corpo dança e o corpo tendo em vista que cada corpo tem suas características próprias, quando a criança brinca, e essa experiência lúdica nos faz perceber, que cada corpo tem sua história, independentemente de, ter ou não, vivências na dança. Assim o sujeito começa a entender o seu próprio corpo, do que ele é capaz, quais suas restrições, qual a dança que tem dentro de si, desconstruindo-se o conceito do ideal a fazer, por essa razão, pensar dança enquanto área do conhecimento, é vivenciar a liberdade, descobrir seu movimento, expressão e a sensibilidade do seu próprio corpo.

Assim, os alunos experimentam o seu corpo diverso e a voz da resistência dentro de uma sociedade com valores e padrões historicamente hegemônicos, através de atividades ligadas à arte, busca-se oferecer aos alunos (as) momentos de prazer, percepção, liberdade e expressividade. Sendo assim, recebem estímulos para aumentar suas potencialidades, como observado no espetáculo “Identidade Cultural”, todos se expressaram de forma alegre, contagiante, movimentando-se com liberdade de acordo com sua vontade. O professor pautou-se no desdobrar desse corpo em sua realidade, todos têm o direito de conviver em espaços heterogêneos e diversos e se ressignificar a partir do outro.

Sendo assim, o movimento do corpo é invisível em práticas pedagógicas limitantes e repletas de capacitismo. A aluna em estudo pode se comunicar verbalmente, porém com dificuldades de compreensão e com movimentos por meio da sua expressão corporal. O que se pode descrever inicialmente foi o sentimento de insegurança ao ver que o ambiente dos ensaios passou por alterações para um espetáculo, modificando a sua rotina, então o docente sugeriu um ensaio extra para apreciação do ambiente reformulado.

A aluna vivenciou processos de adaptação e readaptação, recesso e falta às aulas em virtude de contratempos familiares, o que provocava quadros de instabilidade e ansiedade na aluna. Em um determinado período, devido a um feriado prolongado, ela ficou uns dias sem aula e, com o seu retorno, percebemos comportamentos excepcionais de agitação, impaciência e gritos.

Desse modo, o indivíduo autista pode apresentar sofrimento acentuado com mudanças triviais no ambiente e insistência, sem motivo, em seguir rotina com detalhes precisos, conforme concebe Schwartzmann (1995). Outra situação que evidencia esses comportamentos foi quando a mesma participou da atividade de fazer linhas com o auxílio de um pincel em um painel de papel que fora posto na parede da sala um colega, ao desenvolver a ação, sem intenção, rasgou o papel e o barulho produzido pelo ato, deixou-a agressiva e, rapidamente, iniciou movimentos repetitivos com as mãos.

O professor através da observação participava do estudo de caso e traçou objetivos para sua aula, buscando a autonomia nos movimentos da aluna e, nesse sentido, pode-se observar que, no retorno das férias, ela perdeu um pouco dessa autonomia que já mostrava domínio. Nesse sentido, Mantoan (1997) afirma que é um grande desafio educar um autista, pois é necessária uma abordagem eficiente e adequada para que, mesmo de forma muito lenta, possa haver o desenvolvimento de suas capacidades.

Conforme descrito em um dos relatórios de observação, em uma aula, a aluna estava muito agitada e gritando. Quando a Professora regular tentou um contato e segurou sua mão, ela tentou mordê-la. Nesse momento, a docente faz um ato de acolhimento, abraçando-a e cantando. Com relação a esse fato, Kenyon citado por Jr. afirma que as respostas problemáticas tais como agressões, destruições do ambiente, autolesão, respostas estereotipadas etc., não devem ser reforçadas, o que exige a sensibilidade, a experiência e formação especializada por parte do profissional, mas chamou atenção a percepção da música, mudando o foco da aluna e eliminando a atitude agressiva.

Em outra atividade, iniciamos aula de dança com um aquecimento lúdico, utilizando uma bola e fazendo jogadas de repasses criativos. Ela gostou da brincadeira, interagiu primeiramente com o professor, jogando a bola várias vezes para ele. Em seguida, repentinamente, passou a bola entre as pernas e lançou para uma colega. Assim, estabeleceu-se o vínculo social, a cooperação e o respeito. Sobre esse fato, é importante ressaltar que a criança, em seu desenvolvimento, precisa adquirir uma organização de si, do espaço e do

tempo. Na visão psicomotora e, conforme citações de Bueno (1998) apoiadas em Franch (1990) e Lapierre (2004), a criança precisa construir a sua unidade corporal, alicerce para a sua comunicação com o outro, para a exploração do meio, do tempo e do espaço.

No entanto, o aspecto social na cognição em geral e também para a compreensão do autismo é fixado pela noção de criação de sentido participativa, que descreve como a criação de sentido individual é afetada pela coordenação interindividual. A atividade executada comprova a importância de saber esperar o tempo de a aluna estabelecer percepções e emoções nas interações uns com os outros, da mesma forma que comprova a necessidade de criar situações, espaço e tempo para que essas relações se concretizem.

Outro aspecto analisado na comunicação da aluna, em algumas situações foi a seletividade apresentada em fazer algo que não fosse do seu agrado, como por exemplo, restrições alimentares, o que dificultava sua interação no espaço escolar, ou seja, respondia com ações de fingir não escutar, não mantendo a atenção para algumas atividades e sugestões alimentares. Desse modo, a seletividade alimentar e o autismo são reforçados por Boato (2004) têm interesses restritos e comportamentos repetitivos, por isso, têm dificuldade com mudanças, além do transtorno do processamento sensorial que faz com que façam uma leitura diferente através dos sentidos.

Assim, falar sobre inclusão é falar sobre o respeito à subjetividade do indivíduo em um contexto social e considerar engloba todas as particularidades inerentes à condição de ser do sujeito, envolvendo as capacidades sensoriais, afetivas, imaginárias e racionais de um determinado indivíduo, em todas as suas expressões. Dessa maneira é possível aprender, compreender e lidar com a diversidade humana. Pois o objetivo da inclusão é criar, ou adaptar situações, onde todos os envolvidos se ajudam, aprende e se desenvolvem, através da cooperação e do apoio mútuo dos colegas, professores e familiares. (FERNANDES; VENDITTI JÚNIOR, 2008).

Por isso, pensar dança é pensar vida, em que qualquer estado de corpo dança, deixa de ser um movimento invisível. Assim, o aluno (a) com o Espectro

Autistas são estimulados ao desenvolvimento físico e psíquico, o que lhes permite exteriorizar-se mostrando suas habilidades funcionais e emocionais, tornando possível sua inserção ao grupo, à família e à sociedade. Precisam conviver em sociedade e desfrutar dos benefícios que o bem social proporciona ao sujeito. No estudo de caso, foi possível perceber que as pessoas com deficiências são capazes de aprender e que, se forem tratados com uma Pedagogia Sensível, pautada na diversidade, com um olhar sensível aos corpos diversos e, principalmente no fazer pedagógico, poderão conviver com a sociedade sem o estigma da incapacidade.

No entanto, a dança, enquanto área de produção do conhecimento estimula a pessoa com deficiência a perceber sua relação com o mundo, com criatividade, ritmo e equilíbrio, ressignificando a compreensão do corpo e sua potência. Por isso, todas as pessoas que têm autismo apresentam características individuais na comunicação, interação e comportamento social, além de terem, na maioria das vezes, comportamentos rotineiros e repetitivos. No entanto, os sinais de autismo devem ser compreendidos de maneira e intensidade diferentes, dependendo de fatores como o grau de comprometimento, associação, ou não, com deficiência intelectual, e com presença, ou não, de fala.

Com relação à comunicação, Duarte (1993) afirma que, o trabalho com pessoas com deficiência deve partir das experiências vividas por elas, e que a linguagem pode ser gestual, corporal, do olhar, da fala, do grito, do silêncio, do riso da mímica, da proximidade, da distância, do carinho, do toque, dos sentimentos, dos afetos, dos objetos, mediadores. Assim sendo, o olhar do professor deve estar atento às diversidades e formas de expressão, que podem se dar, inclusive, por meio de gritos, mordidas e, até mesmo, do silêncio.

Na quarta aula relatada nesse trabalho, a aluna cantou a música “Boi da Lua” hit da cultura popular brasileira. Cantou, pulou, girou e viveu aquele momento intensamente, o que nos remete aos estudos de Moura (2007, p. 246):

Quando um som musical penetra no ouvido, desencadeia vibrações e reações internas que são capazes de gerar movimentos, solicitando desde a tonicidade do corpo até as elaborações estéticas, que “imprimem” textos e contextos, possíveis de serem interpretados.

É importante enfatizar que os movimentos espontâneos não são explorados no dia a dia da aluna e, sendo assim, a sua participação em atividades que lhe proporcione o uso do corpo e que a conduzam a uma linguagem não verbal, estimula o seu desenvolvimento nos aspectos da comunicação e da expressão.

Outro ponto importante diz respeito às observações de reações extremas da aluna que variaram da agressão e do grito, às demonstrações de afeto, ainda que muito sutis. Essas atitudes podem ser compreendidas ao analisar o que afirma Bosa (2002, p.37) quando diz que conviver com o autismo “é percorrer caminhos nem sempre equiparados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir outra linguagem e criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância”.

Outro ponto foi observado no dia do espetáculo, em que a aluna ficou nervosa e agitada, pois o local dos ensaios se encontrava modificado, com a presença de crianças e adultos prestigiando o evento nesse espaço. Inevitavelmente houve o rompimento da sua rotina vivenciada nos ensaios. Nesse momento, conforme descrito no relatório de observação do espetáculo, o professor fez o chamamento para todos os participantes da dança a realização de um ensaio extra, assim a aluna pode perceber e relacionar o tempo, espaço e a presença de outros corpos que prestigiava o ensaio.

Há de ressaltar a colaboração do cerimonial esclareceu ao público acerca das singularidades no autismo. O autista tem problemas com relação aos sons altos e locais com muita agitação, conforme aponta Silva (2009). Porém, mesmo diante dessa situação inusitada, inicialmente se pensou que ela teria alguma dificuldade, mas ao ouvir a música da coreografia, logo se expressou sem mostrar alterações comportamentais.

Desse modo, na apresentação oficial, a aluna agiu com a mesma segurança, executando os movimentos de forma livre e desprendida até a conclusão, o que impressionou todas as pessoas que assistiam ao evento, inclusive de mãos dadas com seus demais colegas recebeu os aplausos do público, o que, de certo modo, pode ser compreendido como um processo de socialização. Essa socialização foi possível a partir das aulas Educação Física, e da dança, e da comunicação, passando pelo desenvolvimento da experiência sensível à expressão das capacidades, singularidades e desejos da aluna, fato que precisa ser objeto de estudo em outras pesquisas.

É interessante observar que os aspectos descritos no estudo de caso como potencialidades a serem desenvolvidas nas aulas, foram em parte percebidos, pois a aluna apresentou, ao final do estudo, condições de independência e autonomia nas atividades, ampliou seu interesse pelas ações propostas nas aulas, inclusive se relacionando, em alguns momentos com outros alunos e tendo uma considerável projeção no nível de tolerância às frustrações, até mesmo seguindo as orientações e sugestões dos seus professores.

Todos esses fatores corroboram que a dança é uma ferramenta significativa do fazer pedagógico promovendo, acessibilidade, diante o aluno autista, respeitando suas particularidades comunicativas, numa tentativa de compreendê-lo e, ao mesmo tempo, oferecer possibilidades de relações e conexões a ele.

### **Considerações Finais**

Foi perceptível o ganho da expressividade da aluna, devido a sua participação nas aulas de dança e em função das práticas sensíveis apresentadas a ela nas quais pode se expressar livremente, em um ambiente plural e aberto a subjetividade que permitiu a sua visibilidade enquanto sujeito, história, movimento e gestos, livres de classificação e julgamentos em sua forma de expressão. Sugerimos que a sensibilidade abordada é a voz da resistência do movimento invisível na ocupação de espaços, as pessoas com

autismo entendem o mundo de maneira diferente e que, na interação social, elas são capazes de atuação da construção de sentido e maneira diferente com outras pessoas. Desse modo, os comportamentos que parecem irrelevantes podem estabelecer significado a partir do contexto da influência mútua de corpos diversos.

Considerando os resultados obtidos pela aluna analisada no presente trabalho, é certo afirmar que por meio das atividades de dança, de corpo e movimento, pode-se construir uma transformação, que cria, na interação com o autista, o espaço, o corpo, os gestos e as imagens, possibilitando a essa aluna expressar-se corporalmente e assim se inserir no espaço escolar e social. Advogamos a favor de uma formação continuada por meio da arte-educação no fazer pedagógico, contribuindo de forma significativa para atuação da diversidade e singularidades do aluno com TEA. Desse modo, a dança é uma arte transformadora da educação, que toma por pressuposto o reconhecimento da Dança como área do conhecimento e atividade cognitiva do corpo, cuja especificidade demanda a estruturação de instrumental teórico próprio que, no entanto, se enlaça com outros saberes correlatos para conectar sua complexidade.

Entretanto, ainda, precisamos romper com os resquícios da educação tradicional, conservadora que fora vivenciada em nossa formação. Por essa razão, propõe-se incorporar uma visão sensível através da experiência artística, no desenvolvimento da pesquisa acadêmica, de modo a integrar com os alunos num processo de vivências entre procedimentos de pesquisa artística e acadêmica nos moldes de uma prática laboratorial orientada.

Conclui-se que, a partir da experiência poética, funda-se a percepção física da existência para o redescobrimiento da subjetividade criadora, por isso, a dança é Educação através da Arte, que nos oferece possibilidades transformadoras nos processos de produção de conhecimento, especialmente, da pessoa com autismo. Desse modo, encontramos os docentes, constantemente, em apuros, relacionados à comunicação. Durante a observação do sujeito, identificamos *movimentos invisíveis*, ou seja, contradições do discurso da inclusão com práticas e mecanismos educacionais

incoerentes os quais dificultam a integração das crianças autistas. Sendo assim, é imprescindível a compreensão da comunicação do TEA, através da dança nos processos de produção conhecimento.

Portanto, a participação da referida aluna na dança, provocou aprendizado, ajudando-a a se adaptar a novas experiências e potencializando suas habilidades e interesses. Assim, é imprescindível a compreensão da comunicação do aluno autista, através da dança enquanto performance no ambiente educacional como uma outra maneira de experiência, percepção e comunicação, como também, práticas sensíveis aliadas ao acompanhamento multidisciplinar, adaptação curricular com a finalidade de promover a valorização da diversidade e acessibilidade nos processos de produção de conhecimento nas escolas públicas, especialmente da pessoa com o Transtorno do Espectro Autista.

## Referências

BOATO, E. M. (Org). **Escola para todos**: As necessidades educacionais especiais em sala de aula. Brasília: FACEB, 2004.

BOSA, C.; BAPTISTA, C. R. **Autismo e Educação**: atuais desafios. São Paulo: Artmed, 2002.

BOSA, C. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto e BOSA, Cleonice. **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. São Paulo: Artmed, 2002.

CAMARGOS JR. W. **Transtornos Invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. PP. 148-154.

DUARTE JR. J. F. **Por que arte-educação?** 3. ed. Campinas: Papyrus, 1986.

DUARTE, R. M. P. **Superdotados e Psicomotricidade**: um resgate à unidade do ser. Petrópolis: Vozes, 1993.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar, como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2005.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. São Paulo: Summus editorial. 1978.

LAMPREIA, C. Os enfoques cognitivista e desenvolvimentista no autismo: uma análise preliminar. **Rev. Psicol. Reflex. Crít.** 2004.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e Prática Psicomotora**. São Paulo: Manole, 1984.

LAPIERRE, A. **Psicanálise e análise corporal da relação**. São Paulo: Lovise, 2002.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência**. São Paulo: Memnon, 1997.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MARQUES, I. A. Dançando na escola. **Motriz**, 3(1), 20-28. 1997. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos\\_teses/2010/Educacao\\_fisica/artigo/2\\_escola\\_danca.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Educacao_fisica/artigo/2_escola_danca.pdf). Acesso: 21 ago. 2019.

MOURA, M. Psicomotricidade e Dança: uma Experiência em Projeto Social com Crianças e Adolescentes. In.: FERREIRA, C. A. de M. e RAMOS, M. I. B. **Psicomotricidade, Educação Especial e Inclusão Social**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2007.

NEGRINE, A.; MACHADO, M. L. S. A terapia da criança autista: Uma abordagem pela via corporal. Porto Alegre: **Revista Perfil**, n. 3, 1999.

PUGLISI, M, MANTOVAN, J. e PERISSINOTO, J. **Caracterização da utilização de gestos por crianças com transtorno autístico durante a narração de histórias**. São Paulo: Temas de Desenvolvimento, 2005.

SACKS, O. **Um Antropólogo em Marte**. São Paulo: Ed. da USP, 1995.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo Infantil**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência/CORDE, 1994.

SCHWARTZMAN, J. S. *et. al.* **Autismo Infantil**. São Paulo: Memnon, 1995.

SILVA, M. **Diagnosticando o transtorno autista**: aspectos fundamentais e considerações práticas. Brasília: Psicologia: ciência e profissão, v.29 n.1 mar. 2009.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Classification of Mental and Behavioral Disorders**: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines. Geneva, 1992.

## **DANÇA INCLUSIVA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES GRADUADOS EM LICENCIATURA EM DANÇA PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

Fyamma Gabriella da Silva Bezerra (Universidade Autônoma de Assunção)

### **Introdução**

A problemática que norteia esta pesquisa procura compreender as práticas pedagógicas dos professores graduados em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco dentro do contexto de dança inclusiva. O curso de Licenciatura em dança UFPE forma em média de vinte a trinta professores de dança por ano, capacitando e trabalhando a dança como arte educação capaz de incluir positivamente alunos com diversas particularidades através da aplicação de uma metodologia inclusiva.

Nessa perspectiva, pode-se reconhecer inúmeras características próprias da pessoa com deficiência, ou seja, apresentação de quadros distintos, tornando-se necessário adquirir conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento das potências dessas pessoas dentro do atendimento de dança inclusiva. O sucesso do ensino aprendizagem está agregado ao ato de incluir, analisar e desenvolver, tornando-se uma questão vinculada ao professor e ao aluno inserido em uma aula de ensino regular. Tendo em vista que a capacitação profissional é algo que engrandece as práticas pedagógicas, a vivência também segue em importância para dar suporte ao desenvolvimento da docência.

Diante o exposto, como forma de responder à pergunta central dessa investigação, a pesquisa teve como objetivo geral analisar o processo de ensino-aprendizagem da dança inclusiva aplicado pelos professores Graduados em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco. Os objetivos Específicos foram: 1. Descrever as práticas pedagógicas da dança inclusiva aplicados pelos professores Graduados em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco. 2. Listar as características de planos de aula da dança inclusiva interligando com as

questões pessoais e interpessoais dos alunos. 3. Descrever as metodologias utilizadas pelos professores graduados em dança dentro de suas aulas inclusivas.

Mediante esses desafios, surgem na autora os seguintes questionamentos: 1. Qual estratégia metodológica é utilizada pelo professor na prática de ensino da dança Inclusiva? 2. Quais características são abordadas no plano de aula de dança inclusiva quando interligado as questões interpessoais dos alunos? 3. Quais os métodos necessários para o desenlace da práxis educativa do professor de dança quanto aos alunos de uma classe regular e do deficiente que se encontra inserido? Dessa forma, a dança dentro do espaço escolar, permite a possibilidade de troca e expressão, como uma verdadeira terapia que pode ser praticada por todos.

### **Desenho Geral da Investigação**

Essa pesquisa apresenta caráter não experimental, descritiva de corte transversal com enfoque misto, buscando o entendimento dos fenômenos complexos específicos, em profundidade, observando a natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, considerando os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas; fazendo uso de técnicas de análises reflexiva, criativa e rigorosa. De acordo com Onwuegbuzie e Turner (2007, p. 118-120), a pesquisa com o enfoque misto:

[...] é o tipo de pesquisa na qual o pesquisador ou time de pesquisadores combina elementos das perspectivas quantitativas e qualitativas (por exemplo, o uso de pontos de vista quantitativos ou qualitativos, conjunto de dados, análises, técnicas de inferência) para um propósito amplo e profundo de compreensão e corroboração.

Para Creswell e Plano Clark (2011), definem a pesquisa com enfoque mistos como um procedimento de coleta, análise e combinação de técnicas

quantitativas e qualitativas em um mesmo desenho de pesquisa. Dessa forma, uma pesquisa com enfoque misto é conhecida no meio científico como triangulação, que mistura dados tanto qualitativos quanto quantitativos no momento da interpretação.

A Unidade de Análise foi a Universidade Federal de Pernambuco e os participantes foram 20 Professores Graduados em Licenciatura em Dança Pela referida Universidade. A seleção dos participantes foi não probabilística e intencional no qual foi realizado um levantamento de professores que tinham apropriação dentro da prática de dança inclusiva. Quanto ao instrumento para coletar os dados, foi aplicado aos docentes, um questionário semiaberto pela técnica por e-mail e entrevistas cara a cara além de análises no plano de aula dos Professores.

### **A dança que abraça as diferenças**

A caminhada pela valorização da inclusão social da *pessoa com deficiência*<sup>46</sup> veio se fortalecer inicialmente através da criação do *Ano Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência*<sup>47</sup>, retocando a importância que a sociedade deve voltar para a classe, sendo de extrema importância esse primeiro passo, para que através da valorização datada, não se passe despercebido o olhar voltado para as particularidades que rodeiam essa classe. Assim tomou-se um espaço importante na luta por reconhecimento e melhoras dentro do direito de cidadão através de uma sociedade inclusiva, ressaltando através de Leis, os direitos e deveres do Estado para com a pessoa deficiente.

Vale salientar que, um dos caminhos a serem seguidos para que o indivíduo com deficiência possa alcançar seus direitos como cidadão, perpassa

---

<sup>46</sup> Segundo a Lei de nº 12.764/2012, pessoa com deficiência são aquelas que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais.

<sup>47</sup> No Brasil o dia nacional de luta da pessoa com deficiência acontece em 21 de setembro e o dia Nacional de luta pela educação inclusiva acontece em 14 de abril.

pelo estímulo da autonomia, a dependência mínima possível e a criação de oportunidades para que esse indivíduo se encontre dentro de uma sociedade que lhe ofereça uma base mínima construtiva, para que tenha-se um ser pensante, ativo, participativo dentro dos seus direitos como ser humano e cidadão, como parte fundamental de uma sociedade que oferece os princípios básicos para sua dignidade. Dessa forma, a inclusão social é caracterizada pela união de atividades que assegurem o envolvimento e participação de todos os indivíduos, de uma sociedade sem distinção, oferecendo oportunidades igualitárias e dignas, ademais é importante enfatizar que: “A inclusão social perpassa, a princípio, pela mudança na valoração que é dada a pessoa com deficiência. Para tanto, deve ser possibilitada a autonomia, a independência e a equiparação de oportunidades para esse indivíduo” (SOARES, 2004, p. 9).

O corpo com deficiência, dentro do contexto social atravessou fases importantes em busca da conquista quando se trata dos direitos básicos. A princípio, a inclusão social passou pelo processo de exclusão, sendo a pessoa com deficiência colocada em posição inferior ou excludente em relação aos demais integrantes da sociedade. Nesse sentido, o termo inclusão social traz em seu contexto a união das diferenças e particularidades humanas, interligando a diversidade e exaltando a importância de se compreender as divergências presentes na sociedade.

De acordo com Sasaki (2009, p. 26): “A sociedade, em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere as práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que por causa das condições atípicas, não lhe pareciam pertencer a maioria da população”. Nesse contexto, pode-se observar quatro momentos vividos pela sociedade quando se trata da discussão da inclusão social.

### **A dança no contexto da escola**

A movimentação artística deve acontecer dentro das escolas pois é um direito do estudante vivenciá-las de modo prática e teórica, e por isso mesmo,

essa questão vem se discutindo dentro das linguagens artísticas, o movimento corporal e seu estudo como fator contribuinte para o desenvolvimento humano. Se trata não apenas de dançar por dançar, mas tirar conceitos saudáveis do autoconhecimento mental e corporal. A dança que acontece na escola passa por um processo de atualização, desde sua inserção até os dias de hoje se discute sobre as reais intenções das danças inseridas nos processos escolares.

A Lei defende a liberdade de aprender, pesquisar e divulgar a arte, o saber e o pensamento, dentro de um ambiente democrático e recheado de oportunidades que devem edificar de modo positivo a autonomia do estudante. A educação, a arte, a dança e a inclusão social estão inseridas nesse processo, assim é de grande conquista a Lei 13.278/2016<sup>48</sup>, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da educação básica.

A nova lei altera a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996 estabelecendo prazo de cinco anos para que os sistemas de ensino promovam a formação de professores para implantar esses componentes curriculares no ensino infantil, fundamental e médio. A Legislação prevê que o ensino artístico seja parte obrigatória da grade curricular de modo a promover o desenvolvimento cultural do aluno, assim como amplia a valorização do educador dessas áreas, promovendo de fato uma sociedade igualitária dentro das oportunidades de aprendizagem.

De modo geral é notável as diversas contribuições que a dança traz como um processo de inclusão social, sendo importante sua valorização dentro das redes de ensino pública ou privada. Inicialmente as discussões a respeito dessa temática se inicia sobre a inserção da dança dentro das redes de ensino e perpassam por problemáticas desde o reconhecimento de dança como educação até o profissional que está à frente dessas aulas.

---

<sup>48</sup> O texto foi sancionado pela presidenta do Brasil Dilma Rousseff em 03/05/2016.

## **A importância da dança e a pessoa com deficiência**

Pesquisas comprovam que a dança atrai a diversão, libera a serotonina, diminui o estresse, ajuda no tratamento da depressão, estimula a autoestima, atua na flexibilidade, melhora o condicionamento físico, além de muitos outros benefícios encontrados, porém, ela não se limita apenas a isso, seus caminhos de conhecimentos são vastos e se intercrossa muito além do imaginado. Contudo, afirmam Costa *et al* (2017, p.90) que:

A utilização da dança no contexto escolar é pouco trabalhada, podendo-se observar que a maioria das escolas não possui em seu cronograma a dança como uma das modalidades na educação física. No entanto, devem-se reforçar os benefícios trazidos por sua prática, para a formação psíquica, motora e social da criança, além de trazer consigo uma melhora na qualidade de vida.

Acontece que o mais prejudicado com essa situação é o próprio estudante, que na maioria das vezes se depara com a dança extra curricular que só acontece nas redes particulares de ensino e faz quem tem condições financeiras para investir.

Fala-se de um campo que precisa de mais cuidado e atenção e fundamentação quando parte da escola, necessita de mais consciência sobre a importância da prática de dança e a validação das Leis de Diretrizes e bases que coloca a arte como direito de todos e formadora de cidadãos. “Se por um lado, desde as primeiras tentativas em 1991, o ensino de dança no Brasil já trilhou caminhos e atravessou fronteiras relevantes no campo teórico, ainda repousam sobre as práticas desse ensino necessidades de maior cuidado, atenção e fundamentação” (MARQUES, 2010, p.101).

O trabalho de inserção da dança dentro das escolas não se dá apenas pelo professor licenciado e sim pela conscientização do gestor da rede de ensino. Se houver uma reflexão básica de que se toda a criança passasse pela vivência dos benefícios da aula de dança, as probabilidades de se tornarem

adultos que valorizam a dança como importante na formação pessoal e social seria bem maior.

A Dança Inclusiva acontece através da interação do outro com o outro, de igual para igual, mas com uma proporção diferente. Essa troca acontece através de novos saberes, de novos fazeres e de novos pensamentos que está dentro de cada um. As aulas de Dança Inclusiva devem proporcionar aos seus participantes momentos de interação e de troca de experiências, através de uma programação voltada para a importância dessa prática.

A própria instituição de ensino deve valorizar as atividades de dança e sua importância como promotora de inclusão e atividade lúdica educativa para o estímulo sensório-motor. Não se deve dar valor apenas as atividades de Português ou Matemática, levando em consideração que o ser humano também é corpo e precisa entender como se dá a organização de sua estrutura óssea e muscular, assim como compreender as possibilidades de mobilidade.

Nessa construção de significados as relações estabelecidas com o outro, que é igual e ao mesmo tempo diferente, propicia a apreensão de novos saberes sobre o mundo que nos circunda. As instituições, que devem promover a programação de conhecimentos e experiências, muitas vezes enfatizam somente aspectos relativos à prática da leitura e da escrita, esquecendo-se de que as crianças devem desenvolver as múltiplas linguagens. (CINTRA, *et al*, 2013, p. 1)

A criança se desenvolve inicialmente pela prática artística. Nos seus primeiros anos escolares as atividades lúdicas proporcionadas para desenvolver seus sentidos motores, visuais e sonoros, perpassam por atividades artísticas de pintura para desenvolver a coordenação motora e o reconhecimento visual das cores, leitura de histórias infantis para desenvolver a atenção e raciocínio lógico, música infantil para desenvolver a fala e a percepção de ritmo musical e dança para estimular a coordenação motora assim como o reconhecimento de direção e das partes do corpo. São inúmeras as atividades propostas para os primeiros anos de ensino de uma criança, mas

sua base é fortificada nas linguagens artísticas com uma metodologia lúdica que proporcionam o interesse do aluno para realizar essas atividades.

## **Conclusões**

Após a execução com profundidade da teoria que envolve essa pesquisa em paralelo com a análise de dados recolhidos nessa investigação, é possível relatar as conclusões sobre a temática que trata da *dança inclusiva: práticas pedagógicas dos professores graduados em licenciatura em dança pela Universidade Federal de Pernambuco*.

Levando em consideração todo o processo de investigação é possível relatar de forma geral que os processos compartilhados pelos professores dessa pesquisa são de grande importância no que se trata do fazer educativo da dança como fator de inclusão social. Ainda é possível notar algumas dificuldades, mas os caminhos encontrados para se chegar ao que se trata de educação supera em qualquer circunstância através da dedicação e da criatividade.

Outro fator importante que pode ser relatado foi a importância da formação continuada e como os professores da área tem plena consciência dessa contribuição em suas práticas pedagógicas, motivando a ressignificação e o olhar para sua prática metodológica. De acordo com tudo que se foi pesquisado, recolhido e interpretado, percebe-se que esses professores obtêm muitas opções metodológicas dentro de um quadro que ainda está ganhando espaço dentro do contexto escolar. Para atender as necessidades educativas encontradas em sala de aula através da inserção do aluno com deficiência não se mede esforços e esses educadores estão em constante procura para proporcionar aos seus educandos experiências que venham a contribuir na sua formação como ser autônomo.

Compreende-se que a inclusão social é uma ideologia ainda não alcançada por um todo dentro da sociedade. É preciso encontrar meios de se fazer acontecer o que redige a Lei. É possível ver nos relatos dos professores

que a dança inclusiva está em processo de desenvolvimento, assim como os estudiosos a respeito do tema também retrata essa necessidade de uma escola inclusiva através da arte.

Dentro dessa temática, foi possível reunir abordagens importantes que contribuem no avanço do conhecimento sobre essa prática, que através do compartilhamento de vivências, proporciona um avanço que beneficia pessoas com deficiência dentro de um sistema de inclusão e ensino. Tendo em vista que a dança inclusiva deve abraçar todas as deficiências e pessoas não deficientes, essa mistura de particularidades as vezes pode interferir negativamente no desenvolvimento da aula caso o professor não consiga projetar bem as atividades de acordo com as necessidades do aluno. Pode-se apontar ainda que técnicas, métodos, estilos, caminhos e meios expostos nessa pesquisa, perpassam por várias situações apontadas pelos participantes, revelando que problemas existem, mas que com ele também surge um novo olhar, um novo fazer e uma nova possibilidade de se chegar ao objetivo desejado.

Assim, com referência ao objetivo 01 que tratou de descrever as práticas pedagógicas da dança inclusiva aplicadas pelos professores Graduados em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco, com base nos relatos e respostas, as formações continuadas estão dentro do processo metodológico dos professores que procuram se atualizar constantemente a respeito do tema. Tendo em vista que apenas a graduação em Licenciatura em dança não supre as necessidades de formação dentro da prática de dança inclusiva.

No papel de professor é indispensável a atualização, a procura pelo novo e a constante ressignificação. A educação dentro da dança se trata de corpos diferentes e mentes únicas. Quando se fala em educação e conhecimento ou se está em busca do novo ou que se diz ser novo sem atualização fica atrasado. De acordo com a concepção dos professores a respeito do tema, é possível concluir que a dança inclusiva é um caminho para englobar todas as pessoas através do respeito. A arte está se tornando uma potência no desenvolvimento humano por ter as condições necessárias para

proporcionar o desenvolvimento das potências. Mesmo com as dificuldades encontradas, a dança dentro do ambiente escolar é essencial para o desenvolvimento psicomotor.

Conclui-se que a dança é importante no desenvolvimento da pessoa com ou sem deficiência pois quebra a barreira do preconceito imposta pela sociedade. A dança possibilita vivências corporais importantes, estimulando a autoestima, o autoconhecimento e a autonomia, desenvolve a socialização e modifica positivamente o meio de vida. É possível afirmar que a dança gera inclusão social através da arte educação, colocando o indivíduo como centro do seu fazer artístico mostrando a importância que ele tem através de uma nova perspectiva sobre seu corpo e sua liberdade de expressão.

De acordo com o objetivo 2 que foi listar as características de planos de aula da dança inclusiva interligando com as questões pessoais e interpessoais dos alunos, é possível concluir que uma das maiores dificuldades encontradas pelos professores está relacionada carência em recursos de material de apoio para dar suporte ao aluno com deficiência. A presença do aluno afeta o desenvolvimento planejado da aula de dança, sendo comum a necessidade de mudanças durante o processo de aula. É possível concluir que é importante um estudo sobre a deficiência do aluno antes de planejar a aula, também é importante ter um plano A,B e C caso algo não saia como planejado, tendo em vista que, com base no feedback após a aula o planejamento pode sofrer alterações.

Em relação ao objetivo 3 que era de descrever as metodologias utilizadas pelos professores graduados em dança dentro de suas aulas inclusivas, concluímos que as práticas e métodos utilizados são dos mais diversos, de acordo com as vivências e experiências em sala de aula que afeta diretamente o modo de ensino e aprendizagem.

É possível a utilização de diversos ritmos e técnicas de dança que devem ser adaptadas para a realidade da pessoa com deficiência, tendo em vista as possibilidades de melhorar a natureza socioemocional do indivíduo. Assim como é importante estimular a qualidade física, trabalhar a consciência

corporal, interação com os demais alunos e o interesse na participação das aulas de dança através de atividades criativas e bem fundamentadas. A dança como estímulo de potências, conclui-se que é importante desenvolver a independência do aluno, a sua capacidade de expressão, criação e o pensamento crítico. Para isso, os métodos mais utilizados pelos professores, passam pela ludicidade, com atividades práticas e teóricas embasadas nas técnicas de dança, pois o interesse do aluno em aulas que trabalhem a técnica de dança pela metodologia lúdica é a mais atrativa. Se ver também a importância da utilização de objetos didáticos que auxiliam no desenvolvimento das aulas sendo dos mais diversos tamanhos, cores, materiais e modelos.

É viável a utilização de métodos de improvisação, rodas de debates, a utilização da arquitetura da sala de aula como suporte para os movimentos, a relação da dança com outros contextos e linguagens artísticas, vinculando a dança a outras técnicas de condicionamento físico. Todos os métodos utilizados devem passar por um feedback através de um processo de reflexão através da observação.

Ao final das conclusões é importante apontar que o professor de dança inclusiva deve se manter aberto para novos conhecimentos, seu trabalho deve estar embebido de amor, paixão e interesse. Não existe um método específico para se desenvolver as aulas de dança com pessoas deficientes, existe sim uma condução consciente dos desejos em sala de aula e liderança para que o professor seja um facilitador do desenvolvimento humano. Tratando todos com igualdade, mas respeitando suas individualidades, desenvolver técnicas possíveis de sucesso com identidade própria, pensando que o mundo da arte educação precisa de atualizações e não apenas de reproduções de métodos já existentes.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação, 1997.

\_\_\_\_\_. **Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF. [Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008].

CINTRA, R., et, al. **As possibilidades de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down por meio da dança**. Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2013.

Costa, J, P, da S, C, et al. A importância da dança no meio escolar para a formação do aluno. **Revista Saúde e Educação**, Coromandel, v. 2, n. 1, p. 88-98, jan./jun. 2017.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research**. 2nd. Los Angeles: SAGE Publications, 2011.

Marques, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortês, 2010.

SASSAKI, R. K. Símbolos para deficiências na trajetória inclusiva. **Reação**, ano XII, n. 66, jan./fev. 2009, p.11-17, 2009.

SOARES, A. **Direitos humanos, deficiência e arte**: A arte de dançar como fator de inclusão social da pessoa com deficiência. Recife, 2004. Disponível em: [http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smaccis/default.php?req=4&p\\_secao=96](http://www2.portoalegre.rs.gov.br/smaccis/default.php?req=4&p_secao=96). Acesso em 30 de maio. De 2019.

## ARTE E CLÍNICA: A POTÊNCIA DO CONTATO

Emanuella Teresa Kalil Lima (UDESC)

### Olhos nos olhos

A performance *A artista está presente*, da sérvia Marina Abramović (1946), despertou em mim o interesse em investigar *o que trabalhos artísticos como esse, que buscam um contato próximo e individualizado com o público, podem ter em comum com processos de psicoterapia.*

Nesta performance, realizada em 2010, a artista esteve disponível 8 horas por dia, ao longo de 3 meses, para receber o público no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque<sup>49</sup>. Ela permanecia sentada, praticamente imóvel, “apenas” olhando para quem se sentava à sua frente. Isso foi suficiente para mobilizar milhares de pessoas, que aguardavam em longas filas o momento de encontrá-la.

Fotografia 1



Marina Abramović (à esquerda) na performance **A artista está presente**, no Museu de Arte Moderna de Nova Iorque, em mostra retrospectiva de sua carreira. Fotografia: Divulgação.

<sup>49</sup> A ideia para esta performance surgiu de outros experimentos realizados por Abramović, junto com Ulay (Frank Uwe Laysiepen), seu ex-marido, nos quais os dois permaneciam longos períodos frente a frente, jejuando, praticamente imóveis. O documentário *A artista está presente* (2012) revela que, apesar de a artista não fazer ensaios, ela planejou detalhes como: o espaço onde ocorreria a performance, o posicionamento do público, a duração da performance e o tipo de mesa e cadeira utilizada – que tinha um compartimento secreto de forma que ela pudesse urinar sem precisar deixar a sala, por exemplo.

Olhar nos olhos, longa e atentamente, é uma das formas mais profundas de contato humano. Em tempos de encontros virtuais, Abramović, em sua singela performance, nos lembra da importância disso: ao entrar em contato consigo, convida os outros a fazer o mesmo.

As reflexões suscitadas por essa performance me instigaram a elaborar o artigo “Artistas e terapeutas: parceiros do ser na idade contemporânea”, como trabalho de conclusão do curso de especialização em Psicologia Corporal, do Instituto Reichiano de Curitiba, em 2016.

*Nele, discorri sobre como artistas e terapeutas têm um papel importante em nossa sociedade urbana contemporânea, ao nos auxiliar a sair do modo “automático” e entrar em contato com quem somos, com nossos sentimentos e nossas emoções, contribuindo para uma tomada de consciência em um nível micro, individual, que pode repercutir de maneira importante em um âmbito mais amplo, social.*

No contexto em que esse primeiro estudo foi desenvolvido, interessou-me focar os artistas e terapeutas que fazem isso por meio de algo próximo ao que propõe a Psicologia Biodinâmica – escola de psicoterapia neorreichiana, criada pela norueguesa Gerda Boyesen (1922-2005).

Esta linha, que dialoga ainda com os estudos do psicanalista inglês Donald Winnicott (1896-1971), propõe o mínimo de interferência no processo terapêutico do paciente, preocupando-se muito mais em proporcionar um ambiente acolhedor para que o próprio cliente, quando em segurança, possa deixar emergir os conteúdos emocionais que se fizerem necessários. Um dos pressupostos básicos da linha é “fazer amizade” com a resistência que se apresenta, em vez de tentar rompê-la e correr o risco de gerar uma resistência ainda maior.

Por esse motivo, Gerda chamou sua abordagem terapêutica de “método da parteira”. O psicoterapeuta permanece junto, auxiliando e apoiando, mas o responsável pelo parto das próprias emoções, até então encerradas no corpo, é o cliente – tal qual a mulher quando dá à luz.

Nesse trabalho, o “pouco é muito”<sup>50</sup>. A terapia ajuda no “parto” da personalidade primária<sup>51</sup> de quem a busca. O objetivo é retomar o contato com aquela personalidade que sempre existiu, que foi dada à luz no dia de nosso nascimento. Por isso o entendimento de que artistas e terapeutas podem ser considerados “parteiros do ser”, ao facilitarem tal processo.

### O híbrido “arte-clínica”

Com os estudos no Programa de Pós-Graduação em Teatro da Udesc, passei a interessar-me também pelo “*híbrido arte-clínica*” – acrescentando mais uma camada de possibilidades ao estudo.

O termo, proposto pela psicanalista e pesquisadora paulista Suely Rolnik (1948-), chama a atenção para a transversalidade que se dá entre práticas artísticas e terapêuticas no trabalho da artista mineira Lygia Clark (1920-1988), especialmente a partir de 1976, quando ela desenvolve *Estruturação do Self* – proposta a que se dedica até o final da vida.

Neste trabalho, Clark passa a receber clientes em seu apartamento para sessões de terapia – nomeadas e remuneradas como tal. Em seu *Grande colchão*, acolhia a todos, neuróticos, *borderlines* e psicóticos<sup>52</sup>, para aquilo que um de seus clientes chamou muito apropriadamente de “iniciação afetiva” (ROLNIK, 2020b, p. 12).

---

<sup>50</sup> “É um conceito e uma metodologia de trabalho que preserva o paciente, respeitando o quanto é possível e assimilável a ele enquanto abordagem e tratamento, sem agredir ou mesmo invadir, avaliando, sempre, o momento em que o paciente se encontra e o que lhe é possível e suportável”. (CAVALCANTI, 2018).

<sup>51</sup> O criador da Psicologia Corporal, o austro-húngaro Wilhelm Reich (1897-1957), explica que a personalidade primária vai sendo contida, por inúmeras razões, pelos músculos do corpo, na forma de tensões ou flacidez crônicas, chamadas de couraças. Boyesen vai além, dizendo que as couraças também ocorrem nas vísceras e nos diversos tecidos que compõem o corpo. Essa dinâmica nos protege da dor, entretanto nos dificulta sentir plenamente o amor e o prazer de viver.

<sup>52</sup> Clark preferia trabalhar com *borderlines* e psicóticos, já que eles transitavam mais facilmente entre as micro e as macro percepções do que os neuróticos. Rolnik explica que os *borderlines* vivem na fronteira entre esses dois tipos de percepção, ao passo que os neuróticos tendem a vivenciar apenas as macropерcepções: “os neuróticos erguem uma verdadeira barreira defensiva que os ‘protege’ das vivências de seu corpo vibrátil, por serem estas desestabilizadoras de suas macropерcepções”. (ROLNIK, 2020b, p. 6).

Seus materiais eram os *Objetos relacionais*, que ela dispunha sobre o corpo daqueles que a procuravam. Embora ricos em proporcionar sensações (leve/pesado, frio/quente, etc.), a maioria eram coisas totalmente ordinárias – como sacos plásticos cheios de ar ou água, e bolas de tênis ou ping pong –, que se danificavam e tinham de ser substituídas com frequência. Para a artista, essa opção também era uma forma de não se submeter a uma lógica de mercado que fetichiza objetos de arte.

Com a ajuda de seus objetos, Lygia ia preenchendo buracos, fechando fissuras, repondo partes ausentes, soldando articulações desconectadas, escorando pontos sem sustentação – *fazendo enfim o que pedisse o corpo de seu cliente, a cada instante do processo*. É isso aliás o que orientava a artista na escolha dos objetos, sua sequência e seu uso. (ROLNIK, 2020b, p. 2).

Ao facilitar o contato com o que ela chamou de “corpo-bicho”, um “corpovibrátil, sensível aos efeitos da agitada movimentação dos fluxos ambientais que nos atravessam” (ROLNIK, 2015, p. 104), interessava a Clark proporcionar a seus clientes o exercício de se deslocar “das formas da realidade que predomina em nosso mundo” (ROLNIK, 2015, p. 109).

*A artista buscava estender à clínica a liberdade que a arte oferece, ao trabalhar com possibilidades do real (por exemplo, um cavalo alado na cor azul é uma possibilidade, embora não exista na realidade), como uma forma de ampliar a liberdade interna de seus clientes e estimular sua vida criativa.*

Segundo Rolnik, essas novas possibilidades

interferem no entorno, na medida em que fazem surgir “possíveis” até então insuspeitáveis. É nestas circunstâncias que elas se fazem “acontecimentos” [na concepção de Deleuze e Guattari], mudanças de paisagem, criação cultural. Para Lygia Clark, a verdadeira saúde corresponde à vitalidade deste processo. (ROLNIK, 2020b, p. 5-6).

Interessa a esta pesquisa *investigar as liminaridades entre arte e clínica, e como um possível híbrido dessas práticas é capaz de fomentar a percepção*

*de novos “possíveis”, novas compreensões de si mesmo e do mundo e, em última instância, colaborar para o desenvolvimento de pessoas e sociedades mais saudáveis.*

Desdobrando um pouco mais: se podemos compreender uma análise psicoterapêutica como um processo educativo do si mesmo, em que podemos nos conhecer cada vez melhor, tornando consciente o inconsciente e voluntário o involuntário, é possível acessar ainda uma camada para desenvolver o presente estudo: o entendimento de que, *ao nos depararmos com trabalhos que aproximem arte e clínica, estamos também diante de uma situação pedagógica.* Um tipo de pedagogia de relações ou mesmo uma pedagogia radical, como propõe a pesquisadora Bianca Mancini:

Uma pedagogia radical tem como foco a sustentação da comunicação entre as partes - acolher, promover. Não deve haver, portanto, uma suposição de fins, nem um domínio de um assunto por parte de quem conduz o processo de estudo. É necessário o emprego de técnicas que estão menos interessadas na superposição de campos de conhecimento e mais ocupadas em desenvolver uma prática investigativa em direção a um movimento heterodoxo de criação. (MANCINI, 2016, p. 16).

Ou seja, uma situação pedagógica que propõe uma relação desierarquizada entre artista/terapeuta e receptor/cliente e uma parceria criativa durante o decorrer de uma sessão.

Nesse mesmo sentido, o pesquisador Flávio Desgranges afirma que:

O caráter estético, reflexivo, do fato artístico está diretamente relacionado com a sua proposição dialógica, com a efetiva participação do receptor enquanto cocriador do evento, e aqui talvez esteja inscrito o caráter educacional da experiência artística. (DESGRANGES, 2017, p. 147).

Para Joseph Campbell esse processo educativo do si mesmo é muito importante, mas muitas vezes negligenciado em prol de outros saberes:

Um de nossos problemas, hoje em dia, é que não estamos familiarizados com a literatura do espírito. Estamos interessados nas notícias do dia e nos problemas do momento. Antigamente, o campus de uma universidade era uma espécie de área hermeticamente fechada, onde as notícias do dia não se chocavam com a atenção que você dedicava à vida interior [...]. Quando um dia você ficar velho e, tendo as necessidades imediatas todas atendidas, então se voltar para a vida interior, aí bem, se você não souber onde está ou o que é esse centro, você vai sofrer. (CAMPBELL, 1990, p. 14).

Tendo isso exposto, coloco as seguintes questões: É possível ao artista atuar como clínico, mesmo sem estar amparado em uma teoria da Psicologia? Se sim, em que situações? Partindo do pressuposto de que não há um único método de articular esses dois campos do conhecimento, por quais lugares passam aqueles que desejam atuar em suas bordas? Que artistas fazem ou fizeram trabalhos de criação que podem ser entendidos como procedimentos clínicos?

### **Corpo a corpo**

A metodologia de trabalho inclui, além de revisão bibliográfica, um levantamento e uma análise de obras relacionadas à performance e à dança que proponham aproximação com um trabalho clínico terapêutico, como o desenvolvido pelas brasileiras Lygia Clark e Ciane Fernandes e pelas estadunidenses Suzanne Lacy (nas Community Arts) e Anna Halprin. A ideia é selecionar trabalhos que tenham no *contato* sua principal ferramenta.

Também tenho, eu mesma, realizado experimentos performáticos que proponham um contato com o público e por consequência favoreçam encontros com suas próprias individualidades e universalidades. Por exemplo:

Ação performativa *Te vejo, te escuto*, desenvolvida na disciplina “Corpo, Rito e Performance”, ministrada pelo professor Milton de Andrade Leal Jr., no Programa de Pós-Graduação em Teatro (PPGT) da Udesc, no segundo semestre de 2019. Propus uma experiência de encontro e criação de vínculos entre os participantes desta disciplina. O foco era criar um ambiente favorável

para as pessoas *escutarem* umas às outras com a maior presença possível. Para isso, convidei o grupo a realizar as seguintes ações:

- Caminhar livremente pela sala, com atenção a como está se sentindo. Durante a caminhada:

a) Manter a base do corpo – as pernas e os pés – com um tônus forte, procurando suavizar a cabeça e o pescoço.

b) Não se deter em nenhum pensamento do passado ou do futuro, concentrando-se no que acontece no momento presente.

c) “Olhar” para os colegas com o corpo todo, saudando-os se desejar. Relacionar-se também por meio da pele, do toque.

d) Encontrar uma dupla e achar um jeito de ir até o solo com ela. Soltar todo o peso no chão. Voltar a caminhar. Repetir esta ação mais duas vezes.

e) Formar uma dupla (ou trio) para permanecer mais tempo juntos. Ir ao solo, mais uma vez, e soltar todo o peso no chão. Uma pessoa da dupla permanece no chão, encontrando uma posição confortável. A outra pessoa vai observar o colega e sentir onde o corpo da pessoa precisa de um toque. Então, pousa a mão ali e apenas respira junto com a pessoa, fazendo o exercício de estar presente. Depois de cerca de 10 minutos, mais uma caminhada e as posições se invertem.

- A dupla se senta frente a frente. O primeiro a receber o toque compartilha como está se sentindo e como foi a experiência para si. O colega se coloca na posição de ouvinte e se põe a escutar o outro, da forma mais presente e com a maior atenção possível. Depois, invertem-se as posições.

- Ao final, todos compartilham em uma grande roda como se sentiram ao longo da experiência.

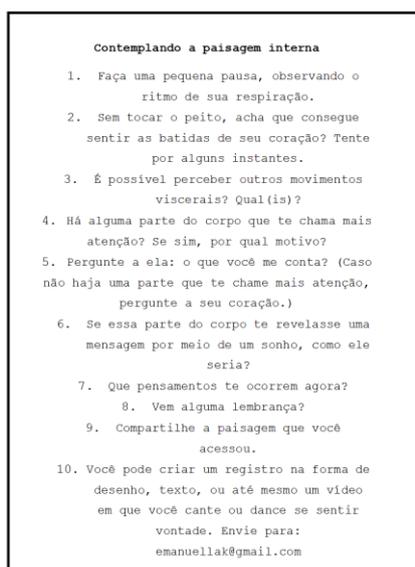
Este é um trabalho que pode ser proposto em outras ocasiões. De simples execução, pode levantar questões profundas nos participantes. Foi bonito de observar, inclusive, que essa experiência facilitou vínculos afetivos

até então inexistentes que perduraram ao longo do curso. Uma vez que algumas pessoas compartilharam sensações mais pessoais, é como se depois desta experiência todos passassem a se ver como um pouco mais próximos uns dos outros.

**Performinstalação *Contemplando a paisagem interna*, desenvolvida na disciplina “Fabulações da Paisagem”, do mesmo Programa, ministrada pela professora Bianca Mancini, no segundo semestre de 2019.**

Neste momento, convido você, leitor ou leitora, a realizar as ações propostas no cartaz a seguir.

Ilustração 1



Cartaz de *Contemplando a paisagem interna*, Performinstalação de Emanuella Kalil

Esse cartaz integrou a mostra artística *Fabulações em nós*, que aconteceu no Museu da Escola, como parte da programação do Festival Internacional de Arte e Cultura José Luiz Kinceler, o FIK 2020. Chamei de “performinstalação”, pois, embora o cartaz estivesse estático no espaço do

museu, poderia ganhar vida quando alguém realizasse as ações propostas ali, tornando-se, então, uma performance executada pelo próprio receptor da obra.

A ideia é, mais uma vez, incentivar o espectador a entrar em contato consigo mesmo, por meio de algumas ações. É possível que este trabalho se desdobre como uma intervenção urbana, por meio de lambe-lambes colados em muros ou postes; ou ainda como uma performance, na qual este texto seria entregue nos sinaleiros ou em parques, na forma de um *flyer* promocional. Em vez de uma propaganda, um convite à contemplação – interna.

### **Outras vivências e possibilidades de investigação do sensível**

Lygia Clark, quando recebia seus clientes em *Estruturação do Self* e com muita escuta observava em que parte do corpo deveria inserir um objeto – se é que deveria –, o fazia de forma criativa, em uma relação muito estreita com a pessoa que estava em seu “divã”. Por meio deste processo, buscava oferecer

[...] condições para o receptor deixar-se embarcar no desmanchamento das formas – inclusive as suas –, em favor das novas composições de forças que seu corpo-vibrátil vai vivendo ao longo do tempo. (ROLNIK, 2015, p. 111).

A artista entendia a saúde como a capacidade de criar, e era isso que propunha a seus clientes experimentar. Nesse sentido, ela compartilhava do pensamento de Winnicott:

[...] Um desenvolvimento humano favorável tem a ver justamente com esta capacidade de relacionar-se com o mundo de maneira criativa: é isto o que daria sentido à existência, ancorando o sentimento de que a vida vale a pena ser vivida. (WINNICOTT apud ROLNIK, 2020b, p. 6).

Algo que lhe deixava muito aborrecida, por exemplo, era, ao final de uma sessão, uma pessoa descrever a experiência de ter folhas sobre o corpo, literalmente, como ter folhas sobre o corpo. Para ela, era difícil lidar com a dificuldade dos neuróticos de abandonarem suas defesas. Por isso, dentro desse grupo, preferia trabalhar com os artistas, que se mostravam um pouco mais sensíveis e disponíveis para entrar em contato com o que ela chamou de “fantasmática do corpo”:

É que o corpo vibrátil é habitado por fantasmas que o assombram. Como sob o efeito de uma possessão, estes tendem a dominar a relação com o mundo, interceptando a autonomia da potência poética [...]. Para liberar esta potência é preciso portanto exorcizá-los. Lygia qualifica esta operação de *vomitar* a “fantasmática do corpo”. (ROLNIK, 2020b, p. 7).

Aqueles que se deixam abandonar as defesas durante a experiência podem ter, de fato, um encontro com seu eu profundo. Em uma das aulas da disciplina *Fabulações da paisagem*, tivemos a oportunidade de, em grupo, realizar uma experiência próxima daquela que Lygia propunha em *Estruturação do Self*.

Trabalhamos com objetos cotidianos como luvas, carretel de linha, sacos de água, pedras<sup>53</sup>, folhas de árvores, entre outros. Segundo o depoimento dos colegas, foi interessante observar que o critério de “belo” e “harmonioso”, muitas vezes direcionou, intuitivamente, o trabalho de quem estava dispondo os objetos, e que tal disposição era também bem recebida pelos colegas que estavam deitados – mesmo sem o parâmetro “belo” nem ter sido sequer mencionado durante a proposta.

---

<sup>53</sup> As pedras tinham um papel importante na proposta *Estruturação do Self*, de Lygia Clark. Ela as chamava de “prova do real”, já que tinham a intenção de lembrar o cliente de retornar à realidade das macropercepções e não se perder psicologicamente, quando em contato com as micropercepções.

Fotografias 2 e 3



Emanuella, à esquerda, e Andressa, à direita, em aula da disciplina *Fabulações da Paisagem* (2019.2), do PPGT da Udesc. Experiência que se aproxima do trabalho *Estruturação do Self*, de Lygia Clark. Fotografias: Bianca Mancini.

Neste exercício, eu e minha parceira Andressa Argenta tivemos experiências bem subjetivas, que não cabe aqui detalhar, mas foi de contato com as micropercepções que Rolnik menciona, aquelas percepções que não costumam ter lugar no mundo “real”, mas que nos constituem de forma basal.

Durante o trabalho, foi importante perceber a relevância de uma escuta ampla e atenta. Quando fui posicionar os objetos sobre o corpo da minha colega, escolhi um saco de água, que tinha me proporcionado uma experiência muito gostosa anteriormente. Sem me dar conta, tomei uma decisão prévia, *antes* do contato, de fato, com a Andressa. Ao colocar o saco sobre a barriga dela, vi que algo ficou muito desconfortável, pela reação do corpo, e logo retirei. E assim segui dispendo os objetos, sempre observando se ela os acolhia ou não. Após o término do exercício, ela me agradeceu por ter percebido o incômodo e ter retirado o objeto. Relatou-me que, em outro momento, quando ela realizou esse mesmo exercício, a pessoa com quem ela trabalhou não percebera que algo a incomodava, gerando uma experiência bastante desagradável para ela.

Por isso, nesse tipo de trabalho, parece fundamental essa escuta do artista-clínico, de forma a “fazer amizade” com as resistências do cliente, como propõe Gerda Boyesen, respeitando qualquer sinal amarelo. Forçar a pessoa a entrar em contato com memórias e sensações difíceis, sem que ela esteja

pronta, pode causar problemas sérios. O afeto desabrocha naturalmente, quando está maduro.

Além disso, penso que propostas artísticas que toquem no campo da clínica precisam oferecer tempo e espaço para que a pessoa elabore a experiência que teve, seja verbalmente ou da forma que ela se sinta melhor – até mesmo cantando uma canção, por exemplo. Dessa forma, a pessoa conseguirá integrar a vivência a sua personalidade, tornando-a de fato terapêutica.

### **O lugar do espectador (?) receptor (?) participante (?)**

Outro ponto que pretendo investigar é o lugar do espectador/receptor nesse tipo de prática que articula arte e clínica. Sua participação é tão importante que nem sei se podemos chamá-lo de espectador ou receptor, pois esses termos me sugerem uma postura mais passiva. Talvez participante seja um termo mais adequado.

Clark coloca que, a partir do momento em que ela solicita pela primeira vez, em 1959, a participação do espectador em suas obras, isso se tornou fundamental. “Meu trabalho foi sempre conduzido para o outro experimentar, não só para vivência minha” (ROLNIK, 2015, p. 110). Assim, sua obra simplesmente não podia existir sem esse *encontro* com a alteridade. Seus objetos de nada serviam se não estivessem em relação – isso soa até óbvio, quando falamos de objetos *relacionais*. Um saco plástico cheio de água no canto da sala é apenas um saco plástico, mas quando posto sobre a barriga de alguém pode despertar memórias arcaicas de sua personalidade, muitas vezes de difícil formulação verbal.

Pretendo estudar também o que há em comum entre a qualidade da presença de alguém na postura de terapeuta e na de artista-clínico. Para isso, penso, inicialmente, em trabalhar com a noção de presença desenvolvida pela alemã Erika Fischer-Lichte, em *Estética de lo performativo* (2011), e em

investigar as pontes que a pesquisadora Milena Duenha aponta em sua dissertação sobre presença na arte:

A apresentação transforma-se em apresentação, ao considerar esse artista que transita entre a ficção e a realidade do seu estado corporal, em produção cujas fronteiras de linguagem tornam-se cada vez mais fluídas. O estar ali, característica primeira da arte da presença, passa a exigir outros modos de operação do artista e do público. O artista parece mais propositivo do que o determinante da experiência, que já não se faz somente vinculada aos significados (GUMBRECHT, 2010): quer subvertê-los, como na abordagem da performance que a brasileira Eleonora Fabião (2009) nos apresenta. O público, antes testemunha da ação, passa a participante, a compositor no ato presencial do encontro. A presença passa a se configurar como ausência de uma personalidade exarcebada, em favor da emergência do acontecimento *entre* corpos que se afetam mutuamente na relação. (DUENHA, 2014, p. 45).

Em suma, a ideia desta pesquisa, que está em andamento, é refletir sobre as relações entre artista/clínico e público/cliente, e sobre a importância política de trabalhos artísticos que propõem o “despertar” e o “reconectar-se”, além de estudar a construção dos diferentes modos de subjetivação e outras questões referentes ao encontro de arte e clínica.

## Referências

A ARTISTA está presente. Documentário. Direção: Matthew Akers. Estados Unidos: 2012. Bretz Filmes. DVD (106 min), color.

ALDRIGHI, Dilu. Massagem e memória: onde Boyesen e Bergson se encontram. In: REGO, Ricardo A. et al (Org.). **O toque na psicoterapia: massagem biodinâmica**. Petrópolis: KBR, 2014.

BOYESEN, Gerda. **Entre psiquê e soma: introdução à Psicologia Biodinâmica**. São Paulo: Summus, 1986.

CAMPBELL, Joseph. **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena, 1990.

CAVALCANTI, Silvia C. de P. G. R. **O pouco é muito: uma visão da análise biodinâmica**. Disponível em: <<https://massagembiodinamica.com.br/o-pouco-e-muito-uma-visao-da-analise-biodinamica/>>. Acesso em: 10 mar. 2018.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2017.

DUENHA, Milene L. **Presença e(m) relação**: a potência de afeto no entre corpos. 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Centro de Artes, Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

FISCHER-LICHTE, Erika. **Estética de lo performativo**. Madrid: Abada, 2011.

GUARESI, Helen. **A Psicologia Biodinâmica de Gerda Boyesen**. Disponível em:

<<http://www.institutoreichiano.com.br/7.APsicologiaBiodinamicadeGerdaBoyese n.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

MANCINI, Bianca S. C. Anotações sobre pedagogias radicais. **Nupeart**, Florianópolis, v. 16, 2016. Disponível em:

<<http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/10502/6985>>.

Acesso em: 18 mar. 2020.

ROLNIK. Sueli. Lygia Clark e o híbrido arte/clínica. **Concinnitas**, Rio de Janeiro, ano 16, v. 1, n. 26, julho de 2015.

\_\_\_\_\_. **Fale com ele**: ou como tratar o corpo vibrátil em coma. Disponível em:

<<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/falecomele.pdf>>.

Acesso em: 18 mar. 2020a.

\_\_\_\_\_. **Uma terapêutica para tempos desprovidos de poesia**. Disponível em:

<<https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/terapeutica.pdf>>.

Acesso em: 18 mar. 2020b.

## **CORPO-HABITADO: ENCONTROS ENTRE TERAPIA OCUPACIONAL E DANÇA**

André Meyer (UFRJ)  
Soraya Tavares Labuto de Araujo (UFRJ)

### **Prelúdio**

Em 2019 estive no 6º Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) apresentando as primeiras intenções de uma pesquisa ora intitulada: “Experiência da Dança na Centralidade da Formação e Ações em Terapia Ocupacional” cuja proposição era de formular um conceito autoral de Corpo-Habitado produzindo uma ressignificação da clínica terapêutica ocupacional a partir de uma epistemologia aberta da dança<sup>54</sup>. A proposição ainda se mantém, porém, os caminhos da pesquisa mudaram.

Tendo ingressado no Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGDan-UFRJ) no primeiro semestre de 2019, como Bacharel em Dança e Terapeuta Ocupacional, esta minha formação que entrelaça dança e saúde, trouxe muitas questões que subsidiaram esta pesquisa. No entanto, o veio principal de trabalho nunca se perdeu: Pensar questões inerentes ao cuidado aprofundando questões do Ser nas suas relações com o movimento e a corporeidade.

O caminho que ora fora apontado por uma cartografia de três instâncias diferentes da minha formação<sup>55</sup> precisou passar por um recorte para que este trabalho se tornasse possível dentro do tempo e dos prazos estabelecidos. Para tanto estabeleci a dança do ventre como aporte teórico/prático dentro de uma *práxis*<sup>56</sup> profissional como terapeuta ocupacional em contextos sociais de

---

<sup>54</sup> Na perspectiva de que o trabalho com a dança do ventre não é entendido como uma modalidade de dança, mas sim como um meio de acesso ao corpo em movimento.

<sup>55</sup> Para maiores informações sobre as três instâncias citadas, sugiro a leitura do artigo “Experiência da Dança na Centralidade da Formação e Ações em Terapia Ocupacional” publicado nos Anais do 6º Encontro Científico Anda. Disponível em: <<https://proceedings.science/anda-2019/trabalhos#q=Soraya&p=0>> acesso em 21/09/2020.

<sup>56</sup> *Práxis* (do grego πράξις) é a união dialética entre teoria e prática. A *práxis* é entendida como a atividade de transformação das circunstâncias, as quais nos determinam a formar ideias, desejos, vontades, teorias, que, por sua vez, simultaneamente, nos determinam a criar na prática novas circunstâncias e assim por diante, de modo que nem a teoria se cristaliza como

trabalho em núcleos de atenção à saúde para formular o conceito de Corpo-Habitado.

A base deste trabalho se dá no que chamo de estratigrafia das ocupações humanas. Estratigrafia é um ramo da geologia que estuda a composição das camadas do solo e como os processos passados constituem o terreno que se apresenta hoje. Este termo também é utilizado na anatomia como princípio da constituição corporal em camadas. Não pude pensar num termo melhor para expressar o que pretendo construir com esta pesquisa. A ocupação humana é a base do trabalho da terapia ocupacional cuja prerrogativa do cuidado se estabelece numa relação terapêutica que visa promover a autonomia e a independência da sua clientela no envolvimento de suas ocupações e atividades diárias.

Como terapeuta ocupacional atuante em contextos sociais nos últimos cinco anos trabalhando em Organizações Não Governamentais (ONGs) e Centros de Ação Social busquei problematizar a prática do cuidado em saúde e assistência social pelo viés da dança.

Não posso deixar de passar pela minha própria estratigrafia antes de prosseguir: Bailarina e Professora de Dança do Ventre, Bacharel em Dança, Mãe, Terapeuta Ocupacional, Especialista em Sexualidade Humana e Mestranda do PPGDan-UFRJ. Não são meras titulações o que demonstro ao citar brevemente meu *curriculum vitae*, mas o quanto este caminho plural - nascido na confluência<sup>57</sup> - me permitiu acumular questionamentos e processos de trabalho que considero como essenciais hoje para pensar a dança no contexto do cuidado e da salutogênese.<sup>58</sup> E espero que esta reflexão continue nutrindo meu caminho na minha estratigrafia pessoal.

---

um dogma e nem a prática se cristaliza numa alienação. Na pedagogia, *práxis* é o processo pelo qual uma teoria, lição ou habilidade é executada ou praticada, se convertendo em parte da experiência vivida. Disponível em: < <https://pt.wikipedia.org/wiki/Pr%C3%A1xis>> Acessado em: 27/09/2020.

<sup>57</sup> Uso a palavra confluência para indicar um lugar específico de encontro onde dois ou mais rios se encontram em seus inevitáveis caminhos para o mar. Assim neste sentido, aqui a dança e a terapia ocupacional convergem formando um todo maior.

<sup>58</sup> Salutogênese: processos geradores de saúde.

Após esse prelúdio apresento meus objetivos, métodos e hipóteses de pesquisa. Meu objetivo principal é a construção do conceito de Corpo-Habitado firmado na hipótese de que a Dança do Ventre propõe um lugar arquetípico que acessa o Corpo-Habitado e viabiliza estratégias autônomas de cuidado, principalmente por envolver metáforas da fertilidade junto a intensa movimentação do quadril como potência do feminino em nós. A metodologia da pesquisa se dá na análise de Diário de Campo produzido a partir de oficinas de Dança do Ventre ministradas por mim de duas formas: 1ª) articuladas por coletivos de interesses afins com oficinas itinerantes, e 2º) como estratégia de educação em saúde trabalhando no Instituto Consuelo Pinheiro, Organização Não Governamental de utilidade pública para assistência de famílias em situações de risco e vulnerabilidade social na zona norte do Rio de Janeiro. Atendendo comunidades como “Jacarezinho”, “Favela do Rato”, dentre outras.

Como terapeuta ocupacional trabalhando em contextos sociais (terceiro setor) realizei um inventário das minhas experiências de atendimento a grupos e observei em grande parte uma institucionalização (fazer não autêntico) das pessoas que se apresentavam para mim como clientela.

Neste sentido, por tratar-se de um trabalho ancorado na perspectiva de questionar o fazer humano a partir do fazer autêntico e fazer inautêntico segundo Martin Heidegger, a pesquisa reflete sobre a existência de uma cisão ou de fragmentação, e até mesmo uma contradição entre o Ser e o Fazer. Neste aspecto cunhei um termo que chamo de Corpos Des-Ocupados que para mim é o ponto de partida para pensar Habitação do Corpo. Corporeidades esvaziadas de sentido me apontam uma cisão do ser com seu fazer. Corporeidade e Cuidado serão categorias exploradas para ancoragem conceitual desse trabalho de acordo com questões colocadas por Maria Ignez de Souza Calfa e Leonardo Boff, respectivamente.

A dança do ventre salta neste trabalho como uma trincheira e por que trincheira? Trincheira aqui é um abrigo no solo, solo que possui tantas camadas e que neste trabalho é compreendido como ocupação humana. Dançar na perspectiva deste trabalho possui uma dimensão do fazer que dialoga com um resgate da ocupação para além da funcionalidade da vida

cotidiana. Ao ler autoras como Cíntia Nepomuceno Xavier e Roberta da Rocha Salgueiro pude rever percursos da dança do ventre que têm uma dimensão etnográfica capaz de mapear colonizações identitárias e violências de gênero que reduzem as corporeidades ao exercício de um fazer esvaziado de sentido. Resgato o sentido do que é a dança, trazendo suas materialidades para o centro da conversa a partir dos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp numa perspectiva somática de uma dança imanente que emerge da própria corporeidade em seus aspectos de movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo.<sup>59</sup> Faço um contraponto com a filosofia das imagens de Bachelard para conversar com o pensamento mítico-poético cujas narrativas do cuidado e do feminino perpassam a poética da dança do ventre.

Naquilo que para mim tem a imagem de uma colcha de retalhos eu fico com as palavras de Guimarães Rosa: “Viver é um rasgar-se e remendar-se”<sup>60</sup> e atribuo esse sentido do rasgar e remendar àquilo que para mim é o que de há de mais sagrado na interface anunciada nesse trabalho: A busca pelo corpo apropriado do fazer, preenchido de sentido, nos meus encontros entre terapia ocupacional e dança que são hoje duas margens de um rio chamado Corpo-Habitado.

O Corpo-Habitado pretende-se enquanto conceito fazer-se abertura para pensar o Ser nas suas relações com o seu fazer. Enquanto rio, o Corpo-Habitado é fluxo, vida e movimento. Para essa navegação, subdividi o trabalho em três momentos: 1º) Apresentação das bases filosóficas assentadas na filosofia existencial debruçando-me nas categorias: “Cuidado de si” e “Modos de vida autêntico e não autêntico”. 2º) Relação das bases filosóficas com a Ocupação Humana. 3º) Dança do Ventre como um caminho de pensamento do Corpo-Habitado.

---

<sup>59</sup> Para maiores informações sugerimos o acesso a página <<https://www.helenitasaearp.com.br/acervo-bibliografico>> Acesso em 27/09/2020.

<sup>60</sup> Frase que figura na internet em muitos sites e blogs de poesia. Refere-se à obra Tutaméia:terceiras estórias. Ver bibliografia.

## Cuidado e Autenticidade

Oliver Sacks, neurologista britânico em 1970 escreveu o artigo intitulado “A Dama sem Corpo”, contando a história de Cristina, uma mulher que perdeu o sentido da propriocepção<sup>61</sup> após uma polineurite aguda e excepcional. Uma neurite sensorial (neurite = lesão inflamatória ou degenerativa gerando uma paralisia), afetando as raízes sensoriais dos nervos espinhais e cranianos por todo neuroeixo. SACKS (1995) diz que ela passou a mover-se por formas compensatórias que tornavam sua vida possível, mas não a faziam “normal”<sup>62</sup>. Não havia modulação do sistema nervoso central para o movimento. Após muita terapia, houve uma recuperação funcional bem considerável. Ele termina o artigo dizendo que ela teve êxito ao mesmo tempo em que fracassou. Teve êxito no funcionamento e não no ser. Cristina não sentia o seu corpo. Perdeu todo sentido proprioceptivo e sentia-se como uma mulher expropriada de si. Como alguém que funciona, mas não sente, existe, mas não é.

O artigo supracitado compõe um dos casos clínicos narrados no clássico livro “O homem que confundiu sua mulher com um chapéu” caso emblemático, na perspectiva deste trabalho, sobre a importância da percepção como um lugar de desenvolvimento humano. Especificamente a percepção do próprio corpo como via de desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico, espiritual e social. O corpo é o espaço sensível de aprendizado anunciado neste trabalho pela corporeidade. Através da corporeidade penso conhecimento, pertencimento, apropriação de si e do mundo ao meu redor.

A cisão posta neste ensaio clínico entre o “ser que é” e o “ser que funciona” encontra-se com minha perspectiva como terapeuta ocupacional de questionar a ocupação humana. Procuro resgatar o sentido da ocupação para além da funcionalidade e produtividade cotidiana. Somos o que produzimos? Ou somos na medida em que produzimos?

---

<sup>61</sup> A propriocepção (ou cinestesia) comumente é descrita como a capacidade de reconhecermos a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação as demais, sem utilizar a visão. Disponível em :< <https://pt.wikipedia.org/wiki/Propriocepção>>. Acessado em 27/09/2020.

<sup>62</sup> Aspas colocadas por mim, por considerar o termo normal retrógrado, e por questionar o que vem a ser normalidade. Entendendo Sacks como neurologista que para sua época talvez seja anacrônica a discussão.

Em seu livro *Ensaaios e Conferências*, Martin Heidegger (1889-1976) traz à luz um ponto de partida para pensarmos esse produzir:

Costumamos considerar que produzir é uma atividade cujos procedimentos devem alcançar um resultado, a saber, a construção acabada. Essa é, sem dúvida, uma representação possível do que seja produzir. Com ela pode-se apreender corretamente o que seja produzir, mas não se consegue encontrar a essência do produzir. Em sua essência, produzir é conduzir para diante de..., é pro-duzir. (HEIDEGGER, 2008, p.138)

Conduzir para adiante de ... não aponta para um resultado fechado nele mesmo onde se vive de forma maquinal. Embora este faça parte, não traduz o motivo pelo qual produzimos algo. A produção no fragmento acima assume muito mais um caráter constituinte do homem do que finalidade em si mesma, fugindo de uma lógica que se equaciona entre produção e consumo.

No recorte sociológico em que vivemos, as relações de produção e consumo (renda) avaliam o desenvolvimento humano, ao lado da educação (taxa de analfabetismo) e da saúde (longevidade e condições sanitárias). Esses três índices em conjunto demarcam o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) utilizado pela Organização das Nações Unidas (ONU) desde 1990 para mapear e classificar o desenvolvimento econômico mundial<sup>63</sup>. Instituições como a ONU e o Banco Mundial fazem um ranking dos países mapeando objetivamente a qualidade de vida das populações a partir da sua renda. Desta maneira, nos distanciamos da produção como constituinte humana e passamos a olhá-la como possibilidade de ganhos financeiros, distanciando o homem do seu fazer autêntico.

Minhas expectativas enquanto pesquisadora são de borrar fronteiras entre o SER e o FAZER pensando como o fazer humano pode ser um meio de emancipação para uma vida mais plena e que vai contra a vida maquinal que impõe ações que não fazem ou têm qualquer sentido existencial para as pessoas. Como reverter este paradigma que chamo de “Corpos Des-

---

<sup>63</sup> Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/mundo/indice-de-desenvolvimento-humano-idh/>>. Acesso em 26/08/2020.

Ocupados”? A prerrogativa de “Corpos Des-Ocupados” nasceu da minha observação profissional como terapeuta ocupacional a partir de atendimentos grupais em contextos sociais. Atuando como profissional de saúde na rede socioassistencial do município do Rio de Janeiro, meus atendimentos eram pautados em grupos de pessoas com interesses muito diferentes cuja única coisa em comum era a vulnerabilidade social. Os atendimentos de grupo eram pensados para abarcar o maior número possível de pessoas, todas inscritas como beneficiárias da rede SUAS (Sistema Único de Assistência Social) implementada pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS) a partir de projetos sociais em locais específicos.

Pela diversidade de pessoas nos grupos terapêuticos, cuja procura não era por interesse pessoal, observei pessoas realizando atividades que objetivamente não faziam sentido para elas. Tal análise envolvia as narrativas dos atores envolvidos nos processos de trabalho e demonstravam uma expropriação do corpo dos usuários pretensamente atendidos pelos profissionais de saúde. A partir da noção de indivisibilidade corpo sujeito, penso o paradigma dos “Corpos Des-Ocupados”, me referindo sob este signo ao fazer impróprio, alienado e alienador do ser humano. Fazer não autêntico. Fazer, sem apropriar-se do feito, correspondendo a uma demanda mecanizada que demonstra uma diferença entre o fazer e o agir. O estar de corpo “presente”, todavia verdadeiramente ausente, pois se resume a um mero fazer por fazer, para corresponder a um tratamento prescrito por outrem. Daí nasceu uma das perguntas centrais que norteia esta pesquisa: Quando ocupar é habitar? Apoiada na poética como modo autêntico da ocupação humana - que integra o sentir, o pensar e o querer - esta pesquisa busca elaborar o conceito de Corpo-Habitado, como uma resposta ao fazer impróprio e conjuntural, que apenas corresponde a um fim específico.

Na dinâmica das necessidades humanas, há as ontológicas e as intramundanas. Ou seja, aquelas que desde o mistério do que somos, da existência, convocam-nos e as conjunturais que estabelecem fins específicos. Nossa travessia se dá em meio a essa disputa entre as necessidades essenciais e as demandas do cotidiano (...) E, na medida em que nos aproximamos da ciência e da razão, esquecemo-nos dos mitos e dos rituais que compõem nossa essência originária. (BÊTA, 2019, p. 106)

Essa citação ilustra com propriedade o esquecimento do que atualiza o ser do humano. Nossa essência originária compõe-se dos ritos e das atualizações que temos de nós mesmos ao sermos fluxo e possibilidade. Quando nos descuidamos do nosso modo de ser essencial para operar apenas pela finalidade e utilidade das coisas, já temos nos esquecidos da importância de sempre retornar à questão: “Qual sentido do ser?” Pensando o cuidado como uma das manifestações do sentido do ser nas palavras de Leonardo Boff (2012, p. 15) “Sonhamos com o cuidado assumido como o *ethos* fundamental do humano e como compaixão imprescindível para com todos os seres da criação.” Retornemos a questão sempre vigente: o cuidado.

Penso a ética do cuidado como um lugar a ser construído permanentemente, diária e minuciosamente. Pensando o cuidado com minha pesquisa, busquei primeiramente minhas trincheiras e minhas âncoras para seguir.<sup>64</sup> Estabelecendo minhas bases posso prosseguir sem me perder no caminho. Começando pela base, minha primeira questão é onde me ancorar?

Estou ancorada na Corporeidade como um espaço para as reflexões deste trabalho. Por que a Corporeidade? Através da corporeidade penso pertencimento, apropriação de si e do mundo. Entendo o conceito de corporeidade como o lugar onde a experiência e a ocupação humana operam novas estruturações no corpo e por isso o compõe. CALFA (2019, p.222) diz que: “O corpo, ao retirar-se do uso utilitário e funcional, não mais instrumento nem meio para manobras, se mostra aberto às complexidades em sua perspectiva existencial.” Esta ancoragem da corporeidade é abertura para as questões do corpo, da terapia ocupacional e da dança. Em se tratando de uma pesquisa cuja base conceitual é a ética do cuidado, e a essencialidade de um sentir, pensar, querer e fazer integrados, a corporeidade é lida como um caminho de escuta e acolhimento de sujeitos cotidianos. Estabelecida minha ancoragem apresento a trincheira onde estou fundamentada para pensar um conceito autoral de Corpo-Habitado.

---

<sup>64</sup> A provocação com as palavras trincheiras e âncoras foi fruto de um processo laboratorial do Lab Corpo Palavra do projeto de pesquisa de Aline Bernardi. Demais informações sobre a pesquisa do Lab Corpo Palavra podem ser encontrada no site <[www.alinebernardi.com](http://www.alinebernardi.com)>

## **Relações do Cuidado e Autenticidade com a Ocupação Humana**

Trincheira é abrigo de combatente. Lugar cavado para proteção e luta. Surgiu naturalmente quando me debrucei na minha estratigrafia. Uma coisa se relaciona a outra. Como já dito, estratigrafia é um ramo da geologia que estuda a sucessão de camadas ou estratos que aparecem num corte geológico. Termo também usado na anatomia para identificar a construção do corpo em camadas sendo este um dos princípios da análise constitucional do corpo humano. Num dos cortes mais profundos da minha própria estratigrafia surgiu minha principal trincheira: Dança do Ventre. Corpo e terra se encontraram numa ação. A ação de escutar a corporeidade.

Sou mulher branca, sul-americana, com ancestrais até hoje desconhecidos, casada, mãe, espiritualista, proletária, moro na zona oeste do Rio de Janeiro, área periférica e detenho relações com inúmeras pessoas de diversas origens e formas de pensar. Minha construção pessoal raspa, roça, resvala em todas essas relações. Diante de tantas conformações identitárias precisei escolher um lugar de ancoragem. E esse lugar é exatamente meu corpo, supostamente meu único espaço no mundo. Será? O corpo como categoria de análise social apresenta-se historicamente violentado, invadido, persuadido, vigiado, punido, admirado, julgado e conceituado. Eu, Soraya, percebi no meu corpo todas essas violências. A dança do ventre há vinte e um anos marcou o início de uma trajetória de recuperação desse corpo enquanto habitação. Obviamente não foi algo linear nem pacífico. Meu objetivo de conceituar Corpo-Habitado é exatamente a partir desse espaço de pensamento aberto pela Dança do Ventre.

A dança do ventre possui um histórico ambíguo. Seu duplo legado de reconexão feminina e de estereótipo de sedução tanto acolhe quanto repele mulheres de acordo com suas condições para o enfrentamento desse poder simbólico. A dança do ventre carrega em seu bojo um imaginário social fantasioso e que esconde muitas violências. Minha pesquisa não possui um caráter etnográfico que análise com profundidade a dinâmica de expansão da

dança do ventre, mas não pode furtar-se de conhecer o processo colonial que selecionou a forma de estruturação dessa dança no imaginário social.

No percurso de pensar esta ocupação, farei uma breve viagem pelo histórico desta dança questionando colonizações utilitaristas da mulher buscando resgatar o sentido originário dessa dança de uma experiência somática, festiva e de reconhecimento de si. Pretendo delinear o conceito de Corpo-Habitado pela prática de oficinas que busca construir uma experiência corporal capaz de apontar caminhos que levem o feminino para seu ninho interior<sup>65</sup>, lugar protegido das feitura utilitaristas que nos expõem ao fazer impróprio e Des-Ocupado.

As oficinas de dança do ventre estão aqui propostas como metodologia de pesquisa em dança delineando o conceito de Corpo-Habitado através do entrecruzamento de experiências e de narrativas registradas em diário de pesquisa. Pretende-se também que essas oficinas sejam ressignificadas como espaços de cuidado e de autenticidade uma vez que dialoga com zonas arquetípicas, contrapondo-se a visão funcional e utilitarista do corpo e do feminino.

O diário de pesquisa constitui um importante intercessor dos encontros uma vez que permite a descrição e a reflexão dos acontecimentos. “O diário nos permite o conhecimento da vivência cotidiana de campo não o “como fazer” das normas, mas o “como foi feito” da prática”. (LOURAU, 1993, p.77) Ao me debruçar nos diários de campo percebi uma expropriação dos corpos causada pelo uso estritamente funcional e produtivo, não produtivo como essência do agir, mas pelo viés capitalista-liberal selvagem que impõe a pessoas uma alienação dos seus corpos pelo constante apelo da produtividade e demandas cotidianas. A título de exemplo, uma participante da oficina “Educação Perineal & Dança do Ventre” identificada no diário pelo nome de “M” agradeceu o encontro, e disse que este significou possibilidades, uma vez que havia quase 20 anos que não fazia uma aula de dança, e que apesar de amar,

---

<sup>65</sup>Segundo Jean-Jacques Wunenburger, Bachelard evidencia em sua fenomenologia a noção de que as imagens permanecem ou mantêm sua força arquetípica através de diferentes extratos de suas manifestações (caverna, casa, ventre) quer esteja projetada no universo ou se reporte as profundezas do eu.

por circunstâncias da vida acabou tendo que abrir mão de algo tão prazeroso. Cuidado e autenticidade perpassam a ocupação humana a partir do diálogo aberto pela dança do ventre.

### **Dança do Ventre como um caminho de pensamento do Corpo-Habitado**

Qual a importância deste conceito de Corpo-Habitado para minhas práticas de cuidado? O ponto mais fundamental dessa questão está na expropriação da saúde. Trata-se de um debate amplo que atravessa a construção das minhas práticas de cuidado, mas que esta pesquisa não dará conta de absorver em sua totalidade. Defino a expropriação da saúde como aquilo que fere a autonomia dos sujeitos sobre seus corpos e processos de saúde, fazendo com que fiquem dependentes de uma relação médico-centrada apoiadas numa estrutura de biopoder. A expropriação da saúde passa pela expropriação do corpo, por isso a dança do ventre na perspectiva deste trabalho, é apontada como uma poética do cuidado em terapia ocupacional, visando devolver ao sujeito o protagonismo sobre seu corpo e suas ocupações.

Nessa perspectiva o conceito de Corpo-Habitado pretende não só evocar e denunciar expropriações corporais mapeando violências subjetivas cuja inautenticidade do ser é subsidiada muitas vezes por excesso de produtividade, mas sobretudo rever este paradigma a partir da dança como prática integrativa. Como não daria conta de fazer isso sozinha, minha estratégia de trabalho baseia-se sempre nas rodas de conversa como dispositivos políticos.

A construção do conceito deste trabalho é muito mais abertura do que fechamento. Pretende possibilitar mais uma ancoragem que abarque todas as questões apresentadas neste trabalho: Desde a necessária ancoragem na corporeidade como lugar de escuta dos corpos, passando pelas fronteiras pretensamente borradas pela filosofia heideggeriana entre ser/fazer em corpos expropriados de si (Des-Ocupados) e buscando uma ação pela Dança do

Ventre que nos conte algo sobre esse corpo-habitação capaz de se reconectar com práticas que nos atualiza enquanto ser do humano<sup>66</sup>.

Uma vez construído esse conceito que é abertura eu pretendo usá-lo nas minhas relações de cuidado que atravessam minhas teias como artista-terapeuta-pesquisadora. Tendo a Educação em Saúde como um dispositivo operacional de trabalho que atravessa todas essas minhas relações.

A educação em saúde como processo político pedagógico requer o desenvolvimento de um pensar crítico e reflexivo, permitindo desvelar a realidade e propor ações transformadoras que levem o indivíduo à sua autonomia e emancipação como sujeito histórico e social, capaz de propor e opinar nas decisões de saúde para cuidar de si, de sua família e de sua coletividade. (MACHADO, *et. al*, 2007, p. 335)

Nas rodas de conversas propostas nas oficinas avalio com a coletividade a relevância da produção do conhecimento gerado mutuamente, pois apesar da oficina ser planejada de forma intencional, não excluo nem ignoro os saberes prévios, garantindo assim, a integralidade da construção do conhecimento a partir de uma *práxis* coletiva. Como profissional de saúde, artista ou professora não encorajo nenhuma postura das participantes que não seja de mediação dos conhecimentos prestados no ambiente, de forma a não hierarquizar posições, gerando acolhimento e participação de todas as presentes.

A Educação em Saúde nesta pesquisa assume um lugar de disseminação do conceito de Corpo-Habitado como prática de cuidado que atravessa a saúde, a arte e a educação gerando frutos para o campo da dança e da saúde e suas reverberações éticas, estéticas e políticas que serão exemplificadas a partir de duas oficinas descritas abaixo.

---

<sup>66</sup> O uso da expressão ser do humano é uma forma que encontrei para falar resumidamente sobre a essencialidade do ser em Heidegger.

## **Corpo-Habitado em Ação**

As oficinas de Dança do Ventre foram administradas como metodologia de pesquisa em dança em conjunto com análise do meu diário de campo. A exploração do movimento foi fundamentada na Teoria de Helenita Sá Earp como uma proposta de educação somática entendendo a Dança do Ventre não como um estilo de dança com passos a priori, mas como abertura para a escuta da corporeidade subsidiada por esta Teoria. Essa abertura se deu com utilização dos parâmetros da Dança: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo e seus agentes de variação, entrecruzando com a história da Dança do Ventre como movimento cultural e seu processo de transnacionalização visando combater as noções estereotipadas de sedução e questionando a colonização dos corpos, em destaque do corpo feminino nesse processo.

Abaixo descrevo a oficina Educação Perineal & Dança do Ventre ministrada em 04 de dezembro de 2019 no Teatro Cacilda Becker por ocasião da Ocupação “100 anos de Helenita Sá Earp” em parceria com a Funarte e o Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ (PPGDan-UFRJ).

Nesta oficina trabalhei o reconhecimento da anatomia e da fisiologia do sistema uroginecológico através de entendimento orgânico e somático, colocando em foco a educação na saúde da mulher combinado a uma prática somática em Dança do Ventre como possibilidade de autoconhecimento e incorporação do conteúdo em plena interface arte e saúde.

A oficina ocorreu numa estrutura teórico-prática com duas horas de duração, dividida em duas partes: a primeira teórica-expositiva sobre o aparelho pélvico feminino e a segunda com uma prática de exploração dos movimentos de quadril, coluna, cabeça, braços e pernas a partir dos Fundamentos da Dança simultaneamente à História da Dança do Ventre. Descrevo em linhas gerais a estrutura da oficina a seguir:

Iniciei em roda com aquecimento diretivo mobilizando todas as partes do corpo enquanto fui perguntando o que as participantes sabiam sobre Dança do Ventre. O clima fica mais descontraído porque as participantes conversam enquanto se movem. Durante o aquecimento e alongamento compartilhei um

resumo sobre o processo de desenvolvimento da Dança do Ventre desde a sua suposta origem (uma vez que não há como mapear a origem dessa dança) até suas representações atuais no imaginário popular que narro para as alunas durante os vinte minutos iniciais em que fizemos o aquecimento. Nos quarenta minutos restantes realizo uma Lição de Estudo<sup>67</sup> com experimentação do movimento de anteroversão e retroversão da bacia, gerando a consciência da articulação lombosacral e as reverberações dos conteúdos fisiológicos, teórico-expositivos, abordados na primeira metade da oficina. Isso permite a abertura para novas escutas diante do próprio corpo, gerando uma aquisição de conhecimento pela experiência e não apenas uma simples veiculação da informação.

O estudo minucioso de partes e segmentos do corpo, nesse caso o quadril, combinado com movimentos isolados, sucessivos e simultâneos e com as Famílias da Dança em diferentes dinâmicas e tempo trouxe uma riqueza de experimentação que compôs no meu entendimento, uma educação somática potente uma vez que a conscientização e a atenção ao movimento e aos parâmetros da dança traduz um dos caminhos da habitação do corpo.

Na história da Dança do Ventre que perpassou a oficina foi possível problematizar as tensões sociais e coloniais sobre o corpo feminino que reverberam negativamente na nossa habitação. Não há corpo que se situe fora da coletividade a que pertence, e reconhecer as violências subjetivas sobre o corpo é uma das formas de promover o Corpo-Habitado, apropriado, consciente, vibrante e pulsante na sua força. Isso abriu a possibilidade - para que na roda de conversa que ocorreu no fim da oficina - as trocas entre as participantes fomentassem a salutogênese.

A oficina acima descrita é uma dentre outras que ministrei durante meu processo de pesquisa de forma itinerante, ou seja, mobilizada em vários espaços a partir do interesse de coletivos afins com entrelaçamento dos conteúdos propostos por esses coletivos aliados à prática da Dança do Ventre numa perspectiva somática. Cito outras como: Puerpério e o Corpo da Mulher e

---

<sup>67</sup> “A Lição de Estudo é uma abordagem diretiva em que se desenvolve um tema de movimento de forma detalhada.” E um dos tipos de aula de dança na perspectiva da Técnica Criativa que se encontra presente nos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp. Ver bibliografia.

Dança do Ventre & Sexualidade. Cada uma delas, registrada em diário de campo para posterior análise da vivência.

Outra forma de oficina que esta pesquisa abarca foram os encontros fixos (1x por semana por 50 minutos) entre março de 2019 a março de 2020 no Instituto Consuelo Pinheiro (ICP) na zona norte do Rio de Janeiro, onde atendi mães, avós, e cuidadoras em geral; que exercem a função da maternagem para crianças, adolescentes e jovens em situação de risco e vulnerabilidade social. Em muitos casos, agravados pela deficiência intelectual, transtorno do espectro autista, etc. Estas mulheres frequentavam a Instituição e por lá permaneciam enquanto aguardavam o atendimento multidisciplinar dos seus filhos.

O objetivo desses encontros foi de viabilizar um espaço de cuidado para as mulheres que frequentavam o ICP para cuidar apenas dos seus filhos. Em contatos semanais, a fala recorrente era sempre: os filhos e seus contextos. Como terapeuta ocupacional da instituição que atendia exclusivamente esses filhos, pedi autorização à diretoria para promover oficinas de Dança do Ventre como estratégia de cuidado estendida às famílias, neste caso, às mulheres sempre presentes em maior número na instituição. Abriu-se então, os encontros semanais cuja única regra era: “Aqui é proibido falar de filhos”. A dificuldade delas foi de intensa tamanho dado o envolvimento do cuidado do outro, negligenciando deste modo, o cuidado de si e de sua própria saúde.

O Corpo-Habitado se pôs em ação para essas mulheres sendo primeiramente escuta, com laboratórios pensados para o resgate da subjetividade de cada uma delas, com aulas divididas em quatro momentos. 1º) Mobilização das articulações com uso de um dos Parâmetros da Dança (movimento, espaço, forma, dinâmica ou tempo) como diretriz de exploração em conjunto com práticas de respiração consciente. Momento em que a turma ainda conversa, fala como foi sua semana, como estão se sentindo, etc. 2º) Lição de Estudo direcionada pela experimentação criativa de movimentos presentes na Dança do Ventre, porém sem dar nome de passos, como acontece na Dança do Ventre enquanto estilo; e sim apostando na linguagem anatômica gerando consciência sobre as partes do corpo. 3º) Ênfase em uma

das Famílias da Dança (transferência, locomoção, volta, salto, queda e elevação) compondo pequenas células coreográficas para assimilação do estudo da parte no momento anterior e 4º) Estímulo a improvisação, ora a partir de uma música dialogando partes do corpo com acentos e impulsos, variando a dinâmica conforme a sonoridade; ora utilizando aspectos simbólicos como imagens, poemas, situações vividas e etc.

Os roteiros de aulas tinham abertura para mudanças de acordo com o que a turma trazia. Estabelecendo-se como um lugar de criação, espaço de troca e de cuidado, sem hierarquizar minha posição de proponente em detrimento a demandas trazidas pelas mulheres. Neste contexto é importante recorrer a Leonardo Boff. No seu livro Saber Cuidar de 2012, ele traduz o cuidado como um modo de ser essencial, sempre presente e irreduzível à outra realidade anterior sendo uma dimensão ontológica humana que não é aprendida como a socialização, mas que pertence ao ser do humano. Como profissional de saúde, artista e professora de dança, eu sempre considerei o cuidado essencial nas minhas relações e, portanto, o cuidado e a ética que o envolve, reside em construir esse lugar sem tutelar o outro nos meus atendimentos em saúde ou minhas relações como professora. Isso é fundamental.

A descrição dessas oficinas buscou brevemente demonstrar a interface anunciada neste trabalho pelos campos da arte, da saúde e educação a partir do encontro da Terapia Ocupacional com a Dança.

## **Pósludio**

A Dança do Ventre ancorada nos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp como prática de educação somática, portanto integrativa, e o reconhecimento histórico das colonizações identitárias que expropriam as mulheres do seu “ninho interior” é caminho para fomentar o Corpo-Habitado, e assim ajudando as pessoas que vivem de forma fragmentada, nestes Corpos Des-Ocupados, esvaziados de sentido e entregues a uma produção maquinal e

inautêntica. A fronteira ser fazer precisa constituir-se em uma inexistente para uma terapia ocupacional relevante.

## Referências

Vieyra, Adalberto (editor); Meyer, André; Sá Earp, Ana **Helenita Sá Earp Vida e Obra**. Ed.1 Vol.1 Org.André Meyer Alves de Lima e Ana Célia Sá Earp. Rio de Janeiro, 2019

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BETA, Janaína Laport. Notas sobre Homem, Finitude, Ritos e Performance Art. In: FAGUNDES, Igor. et al (org.), **Entre Pares**. São Paulo: Guaratinguetá. Penalux, 2019, p.106.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar**. 18ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: editora Vozes, 2012.

HEIDEGGER, Martin. **Ensaio e Conferências**. Tradução: Emanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcanti Schuback. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALFA, Maria Ignez de Souza. Aula e Corpo: O Educar Poético. In: FAGUNDES, Igor. et al (org.), **Entre Pares**. São Paulo: Guaratinguetá. Penalux, 2019, p.222.

LOURAU, René. **Análise Institucional e Práticas de Pesquisa**. Rio de Janeiro: UERJ, 1993

MACHADO, Maria de Fátima Antero Souza. et. al. Integralidade, formação de saúde, educação em saúde e as propostas do SUS – uma revisão conceitual. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro: v.12, n.2, abr 2007, p. 335-342.

ROSA, João Guimarães. **Tutaméia: terceiras estórias**. 5ª ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979. p. 76.

SACKS, Oliver. **O homem que confundiu sua mulher com um chapéu**. Tradução: Talia Macedo Rodrigues. São Paulo: Círculo do Livro, 1995.

WUNENBURGER, Jean-Jacques. **Imaginário e Racionalidade: uma Teoria da Criatividade Geral**. IN: BULCÃO, Marly. (Organizadora) Bachelard: Razão e Imaginação. Feira de Santana: Editora UEFS, 2005.

## **DANÇA ENQUANTO PRÁTICA ARTÍSTICA INCLUSIVA: CRUZANDO FRONTEIRAS**

Maria Fernanda Silva Azevedo

Este artigo aborda o trânsito entre as áreas da Dança, Saúde Coletiva e Inclusão. A partir da abordagem de conceitos como Dança Inclusiva, Promoção da Saúde e Transdisciplinaridade, ele busca problematizar a inserção da atividade de Dança em processos de saúde-adoecimento, sob a perspectiva da prática artística inclusiva e seus impactos no cotidiano dos sujeitos envolvidos na experiência.

Os estudos em Dança e Deficiência se encontram em linhas de pesquisa variadas. A suposição é de que, pela própria organização da Dança, enquanto área de conhecimento específico, ser uma realidade recente no Brasil (vem se fortalecendo nos últimos 15 anos, com o crescimento dos cursos de licenciatura e pós-graduação específicas da área), a formação destes profissionais que estudam e se dedicam ao trânsito entre a Dança e a Saúde foram, em grande parte, nas áreas de Educação Física ou Fisioterapia. Esta pesquisa evidencia que estudar a Dança dentro de um contexto de Saúde, com o olhar específico do professor formado em Dança, faz bastante diferença para a especificidade dos resultados.

Em uma pesquisa rápida na internet, em sites de busca como o Google ou Google Scholar, em assuntos como Dança e Deficiência; Dança e Reabilitação e Dança e Paralisia Cerebral, percebe-se uma disponibilidade de publicações nacionais concentradas em autores com formação nas áreas de Educação Física, Fisioterapia, Enfermagem e, em pequena quantidade, autores que vêm da área da Dança como formação. Em geral, são artigos publicados em revistas de saúde, enfermagem, neurociências e fisioterapia (BRACCIALLI, 1998; COSTA, 2004).

A maior parte dos trabalhos encontrados (principalmente acadêmicos e capítulos de livros) com abordagem nas áreas de Dança e Artes, concentram-se na inserção do dançarino com deficiência na cena artística e suas

implicações estéticas e políticas na contemporaneidade (AMOEDO, 2002; NUNES 2005; SANTOS, 2008; BERTOLDI, 2010; MATOS, 2012; CARMO, 2014). Destacam-se os trabalhos acadêmicos nos quais, apesar de terem sido realizados em departamentos distintos das áreas de Artes, trouxeram uma abordagem com viés artístico-educativo (BERNABÉ, 2001; NEVES, 2006; SILVA, 2010). Outro destaque é percebido na área de Dança, Reabilitação e Terapia, com trabalhos acadêmicos que transversalizam a experiência em Dança na área de Saúde (AZEVEDO, 2019; PERES, 2000; MAIA, 2012).

A relação entre Dança e Saúde geralmente é vista na perspectiva da Dançaterapia enquanto atividade que promove a libertação e tem a função terapêutica de fazer o outro sentir-se melhor (FUX, 1989). A Dançaterapia, criada na segunda metade do século XX tem como principais objetivos ajudar o indivíduo a ser mais feliz através da Dança, promover um bem-estar geral.

O método criado por Maria Fux constitui um estímulo à aplicação de movimentos que o indivíduo guarda em si mesmo, que possibilita o trabalho de áreas do corpo menos ativas. A dança terapêutica orienta o indivíduo para a busca de novos sentidos na sua própria vida (MAIA, 2016, p. 4)

Porém, a Dança traz especificidades e delicadezas que são próprias da sua natureza artística. Ela extrapola os limites da atividade física e esportiva, ao envolver a criação e emoção além de ampliar o potencial sensorial e a percepção se conduzida de maneira a amplificar a escuta e a presença do corpo. A Dança pode alterar a imagem corporal relacionada com os mecanismos de dor e prazer (CONOMY, 1973). É terapêutica também, mas transcende este conceito no momento que traz elementos artísticos, criativos e educativos ao trabalho. A Dança investiga a complexidade dos elementos do movimento, proporcionando um estímulo maior à autopercepção corporal e funções executivas como memória, planejamento motor e flexibilidade cognitiva. Os elementos envolvidos na pesquisa criativa de movimentos ampliam o domínio das capacidades individuais.

São muitas variáveis que envolvem o planejamento de um programa de promoção da saúde para o indivíduo com limitações decorrentes das sequelas de uma patologia, e entre elas estão questões políticas e econômicas como, por exemplo, a falta de informação que impede a expansão da Dança enquanto potencial artístico e educativo também na área da Saúde. Partindo do pressuposto do modelo biopsicossocial da saúde (INERNEY,2018), este projeto propõe um olhar holístico, considerando fatores afetivos, sociais, psicológicos e biológicos como um todo indissociável que influencia diretamente os processos de saúde-adoecimento.

Este entendimento sobre a Dança enquanto arte capaz de potencializar processos de aprendizagem e expressão, será tão mais entendido pelos profissionais quanto mais estiver inserido em programas de saúde. Faz-se urgente e necessária a valorização desta atividade, ultrapassando o conceito de terapia, para que ocorra sua difusão e conseqüente ampliação dos quadros de profissionais formados em Dança, em programas de promoção da saúde. Essa pesquisa pretende realizar desdobramentos ao amadurecer o ato de pesquisar, buscando na área da Saúde Coletiva o entendimento sobre um diálogo frutífero entre áreas de conhecimento específicas que se cruzam.

A transdisciplinaridade é um conceito acadêmico. É um campo que se distingue da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade pela radicalização dos conceitos. (ALMEIDA-FILHO 2005). Na transdisciplinaridade percebemos a criação de uma categoria/disciplina que é resultado de um atravessamento e borramento de fronteiras. Articula-se com pressupostos da complexidade, não-linearidade, da visão sistêmica, de relações de poder mais horizontalizadas e do diálogo.

A crise no paradigma dominante das ciências exatas do final do séc. XX (SANTOS, 2005), dialoga com o pensamento complexo, e com elementos dos sistemas não-lineares e caóticos, na construção de um novo paradigma emergente (SANTOS, 2005; ALMEIDA-FILHO, 2005). O paradigma da complexidade que une ordem, desordem e auto-organização, na divergência com o paradigma cartesiano e da subsequente fragmentação disciplinar, orienta-nos à transdisciplinaridade (SEVERO, 2010).

Distintas formas de relacionamento entre as disciplinas geram diferentes processos e organizações no trabalho em equipe. A transdisciplinaridade propõe um olhar menos estanque e mais complexo para os elementos envolvidos nas situações. Edgar Morin exemplifica muito bem o pensamento complexo em seus estudos:

A complexidade começa logo que há sistema, isto é, inter-relações de elementos diversos numa unidade que se torna complexa (una e múltipla). A complexidade sistêmica manifesta-se, sobretudo, no fato de que o todo possui qualidades e propriedades que não se encontram no nível das partes, consideradas isoladas e inversamente, no fato de que as partes possuem qualidades e propriedades que desaparecem sob o efeito das coações organizacionais do sistema. (MORIN, 2007, p. 291).

Na área da Saúde, mais precisamente no Brasil, percebemos experiências neste sentido no campo da saúde coletiva. As mudanças de paradigmas no modelo biomédico com a introdução de aspectos biopsicossociais a partir do início do século XX, tem influenciado toda uma geração de profissionais da saúde que se formam a partir de práticas curriculares mais integradas, onde o conceito de saúde não é visto apenas como ausência de doença, mas sim um todo indissociável que articula aspectos biológicos, afetivos, emocionais, contextos sociais e ambientais.

O atual interesse pela humanização pode ser incluído nessa trajetória que tenta incorporar os aspectos psicossociais ao modelo biomédico. Neste aspecto, cabe destacar as medidas que vêm sendo implementadas pelo Ministério da Saúde no intuito de estabelecer uma política de educação permanente em Saúde (“Política Nacional de Educação Permanente em Saúde” e “Aprender SUS”). (DE MARCO, 2006, p. 61)

Quando, numa instituição de serviços de Saúde, a atenção é dada a partir da lógica transdisciplinar, todos estão incluídos na potência do processo de trabalho. Nessas relações, usuários, gestores e funcionários participam da integralidade da saúde. Porém, num modelo de gestão verticalizada, sem

abertura para a participação dos envolvidos neste sistema, diminuem as possibilidades de promoção de saúde e de coletividade.

O entendimento das instituições governamentais sobre a atividade de Dança foi evidenciado em políticas públicas, como por exemplo, na inclusão da categoria de Dança nas Práticas Integrativas Complementares (PIC)<sup>68</sup>, oferecidas pelo Sistema Único de Saúde (SUS). As PICs são ofertadas pelo SUS em Unidades Básicas de Saúde (UBS) e fazem parte do orçamento destinado à Atenção Básica na Saúde de cada município. Segundo a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (PNPIC, 2015), os gestores têm autonomia para oferecer e contratar profissionais de acordo com as demandas de cada região. Em 2017 foi inserida na tabela de serviços das PICs a atividade de Dança, porém, ficou restrita às categorias biodança<sup>69</sup> e danças circulares<sup>70</sup>. Isso acabou comprometendo a atuação do profissional formado em Dança na Atenção Básica.

Somado a este entendimento, surge no Brasil o movimento da Dança Esportiva em Cadeira de Rodas. A Dança Esportiva em Cadeira de Rodas é uma modalidade de competição esportiva, na qual são pontuados passos de estilos e técnicas de Dança variados em uma apresentação em dupla, com um dançarino usuário de cadeira de rodas e outro não, chamado de “andante”. A dança em cadeira de rodas se popularizou, e era comumente associada a “dança e deficiência física”, e levou a um entendimento de que a Dança para deficientes se resumia a Dança em cadeira de rodas. Na verdade, a Dança Esportiva em Cadeira de Rodas pretende uma aproximação do corpo híbrido do cadeirante a um padrão de normalização. Ganha a competição quem

<sup>68</sup> As PICs são terapias chamadas de “alternativas” à medicina tradicional, e constituem abordagens que buscam ampliar a visão do processo de saúde-doença e a promoção global do cuidado humano, especialmente autocuidado. (BRASIL, 2015, p. 1)

<sup>69</sup> “Biodança é um sistema de integração e desenvolvimento humano, um sistema baseado em experiências do crescimento pessoal induzido pela música, movimento e emoção. Esta terapia utiliza exercícios e músicas organizados, a fim de aumentar a resistência ao estresse, promover a renovação orgânica e melhorar a comunicação. Sua metodologia é induzir experiências de integração por meio da música, do canto, do movimento criando situações que facilitam a reunião em nível de relacionamento interpessoal.” (BRASIL, 2017, p. 2)

<sup>70</sup> “Dança Circular é uma prática de Dança em roda, tradicional e contemporânea, originária de diferentes culturas que favorece a aprendizagem e a interconexão harmoniosa entre os participantes. As pessoas Dançam juntas, em círculos e aos poucos começam a internalizar os movimentos, liberar a mente, o coração, o corpo e o espírito. Por meio do ritmo, da melodia e dos movimentos delicados e profundos os integrantes da roda são estimulados a respeitar, aceitar e honrar as diversidades.” (IBIDEM)

conseguir fazer os movimentos com mais destreza e técnica, gerando a sensação de que aquele corpo é mais hábil quanto mais se aproxime das capacidades de um corpo “andante”. Dessa forma, exalta-se o conceito de superação tão presente no esporte e tão distante da função existencial da arte. Isso acabou gerando uma confusão no próprio entendimento da Dança nos programas de promoção da saúde, sendo vista, na maioria das instituições, como mais uma modalidade esportiva.

A Dança Contemporânea começa a romper com esse paradigma ao trazer outro olhar para os corpos dançantes, para os que faziam Dança e, também, a partir da inserção de novos profissionais, formados especificamente no campo da Dança, com um novo entendimento da Dança e Deficiência.

O contexto estava permeado de contradições que instigavam os artistas da dança em primeiro lugar a manterem-se vivos como arte contemporânea com fim nela mesma ao invés de imprimir no corpo o estado de meio, “meio de inclusão social”, “meio de terapia”, “meio de educação”, em um contexto de discussão/compreensão da Dança caracterizado pela “arte meio de”. (BERTOLDI, 2010, p. 52)

A dança chamada de “inclusiva”, no Brasil, já recebeu vários nomes, como “dança sobre rodas”, “dança de habilidades mistas”, “dança por enquanto inclusiva” (AMOEDO apud BERTOLDI, 2002), e surgiu com a ideia de “veículo”, um meio de promover bem-estar, socialização, terapia. Neste tipo de abordagem vê-se a Dança enquanto atividade de lazer, principalmente quando mediada por profissionais com formação em outras áreas de conhecimento. O termo “Dança Inclusiva” passa então a ser questionado, principalmente entre pesquisadores e estudiosos da área no Brasil.

Segundo Matos (2012), na contemporaneidade começaram a ocorrer, mais enfaticamente, processos criativos e experiências com corpos não treinados, diversos, de origens múltiplas e multiformes. Estas mudanças trazidas com a Dança contemporânea estão conectadas com um contexto de pós-modernidade. Elas fomentaram a pesquisa e estudos sobre a inserção destes múltiplos corpos na cena artística brasileira (MATOS, 2012; CARMO,

2014) e suas configurações estéticas, éticas e políticas. Inúmeros processos criativos, espetáculos e projetos foram realizados na intenção de investigar as singularidades dos corpos, as idiosincrasias gestuais.

A afirmação é de que a Dança Contemporânea traz consigo a inclusão em seu próprio conceito, na medida em que destaca e valoriza o que é próprio de cada um e torna essa singularidade um repertório artístico. A diferença é destacada pela experiência, e ela desconstrói conceitos de corpo, beleza e da própria Dança.

Nesse sentido mostra-se a diferença diferindo, e ela só pode ser pensada em si mesma quando se desprende das amarras da representação. Com a experiência real a estética perde a bipolaridade de seus dois domínios - a teoria do sensível e a teoria do belo - (MATOS, 2012, p. 34).

A Dança contemporânea traz a experiência real para o palco e aproxima novamente a arte da vida. O que se busca é a vivência corporal, o que cada corpo traz consigo em termos de história de vida. Essas experiências estão incorporadas em um sentido, que não podem se separar de cada corpo, pois são impregnadas na forma da construção sensória-perceptiva-motora e afetiva do sujeito.

Porém, percebemos que o termo “Dança Inclusiva” tem outra conotação nas pesquisas, práticas e propostas de estudiosos da área em Portugal. O coreógrafo Henrique Amoedo, um dos pioneiros na formação de grupos profissionais de Dança composto por pessoas com e sem deficiência, fundador do grupo Dançando com a Diferença, define Dança Inclusiva como:

Trabalhos que incluem pessoas com e sem deficiência, onde os focos terapêuticos e educacionais não são desprezados, mas a ênfase encontra-se em toda a elaboração e criação artística. Todo este processo deve levar em consideração a possibilidade de mudança da imagem social e inclusão destas pessoas na sociedade, através da arte de dançar, uma necessidade premente em vários países onde este tipo de trabalho existe, em Portugal inclusive. (AMOEDO, 2002, p. 124)

Amoedo defendia, ainda em 2002, que a afirmação do termo era uma questão política, necessária, uma vez que, na prática cotidiana não se via a real inclusão de corpos diversos em grupos e propostas profissionais no campo da Dança, sendo, dessa forma, uma teoria muito distante da realidade cotidiana, o que dificultava a verdadeira inclusão social, tão necessária aos corpos diversos.

Pretenderíamos ressaltar que quando bailarinos com corpos diferentes forem aceites em todas as companhias de dança por suas qualidades artísticas e esta diferença não for mais alvo de tantos estudos, atitudes incrédulas e/ou de condescendência dúbia pensamos que teremos cumprido o nosso papel em busca de uma real inclusão destas pessoas no universo da dança, e nesse momento, o termo Dança Inclusiva poderá ser desprezado, ficando somente para os registos históricos – sintoma de plena aceitação da unicidade na diversidade pois, de bailarinos se trata, que dançam com o corpo e não -apesar do corpo. (AMOEDO, 2002, p. 124)

O entendimento da Dança enquanto prática artística inclusiva, é formulado neste artigo a partir da experiência vivenciada pela autora deste artigo, em 2019, como integrante da equipe do Projeto SOMA de Dança Inclusiva, na função de professora de dança e bailarina. O Projeto Soma surge em 2013, na Associação de Dança e Desenvolvimento Social de Leiria, região do centro de Portugal, com o objetivo de desenvolver competências na área da Dança através de aulas para grupos e pessoas com e sem deficiências e multigeracional. O projeto caminha para criação de uma companhia profissional de Dança Inclusiva, a partir do subsídio financeiro de um prêmio recebido por um banco privado, que apoia projetos de melhoria na qualidade de vida, ocupação e autonomia de pessoas com deficiência (BPI, 2019). O projeto, que será desenvolvido ainda em 2020, propõe a criação de uma companhia de Dança profissional constituída majoritariamente por pessoas com deficiência, e oferece a formação em aulas de Dança Contemporânea e criação coreográfica.

O projeto disponibilizava aulas semanais de movimento criativo e dança inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual; crianças com multideficiência em contexto escolar na rede pública e população sénior e promovia espetáculos em diferentes espaços da cidade. A Dança Inclusiva era compreendida como uma aula coreográfica ao alcance de todos, que se fundamentava em:

[...] princípios da inclusão, diversidade e de uma educação artística sem barreiras. O projeto propunha a aprendizagem e criação de peças artísticas na área da dança contemporânea, integrando jovens e adultos com e sem diversidade funcional, podendo resultar em performances em contexto comunitário. (SOMA, 2018, p. 1)

Os alunos regulares que frequentavam a escola de Dança, com aulas em técnicas variadas como Balé Clássico, Jazz, Danças Moderna e Contemporânea, tinham também este momento de aula inclusiva, onde dividam o espaço de criação e apresentação com jovens adultos com deficiência intelectual. Estes jovens, por sua vez, frequentavam, na mesma escola, aulas de movimento criativo, onde eram trabalhados elementos da Dança importantes para o incremento dos seus potenciais artísticos, criativos e performáticos.

Nestas aulas eram realizadas atividades de ritmo, improvisação guiada, repetição de pequenas sequências de movimentos, exercícios de contato-improvisação entre outros. Este trabalho separado, em aulas apenas com este grupo, complementava a participação conjunta na criação coreográfica, uma vez que certas habilidades e movimentos precisavam ser esmiuçados e adaptados para cada corpo.

A participação da professora também como bailarina é fundamental. Na existência da deficiência intelectual, podem ocorrer uma série de dificuldades que envolvem organização de esquema corporal, percepção espacial, memória e planejamento motor, além de outros déficits de ordem sensorial. Para isso, é necessário criar um arcabouço de estratégias que minimizem essas dificuldades, principalmente no espaço do palco e performance. O vínculo

afetivo e a identificação com uma pessoa de referência no palco, trazia segurança para o momento coreográfico. A repetição de repertórios também facilitava a assimilação, assim como a motivação garantia a permanência do vínculo por longo prazo.

Quando pensamos nos papéis da motivação, atenção e repetição, como fundamentais para o processamento de uma informação abstrata pelo cérebro, vemos que também o são para a consolidação de uma habilidade motora. Percebe-se também que a motivação e a afetividade envolvidas na atividade, interferem diretamente nos resultados alcançados. Aprendizagem é conexão neural. E aí encontra-se um gatilho importante para pensarmos a importância da atividade de Dança no processo de inclusão social de um indivíduo que apresenta algum tipo de deficiência.

A Dança atravessa séculos como manifestação artística e traz com ela o estudo de padrões de comportamento, sociais, relações de poder, políticas, de gênero e sexualidade e, a transdisciplinaridade no rompimento de fronteiras acadêmicas nos estudos do corpo. A Dança hoje se insere em variados espaços institucionais e acadêmicos, como escolas, universidades, hospitais, clínicas de reabilitação, academias de ginástica, e continua sendo uma manifestação popular das mais genuínas e intensas.

O pensamento de que a Dança é uma ação cognitiva do corpo só é possível ao entendermos o corpo fora da visão dicotômica que separa corpo/mente. Esse é o ponto de partida para um entendimento de Dança como um sistema de ações cognitivas e para situá-la como um importante elemento de promoção da saúde e inclusão social.

A ideia dos afetos pelo neurocientista Antônio Damásio, mostra a concepção do filósofo Espinosa sobre a mente humana como um grande avanço nos estudos do corpo. Neste caso, avanço relacionado com a noção de mente e a influência das emoções e afetos para os estados corporais. Segundo o autor, de acordo com a percepção de Espinosa:

[...] a mente humana é a ideia ou o conhecimento do corpo humano [...] e não pode perceber nenhum objeto exterior como existindo realmente, exceto através das ideias da modificação (afecções) do seu próprio corpo” (ESPINOSA apud DAMÁSIO, 2004, p.224).

Damásio (2004) investigou a natureza dos afetos e as emoções como um conjunto de respostas químicas e neuronais que formam padrões, de acordo com cada corpo. “Os acontecimentos no corpo são representados como ideias na mente”, diz o autor (2004, p. 225). As imagens mentais originadas nas emoções dão lugar então aos sentimentos que têm papel fundamental na aprendizagem.

Segundo Damásio os sentimentos não são supérfluos. A complicada escuta que executam nas profundezas de cada um de nós é extremamente útil. “Trata-se sim, de combinar inteligentemente circunstâncias e sentimentos de forma que possam guiar o comportamento humano.” (DAMÁSIO, 2004, p.192)

A neurociência é uma área de estudo dentro das ciências biomédicas, fundamental para o entendimento da aprendizagem pelo corpo inteiro. Ela aborda a compreensão total do funcionamento do sistema nervoso. É uma das disciplinas mais dinâmicas e inovadoras da atualidade, e traz mudanças muito rápidas e constantes nos conceitos, com novas descobertas diárias e, por isso, com necessidade de atualização constante por parte do pesquisador da área. Entender este processamento da informação, resultando em aprendizagem cognitiva e motora, interessa para a Dança por ser uma atividade que sintetiza e imbrica constantemente estes dois processos. A aprendizagem motora e a cognitiva estão em uma relação explícita.

A proposta de pensar a Dança enquanto prática artística inclusiva é uma tentativa de estimular a inserção da Dança em programas de promoção da saúde. Reconhecer que através de experiências sensoriais, cinestésicas e explorativas do corpo, na prática artística em Dança, o indivíduo estimula um fluxo de desenvolvimento que tenha sido dificultado por um déficit intelectual, sensorial ou motor. Esse fluxo natural de descobertas, vicariância, imaginação, reconhecimento do corpo, precisa ser mantido para que o sujeito possa (re)

construir suas conexões neurais, promovendo uma nova organização cortical que vai permitir que esse corpo se caracterize em suas particularidades. Permite a experiência do movimento de acordo com as suas possibilidades corporais e, dessa forma, possibilitar experiências vitais de positividade e potencialidade de ação com seus corpos.

## Referências

ALMEIDA- FILHO, N. Transdisciplinaridade e o paradigma pós-disciplinar na saúde. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 30-50, 2005.

AMOEDO, H. **Dança Inclusiva em Contexto Artístico** – Análise de Duas Companhias. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana Universidade Técnica de Lisboa, 2002

\_\_\_\_\_. Dança e diferença: duas visões. In: SOTER, S.; PEREIRA, Roberto. (Org.). **Lições de Dança**. Rio de Janeiro: UniverCidade, v.3, p. 181-206, 2002.

AZEVEDO, M.F.S. **Dança e Reabilitação Neurológica Infantil**: estudo de caso exploratório em uma proposta artístico-educativa. 2019. 137 fl. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2019

BEAUDOUIN, P. PÉPIN, C. La danse intégrée: une coordination motrice intersubjective. **Movement & Sport Sciences-Science & Motricité**, n. 81, p. 29-36, 2013.

BERTHOZ, A. **The Vicarious Brain, Creator of Worlds**. Harvard University Press, 2017.

BERTOLDI, A. L. S.; DE SOUZA, C. A.F. Dança inclusiva e o efeito borboleta. **Revista entreideias**: educação, cultura e sociedade. Salvador: UFBA-FACED, v. 14, n. 16, 2010. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/4366/3715>>. Acesso em: 8 jun. 2018.

BERNABÉ, R. **Dança e deficiência**: propostas de ensino. 2002. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.

BPI SOLIDARIEDADE. **Prêmios BPI “la Caixa”**. Disponível em: <http://www.bancobpi.pt/responsabilidade-social> . Acesso em 24/09/2020

BRACCIALLI, L.M. P.; RAVAZZI, R.M. Q. Dança: influência no desenvolvimento da criança com paralisia cerebral. **Temas desenvolvimento**. Campinas: PUC-Campinas, p. 22-25, 1998.

BRASIL - MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria amplia oferta de PICS: Publicação acrescenta mais sete novos procedimentos no SUS. **DAB**. Seção de Notícias. jan. 2017. Disponível em: <[http://dab.saude.gov.br/portaldab/noticias.php?conteudo=\\_&cod=2297](http://dab.saude.gov.br/portaldab/noticias.php?conteudo=_&cod=2297)>. Acesso em: 24 jan. 2018.

\_\_\_\_\_. **PNPIC**: Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS. 2. ed. Brasília: Min. da Saúde, 2015. Disponível em: <[http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_praticas\\_integrativas\\_complementares\\_2ed.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_praticas_integrativas_complementares_2ed.pdf)>. Acesso em: 22 jan. 2018.

BORRELL-CARRIÓ, F.; SUCHMAN, A.L.; EPSTEIN, R. M. The biopsychosocial model 25 years later: principles, practice, and scientific inquiry. **The Annals of Family Medicine**, v. 2, n. 6, p. 576-582, 2004.

CARMO, C. E. O. do. **Entre sorrisos, lágrimas e compaixões**: implicações das políticas culturais brasileiras (2007 a 2012), na produção de artistas com deficiência na dança. 2014. 132 f. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, UFBA, Salvador, 2014.

CONOMY, J.P. Disorders of body image after spinal cord injury. **Neurology**. Minnesota: American Academy of Neurology, v. 23, n. 8, p. 842-842, 1973.

COSTA, A. GM et al. A Dança como meio de conhecimento do corpo para promoção da saúde dos adolescentes. **DST J. Bras. Doenças Sex. Transm.** Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Doenças Sexualmente Transmissíveis, v. 16, n. 3, p. 43-9, 2004.

DAMÁSIO, A. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996

\_\_\_\_\_. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

DENUCCI S. e CATANHO, E. G. Desenvolvimento motor. In: \_\_\_\_\_. **Método Sarah**: Reabilitação baseada na família e no contexto da criança com lesão cerebral. Editora Santos, 2008

DE MARCO, M.A. Do modelo biomédico ao modelo biopsicossocial: um projeto de educação permanente. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 1, p. 60-72, 2006.

FUX, M. **Formação em Dançaterapia**. São Paulo: Summus, 1996.

GREINER, C. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005

\_\_\_\_\_. (Org.). **Leituras do Corpo**. 2 ed. São Paulo: Annablume, (Coleção Leituras do Corpo), 2010

HAGENDOORN, I. G. **Dance, aesthetics and the brain**. 2012. Disponível em <http://www.ivarhagendoorn.com/research/dance-aesthetics-and-the-brain>

<http://www.ivarhagendoorn.com>

INERNEY, S. 2018. **Introducing the biopsychosocial model for good medicine and good doctors**. British Medical Journal, 324, 324.

JEANNEROD, M. Mental imagery in the motor context. **Neuropsychologia**, v. 33, n. 11, p. 1419-1432, 1995.

KATZ, H. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Helena Katz, 2005

\_\_\_\_\_. **Arte e Cognição: Corpomídia, comunicação e política**. São Paulo: Annablume, 2015.

\_\_\_\_\_. Método e Técnica: faces complementares do aprendizado em dança. In **Angel Vianna: sistema, método ou técnica?** Org. Suzana Saldanha. Rio de Janeiro: Funarte, 2009

KAUFMANN, K. A. **Inclusive creative movement and dance**. Human Kinetics, 2006.

LAKOFF, G. e JOHNSON, M. **Philosophy in the Flesh**, The embodied Mind and its challenge to Western Thought. Basic Books, 1999

LE BOULCH, J. **Educação Psicomotora: A psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984

LENT, R. **Neuroplasticidade: Neurociência da mente e do comportamento**. Grupo Gen-Guanabara Koogan, 2000.

\_\_\_\_\_. **Cem bilhões de neurônios – Conceitos Fundamentais de Neurociência**. 1a Ed., v. 1, Rio de Janeiro: Atheneu, 2001.

MAIA, E. T. **A Dança como instrumento de intervenção neuropsicológica em crianças com encefalopatia crônica não progressiva: um estudo etológico não controlado**. 2012. 74 fl. Dissertação (Mestrado em Ciências do Comportamento) - Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília. 2012.

MAIA, A.R.P. **A implementação de programas inclusivos de dança criativa**. Tese de Doutorado. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. Porto, 2016

MATOS, L. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos**. EDUFBA, 2012.

\_\_\_\_\_. **Múltiplos Olhares sobre o corposurdo: a corporeidade do adolescente surdo no ensino da Dança**. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador, 1998.

MORIN, E.; LISBOA, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2007.

NETO, R.; AMARO, F. N., PRESTES, K.B.; ARAB, D. O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem. **Psicologia escolar e educacional**, 2011. Disponível em <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282321834002> Acessado em 16 de maio 2018 issn 1413-8557.

NEVES, R. M. S. Dança é para todos. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Org.) **Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

NUNES, S. M. Fazer Dança e fazer com Dança: perspectivas estéticas para os corpos especiais que Dançam. **Ponto de Vista: Revista de educação e processos inclusivos**, n. 6/7, p. 43-56, 2005.

PERES, M. **Dança e Ganho de Equilíbrio de Tronco em Portadores de Lesão Medular**: um estudo preliminar. 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Faculdade de Ciências da Saúde. Universidade de Brasília. Brasília, 2000.

SOMA, Projeto. **ADDL**. Disponível em: <http://associacaodancaleiria.pt/site/projeto-soma/> . Acesso em 24/09/2020

SANTOS, E. C. da M.; COUTINHO, D. M.B. Pessoas com deficiência e Dança: Uma revisão de literatura. **Pesquisa e Práticas Psicossociais**. São João del-Rei: UFSJ, v. 3, n. 1, p. 110-116, 2008.

SILVA, V. de A. **Discursos do Processo de Exclusão e Inclusão na Dança Inclusiva**: estudo de caso. "Dançando com a Diferença". 2010. 216 fl. Dissertação (Mestrado em performance Artística- Dança) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa. Lisboa, 2010

SEVERO, S. B. et al. Integralidade e transdisciplinaridade em equipes multiprofissionais na saúde coletiva. **Ciência & Saúde Coletiva**. Rio de Janeiro, 2010.



# ÍNDICE REMISSIVO

**A**

Arte, 9, 17, 37, 38, 45, 46, 47, 49, 52, 66, 97, 114, 155, 156, 161, 164, 206, 207, 218, 219, 221, 244, 255, 269, 270, 277, 314, 320, 322, 323  
 artista, 39, 79, 85, 102, 197, 270, 272, 273, 274, 275, 278, 280, 281, 282, 295, 299, 321, 322  
 aula, 56, 68, 92, 93, 95, 106, 109, 119, 120, 125, 130, 134, 137, 139, 140, 142, 145, 150, 151, 154, 158, 159, 160, 182, 183, 189, 190, 191, 192, 195, 244, 245, 246, 247, 249, 250, 252, 256, 258, 259, 260, 263, 265, 266, 267, 268, 280, 293, 297, 309

**C**

comunidade, 8, 19, 27, 31, 32, 34, 46, 47, 48, 49, 68, 104, 105, 106, 118, 124, 151, 152, 156, 180, 242, 244  
**conhecimento**, 19, 22, 35, 36, 38, 39, 43, 45, 46, 48, 50, 52, 57, 58, 59, 63, 64, 66, 71, 72, 76, 77, 78, 85, 88, 91, 92, 97, 100, 101, 104, 109, 111, 112, 113, 123, 127, 129, 132, 133, 135, 144, 148, 149, 153, 154, 156, 157, 164, 166, 169, 170, 174, 177, 180, 185, 191, 192, 195, 206, 209, 215, 218, 227, 233, 237, 244, 249, 252, 255, 256, 266, 274, 275, 288, 293, 295, 297, 301, 303, 306, 311, 313

CONTEXTOS EDUCACIONAIS, 2, 4

coreografia, 33, 76, 115, 135, 145, 253

**corpo**, 8, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 41, 46, 47, 49, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 62, 63, 64, 65, 66, 72, 78, 83, 85, 86, 87, 90, 94, 100, 101, 110, 111, 113, 114, 115, 119, 120, 123, 124, 127, 128, 129, 131, 132, 136, 138, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 150, 152, 153, 154, 156, 158, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 178, 180, 183, 185, 186, 187, 188, 189, 192, 198, 199, 204, 217, 218, 219, 221, 222, 226, 227, 228, 229, 230, 232, 233, 234, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 247, 248, 249, 251, 252, 253, 255, 261, 264, 267, 271, 272, 273, 275, 276, 278, 279, 280, 283, 284, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 302, 305, 306, 307, 308, 309, 310, 311, 313, 314, 321

**Corpo**, 7, 9, 20, 21, 24, 25, 26, 28, 30, 31, 32, 71, 113, 116, 144, 196, 197, 207, 208, 245, 249, 275, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 296, 297, 298, 299, 300, 313, 322, 323

corponectivo, 36, 39, 41

CRIANÇA, 8, 118

**D**

DANÇA, 2, 4, 8, 9, 16, 17, 36, 53, 67, 81, 99, 118, 130, 131, 164, 182, 207, 209, 226, 258, 284

Dança inclusiva, 9, 17, 312

dançantes, 8, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 53, 168, 179, 184, 204, 306

dançarino, 30, 301, 305

danças urbanas, 8, 16, 157, 162

deficiência, 74, 230, 252, 257, 258, 260, 261, 263, 265, 266, 267, 269, 298, 301, 305, 307, 308, 309, 310, 315

**E**

educação, 8, 19, 20, 22, 26, 34, 35, 36, 38, 42, 44, 47, 49, 51, 52, 55, 56, 58, 65, 67, 70, 71, 74, 75, 76, 96, 99, 100, 102, 104, 107, 110, 112, 115, 118, 120, 124, 127, 130, 131, 132, 133, 134, 144, 146, 148, 149, 152, 154, 155, 163, 165, 167, 168, 170, 171, 175, 179, 180, 181, 182, 184, 192, 193, 194, 195, 197, 206, 207, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 220, 221, 223, 224, 255, 256, 258, 260, 262, 263, 265, 266, 267, 268, 286, 289, 295, 296, 297, 299, 300, 304, 306, 309, 312, 313, 315, 322

Educação Infantil, 9, 121, 123, 130, 132, 164, 165, 166, 167, 168, 170, 171, 173, 175, 181, 200, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224

**ensino**, 7, 8, 22, 24, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 46, 48, 49, 51, 67, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 94, 95, 96, 99, 107, 110, 115, 119, 120, 123, 124, 129, 132, 146, 148, 149, 150, 154, 155, 162, 164, 170, 173, 180, 182, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 209, 210, 211, 213, 214, 218, 220, 242, 245, 258, 259, 262, 263, 264, 266, 267, 312, 314, 320, 321, 322

epistemologias, 59, 198

ESCOLA, 8, 16, 19, 53

Escolas de Dança, 71

espaço, 24, 26, 30, 32, 33, 46, 47, 54, 58, 65, 80, 85, 92, 104, 106, 108, 109, 120, 121, 123, 126, 129, 131, 132, 135, 140, 142, 144, 147, 151, 156, 161, 162, 164, 169, 176, 177, 178, 183, 185, 186, 187, 192, 194, 195, 198, 199, 201, 202, 203, 204, 205, 214, 215, 216, 221, 222, 227, 230, 231, 232, 234, 235, 236, 238, 248, 249, 250, 251, 253, 255, 259, 260, 265, 270, 277, 281, 287, 288, 291, 292, 298, 299, 300, 309

estudante, 19, 22, 25, 26, 28, 29, 34, 39, 86, 94, 172, 231, 261, 262, 263

estudantes, 24, 26, 27, 28, 31, 32, 33, 92, 93, 102, 107, 113, 119, 125, 127, 128, 129, 130, 145, 164, 165, 172, 175, 176, 179

experiência, 9, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 52, 55, 68, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 90, 94, 95, 97, 101, 102, 108, 109, 110, 111, 114, 115, 130, 152, 153, 155, 168, 175, 177, 187, 192, 196, 199, 203, 217, 221, 231, 233, 237, 238, 247, 248, 249, 250, 254, 255, 256, 274, 275, 276, 279,

280, 281, 282, 285, 291, 293, 297, 301, 302, 307,  
308, 312, 323

## F

**formação**, 8, 16, 22, 26, 28, 35, 36, 37, 38, 40, 42,  
43, 45, 47, 50, 67, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76,  
77, 79, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 91, 92,  
94, 95, 97, 98, 100, 102, 107, 108, 113, 118, 119,  
127, 128, 129, 130, 148, 153, 154, 155, 164, 166,  
169, 171, 173, 174, 180, 182, 184, 189, 191, 194,  
195, 197, 214, 244, 250, 255, 262, 263, 264, 265,  
266, 269, 284, 300, 301, 306, 307, 308, 320

**FORMAÇÃO DOCENTE**, 8, 16

## I

**improvisação**, 25, 26, 62, 63, 157, 158, 199, 203,  
247, 268, 299, 309

## L

**linguagem**, 8, 19, 23, 34, 36, 39, 41, 42, 46, 49, 58,  
64, 73, 77, 111, 132, 136, 138, 144, 145, 152, 164,  
165, 166, 168, 169, 170, 174, 179, 185, 198, 207,  
217, 219, 220, 237, 242, 243, 244, 246, 248, 252,  
253, 282, 298

**linguagens**, 41, 42, 46, 65, 138, 156, 161, 165, 166,  
167, 169, 170, 185, 217, 220, 221, 222, 223, 262,  
264, 265, 268

## M

**memória**, 22, 28, 30, 36, 67, 68, 69, 70, 78, 79, 106,  
109, 166, 202, 282, 302, 309

**metáfora**, 33, 40, 55, 56, 57, 58, 61, 65

**método**, 22, 39, 91, 92, 96, 97, 149, 161, 207, 244,  
268, 271, 275, 314

**movimento**, 9, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,  
29, 30, 31, 32, 34, 35, 41, 46, 48, 50, 54, 56, 57,  
58, 62, 65, 67, 76, 77, 78, 84, 86, 87, 92, 101, 104,  
105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 119, 123, 124,  
126, 127, 128, 131, 132, 135, 136, 138, 140, 142,  
143, 144, 148, 149, 152, 153, 154, 156, 157, 163,  
166, 169, 170, 172, 173, 183, 185, 186, 187, 188,

189, 195, 197, 198, 199, 203, 204, 205, 206, 217,  
218, 219, 227, 231, 232, 237, 242, 248, 249, 251,  
254, 255, 262, 274, 284, 287, 288, 296, 297, 298,  
302, 305, 309, 312, 315, 323

**música**, 33, 124, 137, 141, 144, 152, 156, 159, 168,  
170, 173, 217, 219, 222, 237, 246, 250, 252, 253,  
262, 264, 299, 305

## P

**percepção**, 21, 22, 24, 26, 28, 31, 33, 34, 62, 81, 84,  
88, 127, 131, 137, 148, 155, 158, 186, 191, 198,  
204, 206, 207, 217, 218, 246, 248, 249, 250, 255,  
256, 264, 272, 273, 288, 302, 309, 310

**poética**, 29, 34, 203, 238, 247, 255, 279, 287, 290,  
294, 300

**política educacional**, 42

**política pública**, 47

**professor**, 8, 16, 38, 39, 56, 57, 59, 64, 70, 81, 82,  
83, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 95, 97, 174, 177,  
182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194,  
215, 220, 246, 247, 248, 249, 250, 252, 253, 258,  
259, 263, 266, 268, 275, 301, 323

**professoralidade**, 8, 16, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87,  
88, 89, 90, 91, 92, 95, 96, 97

**profissão**, 72, 76, 79, 189, 257

## S

**SAÚDE**, 9, 17, 313

**sensibilidade**, 21, 22, 23, 26, 55, 144, 152, 155, 167,  
170, 192, 222, 234, 238, 249, 250, 254

**sensível**, 9, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31,  
34, 35, 40, 69, 110, 113, 171, 181, 192, 196, 199,  
204, 207, 221, 224, 226, 227, 231, 232, 234, 236,  
237, 238, 240, 247, 248, 252, 254, 255, 273, 278,  
288, 307

**sistemas**, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 205, 211,  
238, 262, 303

**sociedade**, 35, 47, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 76, 77, 78,  
96, 100, 109, 121, 130, 147, 151, 162, 176, 185,  
210, 217, 219, 226, 228, 230, 231, 235, 240, 242,  
248, 249, 252, 260, 261, 262, 265, 267, 271, 307,  
312



# AUTORES & AUTORAS

**Ana Claudia Andrade Ornelas**

Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (2019), Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2013). Licenciada em Ciências Sociais, Bacharel em Sociologia (1993) pela UFBA. Educadora Social com ênfase em juventude e cidadania, mobilização e participação social e política. Possui estudos nas áreas de formação em cultura, arte e dança.

E-mail: [anaclaudiaornelas@hotmail.com](mailto:anaclaudiaornelas@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7732-6987>

**André Meyer**

Professor do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Dentre suas linhas de pesquisa destacam-se: Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, Composição Coreográfica e Ecoperformatividade.

E-mail: [andremeyer@eefd.ufrj.br](mailto:andremeyer@eefd.ufrj.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1745-0660>

**Beatriz Zanchet**

Acadêmica do Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê.

E-mail: [bea.zanchet94@gmail.com](mailto:bea.zanchet94@gmail.com)

**Bruna Garcia de Oliveira Rocha**

Mestranda em Dança pelo Programa de pós-graduação em Dança (PPGDan) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, na linha de pesquisa de Dança-Educação. Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Participante do projeto Discutindo História da Dança: Textos, contextos e métodos de ensino. (DAC – UFRJ)

E-mail: [bruna\\_garcia@hotmail.com](mailto:bruna_garcia@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9605-2371>

**Camila Correia Santos Gonçalves**

Doutoranda em Dança do programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA. Membro do Grupo Corponectivos em Dança, liderado pela Prof. Dra. Lenira Rengel. Atua profissionalmente como professora de Dança do Curso Técnico Profissional de Nível Médio em Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB) e na Rede Municipal de Ensino de Salvador.

E-mail: [camila.csg@hotmail.com](mailto:camila.csg@hotmail.com)

**Diego Gonçalves**

Doutorando em Teatro UDESC. Mestre em Educação. Professor do curso de Educação Física da Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê.

E-mail: [diego.goncalves@unoesc.edu.br](mailto:diego.goncalves@unoesc.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7989-7871>

**Emanuella Kalil**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Teatro da Udesc. Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (2011). Especialista em Psicologia Corporal pelo Instituto Reichiano de Curitiba (2016). Especialista em Comunicação, Cultura e Arte pela PUCPR (2008). Graduada em Dança pela Unespar (2008). Graduada em Comunicação Social - Jornalismo, pela UFPR (2006).

E-mail: [manujornal@gmail.com](mailto:manujornal@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7894-8932>

**Fyamma Gabriella da Silva Bezerra**

Licenciada em dança pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós-graduada em Dança Educação, Mestranda em Ciências da Educação com foco em dança pela Universidade Autônoma de Assunção.

E-mail: [fyamma2011@gmail.com](mailto:fyamma2011@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4016-1015>

**Isabela Buarque**

Professora do Programa de pós-graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ. Professora adjunta nas graduações em Dança da UFRJ. Coordenadora da Licenciatura em Dança – UFRJ. Doutora em Memória Social - UNIRIO. Mestre em História Comparada - UFRJ. Bacharel em Dança - UFRJ. Coordenadora dos projetos Discutindo História da Dança: Textos, contextos e métodos de ensino – DAC/UFRF e “Arriscado”: um diálogo entre dança e acrobacia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7147-1182>

**Jaqueline Reis Vasconcellos**

Doutora pelo PPGMPA / ECA (USP - 2019). Atualmente, é pesquisadora visitante da Universidade Federal da Bahia, vinculada ao Programa de Pós-doutorado desta instituição, em sua Escola de Dança, sob a supervisão da Dra. Lenira Peral Rengel. Trabalha na Secretaria de Cultura do Estado da Bahia. Foi programadora cultural, no Instituto Itaú Cultural. Atuou como programadora cultural na Oficina Cultural Oswald de Andrade. Hoje coordena o projeto "Ofó Nkonson", *lives* educativas no *YouTube*.

E-mail: [jaqueline.vasconcellos@gmail.com](mailto:jaqueline.vasconcellos@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5902-9850>

**Janahina dos Santos Cavalcante**

Bailarina, professora, pesquisadora e artista. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia, Especialização em Estudos Contemporâneos em Dança Universidade Federal da Bahia (2009); Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (2018). Graduada em Licenciatura em Dança pela Universidade Federal da Bahia (2008).

E-mail: [janahinacavalcante@gmail.com](mailto:janahinacavalcante@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3232-7935>

**Jeanne Chaves de Abreu**

Doutora e Mestra em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM). Foi Coordenadora do Curso de Dança da Universidade do Estado do Amazonas. Coordenadora do projeto Pesquisas em Jazz na Contemporaneidade (UEA), é membro do GEPOS (UFAM) e pesquisadora na área de gênero e sexualidade.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3385-5673>

**Lela Queiroz**

Pesquisadora na área de Dança, performer, bailarina e coreógrafa. Lider do Grupo de Pesquisa DC-3 - CNPQ. Professora Doutora, Associada II DMMDC Difusão do Conhecimento UFBA, Graduação Escola de Dança e professora permanente na pós graduação no Doutorado Associativo UFBA UNEB IFBA UEFS, LCCC SENAI SEMANTEC.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9656-6436>

**Lenira Peral Rengel**

Professora Escola de Dança (UFBA). Coordenadora do PPGDança/UFBA (2019-2021). Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Graduação em Teatro (USP). Mestrado em Artes (UNICAMP). Doutorado em Comunicação e Semiótica – (PUCSP). Pesquisa modos de cognição situada no contexto do ensino/aprendizagem de Dança, tentando procedimentos emancipatórios.

E-mail: [lenira@rengel.pro.br](mailto:lenira@rengel.pro.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7081-4577>

**Luciane Sarmento Pugliese**

Professora Assistente da Escola de Dança (UFBA), nos cursos de graduação (Licenciatura, Bacharelado, E.A.D.). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança/UFBA) sobre orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Lenira Peral Rengel. Membro do Grupo de Pesquisa Corponectivos em Danças. Mestre em Dança (UFBA). Pesquisa sobre corpo/cognição com ênfase em processos Artístico-Pedagógicos.

E-mail: [lulupugliese@gmail.com](mailto:lulupugliese@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7570-959X>

**Mabel Botelli**

É Artista/Educadora, coreógrafa, psicomotricista. Doutora em Psicossociologia, Profª Associada I, DAC–EEFD–UFRJ. Conselheira do Instituto Tear, Pontão de Cultura, RJ. Foi Coordenadora da Licenciatura em Dança, UFRJ (2013/2017). Foi profª da Escola Angel Vianna (1988-2008). Atual representante do RJ na Federação de Arte/Educadores do Brasil-FAEB.

E-mail: [mabel.rlk@terra.com.br](mailto:mabel.rlk@terra.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0240-9507>

**Marcilio de Souza Vieira**

Bolsista de Produtividade em Pesquisa – nível 2, Artista da Cena, Pós-Doutor em Artes e em Educação, Doutor em Educação, Professor do Curso de Dança e dos Programas de Pós-Graduação PPGArC, PPGEd e PROFARTES da UFRN. Líder do Grupo de Pesquisa em Corpo, Dança e Processos de Criação (CIRANDAR) e Membro pesquisador do Grupo de Pesquisa Corpo, Fenomenologia e Movimento (Grupo Estesia/UFRN).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2034-0796>

**Mariana Trotta**

É artista, coreógrafa, bailarina e videomaker. Atualmente, coordenadora e diretora artística do Laboratório de Linguagens do Corpo (LALIC/UFRJ), professora do Programa de Pós Graduação em Dança (PPGDan) da UFRJ, professora das graduações em dança da UFRJ. Autora do livro “O discurso da dança: uma análise semiótica” (CRV, 2011).

**Maria Fernanda Azevedo**

Mestra e Especialista em Dança pela UFBA. Atua como artista, professora e pesquisadora nas áreas de Dança, Saúde e Educação. Entre os locais de trabalho estiveram: a Rede Sarah de Hospitais de Reabilitação- Brasília-DF (2010/2016); o Projeto Soma da Associação de Dança de Leiria- Portugal (2019) e as Redes Municipal e Estadual de Educação Básica-Salvador-BA (2018).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0481-3589>

**Mesaque Silva Correia**

Doutor em Educação Física pela Universidade São Judas. Professor adjunto do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da Universidade Federal do Piauí, atuando no ensino, pesquisa e extensão no Curso de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Educação Física Escolar (GEPEEFE/CNPq/UFPI).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0258-7111>

**Patrícia Gomes Pereira**

Patrícia Gomes Pereira é doutoranda em Educação pela UERJ, professora assistente do Departamento de Arte Corporal da UFRJ, com atuação nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Dança da UFRJ. Integra o grupo de pesquisa Infância e Saber Docente. (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/1861760348823135>).

E-mail: [patgpereira@gmail.com](mailto:patgpereira@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8267-3599>

**Renata Celina de Moraes Otelo**

Graduada (2007), Especialista (2010) e Mestra (2016) em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN. É doutoranda em Dança pela Universidade Federal da Bahia – UFBA e cursa graduação em Pedagogia -UFRN. Integra o Grupo de Pesquisa UMBIGADA – Grupo de Pesquisa em Dança, Cultura e Contemporaneidade da Pós-graduação em Dança – UFBA. Trabalha com Danças Populares e Dança-educação.

E-mail: [renatacelina@hotmail.com](mailto:renatacelina@hotmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3321-596X>

**Rita Aquino**

Professora da Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança) e Programa de Pós-Graduação Profissional em Dança (PRODAN). Líder do grupo de Pesquisa ENTRE: Artes e Enlaces. Doutora em Artes Cênicas (2015), Mestre em Dança (2008), Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2006) pela UFBA.

E-mail: [aquino.rita@gmail.com](mailto:aquino.rita@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9371-5117>

**Roberto Lima Sales**

Mestre em Educação (UnB), Graduado em Artes (Licenciatura / Faculdade Claretiano) e Sistemas de Informação (Unitins). Atualmente exerce o cargo de professor do Instituto Federal de Educação do Tocantins (IFTO) - Campus Paraíso do Tocantins. Tem experiência nas áreas de Arte-Educação, Dança, Artes Visuais, Tecnologias Colaborativas e Informática na Educação.

E-mail: [betorls@ifto.edu.br](mailto:betorls@ifto.edu.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1072-411X>

**Ruth Silva Torralba Ribeiro**

É Professora dos Cursos de Dança da UFRJ e Professora colaboradora do PPGDan UFRJ. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa, Estudos e Encontros em Dança, onucleo, juntamente com a Professora Lídia Lorangeira dos Cursos de Dança da UFRJ. Artista e pesquisadora da dança e das práticas somáticas. Doutora e mestre em psicologia, terapeuta pelo movimento (FAV) e aperfeiçoamento em Eutonia (Instituto Gerda Alexander)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6979-2478>

**Silvana Rocco Ferreira**

É mestranda no Programa de Pós-graduação em Dança da UFRJ, pós-graduada em Terapia Através do Movimento: Corpo e Subjetivação pela Faculdade de Dança Angel Vianna. Bacharel em Dança pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, onde foi bolsista do Laboratório de Arte e Educação e do Projeto Arte, Cultura e Acessibilidade. Trabalha como bailarina, terapeuta e professora de dança.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2981-9573>

**Soraya Tavares Labuto de Araújo**

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Dança da UFRJ, Especialista em Sexualidade Humana pela FAVENI, Terapeuta Ocupacional pelo IFRJ Bacharel em Dança pela UFRJ. Afirma a dança como possibilidade de autoconhecimento e a corporeidade como caminho do pensamento.

Email: [soraya.labuto@gmail.com](mailto:soraya.labuto@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5011-6162>

**Thiago Santos de Assis**

Filho de Oxum, homem negro, gay, oriundo da periferia de Salvador. Professor Adjunto da Escola de Dança da UFBA, Vice coordenador do Colegiado de Dança – diurno, Doutor em Artes Cênicas na Linha de Processos Educacionais (UFBA). Ex-professor do Curso de Licenciatura em Dança da UESB (2013 – 2019). Colíder do Grupo de Pesquisa Porra da Escola de Dança da UFBA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3033-0521>

**Wesley da Silva Rodrigues**

Licenciado em Educação Física – IESM, Pós - Graduado em Dança e Consciência Corporal – ICF, GEPEEFE/UFPI/CNPq.

E-mail: [mesaquecorreia@bol.com.br](mailto:mesaquecorreia@bol.com.br)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4831-4290>

*Anda*

associação nacional de  
pesquisadores em dança



EDITORA

*Anda*

associação nacional de  
pesquisadores em dança