

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LÚCIA MARIA DA SILVA

DANÇA, COGNIÇÃO E AFETIVIDADE EM UMA ESCOLA RURAL DE
TEMPO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA
EXPERIÊNCIA

GOIÂNIA
2016

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: **Dissertação** **Tese**

2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Lúcia Maria da Silva		
E-mail:	luciamirian@hotmail.com		
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página?	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não	
Vínculo empregatício do autor			
Agência de fomento:		Sigla:	
País:	UF:	CNPJ:	
Título:	Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da Educação Básica: contribuições de uma experiência.		
Palavras-chave:	Dança. Escola. Educação. Cognição. Afetividade.		
Título em outra língua:	Dance, cognition and affectivity in a full time rural school of the Basic Education: contributions of an experience		
Palavras-chave em outra língua:	Dance. School. Education. Cognition. Affectivity.		
Área de concentração:	Ensino na Educação Básica.		
Data defesa: (14/03/2016)			
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica.		
Orientador (a):	Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho		
E-mail:	newtonmurce@yahoo.com.br		
Co-orientador(a):*			
E-mail:			

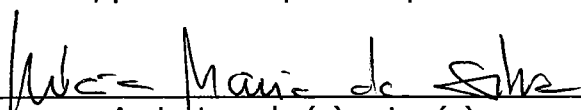
*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.



 Assinatura do (a) autor (a)

Data: 28 / 03 / 2016

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LÚCIA MARIA DA SILVA

DANÇA, COGNIÇÃO E AFETIVIDADE EM UMA ESCOLA RURAL DE
TEMPO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE
UMA EXPERIÊNCIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás para obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho.

GOIÂNIA
2016

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Silva, Lúcia Maria da
DANÇA, COGNIÇÃO E AFETIVIDADE EM UMA ESCOLA RURAL DE
TEMPO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA
EXPERIÊNCIA. [manuscrito] / Lúcia Maria da Silva. - 2016.
175 f.

Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Centro de
Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE), Programa de Pós-Graduação em
Ensino na Educação Básica (Profissional), Goiânia, 2016.

Bibliografia. Apêndice.
Inclui siglas, fotografias, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de
figuras, lista de tabelas.


1. Dança. 2. Escola. 3. Educação. 4. Cognição. 5. Afetividade. I. Murce
Filho, Newton Freire, orient. II. Título.

LÚCIA MARIA DA SILVA

**DANÇA, COGNIÇÃO E AFETIVIDADE EM UMA ESCOLA RURAL
DE TEMPO INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA:
CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, aprovada em 34 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA:



Newton Freire Murce filho – Presidente da Banca
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG



Dr. Adriano Jabur Bittar – Membro Externo
Universidade Estadual de Goiás, Campus Goiânia.
Escola Superior de Educação Física e Fisioterapia de Goiás/ESEFEGO



Dr. Magali Saddi Duarte – Membro Interno
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação/UFG

DEDICO

Ao Iogo Silva Chirola, filho querido que, a todo dia, me oportuniza o gesto constante do amor no exercício da maternidade.

Aos meus pais Antônio (*in memorian*) e Bárbara, por me inscreverem nos gestos de amor, da alegria e da vida.

Aos meus irmãos Antônio, Cecília (*in memorian*), Maria José, Cleusa, Célia, Cleunice, Leosmar e Aderson, pelos fortes laços de afeto que nos unem.

Aos meus amigos Sérgio e Lisete e a todos do grupo pela caminhada juntos.

AGRADECIMENTOS

Ao meu filho Iogo Silva Chirola, pela compreensão, paciência, despojo e carinho, ingredientes indispensáveis nessa empreitada da formação acadêmica.

Aos meus pais Antônio (*in memoriam*) e Bárbara que, na vida, me impulsionaram a um importante movimento: o da busca.

À minha família, em especial aos meus irmãos Célia, Cleunice e Leosmar, pela presença, apoio e incentivo.

Ao Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho, pela acolhida na orientação deste trabalho; pelo respeito com minhas incertezas, inseguranças e ansiedades; pela valorização de minhas potencialidades; pelo rigor, competência e ética durante a realização desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica, do CEPAE, pela acolhida e atenção.

À Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Básica do CEPAE, pelo profissionalismo.

À Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, pela licença concedida.

À Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta, pela cessão do campo de pesquisa.

Aos colegas do mestrado pela consideração, pelas trocas e apoio.

RESUMO

Pretendemos neste estudo investigar as contribuições da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade no âmbito educativo, procurando evidenciar a sua importância como facilitadora do processo de ensino e de aprendizagem, visto que ela pode ser compreendida como recurso para a formação artística, crítica, cultural, estética, social e física dos alunos. Neste contexto, ressalta-se a necessidade de um trabalho com movimento, engajado nos demais componentes curriculares do ensino fundamental, sobretudo em escolas que funcionam em tempo integral. Tem-se como objetivo principal a investigação das relações entre dança, cognição e afetividade, bem como as contribuições desses elementos para a educação de crianças a partir de uma experiência em uma escola rural de tempo integral da Educação Básica no município de Goiânia. A pesquisa sugere um estudo de caso qualitativo. A fundamentação teórica do trabalho destaca Vygotsky (1991), Wallon (1975), Breton (2011), Merleau-Ponty (1999), Damásio (2000), Maturana e Varela (2001), entre outros, e, para embasar a investigação no contexto específico da dança e das artes em geral inseridas na educação, este estudo prevê a releitura dos trabalhos de Marques (2003), Strazzacappa (2001), Saraiva-Kunz (2003), Laban (1990), Dantas (1999b) e Vianna (2008).

Palavras-chave: Dança. Escola. Educação. Cognição. Afetividade.

ABSTRACT

This study sets out to investigate the contribution of dance to the development of cognition and affectivity in the educational field and point to its importance as a facilitator in the teaching-learning process, seeing that it can be understood as a resource for the artistic, critical, cultural, aesthetic, social and physical formation of students. In this context, the need for work with movement integrated into the other curriculum components of basic education is emphasized, especially in full-time education schools. Its main objective is to analyze the relationships between dance, cognition and affectivity and their contribution to the education of children based on an experience in a full-time Basic Education School in the municipality of Goiânia. The research is a qualitative case study. The theoretical basis for this work highlights Vygotsky (1991), Wallon (1975), Breton (2011), Merleau-Ponty (1999), Damásio (2000), Maturana and Varela (2001) and others. In order to base this proposal on the specific context of dance and the arts in general rooted in education, this study presupposes a reinterpretation of the works of Marques (2003), Strazzacappa (2001), Saraiva-Kunz (2003), Laban (1990), Dantas (1999b) and Vianna (2008).

Keywords: Dance. School. Education. Cognition. Affectivity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EAJA - Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos

EMTI - Escola Municipal de Tempo Integral

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPs - Projetos Pedagógicos

RCNEI - Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil

RCNEM - Referenciais Curriculares Nacionais do Ensino Médio

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01- elementos significantes do questionário inicial aplicado aos alunos participantes das oficinas.

QUADRO 02- elementos significantes do questionário final aplicado aos alunos participantes das oficinas

QUADRO 03- elementos significantes do questionário inicial aplicado aos professores

QUADRO 04- elementos significantes do questionário final aplicado aos professores

QUADRO 05- elementos significantes do questionário aplicado aos pais

QUADRO 06- elementos significantes do questionário aplicado aos alunos não participantes das oficinas de dança

QUADRO 07- elementos significantes presentes nos instrumentos de coleta de dados em relação ao termo *cognição*.

QUADRO 08- elementos significantes presentes nos instrumentos de coleta de dados em relação ao termo *afetividade*.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- FIGURA 01- Gráfico das inscrições iniciais para os grupos de dança.
- FIGURA 02- Gráfico da questão 04 do questionário aplicado aos alunos.
- FIGURA 03- Gráfico do questionário aplicado aos pais.
- FIGURA 04- Questionário aplicado aos pais.
- FIGURA 05- Gráfico com dados sobre a questão 1.
- FIGURA 06- Gráfico com dados sobre a questão 2.
- FIGURA 07- Gráfico com dados sobre a questão 5.
- FIGURA 08- Gráfico com dados sobre a questão 5.
- FIGURA 09- Gráfico com dados sobre a questão 6.
- FIGURA 10- Gráfico da questão 1 dos Diários dialogados.
- FIGURA 11- Gráfico da questão 2 dos Diários dialogados.
- FIGURA 12- Gráfico da questão 3 dos Diários dialogados.
- FIGURA 13- Gráfico da questão 04 dos Diários dialogados.
- FIGURA 14- Oficina da Dança de Par.
- FIGURA 15- Apresentação de Forró.
- FIGURA 16- Oficina de Dança Contemporânea.
- FIGURA 17- Apresentação da dança da alegria.
- FIGURA 18- Oficina de *Ballet*.
- FIGURA 19- Apresentação de *Ballet*.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1	
O CORPO E SUAS RELAÇÕES COM: ARTE, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, DANÇA, COGNIÇÃO, AFETIVIDADE E EDUCAÇÃO	
1.1 Breve histórico da noção de corpo na sociedade.....	24
1.2 Corpo, arte e experiência estética.....	34
1.3 Corpo e dança.....	38
1.4 Corpo, dança e suas relações com a cognição e a afetividade.....	41
1.5 A educação do corpo no Ensino Básico Ocidental.....	51
CAPÍTULO 2	
A DANÇA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES	
2.1 A implementação da dança como atividade educativa nos currículos escolares.....	58
2.2 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao trabalho com a dança.....	63
2.3 A dança na escola.....	67
2.4. A dança na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta.....	74
2.4.1 O início de um trabalho mais contínuo com dança na Escola Municipal José Carlos Pimenta e seus desdobramentos.....	79
CAPÍTULO 3	
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS	
3.1 A natureza da pesquisa, seus sujeitos e instrumentos.....	86
3.2 Aplicação das oficinas.....	89
3.3 Análise dos questionários, dos Diários dialogados e do Diário de campo.....	96

3.3.1	Questionários.....	96
3.3.1.1	Análise dos questionários inicial e final aplicados aos alunos participantes da oficina.....	97
3.3.1.2	Análise dos questionários inicial e final aplicados aos professores.....	105
3.3.1.3	Análise do questionário aplicados aos pais.....	112
3.3.1.4	Análise do questionário aplicado aos alunos não participantes das oficinas....	119
3.3.2	Diários dialogados.....	125
3.3.3	Diários de campo.....	130
3.3.3.1	Dança de Par.....	131
3.3.3.2	Dança Contemporânea.....	133
3.3.3.3	<i>Ballet</i>	135
3.4.	Convergência dos elementos significantes dos diferentes instrumentos de coleta de dados em relação à cognição e à afetividade.....	140
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
	REFERÊNCIAS.....	147
	APÊNDICES.....	158

A dança e a alma

A dança? Não é movimento
súbito gesto musical
É concentração num momento,
da humana graça natural

No solo não, no éter pairamos,
nele amaríamos ficar.
A dança-não vento nos ramos
seiva, força, perene estar
um estar entre céu e chão,
novo domínio conquistado,
onde busque nossa paixão
libertar-se por todo lado...

Onde a alma possa descrever
suas mais divinas parábolas
sem fugir à forma do ser
por sobre o mistério das fábulas.

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

INTRODUÇÃO

O movimento é a primeira manifestação de vida do ser humano, pois, desde a vida intrauterina, o bebê realiza movimentos com o corpo. Os movimentos expressam os sentimentos, os pensamentos e as atitudes que, muitas vezes, podem ser inconscientes. Mesmo quando não se domina determinado sistema linguístico, a comunicação se torna possível por meio do movimento corporal, de gestos, de sinais, de expressões faciais.

Segundo Heloysa Dantas¹(1992a), o movimento, para a criança, significa muito mais que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço. O movimento tem também como função fundamental ajudar a desenvolver a afetividade nas crianças. Essa autora destaca que Wallon, em sua teoria sobre a afetividade na educação, considera que a afetividade é fundamental para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento² pleno do ser humano. A motricidade constitui um dos eixos do trabalho de Wallon (1975). Para o pesquisador, o desenvolvimento intelectual envolve também o corpo e as emoções e a motricidade tem um caráter pedagógico. Wallon acredita que as escolas deveriam adaptar seus espaços para a criança se movimentar mais. Para ele, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor. Suas ideias se fundamentam em componentes básicos que se comunicam continuamente: a afetividade, o movimento, a inteligência e a formação do eu como pessoa em interação com o seu meio. No que diz respeito à interação com o meio, Wallon (1975), assim como Vygotsky (1991), acredita que o aspecto social é fundamental para a constituição da criança como sujeito.

Tiriba (2005) ressalta que as práticas escolares, em geral, relacionam o movimento à falta de ordem, à dispersão e, por isso, priorizam o não movimento, a inércia, a quietude e a atenção como condições para a aprendizagem. Valoriza-se apenas o movimento automático e disciplinado ou o movimento ligado à prática esportiva. O espaço externo das escolas costuma não ser utilizado, restringindo-se apenas ao recreio. A nosso ver, a dança no espaço escolar pode ser um meio que dá oportunidade aos alunos de exercerem o movimento criativo, ressignificando o seu sentido no espaço escolar.

¹ Identifico o primeiro e segundo nome de alguns autores, considerando que alguns deles possuem o mesmo sobrenome nas referências.

² O termo desenvolvimento, utilizado por diversas vezes neste trabalho, pode ser entendido como o processo de evolução, de crescimento, de mudança do indivíduo.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL 1998c), entre outras considerações, aponta que o movimento é uma linguagem que ajuda a facilitar a ação e a atuação da criança no seu meio, mobilizando as pessoas por seu teor expressivo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), a inclusão da dança no currículo escolar se deu nas disciplinas de Arte e Educação Física, com a seguinte diferença: em Arte, a dança é considerada uma linguagem, assim como o teatro, as artes visuais e a música e, na Educação Física, a dança é entendida como um conteúdo entre outros, situada no bloco das atividades rítmicas e expressivas. A abordagem sobre a dança neste estudo está direcionada para a disciplina de Arte, por esta apresentar a linguagem de forma mais aprofundada e proporcionar a formação artística, crítica, estética, social e física dos alunos.

A dança é considerada uma arte milenar que evoluiu simultaneamente com o ser humano. Nos primórdios era um meio de mediação do homem com o mundo, pois era executada como necessidade de sobrevivência e comunicação, fazia parte da natureza humana no tempo e espaço da vida em grupo. É considerada a mais antiga das artes, apesar de, nos primórdios, não ter sido considerada uma atividade artística. A dança é uma forma de manifestação viva do homem, que pode expressar-se por meio do corpo. De acordo com Mônica Dantas (1999b), a dança precisa do corpo para inscrever-se como arte. A dança, segundo a autora, é uma metáfora de pensamento que se revela e se expande por intermédio de movimentos expressivos.

Em vista desta contextualização, propomos um trabalho de pesquisa cujo objetivo é investigar as contribuições da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade em crianças matriculadas em uma escola rural, no município de Goiânia.

Alves (1995) ressalta que a escolha do problema de pesquisa é certamente algo que se encontra com os interesses do investigador. Expõe que não é possível ao investigador ficar fora do problema que investiga, visto que carrega consigo seus valores, crenças e interesses. A escolha de trabalhar o tema da dança no contexto escolar, apesar da nossa formação acadêmica em Letras, deve-se à marca histórica da dança no nosso percurso como estudante dessa arte desde a infância e se deve também à nossa atuação profissional como professora em duas escolas rurais municipais e de tempo integral e em uma Brinquedoteca pública - espaço educativo que oferece a crianças atividades lúdicas, culturais e artísticas.

O que nos levou a escolher a dança como objeto de pesquisa, portanto, é o fato de que a dança se apresenta em nossa história pessoal e profissional por meio da participação em projetos culturais e educacionais e também por querermos aprofundar o nosso conhecimento teórico sobre o tema e averiguar como a dança pode mobilizar a afetividade³ e o bom funcionamento das funções cognitivas superiores⁴ e, nesse sentido, contribuir para a aprendizagem.

A busca por aprofundar conhecimentos nesta arte sempre foi uma constante em nossa trajetória de experimentação das várias modalidades de dança: a clássica, a dança do ventre, a dança de salão e a contemporânea. A aplicação da dança em duas escolas rurais municipais e de tempo integral, sendo elas a Escola Municipal Rural Santa Branca do Município de Nerópolis e a Escola Municipal Rural José Carlos Pimenta⁵, gerou o reconhecimento do nosso trabalho por meio de duas premiações. A primeira delas foi o *Incentivo à Educação Fundamental*, pelo Ministério da Educação, no ano de 1997. O prêmio foi atribuído ao projeto “Educação em interação com o meio ambiente como função do exercício da plena cidadania”, realizado na Escola Municipal Rural Santa Branca, município de Nerópolis. No conteúdo do projeto constavam relatos de todas as atividades realizadas e, dentre elas, a oficina de dança, realizada com todos os alunos. O prêmio foi entregue para dez professores escolhidos nacionalmente, concorrendo com inúmeros trabalhos do país inteiro. A segunda premiação foi *Educação em destaque*, pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, em 2010, na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta, no município de Goiânia, caracterizada também como escola rural, por estar situada em uma pequena vila limítrofe com o município de Nerópolis. Esse prêmio foi obtido pela realização do projeto “Corpo em movimento”.

Além dessas duas premiações oficiais, houve também, no ano de 2012, a premiação do projeto “Cartola na cartola: o espaço da música na aprendizagem”, desenvolvido pelo Professor Alessandro Branco, em que esta pesquisadora teve participação direta. Inscrito no prêmio *Victor Civita – Professor Nota 10*, o projeto sobre a vida e a obra de Cartola esteve entre os dez melhores projetos nacionalmente inscritos. Nesse projeto, esta professora

³ O termo afetividade será explicitado no decorrer do trabalho.

⁴ As funções cognitivas superiores estudadas por Vygotsky (1998), dizem respeito às experiências adquiridas durante a vida do indivíduo na sua relação com o mundo e com sua cultura, por meio de instrumentos físicos e simbólicos. São as funções mentais que definem o comportamento consciente do indivíduo. Essas funções representam a capacidade de estar atento, planejar, memorizar, pensar de forma abstrata e deduzir.

⁵ Os projetos realizados na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta serão apresentados no capítulo dois deste trabalho, considerando que realizamos nosso estudo de campo nessa escola.

pesquisadora atuou com o grupo de dança nas interpretações coreográficas das músicas do compositor brasileiro e na execução das práticas pedagógicas com os outros professores e demais alunos.

A prática de realizar e participar de projetos como estes, envolvendo a atividade corporal por meio da dança com alunos do Ensino Fundamental, muito nos mobilizou a respeito das percepções que desenvolvíamos a partir desses trabalhos, tanto como praticante da dança, que observa cuidadosamente seu corpo e constata mudanças, quanto como professora que observa nos corpos dos seus alunos novas organizações e formas de atuação no seu meio social. A curiosidade, o prazer em participar das aulas, o novo olhar a respeito do próprio corpo e, ao mesmo tempo, a eficiência de resultados relativos às mudanças que ocorriam no modo de os alunos se posicionarem frente a outros acontecimentos e situações na escola, nos levaram a querer ampliar essas percepções, buscando na pesquisa uma forma de aprofundar tais questões para melhor compreendê-las, visto que até então as observações estavam predominantemente em um nível de experimentação prática.

Na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta, antes mencionada, pudemos observar o quanto os alunos que participavam das aulas de dança saíam da apatia e ficavam mais radiantes nos dias que sabiam que iriam movimentar o corpo e interagir com os colegas de uma forma diferente daquela em que estavam em sala, ou seja, quietos durante a jornada do dia inteiro. Os momentos em que tinham essa oportunidade eram nas aulas de Educação Física, momentos em que podiam aprender jogos, e nas aulas de dança. Essas eram as aulas mais esperadas. A observação dos alunos durante as aulas instigava-nos, o que nos levou a refletir sobre questões como as seguintes: a dança, de algum modo, contribui para os alunos em suas atividades na sala de aula? Qual o motivo de ficarem tão envolvidos quando chega a hora de movimentarem seus corpos? Eles interagem mais entre os colegas e se tornam mais afetivos? Quais as opiniões dos professores e dos pais em relação à dança? O que acontece no processo das aulas que contribui para os alunos melhorarem consideravelmente suas expressões diante de um público que os assiste, na medida em que, aparentemente, mostram-se mais autoconfiantes? Essas questões nos inquietaram de forma considerável e nos motivaram a escolher a dança como objeto de pesquisa e a construir um projeto de pesquisa para executá-lo em um mestrado profissional.

É possível constatar, por meio de experiência e da leitura de textos teóricos e relatos de experiência sobre o assunto que, embora o trabalho com a dança e com o corpo no espaço

escolar seja considerado relevante, sua difusão ainda é lenta, pois, historicamente, ainda há a predominância da concepção cartesiana de divisão do corpo e da mente nas instituições escolares, ou seja, a escola continua sendo vista como o espaço do intelecto e da mente, desconsiderando-se o corpo na sua totalidade ou relegando-o a um segundo plano.

Apesar desta visão, estudiosos vêm produzindo literatura sobre o tema da dança há algum tempo. Autores como Mônica Dantas (1999b), Laban (1990), Marques (2010), Saraiva (2005), Saraiva-Kunz (2003) e Strazzacappa (2001), por exemplo, discorrem sobre a importância da dança e do trabalho corporal no espaço escolar e seus reflexos na constituição do indivíduo em sua integralidade. No que diz respeito à relação entre dança e cognição, por sua vez, Silva (2012f), citando Gibbs (2006), afirma que a cognição deve ser entendida como aquilo que ocorre quando o corpo engaja-se no mundo físico e cultural, devendo, portanto, ser estudada em termos das interações dinâmicas entre as pessoas e o ambiente. A escola, portanto, não pode ficar alheia a essa perspectiva de integração entre corpo e mente para o desenvolvimento da cognição.

As escolas que funcionam em período integral baseiam-se em uma concepção de educação em tempo integral que considera o sujeito em sua condição multidimensional: aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. O educando deve ser considerado como sujeito global, com suas vivências e aprendizagens e, na medida em que a jornada escolar é ampliada, faz-se necessário também expandir as oportunidades de aprendizagem. Nesse sentido, os alunos que frequentam esse tipo de escola possuem o direito de ter acesso a atividades diferentes que possam compor seus diversos saberes, conforme prevê a Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE). A proposta é retomar e valorizar a Educação Integral como possibilidade de formação integral da pessoa.

O trabalho corporal por meio da dança apresenta-se aqui como um caminho que pode atender a parte dessas demandas no espaço da escola de tempo integral. Assim, partindo da questão inicial que impulsionou a realização deste estudo, já mencionada, propomos investigar quais as contribuições da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade no âmbito educativo e sua importância como facilitadora no processo de ensino-aprendizagem, visto que ela pode ser compreendida como um importante meio para a formação artística, crítica, cultural, estética, social e física dos alunos.

Temos como objetivo principal, portanto:

- Investigar as relações entre dança, cognição e afetividade e suas contribuições para a educação de crianças a partir de uma experiência em uma escola rural de tempo integral da Educação Básica no município de Goiânia.

E como objetivos específicos:

- Aprofundar estudos teóricos que abordam a relação entre corpo, cognição e afetividade como forma de legitimar as contribuições da dança para a cognição e para a afetividade;
- Verificar possíveis contribuições da dança para a aprendizagem de conteúdos escolares;
- Investigar as percepções e os sentimentos das crianças, dos pais e de educadores em relação à prática de dança na escola;
- Verificar os benefícios da dança inserida no contexto da Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta;
- Apresentar, como produto final da dissertação, um DVD sobre a experiência com dança no contexto educacional de escola em período integral⁶.

A hipótese básica deste estudo é a de que a dança trabalhada no espaço escolar, sobretudo em escolas que funcionam em tempo integral, constitui um meio importante para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. Além disso, é esperado constatar que a dança realizada no espaço escolar pode contribuir de forma significativa para o processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que os alunos, como praticantes e apreciadores dessa arte, podem também desenvolver uma formação crítica na compreensão de si mesmos e do mundo ao seu redor, ampliar suas experiências culturais e despertar sua sensibilidade estética. A hipótese é investigada considerando-se a experiência prévia da pesquisadora, o material teórico sobre o tema da pesquisa, as análises dos instrumentos de pesquisa e do trabalho desenvolvido com alunos matriculados nas oficinas oferecidas para esta pesquisa.

Esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso qualitativo, ou seja, a “[...] investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650). A

⁶ O texto deste DVD mostra-se nos anexos.

pesquisadora teve o papel de participante direta. De acordo com LÜDKE; ANDRÉ (1986), a observação participante é uma estratégia que pressupõe um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada. Além disso, essa estratégia combina simultaneamente a participação e a observação direta. Este é um tipo especial de observação, na qual o observador deixa de ser um membro passivo, pode assumir vários papéis na situação do caso que está sendo estudado e pode participar e influenciar nos eventos relativos ao estudo.

As oficinas que fornecem elementos para este estudo foram desenvolvidas na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta, do município de Goiânia, oferecidas a alunos com idade entre seis e doze anos⁷. Os participantes da pesquisa são alunos, pais e professores. A pesquisadora fez uso dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: questionários, diário de campo, diários dialogados, fotografias e filmagem, sendo que estes dois últimos não constituíram os elementos principais de análise. Os instrumentos de pesquisa fornecem dados que são entrecruzados e analisados de acordo com os objetivos propostos do projeto.

Como referencial teórico, elegemos autores que tratam da dança, do corpo, da cognição e da afetividade. Dentre eles, destacam-se alguns dos principais que deram suporte a este estudo. Para o tema da dança nos embasamos em: Bertazzo (1998), Laban (1990), Marques (2010), Mônica Dantas (1999b), Saraiva (2005), Saraiva-Kunz (2003), Strazzacappa (2001) e Vianna (2008). Ao abordar o corpo, consideramos: Aranha (2006), Breton (2011), Foucault (1987), Gonçalves (2007), Merleau-Ponty (1999), Nóbrega (2005), Silva (2012f), Vigarello (2000). Em relação à cognição e à afetividade, são importantes os estudos de: Damásio (2000), Galvão (1999), Maturana e Varela (2001), Vygotsky (1991), Wallon (1995), entre outros.

A dissertação está dividida em quatro capítulos. No capítulo 1, discorremos sobre o corpo e suas relações com: arte, experiência estética, dança, cognição, afetividade e educação. Nesse capítulo, em um primeiro momento, percebemos a necessidade de situar o corpo na história, considerando que muito do que se é vivenciado hoje em relação à inserção do

⁷ A escolha dessa faixa etária dos alunos se deu devido a dois fatores: primeiramente, o fato de a escola possuir apenas cento e onze alunos matriculados (o baixo número de alunos é geralmente uma característica das escolas de tempo integral e rural). Caso limitássemos muito a idade, teríamos pouquíssima participação de alunos nas oficinas, considerando que algumas salas possuem sete, oito ou dez alunos e, por esse motivo, algumas dessas salas são multisseriadas; o segundo fator foi para não excluir da pesquisa os alunos de doze anos que já faziam dança nesta escola e que queriam muito participar. A ideia inicial era trabalhar com alunos com idade entre seis e onze anos, porém, optamos por incluir os de doze anos por entender que essa ação não constituiria um problema para a investigação ou para os resultados.

trabalho com o corpo na escola tem origem na trajetória histórica percorrida pelo homem até então. Para tanto, são abordadas as contribuições de Breton (2011). Em seguida, discorreremos sobre o corpo como arte e experiência estética. Nesse momento, uma referência importante é Merleau-Ponty (1999, 2005), pois esse autor destaca que o corpo, por sua capacidade expressiva, pode ser comparado à obra de arte, o que significa dizer que as reflexões sobre ele se inserem no campo da estética, pois a obra de arte é o que nela se apresenta, o que se quer exprimir é inseparável de seu meio de expressão. Sobre a relação corpo e dança, abordamos a noção de corpo-próprio proposta por Merleau-Ponty (1999).

Ao tratar de corpo, dança e suas relações com a cognição e a afetividade, em um primeiro momento são destacados o corpo e a dança e, em seguida, o corpo em relação com a cognição e à afetividade dentro do contexto educativo. No que se refere à cognição, em conformidade com a teoria vygotskiana, trazemos a ideia do indivíduo visto como organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está vinculada ao fato de o ser humano viver em um meio social. O corpo, nesse aspecto, é entendido como espaço de construção simbólica e cultural por meio da relação com o outro⁸. No que se refere à afetividade, destacamos Wallon (2007), que trata da afetividade tanto como manifestação orgânica, que se dá nas primeiras expressões da criança, como a fome e a saciedade, quanto como manifestação social, tais como o sentimento, a paixão, e a emoção. A afetividade é desenvolvida e experimentada no processo da atividade de relação consigo mesmo e com os outros e suas manifestações ocorrem por meio do corpo. Ao fazer a relação do corpo com a educação, abordaremos a educação do corpo no Ensino Básico Ocidental, que ainda hoje sofre influências do pensamento cartesiano.

No capítulo 2, inicialmente discorreremos sobre a inserção da dança como atividade educativa nos currículos escolares por meio das disciplinas de Arte e Educação Física, tendo como referências os documentos oficiais que embasam essa ação. Posteriormente, destacamos, de forma breve, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física em relação ao trabalho com a dança. Ao tratar da dança na escola, são feitas algumas considerações sobre como é visto o ensino da dança na maioria delas, considerando-se, nesse sentido, que a escola desenvolve um papel importante no percurso de construção do conhecimento em que o corpo está presente. São destacadas a importância e a necessidade da

⁸ O tema do corpo como efeito dos registros simbólico, real e imaginário, pode ser melhor compreendido e aprofundado no trabalho de Murce (2009), sobre o processo de criação do corpo para a cena teatral, em uma perspectiva psicanalítica.

dança na escola e a sua função como construtora de conhecimento e, para tal, nos apoiamos em Marques (2010), entre outros autores, como grandes defensores dessa ideia. Por fim, descrevemos como é trabalhada a dança na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta, uma vez que essa escola foi o local escolhido para realizar o estudo aqui desenvolvido.

No capítulo 3, apresentamos a metodologia, em que são explicitadas a opção pelo estudo de caso, a escolha da escola, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e suas funções, a aplicação das oficinas de dança, a análise dos dados, os resultados da pesquisa e o produto final da dissertação, que constitui um DVD sobre a experiência do trabalho com a dança no contexto educacional de escola em período integral.

Nas considerações finais, procuramos responder, com base na análise dos dados feita no capítulo 3, à principal pergunta de pesquisa: quais as contribuições da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade em uma escola rural de tempo integral no município de Goiânia?, que constitui o tema central desta investigação.

O nascimento de um corpo é a origem de uma história.
AULAGNIER .

CAPÍTULO 1

O CORPO E SUAS RELAÇÕES COM: ARTE, EXPERIÊNCIA ESTÉTICA, DANÇA, AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E EDUCAÇÃO

Neste capítulo, apresentamos, em um primeiro momento, um breve histórico da noção de corpo para melhor compreender as mudanças relativas ao tema que foram ocorrendo na medida em que a sociedade se desenvolveu, pois entendemos que as diferentes concepções de corpo que influenciaram a humanidade ao longo dos tempos refletem crenças, valores e princípios vivenciados na atualidade, sobretudo no espaço escolar. Em um segundo momento, abordamos as relações entre corpo, dança, arte e experiência estética. Em seguida, tratamos das relações entre corpo, dança, afetividade e cognição e, ao final do capítulo, discorreremos sobre a educação do corpo no Ensino Básico Ocidental. Para isso, nos baseamos em Aranha (2006), Breton (2011), Foucault (1987), Gonçalves (2007), Merleau-Ponty (1999), Nóbrega (2005), Silva (2012f) Vigarello (2000) e Gadotti (1995) entre outros.

1.1 Breve histórico da noção de corpo e sua inserção na sociedade

É por intermédio do corpo que o indivíduo existe e se faz presente no mundo, estabelecendo contato com as pessoas no ambiente onde está inserido. Abordar o corpo requer um olhar sobre a história construída individual e socialmente. Diversos historiadores, filósofos, sociólogos, médicos e educadores têm contribuído de inúmeras formas com estudos relativos a este tema no decorrer do tempo.

Segundo Breton (2011), o corpo é a marca do indivíduo que o distingue dos outros, é o eixo da relação com o mundo e, na medida em que os laços sociais vão sendo construídos e ampliados, o corpo se torna o traço mais visível desse indivíduo. Segundo esse autor, independentemente do lugar, do período do nascimento e das condições sociais da família, a criança está inclinada a assimilar, interiorizar e reproduzir os traços físicos de qualquer sociedade humana. Existem registros de crianças que foram criadas na selva, por animais, e seus corpos se adaptaram àquele ambiente e forma de vida⁹. Ao nascer, a criança é constituída

⁹Podemos citar três casos divulgados em rede televisiva, com repercussão no mundo todo: o primeiro caso aconteceu na França, por volta do ano de 1800, trata-se de um menino que, aos doze anos, foi descoberto vivendo com uma família de macacos; o segundo aconteceu na Ucrânia, no ano de 1990, quando foi descoberta uma menina já com treze anos, criada por cães, e o terceiro aconteceu na Índia, onde duas meninas foram criadas

por sua origem e é na relação com os outros que irá se desenvolver, ainda que sejam necessários alguns anos para que seu corpo esteja inscrito de fato, nos diferentes contextos e saberes que envolvem e estruturam o grupo ao qual pertence. O corpo existe na soma de fatores que o integram de acordo com a educação recebida e com as identificações que vão se estabelecendo e que levam o sujeito a assimilar os comportamentos do seu meio social. Para além da infância, a aprendizagem das modalidades corporais e da relação do sujeito com o mundo continua ao longo da vida, acompanhando as mudanças sociais e culturais que se estabelecem na sua trajetória. De acordo com Breton (2011), mesmo o gesto é construído socialmente. Em uma mesma comunidade social todas as manifestações corporais são potencialmente significantes aos olhos do grupo e só têm sentido na medida em que se relacionam ao “conjunto de dados da simbologia própria do grupo social” (BRETON, 2011, p. 9).

Pela corporeidade, o indivíduo pode se comunicar com os outros por meio de palavras, gestos e mímicas. O corpo produz sentidos o tempo todo e insere o homem, de forma ativa, no interior de determinado espaço social e cultural, como afirma Soares:

[...] os corpos são educados por toda a realidade que os circunda, por todas as coisas com as quais convivem, pelas relações que se estabelecem em espaços definidos e delimitados por atos de conhecimento. Uma educação que se mostra como face polissêmica e se processa de um modo singular: dá-se não só por palavras, mas por olhares, gestos, coisas, pelo lugar onde vivem. (SOARES, 2001, p.110)

Brasileiro e Marcassa (2008), ao tratarem de gestos corporais, afirmam que a criação dos gestos utilizados na trajetória da vida tem muito a ver com a história do indivíduo, com sua identidade no meio social e com suas relações construídas nos vários grupos, por meio das experiências vividas no ambiente familiar e na relação consigo mesmo e com o mundo:

[...] assim, é possível dizer que existem, pelo menos, três maneiras de compreender a linguagem corporal: há uma linguagem individual, formada a partir de uma gestualidade própria, que diz muito sobre os sujeitos, sobre seu universo psíquico e sobre a sua personalidade que [...] é construída na relação com a cultura; há também um conjunto de marcas, normas, regras e expressões gestuais que perpassam a linguagem corporal dos grupos e das pessoas que compartilham de uma mesma cultura; e há, por sua vez, as práticas ou manifestações da cultura corporal que, ao serem sistematizadas e elaboradas com base em saberes e interesses específicos, isto é, como modelos de educação do corpo, comportam sentidos e significados que

por lobas. Nos três casos, os corpos das crianças estavam tão adaptados ao meio onde foram criados que, quando descobertos por outros humanos e posteriormente inseridos na sociedade, tiveram muitas dificuldades de se adaptar à nova realidade, pois haviam assimilado, interiorizado e reproduzido o que haviam vivido até aquele momento.

contextualizam, explicam, classificam e selecionam movimentos, ações, expressões e atividades corporais humanas. (BRASILEIRO e MARCASSA, 2008, p. 199-200)

Além dessas considerações que relacionam o corpo com a própria história do indivíduo e sua vivência em sociedade, há uma grande e complexa variedade de concepções sobre o corpo no decorrer dos tempos, desde o período da pré-história até os dias atuais. Assim sendo, neste estudo, o corpo será situado de forma breve na história, iniciando com a pré-história até os dias atuais.

Na pré-história, há registros de desenhos e pinturas rupestres que ajudam a revelar a representação de corpo do homem primitivo na relação com o mundo à sua volta. As posturas e posições corporais, expressas nos desenhos, dão alguma ideia e informação de como os homens primitivos concebiam o corpo: eram imagens de caça de animais, os homens com seus instrumentos; partes do corpo (rostos, mãos), situações em grupo, lutas, animais em debandada, o temor diante do perigo.

Costa (2012) relata que o corpo do homem primitivo estava em sintonia e intimidade com o ambiente, com a satisfação das necessidades e a solução dos problemas imediatos do cotidiano. No tempo em que não existiam tantos instrumentos, o corpo, em si, era o instrumento de mediação do homem com o mundo. O homem primitivo, em seu cotidiano, na luta pelo alimento, utilizava seu corpo para resolver os problemas que se apresentavam, tais como: beber água no rio usando as mãos em forma de concha, assim como para cavar a terra, as mãos se transformando em garras para retirar raízes que serviam de alimento. Diante de várias situações, esse corpo seguia caminhando, agachando, agarrando, saltando, lutando e se adaptando na medida em que novas situações surgiam.

Na Grécia antiga, o corpo era atlético, cultuado e admirado, sendo também valorizado na participação em Jogos Olímpicos. Um ponto importante da educação grega era o esporte, que contribuía para a construção da beleza e da perfeição do corpo e, conseqüentemente, da purificação do espírito (RUBIO, 2002). Segundo Cassimiro, Galdino e Sá (2012), o corpo era “esculpido” para as guerras, submetido às vontades do Estado. Pelo viés da filosofia, os pensadores Sócrates, Platão, Aristóteles e outros contribuíram para estabelecer a visão de corpo que fez parte desse período.

Sócrates considerava os cuidados com a alma mais importantes do que os cuidados com o corpo. Segundo Gallo (2006), Sócrates pregava que o homem era dividido em corpo e alma e que estava em contato com duas realidades distintas, a inteligível e a sensível e, apesar

de o homem pertencer a essas duas realidades, era necessário libertar-se do corpo e ligar-se à alma que era eterna, perfeita e superior ao corpo.

Para Platão, o corpo era visto como obstáculo à investigação filosófica. A dicotomia entre corpo e alma era visível na concepção de Platão e, nesse sentido, o corpo foi tido como um empecilho para a alma, fonte das perturbações. A dor e, principalmente, a morte contida no corpo explicavam a superioridade da alma (CARVALHO & RUBIO, 2001). O filósofo, ao refletir sobre a impossibilidade de se alcançar a verdade com a ajuda do corpo, expõe que apenas por meio da alma se alcança aquilo que ele denomina verdade. E a alma somente pode atingir a verdade uma vez separada do corpo, na morte. De acordo com Gallo (2006), Platão construiu a noção de alma como superior, ideal, perfeita e imortal, que controlava as paixões e desejos (inferiores) do corpo. A dualidade corpo-alma presente na filosofia desse pensador se propagou pelo mundo ocidental e se faz presente nas várias instituições (igreja, escola, etc.) até os dias atuais ¹⁰.

Em relação a Aristóteles, Gonçalves (2007) ressalta que a alma está presente como a forma e o corpo como a matéria na constituição da natureza humana e, assim criam uma unidade. Corpo e alma estão coligados, as ações do homem são realizadas em conjunto com corpo e alma, um precisa do outro para interagir com o mundo. Tudo que a alma sofre e faz, não faz sem o corpo e o contrário ocorre da mesma maneira. O corpo também não faz nada sozinho. Porém, é a alma o princípio animador do corpo, ou seja, a alma vitaliza o corpo. O corpo é a matéria e a alma é a sua forma. Apesar de considerar o corpo como algo importante para a vida, Aristóteles dispensava grande importância ao pensamento, reconhecendo o homem como ser pensante e político. Outra ideia que merece destaque no que diz respeito ao corpo na concepção aristotélica é o que ressalta Costa (2012): o corpo não é imóvel, tem movimento e por isso produz causa e efeito. Essa ideia permite a ancoragem de outra, também defendida por Aristóteles, a de que o corpo não é um mero objeto material, porque tem poder para transformar as coisas, ao mesmo tempo em que se transforma.

As perspectivas teóricas desses filósofos representam a base para entender as diferentes concepções de corpo criadas ao longo da formação da sociedade ocidental, considerando-se que elas tendem a explicar, de forma mais compreensível, como o corpo tomou dimensões importantes na construção social, cultural e histórica.

¹⁰ O tema da dualidade corpo-alma será retomado adiante, na seção 1.5, onde abordamos a educação do corpo no Ensino Básico Ocidental.

A Idade Média foi uma época em que se formou a Europa cristã, foi a era da Igreja e do Cristianismo:

[...] uma longa e complexa época de profundas transformações, geográficas, sociais, políticas, mas também econômicas e culturais que, embora agregadas em torno da mensagem cristã posta como cimento espiritual de toda esta época, manifesta alguns efeitos que terão uma longa duração e estarão no centro também da época moderna, constituindo até sua estrutura fundamental. (CAMBI,1999, p. 153)

Naquele período, a igreja, junto com a monarquia, detinha o poder e, assim, exerceu severamente o controle sobre o comportamento das pessoas, construindo valores morais rígidos e uma concepção do corpo como vestimenta da alma. A abdição ao próprio corpo constituiu a base para sustentar a ideia de salvação da alma. A alma deveria ser preservada, pois estava além dos desejos da carne e das questões materiais. O corpo sexuado com suas pulsões precisava, então, ser reprimido, censurado e desvalorizado para elevar a alma. O culto ao corpo e a admiração da sua beleza eram considerados pecado e uma ameaça aos valores preestabelecidos. As práticas sexuais eram aceitas, desde que fossem de acordo com as regras da instituição.

A submissão do corpo a pesadas regras morais suscitou sensações de culpa, de perversão e a necessidade de purificação. Com isso, Segundo Monteiro (2009), as sociedades e, sobretudo os representantes da igreja, instituíram a confissão como meio de controle e técnica de coerção sobre o físico, como o autoflagelo, o jejum, a penitência, a abstinência, as privações, o sacrifício, e as oferendas. Estélio Dantas (2005c) destaca ainda que qualquer manifestação corporal fora dos preceitos da igreja era considerada pecado. A dominação da igreja era tão abrangente que determinava a cultura, os costumes, as crenças e as tradições, influenciando, inclusive, os relacionamentos, a vida familiar, o modo de pensar e também a forma de se vestir. O homem, nesse contexto, deveria seguir rigorosamente os preceitos da igreja, para garantir a salvação da sua alma. Foi uma época marcada pela dualidade e pelo conflito entre visões de mundo e de homem, entre o sagrado e o profano, corpo e espírito, bem e mal.

Os principais filósofos do período medieval foram Santo Agostinho e São Tomás de Aquino. Santo Agostinho defendia a ideia de que Deus permitia o conhecimento das verdades por meio do racional e que o corpo era algo profano, pecaminoso e que precisava ser purificado, inclusive com castigos físicos, se necessário. Já São Tomás de Aquino acreditava que o corpo não era fonte de pecado, nem o motivo de degradação do homem, ao contrário, tinha participação fundamental no processo de construção do conhecimento. Além disso,

colocou o corpo em um patamar mais elevado, atribuindo-lhe uma valorização mais próxima àquela dada à alma e trouxe uma visão de que existe uma relação de interdependência entre o corpo e a alma.

A Modernidade foi definida como a quebra em relação às ordens antigas. Esse período histórico é de forma geral percebido com um período de transição que vai do século XV ao XVIII. Foi uma época de revolução social cuja base está na substituição do modo de produção feudal pelo modo de produção capitalista. Muitos dogmas estabelecidos na Idade Média foram rompidos nessa transição.

O advento da modernidade representou um momento importante para a construção da sociedade ocidental, sobretudo porque foi o período das ciências modernas e o momento do surgimento da burguesia. Entre outras características dessa época, destacam-se o individualismo como expressão ideológica do modelo capitalista, a economia de mercado, o domínio da natureza e o desenvolvimento da ciência médica. Neste contexto, surge a Revolução científica e sobressaem produções de cientistas, artistas e filósofos como Leonardo da Vinci, Bacon, Galileu e Descartes.

Com as necessidades imediatas impostas pela sociedade moderna vigente ocorreram mudanças significativas que alteraram as antigas concepções de corpo. As percepções em torno do corpo vão estar profundamente relacionadas com as novas percepções de universo e de sociedade que vão se popularizar a partir dos avanços da produção científica.

Foucault (1987) lembra que foi no período da Modernidade que a sociedade passou a interessar-se mais pelo corpo. Os sentimentos, as emoções e a sexualidade, que eram motivos de repúdio na Idade Média, florescem na nova sociedade. As restrições religiosas que eram exercidas sobre o corpo na Idade Média, deram lugar ao desenvolvimento da racionalidade.

De acordo com Aranha (2006), foi uma época em que despontaram grandes criações artísticas valorizando as formas corporais e a busca pela beleza e perfeição. Nesse sentido, a arte, por sua capacidade inerente de representação e materialização de uma época, tornou-se um elemento fundamental para a compreensão da expectativa de corpo que foi se manifestando na Modernidade. Havia o interesse pelo corpo na pintura, na fotografia e na literatura, como nos escritos de Gustave Flaubert. No entanto, as obras artísticas também foram influenciadas pela ciência, devido à tendência racionalista característica da época.

Essa tendência racionalista se deve ao fato de que a sociedade moderna foi caracterizada e controlada pela razão. Descartes foi o filósofo proponente desta racionalização

do conhecimento que sobrevive até hoje. Silva (1999a) aponta que em Descartes, o corpo humano é do domínio da natureza, é puramente corpo, assim como a alma é puramente alma. Nessa perspectiva, o corpo é visto como um artifício mecânico funcionando de acordo com as leis universais e da natureza, enquanto a mente assume uma posição de superioridade sobre e acima da natureza do corpo, vinculando, assim, a oposição mente e corpo aos fundamentos do próprio conhecimento. Ao separar radicalmente as dimensões corpo e alma, a perspectiva cartesiana reforça a ideia de funcionamento corporal, independente da ideia de essência, como um mecanismo que atua com princípios mecânicos próprios.

No final do século XVII, o corpo humano foi considerado pelas ciências biológicas como uma máquina cheia de engrenagens. Esse fato, de acordo com Aranha & Martins (1996), reflete a visão mecanicista, baseada na teoria cartesiana. Nesse período, caracterizado pelo domínio da burguesia, o homem moderno foi quem favoreceu o desenvolvimento das indústrias e a consolidação do capitalismo, utilizando o corpo para a geração de lucro. O corpo passa então a servir ao regime capitalista de produção, atuando como instrumento para produção e geração de capital. O trabalho nas fábricas torna-se exaustivo, devido às excessivas jornadas do ofício, e o corpo deveria ter resistência, força e habilidade para garantir que as demandas dos seus superiores fossem atendidas. Segundo Foucault (1987), na revolução industrial o corpo passou a ser disciplinado, treinado para o trabalho. Assim, instituições como fábricas, hospitais, exército, escolas, etc. tornaram-se espaços onde se treinavam os corpos para serem domesticados, “dóceis” e prontos para as funções no mundo social. É sobre essa ideia de docilidade que se instaura o senso de obediência, de submissão e de obrigação para o cumprimento do dever, determinado pelo poder que representa cada uma dessas instituições, incluindo também o núcleo familiar.

Em meio a este contexto, as ideias de Karl Marx (1818-1883) influenciaram e possibilitaram mudanças nas várias áreas do conhecimento, como na filosofia, história, sociologia, ciência política, economia, psicologia e antropologia. Em uma fase anterior a Marx, a razão sobressaía em detrimento do corpo e o marxismo discute uma nova realidade, em que o homem se comunica com o mundo por meio dos sentidos e não apenas pelo pensamento. De acordo com Gonçalves (2007), para Marx, o homem se configura a partir das condições materiais e concretas de sua existência, pois

[...] no trabalho criador, evidencia-se a unidade entre consciência e corpo, sendo o trabalho manual ao mesmo tempo, trabalho ou atividade da consciência. O corpo do homem é um corpo que se torna humano por sua atividade produtiva. Seus sentidos

são sentidos humanos, pois seus objetos são objetos humanos, criados pelo homem e a ele destinados. (GONÇALVES, 2007, p. 60)

Monteiro (2009) lembra que Marx, apesar de não escrever de forma evidente sobre o conceito de corpo, considerava o homem em sua totalidade, como parte integrante do mundo e, conseqüentemente, contribuiu para a compreensão do conceito da corporeidade, presente e atual na sociedade contemporânea.

Na contemporaneidade, há uma redescoberta do corpo após muitos séculos de repressão e puritanismo. Os avanços tecnológicos e científicos característicos desta época determinam e influenciam a forma e o estilo de vida da sociedade que tendem para uma supervalorização da aparência. A vontade de alcançar a perfeição física leva o homem a buscar um padrão de beleza em que as formas corporais ideais definem sua aceitação e seu destaque no meio social. Aparentemente, há uma exigência do corpo perfeito para que o indivíduo seja incluído.

Antes do período contemporâneo, era visível a interiorização das normas sociais e a obediência em relação a elas como característica do cidadão cumpridor dos seus deveres. O social prevalecia sobre o individual. No século XXI, o sujeito quer diferenciar-se em meio a um grupo e, para isso, enquadra-se em padrões e valores sociais ditados pela moda. Os valores sociais são substituídos por outros de forma muito rápida.

Carreiro (2005) faz uma análise interessante em relação ao corpo no séc. XIX e na contemporaneidade. Para ela, as sociedades do século XIX também se interessavam pelo corpo, mas, em vez de fazer dele a metáfora da subjetividade, faziam dele a metáfora do social ao falar do corpo social, corpo político, do espírito de corpo. Isso significava que os indivíduos se sentiam cidadãos e desejavam viver numa unidade orgânica. Atualmente, a ênfase está na metáfora do corpo-subjetividade que enfraquece a do corpo social. Com isso, os indivíduos acabam sofrendo transformações em suas formas subjetivas e o corpo vem se configurando cada vez mais como um dos principais espaços simbólicos na construção dos modos de subjetividade de nossa época.

De acordo com Sant'Anna (2001) a partir do século XX, há um realce maior na cultuação do corpo como ideal de beleza e prevalecem os princípios de valorização da aparência. Com a ênfase exagerada dos meios de comunicação e das novas tecnologias, ter ou conseguir um "corpo ideal" passa a ser o desejo de consumo das mais diferentes camadas sociais. O corpo que a mídia propaga como ideal tem um formato, um padrão e, nesta perspectiva, ignoram-se os corpos tidos como comuns, singulares e naturais.

Santaella (2008) ressalta que, na época atual, a mídia é um dos meios de propagação e de incentivo ao culto ao corpo, consolidando tendências de comportamento. Além de incitar a indústria da beleza por meio do marketing, influencia as atitudes das pessoas, fazendo com que elas busquem o padrão de beleza vigente a qualquer custo. A mídia de fato tem esse poder de impulsionar valores, de divulgar um ideal de beleza que faz com que as pessoas busquem todos os recursos possíveis para atingi-lo, produzindo modelos de vida, modos de ser, de viver e de ver o mundo, veiculando atrações que mexem com o imaginário das pessoas e despertam o desejo de ter. Percebe-se assim que o corpo está ligado ao sistema capitalista, ao comércio da beleza e que as tendências relativas ao corpo resultam do interesse da sociedade em busca das novidades relacionadas à prática de atividade física, dietas milagrosas, cirurgias plásticas, utilização de cosméticos que prometem um corpo com aparências ideais. De acordo com Novaes (2003), a grande valorização da dimensão estética do corpo contribui para que ele seja considerado como máquina: uma máquina defeituosa, que necessita de reparo, constantemente submetido a diversos tipos de experiências.

Segundo Breton (2002), a cirurgia estética não é simplesmente uma transformação banal de uma característica física, no rosto ou no corpo. Ela atua primeiramente no imaginário e exerce uma incidência na relação do indivíduo com o mundo. Na perspectiva desse autor, o corpo é considerado o eixo da relação com o mundo, ou seja, cada ação no cotidiano é mediada pela corporeidade e é do corpo que nascem e se propagam significações que fundamentam a existência individual e coletiva dentro de um contexto social, histórico e cultural.

De acordo com o exposto até então, verificamos que, historicamente, o corpo foi visto, vivenciado e definido sob diversos pontos de vista. Em diferentes épocas, foi instrumento de mediação do homem com a natureza e com o mundo, representou uma ameaça ao poder religioso e político, foi considerado pecaminoso como sede dos desejos, serviu como ferramenta para o desempenho de variadas funções no mundo social da indústria e do trabalho e também alvo para alcançar a perfeição estética. O corpo sofreu mudanças de concepções, foi alvo de interesses econômicos, religiosos, científicos, políticos e outros. De qualquer modo, ainda nos tempos atuais essas sociedades que há muito tempo deixaram de existir influenciam a vida das pessoas na contemporaneidade por meio dos valores, das crenças e dos costumes construídos em um longo percurso histórico e, por esse motivo, percebemos a necessidade de abordar o corpo na história, mesmo que de forma breve, para chegarmos à forma como é

entendido e tratado na contemporaneidade, especialmente na escola. O corpo então continua se transformando, na medida em que a sociedade se desenvolve e modifica em consonância com as relações que se estabelecem no percurso das mudanças, na construção de novos valores, concepções e princípios.

Além disso, os modos como a história do corpo foi se configurando na evolução do tempo refletem e deixam marcas na construção da história de cada indivíduo, uma vez que a história de vida do homem se inicia no momento em que é concebido. Ao nascer, o indivíduo já traz uma marca social experimentada anteriormente pelos pais nas próprias experiências. Na medida em que o indivíduo evolui em sua biologia, vai se constituindo culturalmente e o corpo se adapta para conviver no meio social e, desse modo, estabelecer relações, aprender regras, ser educado, inserir-se em grupos, sendo assim afetado por tudo que envolve o homem e a sociedade, como: família, escola, religião, vida social, trabalho, classe social, crenças, sentimentos, novas tecnologias. Isto leva à reflexão de que as formas de ordenação e utilização do corpo refletem os valores e as regras presentes na dinâmica cultural da sociedade. De modo que, ao falar sobre o tema corpo, é preciso levar em consideração a história do homem e também da humanidade em todos seus contextos sociais e culturais. No âmbito da sociologia, Breton (2011) ressalta que as ações do corpo ao longo da existência obedecem mais à representação social e cultural do que à organização biológica e instintiva, como nos casos de crianças que são adotadas por famílias pertencentes a outras sociedades ou em casos de condutas humanas conforme o exemplo citado no início desta seção, sobre crianças que foram criadas nas selvas. Nesse sentido:

[...] a sociologia do corpo aponta a importância da relação com o outro na formação da corporeidade; constata de forma irrestrita a influência dos pertencimentos culturais e sociais na elaboração da relação com o corpo, mas não desconhece a adaptabilidade que, algumas vezes, permite ao ator integrar - se em outra sociedade (migração, exílio, viagem) e nela construir, com o passar do tempo, suas maneiras de ser calcadas em outro modelo. Se a corporeidade é matéria e símbolo, ela não é uma fatalidade que o homem deve assumir e cujas manifestações ocorrem sem que ele nada possa fazer. Ao contrário, o corpo é objeto de uma construção social e cultural. (BRETON, 2011, p.65)

A interação entre indivíduos de grupos diversos contribui para a construção da história que vai sendo construída por meio das experiências adquiridas. Em meio a este percurso de autoconstrução histórica mediada pelo contexto sociocultural, o corpo está sempre se reestruturando e, com isso, os gestos vão adquirindo novos significados e é por meio dos gestos que o indivíduo é capaz de expressar símbolos, formando a linguagem do corpo. A

linguagem gestual denota os aspectos culturais e sociais presentes no corpo. Todos os seres humanos são capazes de gesticular, os gestos demonstram suas singularidades próprias e culturais com linguagens específicas. O corpo humano, vinculado ao mundo numa relação dinâmica, constrói sentidos nos gestos que se modificam de acordo com a situação. Assim sendo, "[...] não há uma palavra, um gesto humano, mesmo distraídos ou habituais, que não tenham significação" (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 16). Assim como os gestos corporais adquirem influência do meio cultural, a dança muitas vezes é um meio para representar uma cultura. Em uma perspectiva sociológica, a dança, além de ser uma linguagem artística, é também uma forma de expressão que utiliza os gestos e movimentos. Medina et al (2008) consideram que a dança pode ser compreendida como “[...] uma forma de movimento elaborado, que fornece elementos ou representações da cultura dos povos, sendo considerada uma manifestação dos hábitos e costumes de uma determinada sociedade” (MEDINA et al. 2008, p.100).

1.2 Corpo, arte e experiência estética

Nesta seção, abordamos as relações entre corpo, arte e experiência estética e a implicação desses três elementos no ensino.

O corpo se manifesta na pintura, escultura, dança ou no cotidiano e possui a capacidade de exprimir, por meio de cores, formas, passos, movimentos e indumentárias, vários significados socialmente estabelecidos, em alguns momentos transgredindo-os, em outros, criando novos sentidos. Para Merleau-Ponty (1999), a linguagem expressiva do corpo¹¹ do cotidiano o aproxima da arte. As reflexões desse autor inserem-se no campo da estética, pois a obra de arte é o que nela se apresenta, o que se quer exprimir é inseparável de seu meio de expressão, e é exatamente nesse ponto que o filósofo relaciona o corpo à obra de arte:

[...] um romance, um poema, um quadro, uma peça musical são indivíduos, quer dizer, seres em que não se pode distinguir a expressão do expresso, cujo sentido só é acessível por contato direto, e que irradiam sua significação sem abandonar seu lugar temporal e espacial. É nesse sentido que nosso corpo é comparável à obra de arte. Ele é um nó de significações vivas e não a lei de um certo número de termos co-variantes. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 209-210)

¹¹ O corpo do qual trata Merleau-Ponty (1999) é o corpo humano do cotidiano. É o corpo-próprio, o “meu corpo”, o corpo vivido, que se apresenta no mundo em seus mais diversos contextos. De acordo com esse autor, o conjunto de vivências humanas só pode ser configurado e protagonizado por um corpo: o corpo-próprio. É esse corpo que constitui o modo pelo qual nos apresentamos no mundo.

É utilizando o próprio corpo do cotidiano que o artista realiza sua obra e expressa sua própria criação que será contemplada por outro corpo. Como destaca Andriolo (2005), o corpo como objeto estético comunica algo por intermédio do artista e sua “fala”, em forma de dança, ressoa, de algum modo, no corpo que recebe. Nessa dimensão corporal, circulam os sentidos e os afetos e se estabelece uma confluência, entre o eu e o outro, mediada pela arte.

Merleau-Ponty (1999) aponta que o corpo não é somente o meio de presença, é também o meio pelo qual o mundo se faz presente, porque é por intermédio do corpo que é desenvolvida a percepção e perceber é uma ação sensível que acontece no corpo e caracteriza concreta e fisicamente os gestos, o olhar e o modo de ser.

A arte, em suas mais diversas manifestações, como na dança, por exemplo, tem o poder de instigar o espectador, desafiando-o a olhar para determinada coisa por ângulos diversos, impulsionando nele o potencial criativo e imaginativo que, iniciado no olhar, pode se estender para outras esferas pertencentes ao plano das sensações, atitudes, ações e pensamentos, ou seja, o olhar sobre as coisas se modifica na medida em que a perspectiva do sujeito é ampliada e ele é capaz de enxergar algo que antes aparentemente era obscuro. Cria-se, a partir daí, uma abertura para a possibilidade de mudança para o novo, para uma transformação interna que se manifesta na realidade externa e, assim, o sujeito pode enxergar outros contextos ampliados para a construção de novos saberes e transformação social. Além disso, a arte possui a capacidade de proliferação da cultura ao redor do mundo e proporciona uma forma peculiar de comunicação ao homem. Segundo Fischer (1983), a função essencial da arte é fazer esclarecer e incitar à ação, ela é necessária para a expansão do conhecimento e transformação do mundo em que se vive.

Por sua capacidade peculiar de representar e corporificar as tendências de uma época, a arte torna-se elemento fundamental para a apreensão da perspectiva de corpo que se manifesta na atualidade, nas várias esferas sociais, incluindo a escola.

No processo educativo escolar, refletir sobre a experiência da arte é importante porque esta proporciona aos sujeitos uma nova forma de perceber o mundo, por meio do contato com a diversidade, mediado pela sensibilidade, imaginação e criatividade. Para Merleau-Ponty (1999), a arte, da mesma forma que outros fenômenos expressivos, nasce da percepção sensível do mundo. Ele acentua que toda arte jamais é objetiva, porque é a expressão transfiguradora dos dados da percepção. A experiência perceptiva é corpórea, uma vez que, de

acordo com Merleau-Ponty (1999), o movimento e o sentir são elementos essenciais da percepção, pois:

[...] a percepção sinestésica é a regra, e, se não percebemos isso, é porque o saber científico desloca a experiência e porque desaprendemos a ver, a ouvir e, em geral, a sentir, para deduzir de nossa organização corporal e do mundo tal como concebe o físico aquilo que devemos ver, ouvir e sentir. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 308)

A percepção evoca o conceito da experiência estética, que se configura como uma experiência perceptiva, em que o indivíduo participa ativamente com sua sensibilidade, seu corpo, seus afetos, sua imaginação e sua criatividade diante de um determinado objeto. Ela é entendida como uma forma de relação mediada pela percepção sensível de um objeto estético. Discorrer sobre a estética nos remete ao espaço da arte. Contudo, estética se refere a algo mais amplo: a palavra vem do grego *aesthesis* = *sensível*; portanto, comporta vários fenômenos ligados à dimensão da sensibilidade.

Na experiência estética, evidencia-se que a percepção não pertence ao campo das ideias, pois envolve o corpo e sua conexão sensível com o mundo. De acordo com Merleau-Ponty (1999), é por meio do corpo que o indivíduo percebe o mundo, pelos sentidos e movimentos.

Dufrenne (2008) discorre sobre a experiência estética como o ato de o sujeito revelar o objeto tornado estético para si, buscando recriá-lo e situá-lo em um plano de sentido. Assim, a experiência estética representa a percepção sensível envolvida na criação ou na apreciação de um objeto estético. Trata-se de uma relação que é ao mesmo tempo, individual e social entre um sujeito e um objeto, pois na percepção estética estão envolvidos tanto os sentidos relativos à singularidade do sujeito dessa experiência, quanto os significados socialmente compartilhados. Para Dufrenne (2008), o objeto estético não precisa ser necessariamente uma obra de arte, pode ser também um objeto que não foi produzido para uma finalidade estética, por exemplo, a natureza que se apresenta com seu espetáculo natural pode ser convertida em objeto estético pelo olhar humano. Segundo o autor, há uma diferença entre o objeto estético criado pelo homem e o objeto estético natural. No primeiro, o criador deixa sua marca e expressa sua subjetividade na obra. A obra reflete o estilo do criador. No segundo, a própria natureza é o objeto estético, o próprio mundo real é o espetáculo.

O estudo da experiência estética interessa à escola na medida em que pode ajudar a refletir sobre a percepção, ampliar o exercício expressivo do corpo e da percepção, além de

contribuir para o afinamento dos sentidos, da sensibilidade, elaborando a linguagem, a expressão e a comunicação.

A educação estética pode proporcionar também o despertar da sensibilidade do indivíduo na sua relação com o meio ambiente e com a sociedade, na medida em que oferece a oportunidade de interpretar os elementos das linguagens artísticas e preparar a criança para romper as fronteiras da sua vida cotidiana.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte, a percepção estética é vista como a chave da comunicação artística. As manifestações artísticas são consideradas exemplos vivos da diversidade cultural dos povos e exprimem a habilidade criadora dos artistas de várias épocas e lugares: “[...] em contato com essas produções, o estudante pode exercitar suas capacidades cognitivas, sensitivas, afetivas e imaginativas, organizadas em torno da aprendizagem artística e estética” (BRASIL, 1998c, p.37). Em relação à estética, os objetivos gerais de Arte para o ensino fundamental propõem:

[...] construir uma relação de autoconfiança com a produção artística pessoal e conhecimento estético, respeitando a própria produção e a dos colegas, sabendo receber e elaborar críticas; identificar, relacionar e compreender a arte como fato histórico contextualizado nas diversas culturas, conhecendo, respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno, assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos de diferentes grupos culturais. (BRASIL, 1998c, p.48)

De acordo com o que é apresentado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998c), apenas um ensino criador, que favoreça a integração entre a aprendizagem racional e estética dos alunos, poderá contribuir para o exercício conjunto complementar da razão e do sonho, o que significa que conhecer é maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, arriscar hipóteses ousadas, trabalhar duro, esforçar-se e alegrar-se com as descobertas adquiridas.

Com base nos estudos de Merleau-Ponty (1999), ressaltamos que as relações entre corpo, arte e experiência estética permitem o exercício do olhar para elementos como a sensibilidade, a percepção, a sensação e o sentido. Consideramos que esses elementos já fazem parte da realidade do indivíduo no cotidiano, na escola e na vida social, porém, ainda em alguns casos, não são tornados conscientes. O grande desafio que se apresenta é o reconhecimento, por parte das instituições escolares, da importância desses elementos na formação do sujeito. Apesar de historicamente a ação pedagógica na escola centralizar seus

esforços na racionalização do conhecimento, acreditamos que é possível trabalhar essas outras instâncias que tratam da condição sensível que também constitui o indivíduo.

1.3 Corpo e dança

Nesta seção abordamos a noção de corpo-próprio, elaborado por Merleau-Ponty (1999), considerando que esse corpo, no encontro com a dança, pode acessar conhecimentos e sensações presentes no universo interior e exterior do indivíduo, experiências estas que podem ser manifestadas na arte de dançar.

A manifestação da dança ocorre por intermédio do corpo e integra o indivíduo, que expressa seus valores, sentimentos, hábitos, crenças, sexualidade e sua história. Além disso, o corpo pode revelar a cultura e os costumes de um povo, de uma região, de um país. O corpo é o próprio ser-no-mundo (MERLEAU-PONTY, 1999). O conceito de “corpo-próprio”, elaborado por Merleau-Ponty (1999), contribui para a compreensão da visão da totalidade humana. De acordo com este autor, “corpo-próprio” representaria a somatória de conteúdos vividos, o encontro do corpo e do espírito, do homem com o mundo, ou seja, é por meio do corpo que se estrutura a percepção e a forma de interpretação do mundo em volta, ao mesmo tempo em que acontece uma transformação interna. Para ele “[...] o corpo-próprio está no mundo assim como o coração no organismo; ele mantém o espetáculo visível continuamente em vida, anima-o e alimenta-o interiormente, forma com ele um sistema.” (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 273). O corpo-próprio é o corpo sujeito, “[...] ele é a própria existência em seu movimento de transcendência” (MERLEAU-PONTY, 1999, p.136). Ele comprova a existência do indivíduo no mundo e o coloca diante do fenômeno da experiência. O corpo sujeito pode então traduzir o indivíduo que é capaz de apropriar-se de si mesmo e se tornar gestor do seu corpo na totalidade, refletindo sua época, sua cultura, seu meio de convivência e aspectos de sua própria vida. Esse mesmo corpo, na dimensão da sensibilidade, no encontro com a dança, pode acessar significados, conhecimentos e sensações do mundo interior e exterior que possuem um sentido para o indivíduo. Tudo o que é perceptível na configuração corpórea do sujeito integra um conjunto de significações. No que diz respeito às significações, Saraiva-Kunz (2003) afirma que é por meio do encontro com a dança, na experiência vivida, que os sujeitos constroem seus sentidos e significados e, nesse contexto, dispensam

juízos, crenças, reflexões e interpretações, pois os sujeitos estão envolvidos em sua própria relação, de forma espontânea, total e intencionalmente preenchidos.

Na arte da dança, o significado se elabora e se encontra no próprio ato de dançar. Os movimentos falam por si mesmos, tal como afirma Garaudy (1980): "[...] se pudéssemos dizer uma certa coisa, não precisaríamos dançá-la" (GARAUDY, 1980, p. 22-23), ou seja, se fosse preciso explicar a dança, não seria preciso dançá-la.

Segundo Mônica Dantas (1999b, p. 25), "[...] a dança é indício da arte no corpo porque mostra que ele é capaz de ser arte, de se fazer, enquanto corpo e movimento, encarnação artística. A dança é possibilidade de arte encarnada no corpo". De acordo com essa autora, todas as manifestações de arte estão sujeitas à apreciação do outro. No que se refere à dança, ela precisa ser dançada para existir. É preciso que o indivíduo a corporifique e se expresse por meio dos movimentos. Na medida em que o corpo dança, ele revela sua arte que obedece a um ritmo interno e externo unido à música.

A dança pode ser o caminho para que o indivíduo possa se expressar com sua subjetividade. A subjetividade faz parte da relação do homem com o mundo. Ela nasce do envolvimento corpóreo na relação com as coisas no mundo. O corpo que dança é o mesmo corpo que vive, estabelece relações, está presente no cotidiano e se comunica com os outros.

Para Strazzacapa (2001a, p. 40), "[...] a dança vem da necessidade do indivíduo de comunicar algo. Não importa qual a estética que lhe seja inerente, ela emerge da profundidade desse ser humano". Entende-se que quando o indivíduo dança na presença de outros ou para si mesmo, ele comunica o que emerge das suas profundezas, dos seus sentimentos, sensações, emoções e impressões que o acompanham no ato da dança, no qual vão se compondo experiências perceptivas carregadas de sentidos e novas significações.

Nesse sentido, Viana (2008) afirma que, quando a dança é incorporada plenamente, os movimentos fluem com naturalidade e, então, o indivíduo dançante se transforma na própria dança. Lacince e Nóbrega (2010) apontam a fluidez dos corpos como fundamental para o artista na realização do seu processo criativo e na criação da dança.

Outro fator importante a ser mencionado é o entendimento de que a dança, como atividade que se manifesta pelo corpo na sua totalidade, não seja expressa somente de forma técnica, com movimentos elaborados mecanicamente, pois corpo, consciência, movimento, percepção, indivíduo e mundo formam uma unidade expressiva que se traduz em dança. A técnica faz parte do processo. Ela facilita a experiência, porém, é a composição e a integração

dos vários elementos que envolvem corpo e dança que fazem com que um simples movimento seja transformado em arte:

[...] a dança é não apenas uma arte que permite a alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim. (DUNCAN, 1928 *apud* GARAUDY, 1980, p. 57)

A significação da dança, nesse sentido, ultrapassa as formalidades das sequências coreográficas de movimentos técnicos, a alternância dos passos e dos compassos, pois se instala na dinâmica das percepções do movimento vivido e visualizado, sobretudo na dança contemporânea.

A dança como expressão humana e criadora é a forma de o corpo-próprio expressar por si mesmo a arte incorporada. O corpo que dança conta histórias que pode ser a sua própria ou a história da humanidade impressa no corpo estabelece diálogos consigo mesmo e com o mundo, por meio das emoções, sensações e das percepções. Esse corpo constrói sentidos e significados a cada nova criação e expressa sua subjetividade.

A dança pode ser também uma forma de sensibilizar o outro para a beleza de todos os corpos capazes de se expressarem nas suas singularidades e potencialidades, reconhecendo-se o valor criativo das danças que nascem dessas corporeidades que revelam o mundo em que vivem. A singularidade de uma dança permite reconhecê-la como agente transformador de descobertas, de conflitos e de vivência consigo mesmo. Nessa perspectiva, Bertazzo (1998), em sua experiência de trabalho com o corpo e com a dança, traz grandes contribuições para a educação e a saúde do indivíduo. Ao criar a noção de “cidadãos dançantes”, considera que indivíduos comuns de profissões diversas, sem serem bailarinos profissionais, são convidados a conhecer melhor as possibilidades de movimento do próprio corpo, exercitando as estruturas básicas do movimento humano, envolvendo gestos, formas e expressões próximas do cotidiano. Para ele, ao realizar movimentos de modo automático na práxis diária, como por exemplo, escrever, levantar da cadeira, entrar e sair do ônibus ou do automóvel, subir escadas, pegar algo no chão, entre outros, o corpo todo participa e que podemos, por meio da percepção e da consciência dos movimentos que realizamos, descobrir muito sobre nós mesmos e sobre nossas potencialidades e, assim, ampliar o conhecimento e a autonomia sobre o próprio corpo e sobre os movimentos. Segundo esse autor:

[...] nascemos para criar significados, para ganhar um significado. E o corpo é produtor desses significados. A prática do movimento é o instrumento capaz de fornecer condições para que nossas potencialidades ganhem forma. (BERTAZZO, 1998, p. 29)

Na prática, a metodologia desenvolvida por Bertazzo (1998), que permite a um cidadão comum dançar, envolve outros elementos além da consciência corporal, como a pesquisa, a troca com o outro, ampliação do repertório linguístico, trabalho com a percussão do corpo, hábitos de higiene e cuidados com o corpo. Todos esses elementos, segundo o autor, contribuem para um processo de transformação e descobertas sobre si mesmo e o outro.

1.4 Corpo, dança e suas relações com a afetividade e a cognição

Nesta seção, tratamos primeiramente de corpo e dança, inserindo esses temas no espaço escolar e, na sequência, serão destacadas a afetividade e a cognição.

O corpo é a forma de estar no mundo. É por meio dele que os indivíduos são constituídos por seus sentidos, ideias, emoções e razão. A existência no mundo se dá pela manifestação corporal que permite a interação com o meio circundante, no modo próprio de ser, no estabelecimento das relações, nas trocas sociais e culturais. Cada corpo é único e singular e carrega consigo todas as experiências vividas. No corpo do indivíduo as ações são unificadas, não é possível dividir o corpo que pensa do corpo que sente, age e se movimenta.

O corpo que dança é também a expressão da unidade dessas ações unificadas, pois cria formas, dá sentido e significado aos movimentos. A dança é uma forma de estruturação do movimento corporal, “[...] quem dança transforma o seu próprio corpo, se molda, se remodela e se reconfigura. Quando a dança se manifesta no corpo, a todo instante transforma este corpo, multiplicando-o, diversificando-o, tornando-o vários corpos que se sucedem” (DANTAS, 1999b, p. 27-28).

Na concepção de Mônica Dantas (1999b), a dança é o corpo transfigurado em formas de movimento. Além disso, a autora não tem uma preocupação com a forma, mas com a ação de formar, no sentido da criação, da invenção e no estabelecimento de relações.

O processo de entrelaçar corpo, movimento e dança possibilita ao corpo um diálogo com a esfera das emoções, das sensações e das percepções, inaugurando, a cada momento, novos sentidos e significados por meio da entrega ao processo de fazer arte.

No ambiente escolar, a aprendizagem contextualizada de diferentes configurações de dança pode oportunizar uma vivência coletiva que insere os educandos no mundo da cultura, para além dos muros da escola por meio da arte do movimento.

Realizar dança em grupo na escola do Ensino Básico pode propiciar a criação de formas de identidade com os outros corpos que dançam no mesmo espaço, uma vez que essa ação em conjunto permite uma troca de experiência que colabora para o estabelecimento da confiança e da autoestima na fase de descoberta do próprio corpo. Monica Dantas (1999b) afirma que a particularidade do movimento de cada indivíduo define seu modo de perceber o movimento dos outros. Para essa autora:

[...] a dança, ao se efetivar como ação formativa, efetiva-se formando corpos disponíveis para a criação. Um corpo disponível para a criação é capaz de assimilar técnicas de movimento e de resgatar, na sua memória, atitudes, posturas e gestos; é capaz de inventar diferentes modos de mover – suscitando formas corporais inéditas – e de estabelecer novas relações com outros corpos. É um corpo que realiza uma intenção, corporifica ações e sentimentos, vivencia a criação através da lógica do movimento e elabora seus saberes corporais. (DANTAS, 1999b, p. 117)

A interação entre dança, corpo, movimento, cognição e afetividade pode ser entendida como uma formação de uma teia na qual o conhecimento¹² é construído e se amplia fazendo ligações com outras áreas do conhecimento. É importante a compreensão de que para que ocorra uma sequência de movimentos intencionais que tenham sentido e significado, podendo ser traduzidos na linguagem da dança, o indivíduo utiliza processos cognitivos. Cada movimento construído traz consigo, por sua vez, elementos que envolvem a afetividade e a história presente no corpo por meio das experiências adquiridas no meio social e pela herança cultural.

É relevante o entendimento de que tanto as dimensões afetivas, cognitivas e do movimento estão presentes em todos os momentos do desenvolvimento do indivíduo. Para Wallon (2007), não há uma superposição entre essas dimensões, somente uma predominância que vai se alternando. A valorização dessas três dimensões no cotidiano da escola se apresenta

¹² Em relação à teia do conhecimento, recorreremos à metáfora da árvore e do rizoma, de Deleuze e Guattari (1996). A noção de rizoma foi adotada de acordo com estrutura de algumas plantas onde os brotos podem ramificar-se em qualquer ponto. Na metáfora da teia, o conhecimento não tem um único ponto inicial e nem um único ponto final, está sempre em processo de construção e também não acontece de forma linear, mas na sua potencialidade rizomática, assim como o arbusto que vai rasgando espaços, infiltrando-se entre as pedras e crescendo.

como um desafio, considerando que o histórico herdado da visão cartesiana divide corpo e mente e a afetividade também muitas vezes é posta de lado.

Lançar o olhar para o indivíduo que pensa e sente simultaneamente é reconhecer a afetividade como parte integrante do processo de construção do conhecimento. Isso implica uma nova forma de atuação pedagógica, que não limita o processo ensino-aprendizagem apenas à dimensão cognitiva.

Wallon (1879-1962) e Vygotsky (1896-1934) iniciaram, com suas teorias, a desmistificação do conceito dualista, que divide corpo e mente, matéria e espírito, cognição e afetividade, proporcionando uma concepção de constituição do indivíduo que considera as dimensões cognitiva e afetiva de forma integrada. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e autores da contemporaneidade como Damásio (2000), Maturana e Varela (2001), Mahoney & Almeida (2005), entre outros, também consideram a afetividade como fator de suma importância no desenvolvimento do indivíduo. Na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997, p.98), consta o seguinte: “[...] os aspectos emocionais e afetivos são tão importantes quanto os cognitivos, principalmente para os alunos prejudicados por fracassos escolares ou que não estejam interessados no que a escola pode oferecer”. O tema da afetividade em Maturana (2002) é tratado como a emoção que mobiliza ações, pois

[...] vivemos nossos argumentos racionais sem fazer referência às emoções em que se fundam, porque não sabemos que eles e todas as nossas ações têm um fundamento emocional, e acreditamos que tal condição seria uma limitação ao nosso ser racional. (MATURANA, 2002, p. 18)

Para este autor, como seres racionais, estamos inseridos em uma cultura que desvaloriza as emoções, no entanto, a razão e a emoção estão entrelaçadas e constituem nosso viver humano, e “[...] não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional” (MATURANA, 2002, p. 15). Já o pesquisador e neurologista Antônio Damásio (1996) realizou estudos baseados nos fundamentos biológicos da afetividade. Ao aprofundar estudos sobre o cérebro, ele demonstrou que a razão não está desvinculada da afetividade, uma vez que:

[...] o hipotálamo, o tronco cerebral e o sistema límbico intervêm na regulação do corpo e em todos os processos neurais em que se baseiam os fenômenos mentais, como por exemplo, a percepção, a aprendizagem, a memória, a emoção, o sentimento [...] o raciocínio e a criatividade. (DAMÁSIO, 1996, p. 151)

Segundo este autor, “[...] praticamente todas as partes do corpo – cada músculo, articulação ou órgão interno – podem enviar sinais para o cérebro através dos nervos periféricos” (DAMÁSIO, 1996, p. 114). O corpo e o cérebro se interligam por circuitos bioquímicos e neurais que se relacionam de modo recíproco. Para Mahoney & Almeida (2004, p.18), a afetividade “[...] é indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para a expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos”. Os autores Taille, Dantas e Oliveira (1992) destacam que a afetividade diz respeito à energia, o que move a ação, e a razão possibilita ao indivíduo identificar dos seus desejos e sentimentos e também a alcançar êxito nas ações. Como se pode constatar na concepção de vários autores, a afetividade e a cognição fazem parte da constituição do ser humano e são correlacionadas, uma não substitui a outra, mas complementam-se.

Sobre a afetividade, há uma grande variedade de conceitos. De forma geral, os conceitos mais comuns relacionam o afeto a sentimentos de carinho, esmero, amorosidade e desvelo. Além disso, ela é estudada em várias áreas do conhecimento, como a neuropsicologia, neurologia, psicologia, educação etc.

De acordo com Meneghetti (2004), *afetividade*, *afecção*, deriva do Latim *affectus* participio do passado do verbo *afficere* que significa *tocar, comover o espírito, unir, fixar*. Composto da partícula *ad = em, para;* e *facere = fazer, operar, agir, produzir*. Para Ribeiro (2005), o conceito de afetividade é amplo e pode ser abordado em perspectivas diversas como a psíquica, a pedagógica e a filosófica. Há vários vocábulos para definir a afetividade, tais como: ternura, inter-relação, empatia, sentimentos, emoções, atitudes, valores, amor, carinho, compreensão, respeito, afeto, atenção, entre outros. Além disso, na concepção desse autor, a afetividade pode ser compreendida como a esfera das emoções, dos sentimentos, das experiências sensíveis e, sobretudo, da capacidade de entrar em contato com sensações, no que se refere às vivências dos indivíduos e às formas de expressão essencialmente humanas. É também uma forma de interação entre partes envolvidas numa relação. A afetividade é desenvolvida e experimentada no processo da atividade de relação consigo mesmo e com os outros. Neste trabalho, a afetividade envolve as relações que se estabelecem entre os indivíduos que compõem os grupos de dança, assim como os educadores da escola; a capacidade de lançar um olhar para si mesmo e para o outro; a interação social; o percurso individual e a troca de saberes no processo de construção do conhecimento e a percepção das

qualidades, diferenças e singularidades de cada um. De acordo com Mahoney e Almeida (2005, p.19-20), a “afetividade refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo/interno” e ser afetado é “reagir com atividades externas/internas que a situação desperta”. Nessa perspectiva, Ana Rita Silva Almeida (1999a) aponta que: “a escola, um dos meios de influência externa, é um espaço legítimo para a construção da afetividade, uma vez que está centrada na intervenção sobre a inteligência, de cuja evolução depende a evolução da afetividade” (ALMEIDA, 1999a, p. 101).

O afeto como elemento básico da afetividade humana é definido por Codo & Gazzotti (1999) como um “[...] conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoções, sentimentos e paixões, acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagradado, de alegria ou de tristeza” (CODO & GAZZOTTI, 1999, p. 48-59).

Comumente, os termos emoção, sentimento e afetividade são confundidos em seus significados. Galvão (1999), no entanto, faz uma diferenciação entre eles:

[...] as emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia não o são. A afetividade é um conceito mais abrangente no qual se inserem várias manifestações. (GALVÃO, 1999, p.61)

Para Wallon (2007), os sentimentos correspondem à expressão da afetividade, não acarretando reações diretas e imediatas como nas emoções. Os sentimentos opõem-se ao impulso, tendem a reprimi-lo e controlá-lo para quebrar o ímpeto da emoção. Os sentimentos são manifestações mais evoluídas e só se apresentam mais tarde na criança, quando se iniciam as representações. Ao chegar à fase adulta, os indivíduos possuem mais recursos de expressão, pois, num primeiro momento, observam, depois refletem antes de agir e conseguem discernir onde, como e quando se expressar.

Percebe-se, então, que os conceitos referentes à afetividade, emoção e sentimento têm sentidos distintos, mas estão interligados. O afeto é um estado subjetivo, agradável ou não. Sua origem pode ser de ordem interna ou externa - desencadeado por um estímulo externo. O afeto atua também como avaliador em situações diversas, podendo ser essas positivas ou negativas, de acordo com a percepção do indivíduo diante das situações, respondendo às reações do meio.

O indivíduo, em sua essência, percorre o caminho das emoções, sentimentos e afetos e é na interação com o meio que experimenta e constrói sua história afetiva. A vida afetiva contribui para a integração do indivíduo ao meio social e constitui um aspecto fundamental na vida psíquica. As emoções e os sentimentos funcionam como alimento para o psiquismo e se manifestam na vida diária, como orientadores das decisões a serem tomadas.

Na concepção walloniana, a emoção pertence ao campo biológico do comportamento humano, ou seja, é uma reação física. A afetividade, no entanto, abrange uma significação mais ampliada, inserida em várias manifestações orgânicas, como as primeiras expressões da criança pela fome e a saciedade e também em manifestações sociais, como o sentimento, a paixão, a emoção etc. Na medida em que o indivíduo se desenvolve, a afetividade se distancia da base orgânica e se relaciona cada vez mais com o meio social (WALLON, 2007).

Ao realizar estudos sobre a afetividade dentro da perspectiva histórico-cultural, Wallon (1995) afirma, em sua teoria da Psicogênese da Pessoa Completa, que a afetividade tem um papel fundamental para a construção da pessoa e do conhecimento. Este estudioso diferencia a emoção da afetividade, trazendo o conceito de emoção como elemento mediador entre o orgânico e o psíquico. Destaca-se como o primeiro teórico a abordar especificamente as emoções dentro da sala de aula e a considerar os conflitos de forma positiva, assim como realçar a importância dos movimentos corporais da criança no contexto escolar. Este autor ressalta a emoção como o primeiro forte vínculo da criança com o mundo, como uma forma de se adaptar ao seu meio, enquanto a afetividade se manifesta mais tarde no processo de desenvolvimento, trazendo consigo elementos subjetivos que definem a qualidade das relações com sujeitos e objetos. A afetividade, nesse sentido, assinala a entrada da criança na atividade cognitiva.

Sobre a cognição, Lakoff e Johnson (1999) destacam a importância da valorização do corpo no aprendizado, considerando que todas as informações chegam ao corpo via percepção, assim sendo, são sensório-motoras, o que permite dizer que todos os conhecimentos adquiridos, necessariamente, passam pelo corpo. A teoria da corporificação compreende que o que ocorre no corpo físico tem uma ligação direta com o que ocorre na mente. Assim, o corpo e a mente não se constituem domínios desconexos na constituição do indivíduo. Segundo Lakoff e Johnson (2002), nossa corporeidade e nossa mente interagem para dar sentido ao mundo, uma vez que compreendemos o mundo por meio de metáforas construídas com base em nossa experiência corporal. Para eles:

[...] a mente seria “corporificada”, isto é, estruturada através de nossas experiências corporais, e não uma entidade de natureza puramente metafísica e independente do corpo. Da mesma forma, a razão não seria algo que pudesse transcender o nosso corpo: ela é também “corporificada”, pois origina-se tanto da natureza de nosso cérebro, como das peculiaridades de nossos corpos e de suas experiências no mundo em que vivemos. Com isso, desconstrói-se o dualismo cartesiano entre corpo e mente. (LAKOFF E JOHNSON, 2002, p. 28)

Nesta perspectiva a cognição é determinada pela nossa própria experiência corpórea, ou seja, o "corpo na mente", na expressão de Lakoff e Johnson (1999). Segundo esses autores, os processos mentais não são autônomos, mas dependentes de experiências. O conhecimento não é estático, mas estruturado por padrões dinâmicos e imagéticos dos nossos movimentos no espaço, no manuseio de objetos e nas interações perceptivas. Silva (2011e), ao citar Lakoff e Johnson (1999), destaca que, para os autores, a ideia que formamos de equilíbrio não é aprendida com um conjunto de regras, mas com os corpos das pessoas. Por exemplo, um bebê, que no movimento de levantar, balança e cai no chão. Após algumas tentativas, ele aprende a manter a postura ereta e equilibrada. Do mesmo modo acontece com outras experiências de equilíbrio e desequilíbrio. Assim, a noção de equilíbrio assimilada corporalmente se estende para outros domínios não físicos, em representações mais complexas, e permite que esse conceito seja aplicado em vários outros domínios.

A relação entre corpo e cognição é complexa, mas pode-se reconhecer que é com o movimento do corpo que, em um primeiro instante, a criança se comunica com o mundo. Por meio do movimento como experiência corporal, material e social, a criança adquire gradativamente uma diferenciação das funções cognitivas e constrói diferentes esquemas de percepção e movimentos cada vez mais complexos.

A ligação entre corpo, movimento e cognição no início da vida da criança é muito próxima, uma vez que é a partir dos movimentos do corpo que, em uma boa parte, é determinado o ritmo e a qualidade do desenvolvimento cognitivo (BRODTMAN, 1994).

Neste trabalho, por diversas vezes utilizamos o termo desenvolvimento, assim consideramos importante ressaltar que a concepção de desenvolvimento está associada à transformação a que se está sujeito no decorrer do processo evolutivo. Essa transformação, nem sempre linear, pode ocorrer nos diferentes campos da existência, tais como cognitivo, afetivo, social e motor. Sob esse ponto de vista, a capacidade de mudança contínua não é determinada apenas por processos de maturação biológicos ou genéticos. O meio social é fator de máxima importância no desenvolvimento humano. Na interação social, são ampliados os dispositivos de atuação no contexto cultural no transcorrer da vida. De acordo com Bastos

(2014, p.17), na abordagem vygotskiana, “[...] o sujeito humano é concebido como um sujeito social, influenciado e determinado pelas condições socioculturais, contextualizado e em constante transformação”.

Vygotsky (1991) direcionou sua investigação na busca pela compreensão da influência do contexto sociocultural no desenvolvimento humano. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio. Para o autor, o sujeito é interativo, uma vez que adquire conhecimentos a partir de relações intra e interpessoais na troca com o meio social e nas relações com os processos mentais superiores que envolvem mecanismos de mediação. O indivíduo – neste caso, a criança – é visto como alguém que pensa, tem capacidade para relacionar sua ação à representação de mundo que constitui sua cultura. A escola é o espaço onde este processo é vivenciado, pois o processo de ensino-aprendizagem envolve diretamente a interação entre indivíduos. A relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem está coligada, portanto, ao fato de o ser humano viver em um meio social. Nesse sentido, pensa-se que o trabalho com a dança em grupos na escola pode criar oportunidades para essa interação da qual trata Vygotsky, considerando que durante as atividades, o indivíduo cada vez mais vai adquirindo contato consigo mesmo e com os outros integrantes do grupo.

Ainda em conformidade com a teoria vygotskiana, o homem é visto como sujeito total, como mente e corpo, organismo biológico e social, integrado em um processo histórico. As relações homem-mundo não ocorrem de forma direta. São mediadas por instrumentos ou signos fornecidos pela cultura e o indivíduo aprende por meio do legado de sua cultura e da interação com outros.

Desde o nascimento, diversos mecanismos culturais são acionados e os movimentos corporais do indivíduo adquirem um caráter cada vez menos automático e mais imitativo e determinante. Assim, as manifestações corporais na primeira infância, por meio do choro, sorriso, olhar, locomoção, podem ser entendidas pelos adultos, criando uma forma de relacionamento e comunicação, adquirindo significação nas relações interpessoais. No início, as funções sensoriais e motoras formam o primeiro círculo de comunicação da criança com o outro. Na medida em que vai se ampliando e aprofundando, esse círculo se insere em uma rede de relações em que as ações vão adquirindo significação, em consonância com as tradições culturais do grupo ao qual pertence. Neste sentido, o corpo é entendido como espaço de construção simbólica e cultural por meio da relação com o outro. O mundo adulto coloca a

criança em um universo de construções simbólicas e verbais, quando, por exemplo, dá nome às ações das crianças, vigia suas expressões, controla seus movimentos. De acordo com Silva (2007d), a aprendizagem é entendida como um fenômeno que se realiza por meio da interação com o outro, possuindo, portanto, uma forte dimensão cultural. E tal fenômeno é possível pela utilização de sistemas simbólicos culturalmente aprendidos.

Ao participarem de aulas de dança na escola, os alunos são inseridos em um grupo em que diversas interações podem ser experimentadas de forma individual ou compartilhadas com os colegas. A nosso ver essas interações podem possibilitar um encontro entre a prática e o pensamento, muito mais se os alunos forem estimulados a resolverem um desafio como, por exemplo, no caso de uma atividade de improvisação em dança, em que os alunos têm de trabalhar suas capacidades no nível cognitivo, emocional e motor, na medida em que precisam pensar o movimento, utilizar a expressão e se movimentar.

Laban (1990) ressalta que o pensamento faz parte da corporeidade humana, da mesma forma que o movimento, o sentimento e a expressão, pois a dança é uma forma de estar presente no mundo em uma relação dialética de troca de significados. Para ele, a dança, como uma forma de expressão e comunicação, estimula as capacidades humanas e pode ser comparada à linguagem oral, assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos, logo, a expressão corporal estimula e desenvolve as atividades psíquicas, de acordo com o seu conteúdo e forma de ser vivida, tanto quanto a palavra.

De acordo com Maturana (2001), o indivíduo aprende com o corpo inteiro e o conhecimento acontece também na relação com o outro, nas trocas sociais e na interação com o ambiente à sua volta. Para este autor, o conhecimento é corpóreo e inclui outras dimensões além da mente, como as sensações corporais e os sentimentos.

A dança, neste estudo, apresenta-se como um grande potencial educativo no desenvolvimento da cognição e da afetividade, considerando que sua prática pressupõe, de forma consciente, a integração da afetividade, do pensamento, dos sentimentos e das emoções. Essa capacidade de integração presente no ato de dançar parece permitir ao aluno que dança a redescoberta da sua corporeidade e da sua sensibilidade. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Artes, (Brasil 1998d), apontam que a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança uma melhor compreensão da sua capacidade de movimento e um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, a criança poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.

Para Marques (2010), é por meio do corpo e dançando que são ativados os “sentimentos cognitivos e processos mentais” e esse corpo torna-se “fonte de conhecimento sistematizado e transformador” (MARQUES, 2010, p. 24-25).

Nesse sentido, destacamos a dança cênica ou performática, a exemplo do *Ballet*, da Dança do Ventre, do Sapateado etc., como tipos de dança que necessitam de um trabalho que envolve ensaio, prática e repetição, ou seja, necessariamente estão envolvidos os processos mentais. Já na dança criativa, há a exploração livre do movimento criativo de cada criança, nesse tipo de dança há uma descoberta do movimento de diferentes formas, como meio de expressão, percepção e sensibilidade. Para Rangel (2002), a dança criativa 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. Em nossa concepção, tanto a dança cênica quanto a dança criativa, apesar de diferentes, podem estar presentes na escola, a escolha do tipo de dança que irá predominar depende do estilo do professor que ministra a aula de dança, seja ela cênica ou criativa.

Para a escola, apresenta-se o desafio de organizar seus espaços para a valorização do corpo e para o estímulo do movimento. Isso não quer dizer desvalorizar a razão e o pensamento, mas compreender que a afetividade, o corpo e o movimento também fazem parte da construção do conhecimento. Na teoria walloniana, o ato motor, a cognição e a afetividade são indissociáveis na constituição da pessoa. De acordo com Almeida (1999a), cada um deles possui funções próprias e, de forma integrada, permite que o indivíduo atinja níveis de desenvolvimento mais elevados e significativos. Mahoney (2004), ao tratar da constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon, afirma que:

[...] o afetivo é, portanto, indispensável para energizar e dar direção ao ato motor e ao cognitivo. Assim como o ato motor é indispensável para expressão do afetivo, o cognitivo é indispensável na avaliação das situações que estimularão emoções e sentimentos. (MAHONEY, 2004, p. 18)

Portanto, para Wallon (1995), o desenvolvimento da pessoa compreende as dimensões afetiva, motora e cognitiva que, integradas e de forma alternada entre si, provocam “[...] sempre um novo estado que se torna o ponto de partida de um novo ciclo” (WALLON, 1995, p. 127).

1.5 A educação do corpo no Ensino Básico ocidental

Na civilização ocidental, a educação do corpo até hoje é caracterizada pela dicotomia entre corpo e alma, reflexo do pensamento cartesiano, que influencia o modo de pensar ocidental. O corpo, nesta perspectiva, é relegado a um segundo plano ou muitas vezes desconsiderado.

As ideias de Descartes exerceram uma grande influência no pensamento ocidental em áreas como a religiosidade, a educação, a ciência e, de certa forma, orientam a organização da cultura escolar. A educação exercida pelo viés cartesiano separa o corpo da mente. O corpo é pensado apenas no seu aspecto mecânico, enquanto a dimensão intelectual é responsável pela assimilação dos conteúdos considerados necessários para a aprendizagem. Nessa perspectiva, o corpo é considerado apenas um invólucro da mente. Há uma cisão entre corpo e mente e uma hierarquização, em que a mente é superior ao corpo. De acordo com Nunes Pinto (2002), há uma sustentação da visão dualista em que o corpo assume um papel secundário, quase acidental, e a substância pensante, a mente, é considerada a essência humana.

As consequências dessa compreensão de corpo afetaram o campo da educação, no que diz respeito ao processo de ensino aprendizagem que, de certa forma, assumiu uma visão desencarnada do sujeito que aprende. Nesse modelo de entendimento sobre a escola, corpo e mente são considerados de forma distinta no aspecto pedagógico, ou seja, à mente cabe o conhecimento escolar, a apreensão dos conteúdos ensinados e tudo que diz respeito ao racional, enquanto ao corpo cabe a imobilidade, o silêncio, a obediência, a disciplina, os hábitos adequados de postura, os movimentos de acordo com a exigência das autoridades da escola. O corpo é educado de acordo com valores socialmente aceitos.

O modelo clássico de escola que mais se adequa ao pensamento cartesiano é a escola tradicional. Esse modelo passou por muitas transformações desde seu nascimento¹³ e, de modo paradoxal, perdura e predomina até os dias atuais. De acordo com Saviani (1991), o método tradicional continua sendo o mais utilizado pelos sistemas de ensino:

[...] esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidou-se o poder burguês, aciona-se a escola redentora da

¹³ A escola tradicional nasceu com a modernidade, por volta do sec. XVI, no ocidente europeu, e foi se disseminando nos séculos posteriores.

humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento consolidação da ordem democrática. (SAVIANI, 1991. p.54)

O ensino na escola tradicional tem como características a disciplina, o respeito, a rigidez e a obediência que o aluno deve apresentar dentro do sistema estabelecido por essa filosofia de ensino e nos muitos testes que são feitos para a sua aprovação nestes tipos de escolas. Além disso, não é permitido o questionamento das autoridades cujas decisões são irrefutáveis. O gestor atua de forma autoritária, para atender às ordens dos órgãos governamentais em relação ao desenvolvimento e à aplicação de programas educacionais. O professor, nesse sistema, transmite os conteúdos que são do seu próprio domínio, de modo fragmentado e sem contextualização. Estimulando a memorização e a repetição dos conteúdos ensinados e não permitindo a abertura de espaços para o diálogo e troca de ideias. Ao aluno, cabe o dever de obedecer às ordens, normas e solicitações do professor.

Em relação ao surgimento dos sistemas de ensino, Gadotti (1995) pontua questões relativas ao ensino tradicional que corroboram o entendimento de Saviani (1991) sobre a questão:

[...] o iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa, que até hoje insiste predominantemente na transmissão de conteúdos e na formação social individualista. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução, mínima, para a massa trabalhadora. Por isso, a educação se dirigiu para a formação do cidadão disciplinado. O surgimento dos sistemas nacionais de educação, no século XIX, é o resultado e a expressão que a burguesia, como classe ascendente, emprestou à educação. (GADOTTI, 1995. p.90)

O ensino tradicional tem fundamentos na filosofia da essência que, de acordo com Silva (2008c), consiste na participação do homem na produção do seu pensar. A razão, como matéria-base para o pensamento filosófico, é o princípio constitutivo da ideia. A relação ideia e razão é a premissa da filosofia da essência. A aprendizagem, nessa linha de pensamento, se dá por meio da razão, refletindo a visão cartesiana que separa corpo, mente e alma.

O processo de escolarização no ensino tradicional contribuiu significativamente para a compreensão de corpo que divide corpo/mente, matéria/espírito, sensível/racional. Esse processo, como afirma Gonçalves (2007, p.132), “[...] reproduz as características da civilização ocidental ao privilegiar, sobretudo, as capacidades cognitivas do aluno, perpetuando a cisão entre o mundo da razão e o mundo da sensibilidade”.

A concepção dualista de corpo prevalece na cultura ocidental ainda nos tempos atuais. O corpo do indivíduo foi dividido em um corpo que pensa, um corpo que age e um corpo que sente, desconsiderando-se que o corpo do indivíduo é um todo unificado que atua no mundo e

na relação com o outro. No espaço escolar, há uma tendência em reproduzir práticas antigas, influenciadas ainda pelo modelo cartesiano de separação entre corpo e mente, exaltando-se as operações cognitivas e praticamente desconsiderando o corpo.

A escola, de acordo com Foucault (1987), é uma das instituições que, no decorrer do processo histórico, assumiu o papel de doutrinar, vigiar e docilizar os corpos dos indivíduos, utilizando muitas estratégias explícitas ou encobertas, violentas ou sutis. O autor compara essas estratégias com as mesmas utilizadas em penitenciárias, fábricas e quartéis. Foram séculos de crenças na obediência, no imobilismo do corpo para a aprendizagem. Tais crenças se reproduzem também nas rotinas, nos horários, nas filas e até na distribuição da mobília.

Foucault (1987) pontua que a própria arquitetura desenhada para as escolas foi propositalmente pensada no sentido de facilitar a disciplina, a vigilância e a organização dos corpos nos espaços. Já no aspecto pedagógico, os meios para disciplinar e reprimir eram por intermédio da aplicação dos conteúdos, das metodologias avaliativas e da organização dos horários. Foucault (1987) destaca também a tentativa de homogeneizar as classes escolares e o sistema de alinhamento dos alunos por fileiras, adotados especialmente a partir do século XVIII:

[...] as disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos. São espaços mistos: reais pois que regem a disposição de edifícios, de salas, de móveis, mas ideais, pois projetam-se sobre essa organização caracterizações, estimativas, hierarquias. (FOUCAULT, 1987, p. 174)

Foucault (1987) discorre sobre métodos de controle social utilizados em práticas que se destinavam à punição, à proibição e à prevenção da indisciplina e que estes foram aplicados pelo poder público desde o século XVII até a modernidade. Segundo ele,

[...] houve, durante a época clássica [séc.XVIII], uma descoberta do corpo como objeto e alvo de poder. Encontraríamos facilmente sinais dessa grande atenção dedicada então ao corpo — ao corpo que se manipula, se modela, que treina, que obedece, responde, se torna hábil e cujas forças se multiplicam. (FOUCAULT, 1987, p. 163)

Apesar de haver avanços com o passar dos anos, a realidade é que muitas dessas estratégias apontadas por Foucault perpetuam até os dias atuais em muitas instituições educacionais tradicionais, onde o professor, independentemente da sua área de atuação, vê no

imobilismo dos corpos a condição mais apropriada para que haja eficácia no aprendizado. Nessa perspectiva pedagógica, a prática disciplinar constitui um eixo significativo para organizar a dinâmica do trabalho na escola.

Os conteúdos programáticos a serem ensinados aos alunos nas escolas são divididos e distribuídos em várias disciplinas, com horários previamente estabelecidos e definidos de acordo com a necessidade da instituição. Segundo Gonçalves (2007), os conteúdos ministrados nas escolas e os métodos utilizados para o ensino destoam do mundo no qual o aluno vive e pensa com seu corpo. O ensino, muitas vezes, é realizado de forma descontextualizada e sem significação para o aluno. Esses fatores tendem a favorecer a fragmentação do conhecimento e o distanciamento dos alunos de seus corpos, conforme aponta o autor:

[...] a aprendizagem de conteúdos é uma aprendizagem sem corpo, e não somente pela exigência de o aluno ficar sem movimentar-se, mas, sobretudo, pelas características dos conteúdos e dos métodos de ensino, que o colocam num mundo diferente daquele no qual ele vive e pensa com seu corpo. O conhecimento do mundo é feito de forma fragmentada, abstrata, distribuído em diferentes disciplinas, limitadas a um horário prefixado e restrito. A quantificação e a mensuração são os instrumentos mais adequados para conhecer o mundo. O próprio aluno torna-se objeto de mensurações quantitativas, na avaliação de uma aprendizagem que privilegia, sobretudo, as operações cognitivas. (GONÇALVES, 2007, p.34)

Em uma perspectiva diferente, que vislumbra um entendimento de corpo que não se restrinja a um corpo separado da mente e que deve ser “controlado”, acreditamos que o corpo, como uma construção social e cultural resultante de um processo histórico, precisa ser considerado no espaço escolar. Nesse sentido, Arroyo (2000) defende a importância de dar centralidade ao corpo no processo educativo não apenas nas aulas de educação física, mas no processo da formação integral do indivíduo:

[...] a educação dos corpos – não o seu adestramento e controle – merece maior atenção nos processos escolares. É uma das lacunas mais lamentáveis em nossa pedagogia. Recolocar o corpo na centralidade que ele tem na construção de nossa identidade e da totalidade da nossa cultura exige criatividade profissional de todos. (MIGUEL ARROYO, 2000, p.72).

A relação entre o corpo, indivíduo e sociedade tem motivado estudos, discussões e debates e esse fato contribui muito para os que, de alguma forma, trabalham com o corpo em instituições sociais, como a escola. Discutir a questão do corpo no espaço escolar implica também abordar as relações sociais e culturais construídas na historicidade.

Segundo Arroyo (2001), no Brasil, a forma tradicional de organização escolar sofreu poucas alterações ao longo do século XX, no entanto, o sociólogo e defensor da educação básica aponta que é possível encontrar nos sistemas de ensino algumas práticas educativas mais democráticas e flexíveis, capazes de romper com a rigidez e a limitação das grades curriculares. Esse autor destaca a necessidade de valorização de práticas inovadoras que consideram aspectos igualmente importantes na educação escolar:

[...] essas propostas pedagógicas inovadoras pensam em currículos, tempos e espaços e em profissionais que tentem dar conta da pluralidade da formação dos educandos: os valores, o conhecimento, a arte, a estética, a memória, a identidade, o sentimento, a emoção, as múltiplas linguagens. (ARROYO, 2001, p.15)

Nóbrega (2005) também aponta a relevância do trabalho com o corpo nas diversas disciplinas e práticas educativas propostas nos currículos escolares, considerando que, pensar o lugar do corpo na educação escolar implica a ampliação da nossa percepção como indivíduos corporais que atuam no mundo.

As práticas escolares normalmente tendem à exclusão do corpo em favor das operações cognitivas, no entanto, a escola desenvolve um papel importante no percurso de construção do conhecimento, em que o corpo está presente. De acordo com Nóbrega (2005), só o fato de o indivíduo ser um corpo permite a realização de atividades como escrever, ler, resolver operações, praticar esportes, entre outras na escola. O corpo atua em todas as ações do indivíduo. Porém, a realidade com a qual lidamos é que o poder disciplinar ainda reina, com regras atribuídas ao comportamento corporal dos alunos e ao controle dos impulsos afetivos que poderiam emergir de forma espontânea. Apesar dessa realidade em inúmeras instituições escolares, acreditamos ser possível a abertura de espaços na escola onde possa haver o reconhecimento do corpo e do movimento corporal como um aspecto que é constitutivo do indivíduo. Há a necessidade, portanto, da valorização de sua importância no espaço escolar no processo da aprendizagem e na construção do conhecimento.

Em nossa concepção, tudo o que diz respeito à educação institucionalizada é produto da história da sociedade nos aspectos políticos, econômicos e sociais¹⁴. A forma de organização dos espaços escolares hoje reflete situações já vivenciadas anteriormente no processo histórico. Escola e sociedade estão em uma constante relação dialética, pois, ao mesmo tempo em que a escola reproduz estruturas de domínio existentes na sociedade, ela

¹⁴ Como exemplo podemos nos referir ao que foi apresentado no capítulo 1, sobre a noção do histórico de corpo.

constitui também o espaço capaz de modificar essas estruturas, apresentando novas possibilidades e percepções. E é com base nessas novas possibilidades que acreditamos e propomos uma maior abertura para o trabalho corporal por meio da dança e sua inserção nos espaços escolares.

Um corpo disponível para a dança é um corpo que compreende o movimento e elabora seus saberes.

MÔNICA DANTAS

CAPÍTULO 2

A DANÇA NA ESCOLA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Neste capítulo discorreremos inicialmente, no item 2.1, sobre a implementação da dança como atividade educativa nos currículos escolares por intermédio das disciplinas de Arte e Educação Física, tendo como referência os documentos oficiais que embasam essa inserção. Na sequência, no item 2.2, descrevemos, de forma breve, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte e Educação Física em relação ao trabalho com a dança. Posteriormente, no item 2.3, ao tratar da dança na escola, são feitas considerações sobre como é visto o ensino da dança na maioria das escolas e, por fim, no item 2.4, descrevemos como é trabalhada a dança na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta, uma vez que essa escola constitui o local escolhido para realizar o estudo aqui desenvolvido.

2.1 A implementação da dança como atividade educativa nos currículos escolares

Nesta seção apresentamos de forma sucinta como a dança foi inserida nos currículos escolares por meio das disciplinas de Arte e Educação Física. Destacamos os documentos oficiais nos quais constam a inserção da dança como atividade educativa nessas disciplinas. Ainda nesta seção são feitas considerações sobre autores que contribuíram para a reorganização das áreas de ensino onde a dança está contemplada e levantamos alguns impasses que dificultaram a implementação da dança nos currículos e que ainda permeiam a realidade escolar.

Na Lei nº 5.692/71, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Arte constava no currículo escolar com o título de Educação Artística, sendo considerada como uma “atividade educativa” e não como disciplina.

Por meio do movimento Arte-educação, os professores desta área de ensino se organizaram em entidades e promoveram encontros para discussões, em busca de novas orientações para o ensino da Arte. O propósito era repensar a Arte na escola e promover mudanças nas concepções de ensino dessa disciplina. Segundo Bacarin (2005), o movimento de Arte-educação no Brasil foi um movimento cultural a partir do interesse na educação popular, nas décadas de 1920 e 1930. Seu objetivo era ofertar o ensino de arte a todas as classes sociais, sendo a Arte estudada como preparação para o trabalho e como instrumento

integrador da cultura. Esse ideal foi se adequando às condições sociais de cada período posterior, permanecendo a base norteadora de educar por meio da Arte. O princípio fundamental do movimento de Arte-educação é a Arte como conhecimento. A ação de ensinar e aprender Arte fundamenta-se em três eixos norteadores: o fazer artístico, o conhecimento histórico e a apreciação estética. Sendo assim, a Arte-educação diz respeito também ao conhecimento de teorias, técnicas, materiais, recursos e instrumentos relativos ao ensino e à aprendizagem.

Durante as décadas de 1980 e 1990, houveram discussões políticas e conceituais sobre o ensino da Arte e o ensino da dança (MARQUES, 2010; STRAZZACAPPA, 2006). Essas discussões foram consideradas eixos desencadeadores de mudanças, que culminaram na implementação da Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que significou uma grande conquista para a área, pois trouxe a garantia de que a disciplina de Arte se tornasse obrigatória na Educação Básica. Sendo assim, o ensino da Arte passou a ser “[...] componente curricular obrigatório nos diversos níveis da Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996b).

A Educação Física já era considerada obrigatória na LDB de 1961, porém somente nos cursos de graus Primário e Ensino Médio. De acordo com Silva e Venâncio (2005b), a preocupação principal era preparar fisicamente os jovens para o mercado de trabalho. No ano de 1971, houve uma reformulação na LDB (lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971) ampliando para todos os níveis escolares a obrigatoriedade da Educação Física. No entanto, apesar de ser obrigatória, essa disciplina podia ser facultativa para alunos do período noturno, devido principalmente ao fato de os alunos matriculados nesse período trabalharem durante o dia. Segundo Silva e Venâncio (2005b), o teor facultativo contribuiu para que a Educação Física fosse considerada mera atividade extracurricular. Com a LDB/96, no artigo 26, parágrafo 3, a Educação Física passa a ser considerada como componente curricular, juntamente com as demais disciplinas, como se observa a seguir: “[...] a Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1999, p. 157).

A dança é inserida, portanto, no currículo e chega às escolas como conteúdo a ser trabalhado por meio das disciplinas de Arte e Educação Física, que foram declaradas obrigatórias a partir da LDB/96 (lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Na escola, é nas

duas disciplinas, em que oficialmente se é permitido o trabalho com o corpo, que a dança pode ser inserida. Nos documentos de orientação de Municípios, Estados e do Governo Federal, a dança está presente nos programas dessas duas disciplinas para todos os níveis de ensino, disciplinas que são reconhecidas como componentes curriculares integrantes da Educação Básica Nacional.

Segundo Vaz (2006), a dança foi inserida na escola, aos poucos, inicialmente por meio de exercícios físicos, de brincadeiras e da ginástica, que era realizada como movimento ritmado, até a sua inserção na forma de danças populares, especialmente nas apresentações em festividades escolares.

Marques (2010)¹⁵ aponta que, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil instituiu o ensino obrigatório de Arte em território nacional e, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a dança foi incluída oficialmente, pela primeira vez na história do país, como uma das linguagens artísticas a ser ensinada pela disciplina Arte.

A Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (LDB), promulgada em 20 de dezembro de 1996, e posteriormente a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1997, constituem-se documentos legais que contribuíram de forma significativa para que a dança pudesse ser devidamente reconhecida como um conhecimento a ser considerado na organização curricular das escolas. (BRASIL, 1998c; BRASIL, 2001). As três principais referências para a organização do ensino de dança na escola, portanto, são os documentos nacionais – Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 1998c) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999) – e os institucionais, nesse caso, os Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), que direcionam a organização curricular e o ensino nas escolas. Nos Projetos Políticos Pedagógicos, cada escola pode definir, de acordo com a própria realidade, se a dança será trabalhada por meio das disciplinas de Arte ou de Educação Física ou por intermédio de Projetos Pedagógicos com temas específicos.

Nos PCN de Arte são enfatizadas quatro linguagens artísticas na escola: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Neles consta que essas linguagens são áreas de conhecimento com características próprias. Marques (2010, p. 66) ressalta que o ensino da arte "[...] vem sendo comumente entendido como lazer e recreação em ambiente escolar, principalmente porque a

¹⁵ Consideramos relevante destacar neste texto que Marques (2010) foi redatora dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (BRASIL, 1998d) no conteúdo de Dança.

Arte ainda tem um caminho a trilhar para ser reconhecida como forma de conhecimento". Na disciplina Arte, a dança quase não é trabalhada no cotidiano escolar, assim como o teatro e a música também não o são. Os professores de Arte normalmente optam por ensinar as artes visuais. Sobre isso, Strazzacapa (2001a) faz a seguinte consideração:

[..] os cursos de Educação Artística, cujo caráter “menos formal” poderiam possibilitar uma maior mobilidade das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor. (STRAZZACAPA, 2001a, p.71)

Nos PCN de Educação Física, a dança é um conteúdo curricular situado no bloco de atividades rítmicas e expressivas e, nessa disciplina, também é pouco comum a realização de projetos pedagógicos específicos em dança. De modo geral, os jogos esportivos são prioridade.

Tendo em vista este contexto histórico, podemos considerar alguns motivos que podem justificar os poucos trabalhos existentes em relação à dança na escola: a abordagem da dança como conteúdo ainda é muito incipiente nas escolas brasileiras; ainda há resistência quanto ao trabalho com o corpo no ambiente escolar; há pouco conhecimento dos educadores sobre a função da dança na educação em todas as suas potencialidades; muitos profissionais licenciados em Arte e Educação Física que não tiveram experiências anteriores com a dança sentem-se pouco preparados para ministrar esse conteúdo. Em relação aos dois últimos motivos, há, por outro lado, situações em que muitos dançarinos, formados em centros culturais, escolas e academias particulares de dança, interessados em atuar nas escolas como professores, graduam-se em Educação Física ou Arte, exatamente pelo motivo da escassez de cursos de licenciatura em dança. Morandi (2006) aponta que experiências em dança anteriores à graduação refletem diretamente na forma de aplicação do conteúdo. Nesse sentido, é importante que o profissional que atua com o ensino de dança na escola, independentemente de ter a graduação específica em dança ou ser licenciado em Educação Física, Arte ou em outras disciplinas, tenha experiência pessoal e/ou profissional, de modo que o trabalho com dança na escola aconteça com qualidade e compromisso.

Strazzacappa e Morandi (2006), ao dissertarem sobre a 9ª *Dance and Child International Conference (Daci)*¹⁶, realizada em 2003, na Bahia, destacam que as realidades de alguns países, relativas ao ensino da dança, são muito próximas à nossa. Elas afirmam, por exemplo, que o fato de existirem leis específicas que incluem a dança nos currículos não garante sua efetivação e que a dança é uma das últimas na lista das linguagens artísticas presentes nas escolas, ou seja, normalmente, as Artes visuais, a Música e o Teatro antecedem a dança. Além disso,

[...] o ensino da dança na escola continua sendo possível pela ação de pessoas apaixonadas, que acreditam na dança e que reconhecem a dança como uma área de conhecimento, logo, como um saber importante e essencial na formação do cidadão. [...] Aqui a palavra apaixonada não pode ser vista no sentido pejorativo nem *naiff* do termo, mas como dedicação, crença. Tanto na fala de palestrantes quanto na das crianças, era possível identificar a motivação primeira que impulsiona as ações de dança e pela dança – a paixão. (STRAZZACAPPA e MORANDI, 2006, p. 62)

Essas autoras destacam, ainda, que quando a dança estiver inserida efetivamente em um grande número de escolas, talvez seja possível a percepção de seus reflexos na educação e na sociedade. Mas entendemos que, para que isso ocorra, é preciso, em primeiro lugar, que haja receptividade das políticas educacionais vigentes que viabilizem na prática o que já está oficialmente documentado, além, é claro, que haja, o incentivo a pequenas práticas ou experiências com a dança, como a deste trabalho, por exemplo.

Marques (2010) pontua que, nos últimos tempos, tem aumentado muito o número de universidades e instituições de ensino que oferecem cursos de Graduação, Especialização e Mestrado em Dança e ensino de Dança e, além disso, alguns congressos, seminários e encontros na área de Arte estão incluindo o tema da dança em suas programações. Esses fatores contribuem de forma significativa para reflexões que propõem mudanças na efetivação do ensino da dança no espaço escolar, porém, ainda há muito o que fazer.

O ensino da dança, tanto na Arte quanto na Educação Física, pode ocorrer respeitando-se as identidades de cada uma dessas disciplinas, ou seja, cada uma delas possui especificidades que precisam ser trabalhadas em consonância com os propósitos estabelecidos para cada área de atuação em seus próprios conteúdos. Ambas têm em comum o trabalho com o corpo e o movimento, apesar de serem áreas distintas e com formações acadêmico-profissionais específicas. Levando em consideração a realidade escolar, é possível ampliar as

¹⁶ Daci, segundo as autoras, é uma instituição sem fins lucrativos, ligada à UNESCO, que visa à promoção de atividades de ensino, pesquisa e produção artística em dança que beneficiam crianças e jovens.

várias possibilidades do ensino da dança, que pode ocorrer também por iniciativa de algum profissional da escola ou por um professor de outra disciplina, que apresente um projeto específico, inserido Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. Afinal, não há nada nos documentos oficiais que impeça a proposta e a execução de formas criativas de efetivação da dança no âmbito escolar. Porém, em nossa concepção, é importante que esse profissional tenha gosto pela dança e experiência na área, como aprendente ou como ensinante, em espaços extraescolares.

De forma geral, a dança na escola não tem sido valorizada em suas potencialidades para a formação educacional, cultural e histórica dos alunos. Ainda não há muita discussão entre os profissionais da educação sobre o assunto, conforme nos aponta Marques (2010), Strazzacappa (2006) e outros autores. Strazzacappa (2006), por exemplo, afirma que quando a dança é oferecida no âmbito escolar, aparece como uma opção extracurricular. Além disso, para a autora, a dança, muitas vezes, só é lembrada em decorrência das datas comemorativas do calendário escolar. Outra questão apontada por Marques (2010) é o fato de que a escola formal ainda está fundada em valores que “[...] há séculos têm valorizado o conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo” (MARQUES, 2010, p.18). É preciso, no entanto, apontar a importância do reconhecimento da dança como área de conhecimento nos documentos oficiais em duas disciplinas do currículo escolar, o que permitiu a abertura para a construção de novos paradigmas que orientam sua presença na escola, uma vez que “[...] a escola pode, sim, fornecer parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade” (MARQUES, 2010, p.23).

2.2 A proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao trabalho com a dança

Objetivando complementar as informações expostas na seção anterior, nesta seção apresentamos, de forma concisa, a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais das disciplinas de Arte e Educação Física em relação ao trabalho com a dança, uma vez que consideramos importante verificar quais os parâmetros que esses documentos indicam para o ensino da dança na escola por meio dessas duas disciplinas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) são documentos formulados pelo governo federal com a função de oferecer subsídios que norteiam a prática educativa de professores com vistas à efetivação de um ensino de qualidade no Brasil. Esses documentos, ao incluírem o ensino de dança como componente curricular a ser trabalhado nas disciplinas de Arte e Educação Física, contribuíram para valorizar o trabalho com o corpo e com a dança na escola. Mesmo que ainda predomine o senso comum de que a dança é tida como uma atividade figurativa, que enfeita as festividades escolares, houve um avanço em sua inserção como elemento educativo que também atua na formação dos alunos. Os próprios Parâmetros Curriculares consideram como relevante que a escola seja capaz de:

[...] desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo [em] dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade. (BRASIL, 1998d, p.70)

Para Marques (2010), os Parâmetros Curriculares Nacionais se configuram como alternativa para os professores que desconhecem a dança como área de conhecimento:

[...] os PCNs são, portanto, uma alternativa para que professores que por ventura desconheçam as especificidades da dança como área de conhecimento possam atuar de modo a ter alguns indicativos para não comprometer em demasia a qualidade do trabalho artístico-educativo em sala de aula. Não se trata, obviamente, de querer instrumentalizar, capacitar e até mesmo formar professores de dança a partir desses documentos, mas como o próprio nome já diz, indicar parâmetros. (MARQUES, 2010, p.36)

Os PCN de Educação Física no Ensino Fundamental são divididos em três blocos de conteúdos: Conhecimentos sobre o corpo; Esportes, jogos, lutas e ginásticas e Atividades rítmicas e expressivas. A dança está inserida no bloco de conteúdos “Atividades Rítmicas e Expressivas”. Os conteúdos desse bloco são amplos, diversificados e podem variar muito de acordo com o local em que a escola estiver inserida. Nele estão incluídas as manifestações da cultura corporal que dão privilégio à expressão e à comunicação por intermédio dos gestos e estímulos sonoros como referência para o movimento do corpo. Trata-se de danças e brincadeiras cantadas. As atividades a serem trabalhadas nesse bloco são as danças brasileiras, urbanas e eruditas, as danças e coreografias associadas a manifestações musicais, brincadeiras de roda e ciranda. Há uma lista de sugestões de danças e outras atividades rítmicas e/ou expressivas que podem ser aplicadas e adaptadas de acordo com cada realidade escolar, como:

danças brasileiras: samba, baião, valsa, quadrilha, afoxé, catira, bumba meu boi, maracatu, xaxado etc.; danças urbanas: *rap*, *funk*, *break*, pagode, danças de salão; danças eruditas: clássicas, modernas, contemporâneas, *jazz*; danças e coreografias associadas a manifestações musicais: blocos de afoxé, olodum, timbalada, trios elétricos, escolas de samba; lengalengas; brincadeiras de roda, cirandas; escravos-de-Jó (BRASIL, 1998e, p. 38).

No documento, é destacado também que o enfoque priorizado na dança é apenas complementar ao utilizado pelo conteúdo “Dança”, que faz parte do documento de Arte, e que o professor poderá encontrar no documento de Arte mais subsídios para realizar um trabalho de dança em relação aos aspectos criativos e à concepção da dança como linguagem artística.

Nos PCN de Arte, a dança está situada em um conjunto de conteúdos (Artes visuais, Dança, Música e Teatro). Esse conjunto está articulado ao processo de ensino e de aprendizagem por meio de ações em três eixos norteadores: produzir, apreciar e contextualizar. O ato de produzir realiza-se por meio da experimentação e uso das linguagens artísticas. A ação de apreciar abrange a produção artística do aluno e a de seus colegas, a produção histórico-social em sua diversidade, a identificação de qualidades estéticas e significados artísticos no cotidiano, nas mídias, na indústria cultural, nas práticas populares e no meio ambiente. Contextualizar é situar o conhecimento do próprio trabalho artístico, dos colegas e da arte como produto social e histórico, o que desvela a existência de múltiplas culturas e subjetividades (BRASIL, 1988d, p. 50).

De acordo com os PCN de Arte, a estrutura desses eixos e sua articulação com os conteúdos da área configura uma organização para que as escolas criem suas propostas curriculares com liberdade, levando em consideração sua realidade educacional. Os conteúdos poderão ser trabalhados na ordem que o professor escolher, em conformidade com a proposta curricular escolhida pela escola e segundo critérios de seleção e ordenação adequadas a cada Ciclo de aprendizagem¹⁷.

No conteúdo dança, propõe-se que nos Ciclos sejam enfatizados os processos da dança e os conteúdos que articulam o fazer artístico à sociedade global, de modo que sejam

¹⁷ O Ciclo de aprendizagem constitui uma forma de organização pedagógica escolar que visa melhor atender às diferentes necessidades dos alunos, considerando que alguns alunos necessitam de mais tempo e de metodologias diversificadas para alcançar as aprendizagens propostas. A organização em ciclos possibilita a elaboração de uma estrutura que favorece a continuidade, a interdisciplinaridade e a participação. Arroyo (1999) aponta que na organização escolar em Ciclos o trabalho educacional é norteado pelas idades da vida e da formação humana, desde o planejamento, a organização das atividades, os conhecimentos até a intervenção do educador no processo de ensino aprendizagem.

trabalhados “[...] os diversos aspectos da improvisação, dos repertórios (interpretação) e da composição coreográfica, traçando relações diretas com a história da dança, a apreciação (dimensões socioculturais e estéticas) e com as outras linguagens artísticas” (BRASIL, 1998d, p. 72). Além disso, é sugerida a pesquisa individual e coletiva para facilitar a elaboração dos processos criativos e as discussões e articulações entre fazer, apreciar e contextualizar a dança e a vida em sociedade.

Em relação aos objetivos gerais para a dança, os PCN de Arte apresentam os seguintes propósitos: construir uma relação de cooperação, respeito, diálogo e valorização das diversas escolhas e possibilidades de interpretação e de criação em dança que ocorrem em sala de aula e na sociedade; aperfeiçoar a capacidade de discriminação verbal, visual e cinestésica e de preparo corporal adequado em relação às danças criadas, interpretadas e assistidas; situar e compreender as relações entre corpo, dança e sociedade, principalmente no que diz respeito ao diálogo entre a tradição e a sociedade contemporânea; buscar e saber organizar, registrar e documentar informações sobre dança em contato com artistas, documentos, livros etc., relacionando-os a suas próprias experiências pessoais como criadores, intérpretes e apreciadores de dança. (BRASIL, 1998d, p. 74).

A aprendizagem da dança no ambiente escolar, segundo os PCN de Arte, envolve a necessidade de técnica/ conhecimento/habilidades corporais como caminho para criação e interpretação pessoais da/em dança. Com isso, os alunos podem estabelecer relações corporais críticas e construtivas com diferentes maneiras de ver/sentir o corpo em movimento e, portanto, com diferentes épocas e culturas.

Além do que já foi apresentado, os PCN de Arte mencionam também as dimensões histórico-sociais e culturais da dança, destacando: a importância do conhecimento e seus aspectos estéticos, dos dançarinos/coreógrafos e grupos de dança brasileiros e estrangeiros que contribuíram para a história da dança nacional, reconhecendo e contextualizando épocas e regiões; a reflexão sobre os principais aspectos de escolha de movimento, estímulos coreográficos, gênero e estilo dos coreógrafos estudados e as danças que eles criam em sala de aula, contextualizando as diferentes opções; a análise, registro e documentação dos próprios trabalhos de dança e dos trabalhos utilizados por diferentes dançarinos e coreógrafos; a compreensão de parâmetros e métodos de análise de dança significativos para o grupo de dança, diferenciando-os da interpretação pessoal de cada um; o reconhecimento de diversos pontos de vista, das subjetividades e das relações entre olhar-fazer em sala de aula e o

contexto sociopolítico e cultural de cada um; a reflexão sobre o papel do corpo na dança em suas diversas manifestações artísticas (BRASIL, 1998d, p. 77). Os PCN destacam, ainda, alguns critérios de avaliação em Dança, como por exemplo, saber mover-se com consciência e desenvoltura; conhecer as diversas possibilidades dos processos criativos em dança e suas interações com a sociedade; saber expressar com desenvoltura e clareza, entre outros.

Conforme se pode perceber nesta breve apresentação da proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais em relação ao trabalho com a dança, os PCN de Arte, em relação aos de Educação Física, aprofundam mais o tema da dança e apresentam mais subsídios e fundamentação para sua aplicação no espaço escolar. Nesse sentido, o professor da área de Educação Física que trabalha com dança na escola poderá, entre outras referências, buscar aporte também no documento de Arte.

2.3 A dança na escola

Nesta seção, inicialmente apresentamos como a dança é vista na maioria das escolas. Em seguida, são destacadas algumas considerações teóricas que tratam especificamente do ensino da dança no espaço escolar, com o objetivo de expor que as aulas de dança na EMTI José Carlos Pimenta, assim como as oficinas de dança elaboradas para esta pesquisa, estão de acordo com os PCN em relação ao conteúdo dança e de acordo com os autores citados neste trabalho que tratam do tema dança.

De acordo com Marques (2010), o ensino da dança no espaço escolar ainda é um tema pouco abordado e discutido entre os que atuam no âmbito educativo, como destacado no item 2.1 deste capítulo. De modo geral, a dança na escola tem sido vista de forma superficial pelos educadores e gestores escolares e, por isso, ocupa, na maioria das vezes, apenas um espaço para ensaios, que se tornarão apresentações em datas comemorativas e festividades escolares, a exemplo da festa junina, páscoa e encerramento do ano letivo:

[...] relegada na grande maioria dos casos a festas e comemorações, ou à imitação de modelos televisivos, freqüentemente ignoram-se os conteúdos socioafetivos e culturais presentes tanto nos corpos como nas escolhas de movimentos, coreografias e/ou repertórios, eximindo os professores de qualquer intervenção para que a dança possa ser dançada, vista e compreendida de maneira crítica e construtiva. (BRASIL, 1998d, p.71)

Mesmo com a inserção da dança nos currículos escolares como conteúdo a ser abordado nas disciplinas de Arte e Educação Física, essa arte vem sendo pouco valorizada, compreendida ou mesmo desconsiderada em seu caráter educativo. Entretanto, mesmo que a passos lentos, começa a ganhar notoriedade entre pesquisadores como Marques (2010), Morandi (2006), Strazzacappa (2001), Saraiva Kunz (2003), Saraiva (2005), entre outros, que tratam de sua importância na educação formal como potencial educativo. Essas autoras, em suas produções, têm levantado discussões e reflexões sobre o ensino de dança no Brasil e inspirado professores de dança a desenvolverem pesquisas sobre o tema.

Marques (2010) ressalta que, com a inclusão da dança nos PCN, houve um reconhecimento nacional para que a dança na escola seja trabalhada como forma de conhecimento. Para a autora, o estudo da dança vai muito além da ação de dançar, é uma forma de nos compreendermos e compreender o mundo ao nosso redor, estabelecendo uma relação entre corpo, movimento, mente e conteúdos vividos. Segundo ela, as escolas que optam por inserir a dança em seus currículos precisam considerar também os valores e as vivências corporais dos alunos nos conteúdos abordados e, ao mesmo tempo, aprofundar o conhecimento do corpo em movimento:

[...] acredito que os processos educacionais hoje devam dar mais ênfase e incentivo à formação de uma rede de informações multifacetadas que trabalhe a intersecção entre os mundos vividos, percebidos e imaginados dos alunos e alunas; além de suas conexões como os processos criativos e interpretativos da Dança, formando, assim, uma imensa rede de saberes. (MARQUES, 1998, p.77)

Em concordância com esse pensamento, consideramos como um dos aspectos importantes no ensino da dança o levantamento dos conhecimentos prévios que os alunos têm sobre o tema, assim como os saberes que circulam na comunidade onde vivem ou na região onde a escola está inserida, para suscitar reflexões sobre o assunto de forma crítica e consciente. Os PCN de Arte indicam:

[...] sempre ouça atentamente o que seus alunos têm a dizer sobre seus corpos, sobre o que dançam e/ou gostariam de dançar; [...] observe atentamente as escolhas de movimento e como eles são articulados em suas criações de dança, para que possa escolher conteúdos e procedimentos não somente adequados, mas também problematizadores das realidades em que esses corpos/danças estão inseridos. (BRASIL, 1998d, p. 72)

Nesse sentido, o ensino da dança na escola não deve se restringir apenas ao ensino de passos específicos, técnicas aplicadas, movimentos improvisados e gestos bem elaborados. São necessárias também reflexões, discussões, pesquisas, troca de saberes e a identificação dos diversos tipos de danças, tal como preconizam os PCN:

[...] encarregada não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em dança e por meio da dança com seus alunos, a escola pode proporcionar parâmetros para a apropriação crítica, consciente e transformadora dos seus conteúdos específicos. Com isso, poderá trabalhá-la como forma de conhecimento e elemento essencial para a educação do ser social que vive em uma cultura plural e multifacetada como a nossa. A escola tem a possibilidade de fornecer subsídios práticos e teóricos para que as danças que são criadas e aprendidas possam contribuir na formação de indivíduos mais conscientes de seu papel social e cultural na construção de uma sociedade democrática. (BRASIL, 1998d, p. 71)

Para Marques (2010), é fundamental, no processo de ensino e aprendizagem da dança, que os alunos compreendam o que estão dançando para que se tornem coautores das danças. Sendo assim, é preciso desenvolver também uma atitude crítica sobre o que está sendo produzido corporalmente no processo formativo em dança. O professor, nessa perspectiva, pode mediar os saberes que os alunos trazem com a construção de novos saberes que superem o senso comum sobre dança na escola. Segundo Marques (2010), a escola tem o importante papel de contribuir para a ampliação do conceito de dança, ou seja, dançar na escola vai além de reproduzir repertórios prontos ou copiar o que já existe.

Na escola, o trabalho com a dança envolve também a discussão sobre essa arte como meio de expressão das diversas culturas, o conhecimento e a apreciação de repertórios diversificados e o aprofundamento em relação ao meio social onde o aluno está inserido:

[...] O conhecimento da história da dança, formas e estilos (jazz, moderna, balé clássico, sapateado etc.), estudos étnicos (inclui-se o estudo das danças folclóricas e populares) poderá possibilitar ao aluno traçar relações diretas entre épocas, estilos e localidades em que danças foram e são (re)criadas, podendo, assim, estabelecer relações com as dimensões sociopolíticas e culturais da dança. O estudo desses aspectos encorajará os alunos a apreciar as diferentes formas de dança, associando-as a diferentes escolhas humanas que dependem de suas vivências estéticas, religiosas, étnicas, de gênero, classe social etc., possibilitando maior abertura e intercâmbio entre tempos e espaços distintos dos seus. (BRASIL, 1998d, p. 75)

De acordo com Tibúrcio (2006), o ensino de dança abrange muitas possibilidades a serem investigadas e vivenciadas com os alunos, como: aprendizagem de danças específicas, apreciação de vídeos e espetáculos ao vivo, pesquisas sobre artistas e grandes referências em

dança, visitas a espaços de difusão da dança, leituras de textos, análise dos gestos de dançarinos, improvisação e composição coreográfica a partir de temas, de objetos, de palavras e de características gestuais de danças já existentes, entre outras ações que possam contribuir para a produção do conhecimento sobre dança.

Além dessas ações apontadas por Tibúrcio (2006), que são importantes e necessárias para o ensino da dança na escola, defendemos a ideia de que os alunos têm o direito de conhecer e experimentar vários tipos, estilos e modalidades de dança. Oferecer no espaço escolar apenas uma opção limita a possibilidade de escolha e participação dos alunos nas aulas. Essa ideia está de acordo com o pressuposto de que o objetivo de se trabalhar a dança na escola não é de formar bailarinos, mas possibilitar a vivência da dança, a experimentação do corpo em movimento e também um maior acesso aos repertórios culturais e artísticos dos alunos, bem como a ampliação desses repertórios.

Marques (2010), ao dissertar sobre Laban (1990), afirma que na escola o trabalho com a dança não tem o objetivo da perfeição artística ou o desempenho de danças espetaculares, o importante é o efeito benéfico dessa atividade criativa para os alunos. Para a autora, o ensino da dança precisa ser significativo tanto para os alunos quanto para o mundo em que vivemos. A nosso ver, o professor que ministra dança na escola precisa estar preparado para oferecer ao menos noções dos diversos tipos de dança, seja ela cênica, criativa, folclórica, de modo que os alunos possam vivenciar uma diversidade de ritmos, metodologias e formas de dançar. Além disso, os alunos precisam também aprender danças específicas de sua própria cultura, como o forró, o samba, o baião, o maxixe, entre outras, e, oriundas de outras culturas, como o flamenco, a salsa, bolero, tarantela e outras tantas. Com isso, os alunos têm a possibilidade de aprofundar o conhecimento cultural do seu próprio meio social e adquirir noções culturais de outros povos por meio da dança.

Em relação ao ensino da dança na escola, Strazzacapa (2001a) pontua que este contribui para a formação de indivíduos apreciadores dessa arte. Nesse sentido, a arte da dança pode também despertar a sensibilidade dos alunos em uma perspectiva estética. Strazzacapa (2006) ressalta ainda a importância da produção coreográfica como parte do processo de ensino da dança. Para ela, a coreografia é fundamental na formação artística dos alunos, desde que elaborada com desvelo, uma vez que a educação estética se faz também nas apresentações. Entendemos que na composição coreográfica há uma estruturação do processo criativo que envolve improvisação, imaginação, sensibilidade e fruição do que é

trabalhado, apreendido e interpretado.

Tibúrcio (2006) destaca os vários elementos que estruturam uma composição coreográfica, tais como: o deslocamento no espaço; os tempos, as dinâmicas de movimentação e o aproveitamento dos espaços disponíveis para tal; a fluidez, a força e o peso, dos gestos e movimentos, a identidade do dançarino e as relações que se estabelecem entre os dançantes. Compor uma coreografia proporciona uma maior consciência e percepção nas ações executadas durante a dança em si e estabelece uma maior aproximação do grupo. Cabe ressaltar que a coreografia não representa o resultado final do trabalho com a dança, ela faz parte do processo.

Diante dessas considerações sobre a dança na escola, destacamos que é fundamental refletir também sobre o processo metodológico para alcançar os objetivos propostos, sobre os conteúdos a serem abordados, sobre as relações afetivas que se estabelecem entre alunos e professores e sobre os processos cognitivos envolvidos na construção do conhecimento em dança, uma vez que, nas práticas educativas, “a dança precisa ser compreendida, desconstruída e transformada, pois é forma de conhecimento” (MARQUES, 2008, p.50). A dança precisa ser compreendida em seu valor educativo, desconstruída na concepção de enfeite para festas de encerramento do ano letivo e transformada em conhecimento produzido pelos indivíduos que dançam. É com isso em mente que elaboramos e executamos este projeto de pesquisa.

Antes de dissertar sobre o trabalho específico com a dança na EMTI José Carlos Pimenta, destacamos, brevemente, quatro exemplos de outros trabalhos com dança no espaço escolar que obtiveram resultados relevantes e que revelam a importância, a abrangência e os efeitos significativos de projetos que envolvem dança e educação.

No artigo intitulado “Projeto Dança: ampliando os horizontes da cidadania na escola”, a professora de Educação Física Alexandra Rosa Silva relata uma experiência com dança na Escola rural Municipal Valentim Bastianello, localizada na comunidade de São José da Porteirinha, no município de Dilermando de Aguiar. Com o objetivo de possibilitar vivências diversificadas aos alunos, essa escola oferece projetos especiais e, dentre eles, o projeto Dança oferece a oportunidade aos educandos de aprofundar conhecimentos sobre o corpo, compreender as relações que são estabelecidas entre o fazer, o conhecer, o interpretar e o apreciar dança. A dança não é só vista como expressões do movimento, como criação ou aprendizado de um determinado vocabulário de movimentos. Participam do projeto somente

alunas de 5^a a 8^a série do ensino fundamental, com idades entre 10 e 15 anos. As alunas são estimuladas a estabelecer relações com o próprio corpo e com o da colega, refletir sobre a idealização de corpos presentes na dança e na cultura, perceber as diferenças entre trabalhar o movimento sozinho e com o outro, criar em grupo compartilhando ideias e opiniões, ampliar seus conhecimentos e estabelecer outras relações espaço-temporais.

No artigo “Dançar se faz movendo, sentindo e pensando: a experiência da oficina de iniciação a dança na escola de zona rural”, as autoras Josilene Rodrigues da Silva, Sureia Fernandes de Castro e Edna Maria Cruz Pinho, orientadora do Projeto INCLUIR/MC/SID/IFTO, dissertam acerca do subprojeto de iniciação à dança, desenvolvido no Projeto de extensão INCLUIR do Instituto Federal de Educação, Ciência, Tecnologia do Tocantins (IFTO), em parceria com Ministério das Comunicações/ Secretaria de Inclusão Digital. A dança é ofertada como subprojeto do projeto de extensão INCLUIR (MC/SID/IFTO), executado na zona rural de Gurupi no Centro de Ensino Integrado Rural João Tiago da Costa localizado na Zona Rural, distante 80 km de Gurupi, região do povoado Trevo do Tocantins, e que funciona com 12 turmas, sendo uma multiseriada, 15 professores e 70 alunos. A iniciação à dança tem suas bases teóricas fundamentadas em Pina Bausch (2007) e Klaus Viana (2007), articuladas às orientações sobre dança contemporânea, fornecida pela professora de dança, e aos exercícios corporais orientados pelo professor de Educação Física, ambos do IFTO Campus Gurupi – TO.

O subprojeto “Oficina de Iniciação à Dança”, desenvolvido no Centro de Ensino Integrado Rural João Tiago da Costa, desde agosto do ano de (2012), tem colaborado para o desenvolvimento da consciência corporal, com a formação cultural e social dos alunos do ensino fundamental. A proposta desse subprojeto objetiva integrar a dança às atividades pedagógicas do Centro de Ensino Integrado Rural João Tiago da Costa no município de Gurupi–TO e visa a desenvolver habilidades de concentração, participação, consciência corporal, motivação, proximidade, capacidade de fazer relação da dança com o ensino e a aprendizagem, dentre outros benefícios que contribuem para a vida do aluno, tanto no contexto social como afetivo. Como metodologias de trabalho são utilizadas as técnicas de dança com base em Pina Bausch e Klaus Vianna, de modo mais acessível aos alunos. Os resultados obtidos mostram que a escola é um espaço de conhecimento e aprendizagem, e que a dança pode ser um recurso didático inovador e de fundamental importância no desenvolvimento individual e coletivo dos alunos.

A autora Marta Thiago Scarpato, em seu artigo “Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo”, destaca que a Dança Educativa, desenvolvida em escolas particulares de São Paulo, está inserida na Grade Curricular da Educação Infantil, fundamentada nas ideias de Rudolf Laban e Célestin Freinet. Os resultados de sua pesquisa apontam os progressos no desenvolvimento do educando: autonomia corporal e intelectual, socialização, cooperação, responsabilidade e avanço na aprendizagem. Para essa autora, a educação deve ser global, não apenas visando a um aspecto do ser humano, o que supõe a dança na educação constituindo um aprendizado que integra o conhecimento intelectual e a livre expressão do aluno. Segundo ela, a dança na sala de aula favorece a criatividade e pode trazer muitas contribuições ao processo de aprendizagem, se integrada com outras disciplinas.

No artigo “O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica” a autora Lívia Tenório Brasileiro, por sua vez, entende a Educação Física como disciplina que, na escola, trata, pedagogicamente, do conhecimento da Cultura Corporal, como: dança, esporte, luta, jogo, ginástica etc. No interior de uma escola pública do Estado de Pernambuco, ela articula uma reflexão acerca das possibilidades de tratar o conhecimento Dança, em aulas de Educação Física, a partir de práticas pedagógicas que se diferenciam por tomarem a referência da perspectiva crítica. Utiliza como metodologia a pesquisa-ação por meio do planejamento, implementação e avaliação de uma unidade de ensino na disciplina Educação Física, com o conteúdo Dança, nos ciclos de ensino. Participaram da pesquisa quatro turmas (1^a, 4^a, 7^a do Ensino Fundamental e 1^o ano do Ensino Médio) de uma escola da rede pública de ensino do Governo do Estado de Pernambuco. De acordo com as respostas dos alunos encontradas no questionário da pesquisa sobre como a dança é trabalhada nas aulas de Educação Física, a autora destaca que a Dança é trabalhada em festividades e datas comemorativas e não é abordada como conteúdo nesta disciplina. Segundo a pesquisadora, as justificativas dadas pelos alunos nas respostas dos questionários em relação ao fato de a dança não ser trabalhada como conteúdo na disciplina de Educação Física, nesta escola, relacionam-se com questões estruturais, de conhecimento e de aceitação da dança pelos alunos, especialmente do sexo masculino. Em uma das suas conclusões na pesquisa, a autora aponta a necessidade de uma discussão mais aprofundada acerca do conhecimento em dança, nos cursos de formação de professores de Educação Física.

Como se pode observar, trabalhos como esses, que obtiveram resultados relevantes e que destacam os efeitos significativos de projetos que envolvem dança e educação, conforme

ressaltado anteriormente, reafirmam a necessidade e a relevância de pesquisas acerca do conhecimento em dança no contexto escolar, sejam elas por meio das disciplinas de Educação Física, Artes ou como projetos.

2.4 A dança na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta

Cada escola traz consigo uma cultura e características singulares, construídas e incorporadas pelos indivíduos pertencentes àquele contexto e, por isso, consideramos necessário destacar o funcionamento dessa escola onde desenvolvemos essa pesquisa, como ela foi criada, quais os sujeitos que a compõem, quais os princípios que a norteiam e, sobretudo, como foi iniciado o trabalho com a dança nesse espaço. Em relação ao trabalho com a dança nessa escola, relatamos nossa participação, como profissional que atua nessa escola há oito anos, na realização de aulas de dança e em diversos projetos pedagógicos que tem como tema a dança. Discorremos a princípio sobre o contexto sócio-histórico-cultural da EMTI¹⁸ José Carlos Pimenta, destacamos algumas características e informações contidas em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)¹⁹, importantes para este trabalho e, em seguida, tratamos da inserção da dança nesta escola e seus desdobramentos.

A EMTI José Carlos Pimenta é caracterizada como escola rural, situada no quilômetro 20 da GO-080 no Distrito de Vila Rica, município de Goiânia-GO. Foi fundada em 1969, com a denominação de Escola Municipal Fazenda Embira e regulamentada em 1971 pela resolução n.º 2-09-12. 355 de 05 de outubro de 1971, do Conselho Estadual de Educação. No ano de 1994, seu nome mudou para José Carlos Pimenta, por meio da Lei n.º 7.316 de 31/05/1994, em homenagem ao funcionário José Carlos Pimenta, que ocupava a função de Porteiro Servente. Antes dessa função, José Carlos Pimenta trabalhava como agricultor. Ele ingressou nesta escola em 1970, a convite da diretora em exercício na época. Além de fazer o trabalho específico de porteiro servente, realizava serviços de secretaria e outros. Era um grande articulador na comunidade e muito querido por todos. Trabalhou na escola por quase 10 anos até sua morte, em 1980. Era portador da doença de Chagas. Um vereador propôs a mudança do nome da escola e todos da comunidade escolheram o nome dele em razão das

¹⁸ Essa sigla significa Escola Municipal de Tempo Integral.

¹⁹ De acordo com Veiga (2001), o Projeto Político Pedagógico é o instrumento norteador da ação educativa na escola. É um documento que a escola possui para organizar o trabalho pedagógico como um todo. O PPP favorece a proposição de projetos, planejamentos, que podem contribuir para construção da identidade e da autonomia da escola.

suas ações que contribuía para o crescimento da escola e da Vila.

No ano de 2008, a escola passou a funcionar em tempo integral, oferecendo atendimento para crianças com idade entre 06 e 14 anos. Os alunos que frequentam essa escola residem no Distrito de Vila Rica, em Nerópolis²⁰, e em pequenas propriedades rurais próximas. Esse pequeno distrito fica a 20 km de Goiânia e possui 1.644 habitantes²¹. A comunidade é formada por pessoas que vivem essencialmente do pequeno comércio local e da agricultura familiar. Algumas famílias, além de trabalharem na agricultura, trabalham também na prestação de serviços, como operários em fábricas, diaristas, motoristas, serviços gerais com atividades domésticas e outros. Conforme consta no PPP da escola, a renda familiar varia de um a dois salários mínimos. Em relação à escolaridade dos familiares dos alunos, 44% possui o Ensino Fundamental incompleto, 31% Ensino Médio incompleto. Dos restantes, 7% possuem o Ensino Médio completo, 6% Ensino Fundamental incompleto, e 5% o Ensino Superior completo, 1% o Ensino Superior incompleto e 6%: não responderam. As principais atividades de lazer dessas famílias são: programas de TV, ida à igreja, passeio na praça, futebol e clube. Apesar da proximidade com a capital do Estado, são raras as famílias que têm acesso a bens culturais, tais como cinema, teatro, concertos musicais, espetáculos de dança, saraus e óperas. Antes de a escola começar a funcionar em período integral, as crianças da Vila Rica ficavam na rua, enquanto os pais estavam no trabalho. Já as crianças da zona rural ajudavam os pais nos afazeres domésticos.

A escola busca como valor primordial a aprendizagem dos alunos e a melhoria da qualidade de ensino, o que implica o envolvimento de todos os integrantes do espaço escolar e também da comunidade onde está inserida. Um dos princípios da gestão é o de estimular a valorização da escola de tempo integral como uma grande oportunidade para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos alunos. No PPP, consta que cada componente do grupo escolar é singular e único, possui habilidades, limitações e também um universo de conhecimentos, experiências e vivências que, quando somadas, podem ajudar a construir um novo modelo de gestão que valoriza o conhecimento de si mesmo e da instituição onde atua:

[...] é um processo que leva as pessoas em consideração, começando pelos alunos que são o eixo que faz toda a escola se movimentar. Neste contexto quem fez parte do problema também faz parte da solução, e, proporcionado a coparticipação gera-

²⁰ O município de Nerópolis é limítrofe com o município de Goiânia.

²¹ Fonte desse dado: IBGE - Censo 2010. Elaboração: SEPLAM / DPESE / DVPEE

se a corresponsabilidade. Esta é uma forma de entender a organização escolar como um sistema integrado. (PPP, 2015, p. 12,13)

Essa escola valoriza os tempos e espaços disponíveis, assim como os recursos humanos e os materiais existentes no local e na comunidade. Quanto ao tempo, as atividades iniciam-se a partir das 7h45 min e se estendem até às 16h30 min. Em sua rotina, as aulas regulares são mescladas com oficinas²². No período matutino, o horário das aulas inicia-se às 7h45 min., encerrando às 11h20 min., contendo um intervalo para recreio entre 10h e 10h20 min. No período vespertino, o horário das aulas inicia-se às 13h e encerra às 16h30min., contendo um intervalo para recreio entre 15h e 15h20 min. Como a escola funciona em período integral, existe também um horário intermediário que se inicia às 11h 20 min. e se estende até às 13h, horário que é reservado para o almoço e descanso dos alunos. Quanto ao espaço, a escola, em sua estrutura física, conta com uma quadra coberta, que atende à escola e eventualmente à comunidade. Esse é um dos únicos espaços de lazer local. O prédio escolar possui cinco salas de aula, uma secretaria, uma sala de informática, uma sala pequena com laboratório de ciências, uma cozinha com depósito, banheiros e uma área livre que mede dois mil e quatrocentos metros quadrados. No total, o terreno da escola soma cinco mil metros quadrados. Em relação aos recursos humanos, a escola conta com um total de trinta e quatro funcionários e, destes, onze são professores que ministram as aulas e/ou oficinas. A grande maioria dos funcionários efetivos e contratados reside no município de Nerópolis, os outros, no município de Goiânia. Os professores são graduados e possuem especialização. Alguns dos professores ministram aulas nos dois períodos nessa escola e outros têm jornada dupla de trabalho em unidades escolares diferentes. Em relação aos materiais, relativamente a escola possui um acervo rico e variado de materiais pedagógicos disponíveis para serem utilizados em todas as disciplinas, constando também equipamentos de som, laboratório de ciências, alguns figurinos para apresentações de dança e música, instrumentos musicais de corda e percussão para as aulas de música.

O grande propósito dessa escola é ampliar as oportunidades de desenvolvimento integral que garantem uma melhor aprendizagem dos alunos, propiciando-lhes acesso à informação, à comunicação, às várias formas de arte, à leitura, ao lazer (durante o recreio), ao

²² Conforme aponta Titton (2013), nas escolas de tempo integral, faz-se necessário definir no PPP um currículo que contemple múltiplas linguagens como os esportes, as artes, as novas tecnologias, além das disciplinas normais como a matemática, português, ciências e outras que já são bastante consideradas dentro e fora do horário escolar. Para esta autora, é fundamental incluir uma base diversificada de estudos que permita o percurso de novas trilhas pela escola. No caso específico dessa escola, optou-se pela inclusão das oficinas de informática, apoio pedagógico e música. A dança, nesta escola, faz parte da disciplina de Arte.

desenvolvimento da leitura e da escrita, ao descanso, à troca de experiências e à convivência, oferecendo maior tempo de permanência dos alunos na unidade escolar.

A concepção de educação em tempo integral, nessa escola, abrange a formação do indivíduo em seus aspectos cognitivos, afetivos, psicomotores e sociais. Além disso, suas vivências e aprendizagens prévias são valorizadas, pois a aprendizagem ocorre ao longo da vida e as propostas que concebem o trabalho pedagógico levam em consideração a realidade e os interesses dos alunos. Essa concepção propõe uma articulação curricular que tem o aluno como centro e que trata o conhecimento de maneira abrangente e global. Além disso, essa articulação curricular pode ser também um veículo importante para vencer o desafio de acesso e permanência e contribuindo para o sucesso das crianças e a melhoria da qualidade de ensino.

De acordo com orientação da rede municipal de educação de Goiânia-Goiás, a organização do Ensino Fundamental é feita em ciclos de formação e desenvolvimento humano: Ciclo I, II e III, com duração de três anos cada ciclo. O princípio que sustenta a organização em forma de Ciclo é garantir a educação com direito de acesso, permanência e aprendizagem significativa, independentemente de idade, sexo, etnia e condições socioeconômicas. O Ciclo de formação humana é organizado de acordo com a idade do educando. Sendo assim, o Ciclo I é composto por alunos com idade entre seis e oito anos, o Ciclo II por alunos entre nove e onze anos e o Ciclo III por estudantes entre doze e quatorze anos. A EMTI José Carlos Pimenta atende a um total de cento e onze alunos distribuídos entre os três Ciclos de aprendizagem.

Consta no PPP dessa escola que a organização curricular pode ser enriquecida com procedimentos metodológicos diversificados e oficinas pedagógicas, dependendo da necessidade e, para isso, a comunidade escolar pode, a cada ano, fazer alterações no PPP, desde que sejam coerentes com os princípios que o norteiam. No caso específico dessa escola, optou-se pela inclusão de oficinas de Informática, Apoio Pedagógico, Música e oficinas associadas ao Programa Mais Educação: Canto e Coral, Dança, Tênis de Mesa, Teatro, Letramento e Tecnologia da Informação.

O Programa Mais Educação foi instituído pela Portaria Interministerial 17/2007 e pelo Decreto Presidencial 7083/2010. É um programa federal implantado pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que tem como prioridade contribuir para a formação integral de crianças,

adolescentes e jovens, por meio da ampliação de tempos, espaços e oportunidades educativas que qualifiquem o processo educacional e melhorem o aprendizado dos alunos. Para a ampliação do cenário educativo e das oportunidades formativas, são oferecidas para as escolas atendidas pelo Programa Mais Educação atividades propiciadas pelo programa, que foram organizadas em dez macrocampos²³: Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e Uso de Mídias; Investigação no Campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. Cada macrocampo possui uma lista bem variada de atividades. Como exemplo, no de Cultura e Artes, constam as seguintes atividades: Banda, Fanfarra, Canto e Coral, Capoeira, Cineclube, Danças, Desenho, Escultura, Flauta Doce, Grafite, Hip hop, Leitura, Mosaico, Percussão, Pintura, Prática Circense, Teatro e Instrumentos de Corda. A EMTI José Carlos Pimenta foi escolhida para aderir ao Programa pelo fato de já atender aos alunos em tempo integral desde o ano de 2008.

A cada ano, nesta escola, são escolhidas seis atividades dentro do universo de possibilidades ofertadas nos macrocampos do Programa Mais Educação. A escolha é feita de acordo com o projeto educativo em curso. A escola José Carlos Pimenta, desde que aderiu ao Programa Mais Educação, escolhe sempre a atividade dança, contemplada no macrocampo Cultura e Artes, e as outras cinco atividades variam de acordo com a necessidade pedagógica.

Até o ano de 2010, antes da adesão ao Programa Mais Educação, a dança na EMTI José Carlos Pimenta era trabalhada com os alunos dos Ciclos apenas nos períodos das datas comemorativas e festas juninas, pelo professor de Educação Física. Em uma situação específica, no ano de 2010, em que o professor de Música necessitava de uma interpretação coreográfica para o repertório musical ensaiado com seus alunos, a professora de Português se disponibilizou a ajudar, mesmo sem experiência nesta área, ao longo daquele ano. Ela ensaiou os alunos e acompanhou as apresentações deles junto com o grupo de Música até o encerramento do ano letivo. A professora de Português realizou o trabalho com a dança nesse ano, pois do ano de 2008 até o ano de 2010, atuávamos com os alunos da EAJA (Educação de adolescentes jovens e adultos), no período noturno como professora de Português/Inglês e

²³ De acordo com o portal do MEC, os macrocampos são campos de ação no qual se realizam atividades interativas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Eles permitem a organização do conhecimento por meio da diversificação de atividades curriculares. Apresentam princípios e ações articuladas em torno da proposição do Trabalho, da Ciência, da Cultura e da Tecnologia, como dimensões indissociáveis da formação humana e eixo articulador, conforme estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais. Fonte: portal.mec.gov.br/secad. Acesso em 22 de agosto de 2014.

realizávamos aulas de dança do ventre para alunas do turno noturno e também para algumas das alunas do período integral em um horário especial, das 18h às 19h, conforme se pode constatar no início da subseção 2.4.1, sobre o início de um trabalho mais contínuo com a dança na EMTI José Carlos Pimenta.

Ao analisarmos o PPP dessa escola, observamos que a dança é citada entre as atividades escolhidas para o Programa Mais Educação, consta nos objetivos da disciplina de Arte e, a cada ano de sua reformulação, são acrescentados e anexados os projetos pedagógicos elaborados e realizados por cada professor. Portanto, assim que iniciamos as aulas de dança nessa escola de forma mais constante com os alunos dos ciclos e elaboramos projetos específicos, incluímos esses projetos no PPP para garantir o registro e a inserção do trabalho com a dança nesse documento.

Na subseção a seguir relatamos o nosso trabalho com a dança na EMTI José Carlos Pimenta desde o ano de 2008 até o início da pesquisa para este Mestrado Profissional.

2.4.1 O início de um trabalho mais contínuo com dança na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta e seus desdobramentos

Iniciamos nosso trabalho na Escola José Carlos Pimenta no ano de 2008, como professora regente de Português/Inglês na Educação de Jovens e adultos (EAJA), no período noturno, visto que até o ano de 2010, a unidade funcionava nos três turnos. Ao assumir essa função no primeiro ano, a equipe gestora informou que o grupo de professores deveria criar formas de atrair alunos para estudar no período noturno, pois o ingresso e a permanência dos alunos nesse horário sempre representava um problema. A diretora, na época, ao assistir a uma apresentação de dança que fizemos na abertura de um evento e, ao saber do nosso trabalho com dança na Brinquedoteca de Nerópolis²⁴, nos fez a proposta de organizar uma turma de dança do ventre na escola, uma vez por semana, para atrair mais alunos. Conseguimos então formar um grupo de dezessete alunas, incluindo algumas que estudavam durante o período integral. Chegávamos uma hora antes das aulas do turno noturno, das 18h às 19h, no dia desta aula de dança. Houve apenas duas desistências no início, por questões religiosas. O grupo se manteve por três anos seguidos, de 2008 a 2010. No último ano, 2010, participamos, com esse grupo, de um concurso promovido pela Secretaria Municipal de

²⁴ A Brinquedoteca de Nerópolis é um espaço educativo que trabalha com a ludicidade, meio ambiente, cultura e algumas manifestações de artes – dança, teatro, pintura e artesanato.

Educação de Goiânia e fomos contemplados com o prêmio “Educação em Destaque”. Como a dança estava acontecendo informalmente, para participar desse concurso, fizemos uma parceria com a professora de História que atuava no período matutino e, então, iniciamos um trabalho integrado com a sua disciplina. Na sala de aula, ela desenvolveu um estudo sobre o Antigo Egito. O interesse dos alunos pelo conteúdo foi tão grande que dois dos alunos do horário integral se dispuseram a participar da coreografia no dia da apresentação, representando dois guardiões do templo egípcio que entravam com tochas de fogo. Foi tudo preparado em pouco tempo, mas com muito desvelo: as músicas, os passos da dança, o figurino, os instrumentos – tochas, véus, adereços –, a disposição no palco e a organização espacial. Não era simplesmente uma dança do ventre, era uma história que estava sendo contada, o que surpreendeu o público.

No início do ano de 2011, o turno noturno foi encerrado, em decorrência da pouca quantidade de alunos matriculados. Os professores desse período foram remanejados para o horário do período integral. Assumimos, então, a função de coordenação do turno intermediário²⁵, no horário entre 10h30min e 14h50min, e a diretora nos convidou para formar grupos de dança para os alunos dos Ciclos, como uma extensão da disciplina de Arte, pois a professora dessa disciplina ministrava somente conteúdos relacionados às artes visuais, que eram do seu domínio. A partir de então, foi organizado um horário especial para a realização das aulas de dança, que passaram a acontecer duas vezes por semana, com dois grupos, um de *Ballet* e outro de Dança de salão: o primeiro das 13h às 13h55min e o segundo das 14h às 14h55min. Em períodos de ensaios para apresentações, geralmente acrescentamos mais um dia na semana. A participação dos alunos nas aulas foi de forma voluntária. Os dois grupos foram compostos somente por alunos que se dispuseram a participar efetivamente. O número máximo de alunos por grupo foi de vinte, pois as aulas eram ministradas na sala de informática, que só comporta essa quantidade. Essa sala é utilizada para oficina de informática no período matutino e é o único espaço disponível no período vespertino para as aulas de dança. As primeiras aulas foram de experimentação, envolvendo um trabalho de consciência corporal, postura, noções básicas das danças propostas, conversas sobre outros tipos de dança existentes, pesquisas, reflexões sobre a importância da expressão do corpo e dos sentimentos quando se está dançando para um público ou para si mesmo. Ao longo deste

²⁵ A coordenação do horário intermediário tem como funções fazer a mediação entre os coordenadores dos períodos matutino e vespertino, organizar o funcionamento do horário do almoço e o descanso dos alunos e atuar juntamente com a equipe diretiva da escola nas decisões diárias.

primeiro ano, 2011, foram feitas três apresentações: uma de *Ballet* e duas de Dança de salão – bolero e forró – para o público da escola e para a comunidade. No segundo semestre do ano escolar, os professores, juntamente com a equipe diretiva, criaram a “Quarta Cultural”, que acontecia uma vez no mês. Era um momento em que os alunos da dança e da música tinham um espaço para intercambiar suas aprendizagens com os colegas e com a comunidade.

No ano de 2012, houve mudança de gestão e a diretora que havia sido eleita escolheu dar continuidade ao trabalho com a dança na escola. Ela validou sua proposta de gestão ao considerar as singularidades dos componentes de todo o grupo de trabalho dessa escola, valorizando-os em suas habilidades. Vale ressaltar que a diretora organizou uma caixinha de sugestões, como uma ação de gestão democrática, por meio da qual os alunos puderam sugerir por escrito quais atividades e melhorias gostariam de ter na escola. Uma das atividades sugeridas foi a aula de dança. Acreditamos que essa manifestação da vontade dos alunos em continuar com a dança seja, primeiramente, devido ao fato de gostarem de dançar e, além disso, aponta para um desejo de que houvesse mais uma atividade de trabalho com o corpo e o movimento na escola, considerando que os alunos, antes da inserção da dança nesta escola, só tinham essa oportunidade durante as aulas de Educação Física, por meio de atividades esportivas. Em outros horários, eles estavam geralmente sentados em sala de aula.

Naquele mesmo ano, 2012, o Departamento Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia instituiu o Festival de Arte-Educação. Esse Festival é um evento artístico que envolve grande quantidade de alunos, educadores e comunidade. Sua proposta consiste em disseminar a cultura em suas várias formas de expressão e abarca as seguintes linguagens: arte visual, audiovisual, música, dança e teatro, apresentadas em duas etapas entre o primeiro e o segundo semestre letivo. Geralmente é proposto um tema a ser trabalhado em uma dessas linguagens. No ano de 2012, o tema foi a cultura brasileira. A EMTI José Carlos Pimenta aceitou participar desse Festival com os grupos de Música e Dança. Aceitamos, então, o desafio, como coordenadora pedagógica e professora de dança, de trabalhar um projeto em parceria com o professor de Música. Em reunião para decidir sobre como trabalhar a proposta temática do Festival, levantamos uma ideia inicial de resgatar aspectos da cultura brasileira, porém, ainda não tínhamos clareza de como fazer o recorte do tema. Sugerimos, então, trabalhar o samba na dança e o professor de Música propôs interpretar com os alunos o repertório musical do compositor Cartola.

Durante as aulas de dança, como já estávamos no laboratório de informática,

realizamos atividades de pesquisa sobre: o samba brasileiro, o compositor Cartola e sua obra e literatura que trata do assunto. Assistimos a vídeos relacionados ao tema e vídeos de dança, como fonte de inspiração para o processo criativo. Iniciamos a prática do samba, experimentando passos individualmente, em pares, em grupo, samba no pé e samba de roda, até chegar o momento de começar a composição coreográfica com as músicas de Cartola. Escolhemos três músicas: *As rosas não falam*, *O sol nascerá e Corra e olha o céu*. Quando foi se aproximando a data da apresentação, os ensaios eram feitos ora na sala de informática ora no pátio, com o grupo de música ao vivo. Foi um trabalho intenso, mesclando estudo e criação.

Conseguimos envolver todo o grupo de professores do turno vespertino nesse projeto. A professora de Matemática trabalhou a linha do tempo da vida do compositor Cartola; a de Português, por meio de textos, organizou a simulação de uma entrevista; as pedagogas investigaram com os alunos a literatura existente sobre o autor; o professor de Educação Física experimentou com os alunos as brincadeiras que Cartola brincava na infância; o de Inglês compôs pequenos textos com informações da vida do autor.

Este projeto se estendeu até o final do ano e, como foi muito bem aceito pelos integrantes da escola e pela comunidade, incentivamos o professor de Música a inscrevê-lo²⁶ no “Prêmio educador nota 10”, organizado pela Fundação Victor Civita. Como resultado, o projeto foi premiado em nível nacional. Todo o trabalho desenvolvido durante o processo para estas apresentações, reconhecido nacionalmente, serviu como inspiração para que mais alunos da escola pedissem para fazer aula de dança. Além disso, os funcionários da escola, os pais e a comunidade passaram a apoiar ainda mais nosso trabalho com a dança na escola e, como apreciadores dessa arte, ficavam na expectativa para o próximo trabalho.

Em 2013, elaboramos um projeto de dança para colaborar com o Programa EPAZ²⁷ da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. O tema escolhido foi a africanidade. Estabelecemos uma parceria com a professora de História, que trabalhou os conteúdos relativos à sua disciplina em sala de aula. Essa professora há anos realiza atividades sobre a africanidade em sua disciplina. Elaboramos juntamente com os alunos uma dança dos deuses

²⁶ Incentivamos o professor de Música a inscrever o projeto, considerando que não podíamos fazê-lo, por não estar atuando em sala de aula.

²⁷ Este programa tem como princípios norteadores: a Cultura da Paz e da Não Violência; Espiritualidade; Diversidade Cultural e Religiosa; Educação Transformadora e Inclusiva; Saúde e Qualidade de Vida; Comunicação e Economia Solidária e Humanitária; Educação Ambiental e Sustentabilidade; Política Participativa e Democrática.

africanos, destacando a diversidade cultural e religiosa proposta nos princípios do EPAZ. Essa dança foi apresentada em vários eventos à convite da Secretaria Municipal de Educação, inclusive no Festival de Arte, edição 2013.

Além desses projetos destacados, realizamos vários estudos e experimentamos diversas danças com os alunos durante as aulas, desde o ano de 2011 até o início do ano de 2014, tais como: samba de roda, dança árabe, dança cigana, bolero, forró, carnaval, maxixe, *zouk*. Muitas dessas danças foram planejadas em trabalho conjunto com o professor de Música. O grupo de música tocava e o grupo de dança interpretava, a exemplo do maxixe, do samba e do forró. Em uma situação especial, o professor de Música estava preparando uma apresentação com composições de Pixinguinha e organizamos um casal de alunos para dançar a música “Carinhoso”, desse compositor.

Uma dança especial que tocou emocionalmente todos os servidores da escola e as pessoas da comunidade foi a *Dança dos Sentimentos*, realizada em 2013. Ela nasceu em um momento de inspiração durante uma das aulas, quando experimentávamos movimentos que mais se aproximavam da Dança Contemporânea. Quando observamos os gestos dos alunos na aula, a dança nasceu, em um primeiro momento, em nossa imaginação e depois se tornou real, com ensaios e experimentações. Escolhemos representar a tristeza, o medo, a raiva, a liberdade, a alegria e o amor. Para cada sentimento, havia uma música específica e, no final, todos os sentimentos dançaram juntos com a alegria.

O sentido dessa dança era mostrar que muitas vezes os sentimentos tidos como “negativos” (tristeza, medo, raiva) são mascarados, negados, relegados e não assumidos, enquanto há uma busca constante para alcançar os sentimentos considerados positivos. Ambos, porém, compõem o universo interior do indivíduo e isso é o que o torna inteiro, humano. Os pais aplaudiram de pé as crianças que interpretaram essa dança e muitos se emocionaram. Para os alunos que participaram, esse foi um trabalho bem diferente, pois, além de dançar, eles tiveram que compor um personagem.

Durante a realização das aulas e dos projetos de dança nessa escola, houve uma construção conjunta. Os alunos tiveram abertura para aprender e também puderam contribuir com seus saberes, os professores de outras áreas foram parceiros em diversos momentos. A escola, de forma geral, apoia o trabalho e a Secretaria Municipal de Educação incentiva a prática da arte da dança.

Diante de tantas experiências em nossa prática com a dança, nasceu um profundo

desejo de pesquisar teórica e mais profundamente o assunto. Surgiu, então, a oportunidade de fazer esse Mestrado que, até o momento, tem contribuído com inúmeras possibilidades de aprofundamento da teoria e novas perspectivas para diferentes formas de atuação prática.

CANÇÃO DE DOMINGO

Que dança que não se dança?
Que trança não se destrança?
O grito que voou mais alto
Foi um grito de criança.

MÁRIO QUINTANA

CAPÍTULO 3

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo discorreremos acerca dos procedimentos metodológicos que abrangem o estudo de caso qualitativo, a escolha da escola, os sujeitos da pesquisa, os instrumentos utilizados e suas funções, a aplicação das oficinas de dança, a análise dos dados obtidos por meio de questionários semiestruturados e o produto final. Este último constitui a elaboração de um material acerca da pesquisa realizada no Mestrado Profissional que pode servir como referência para outros professores pesquisadores.

3.1 A natureza da pesquisa, seus sujeitos e instrumentos

A pesquisa propõe um estudo de caso qualitativo, ou seja, a “[...] investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado” (ALVES-MAZZOTTI, 2006 p. 650). Segundo essa autora, o estudo de caso permite aos leitores associar o que foi estudado a acontecimentos vividos por eles próprios ou a outros contextos. Enfatizamos nesta abordagem a compreensão dos fenômenos no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social. Esse processo investigativo é compreendido como uma relação entre sujeitos, dialógica e, para que se consolide, faz-se necessário que o pesquisador procure estabelecer relações de respeito e confiança (FREITAS, 2001).

A opção por realizar um estudo de caso se justificou como uma necessidade do próprio contexto de pesquisa, uma vez que focalizamos uma escola rural de tempo integral da Rede Municipal de Goiânia que desenvolve um trabalho com dança e na qual temos atuado como coordenadora e professora de dança desde 2008. Somando-se a essas considerações, registramos a opinião de HERNÁNDEZ et al. (2000, p. 9), para os quais o estudo de caso: “[...] é a melhor forma de representar a complexidade de uma escola e conhecer, por meio de uma aproximação global, a cultura que toma corpo nas concepções e na prática diária de todas as pessoas que nela se relacionam [...]”. A opção pela pesquisa com abordagem qualitativa nos permite melhor compreender “[...] o processo mediante o qual as pessoas constroem

significados e em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.70).

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta, do município de Goiânia, devidamente autorizada pela Secretária Municipal de Educação, mediante requerimento, e também pela Diretora da escola, via carta de anuência. A realização da coleta de dados se deu logo após a submissão e aprovação do Comitê de Ética-CEP/UFG, com início em janeiro de 2015 e término em abril do mesmo ano. Os motivos que nos levaram a escolher essa escola foram: pelo nosso vínculo profissional com o espaço, por essa escola funcionar em período integral e com características de escola rural e pela realização de um trabalho com a dança no ambiente.

Em um primeiro momento, explicamos à equipe da Escola a proposta da pesquisa, seus objetivos e procedimentos. Solicitamos autorização para acessar documentos da escola, como, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico, e também apoio para organização das inscrições para as oficinas de dança, assim como a disponibilização de um local adequado para sua realização, organização dos horários, das turmas, espaço e tempo para responder aos questionários. Tudo foi facilitado e prontamente atendido pela equipe diretiva da escola. Posteriormente, fizemos uma apresentação da pesquisa aos alunos, aos pais dos alunos e professores. Em seguida, entregamos o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), no qual os alunos, pais e professores declaram concordar em participar da pesquisa. A equipe diretiva da escola, composta pela coordenadora pedagógica, secretária e diretora, também foi convidada a participar, mas, apesar de ter verbalmente aceitado, esta equipe não respondeu ao questionário e não assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Os sujeitos da pesquisa são sessenta alunos participantes nas oficinas de dança, nove professores da escola, cinquenta e um pais dos alunos que são participantes das oficinas e quarenta e dois alunos não participantes nas oficinas de dança. Todos aceitaram fazer parte desse estudo e assinaram voluntariamente o TCLE. Esses últimos sujeitos citados são relevantes para a pesquisa, sobretudo para sabermos qual a opinião deles sobre o fato de haver dança na escola, embora tenham feito a escolha de não participar das oficinas, e para sabermos qual a percepção deles em relação aos alunos que fazem dança. Os instrumentos utilizados para a coleta e as análises de dados da pesquisa são: questionários, diários dialogados, diário de campo, além das oficinas e apresentações a partir delas. Fotografias e filmagens também são elementos significativos para observação e foram utilizados para

compor o DVD, para o produto final da dissertação. Porém, não constituem o foco específico de análise.

De acordo com Duarte (2009), para coletar informações num estudo de caso é relevante a utilização de técnicas diversificadas de coleta de dados para que os aspectos relevantes dos dados coletados sejam melhor identificados e compreendidos. Os motivos para a escolha de cada instrumento são:

a) os questionários, de modo mais abrangente, servem para identificar quais os pensamentos, as percepções e os sentimentos dos alunos participantes e não participantes nas oficinas, dos pais e de educadores em relação à prática de dança na escola. De modo mais específico, o questionário inicial para os alunos objetiva identificar as expectativas deles em relação às oficinas, o que pensam sobre a dança na escola e seus conhecimentos prévios sobre o assunto. Já o dos professores serve para verificar as possíveis contribuições da dança para o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos, assim como para a aprendizagem de conteúdos escolares. Os questionários finais, tanto dos alunos quanto dos professores, funcionam como uma forma de avaliação do processo vivenciado com a dança durante o período das oficinas. Optamos pelo uso de questionário e não de entrevista oral, pois os alunos e pais não quiseram participar da entrevista oral e os professores também fizeram essa escolha por uma questão de falta de disponibilidade de tempo para tal.

b) os Diários dialogados entre pesquisador e alunos constituem um instrumento mediador para estabelecer uma “conversa” interativa após o transcorrer das oficinas, possibilitando uma maior consciência das percepções dos alunos relacionadas ao que é trabalhado nas oficinas.

c) o Diário de campo consiste em um instrumento de referência em que se registra o transcorrer do processo na aplicação das oficinas. Nele, a pesquisadora transcreve as observações feitas, as percepções das atividades, as dificuldades que se apresentam, bem como as situações inusitadas e surpreendentes que surgem ao longo das oficinas.

d) as fotografias e filmagens consistem no registro das oficinas fotografadas e filmadas apenas em alguns momentos e em algumas apresentações, considerando que não tivemos auxiliares para esta ação. Importante esclarecer que as fotografias e as filmagens não são objetos de análise, mas são inseridas no decorrer da análise dos dados e também servem para compor o produto final (DVD).

e) as atividades nas oficinas e também nas apresentações que resultaram delas, permitem que sejam observadas as interações realizadas entre os participantes que utilizam a arte da dança como linguagem que comunica por intermédio do corpo. As oficinas constituem também um meio de experimentar as aulas de dança com um olhar de pesquisadora, que tem condições de observar possibilidades que, talvez em outras circunstâncias, como em situação de aula normal, não se apresentassem relevantes ou não fossem perceptíveis.

Os instrumentos utilizados fornecem dados que são entrecruzados e analisados de acordo com os objetivos propostos para a pesquisa, apresentados na Introdução deste trabalho. Ao finalizar todas as etapas, são verificados os resultados e as possíveis contribuições para outras instituições educativas com características similares, sendo elaborado como produto final um vídeo sobre a experiência com dança no âmbito educacional. No DVD, são apresentados recortes de projetos desenvolvidos antes desta pesquisa, em duas escolas rurais, e recortes desta pesquisa propriamente dita.

3.2 Aplicação das oficinas

As oficinas de dança foram realizadas na EMTI José Carlos Pimenta, no espaço da quadra da escola. Assumimos a função de ministrar as oficinas de dança como professora que atua nessa escola há oito anos e, portanto, já está imersa na realidade desse espaço. Esse fator facilita o papel de observadora e participante direta no processo. Foram ministradas trinta e seis oficinas, num período de doze semanas, sendo, portanto, doze oficinas para cada modalidade de dança. Os três tipos de oficinas foram realizados semanalmente sempre nas terças-feiras, no período matutino, para facilitar a organização da escola e aproveitar o único dia que o espaço da quadra estava disponível para ser utilizado. Cada oficina teve duração de uma hora, sendo a primeira oficina, Dança de Par, das 8h às 9h; a segunda oficina, Dança Contemporânea, das 9h às 10h e a terceira oficina, *Ballet*, das 10h e 20min. às 11h e 20min. Entre a oficina de Dança Contemporânea e *Ballet* havia um intervalo de 20 min. para o recreio dos alunos.

Os participantes das oficinas são alunos pertencentes aos ciclos I, II e III, considerando que a Secretaria de Educação de Goiânia adota o sistema de Ciclos de Aprendizagem. Os alunos com idade entre seis e doze anos puderam escolher entre as modalidades: *Ballet* Clássico, Dança Contemporânea e Dança de Par. Essas modalidades de dança foram escolhidas para atender à expectativa dos alunos, pois em conversas informais nas aulas regulares em anos anteriores, esses mesmos alunos manifestaram muito interesse e

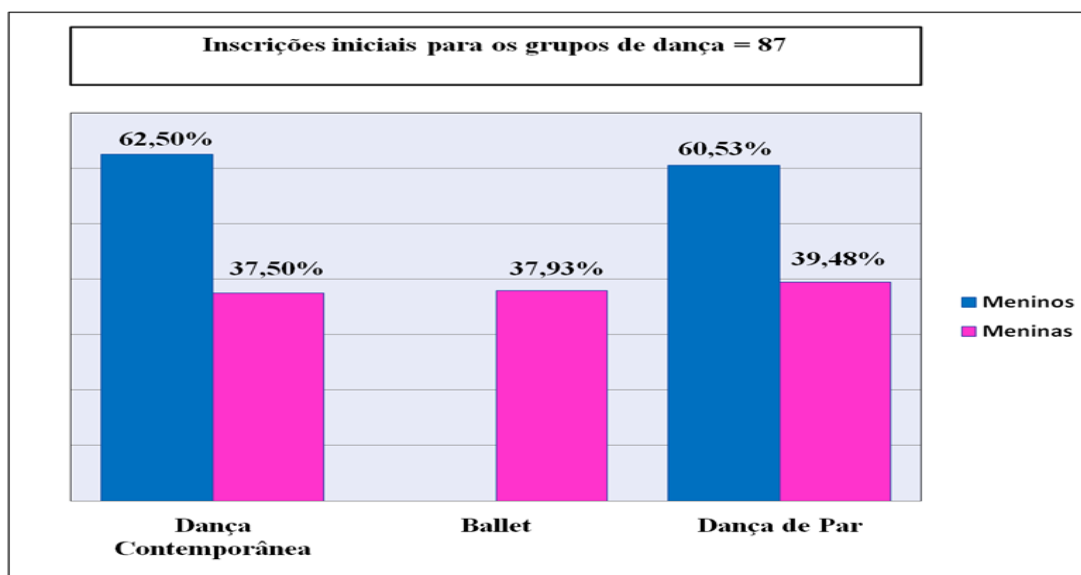
curiosidade acerca dessas modalidades. Além disso, em concordância com Marques (2010), defendemos a ideia de que, na escola, o objetivo não é formar bailarinos, portanto, é importante para os alunos ter acesso a diversos tipos de dança. Propositadamente, escolhemos experimentar o *Ballet* como uma dança mais técnica, mesmo que, na realidade dessa escola, tenhamos trabalhado o *Ballet* de uma forma mais lúdica; a Dança Contemporânea como uma dança que possui uma técnica mais abrangente que não delimita estilos de roupas, músicas, espaços ou movimentos e permite que todos os tipos de pessoas possam praticá-la e, por fim, a Dança de Par como meio de estabelecer a troca e o contato mais direto com o outro com quem se dança. Esta última é mais comum para os alunos dessa escola, uma vez que já a experimentaram em anos anteriores e no meio cultural deles, estando também acostumados a assistir aos familiares dançarem, sobretudo o forró.

A integração dos alunos nas oficinas se deu por meio de inscrição, portanto, foi um processo de livre escolha e de forma voluntária. Inicialmente, a proposta era trabalhar com até vinte componentes em cada oficina, considerando a limitação do espaço existente na escola, pois em dias normais as aulas de dança acontecem na sala de informática que comporta esse número de alunos. Mas como a quadra de esportes foi disponibilizada para a aplicação das oficinas, foi possível aumentar o número de vagas, visto que no período das inscrições houve um grande interesse dos alunos em participar das oficinas. Feitas as inscrições, foram formados três grupos de dança específicos para cada uma das modalidades. Muitos alunos que se inscreveram nas oficinas já integravam os grupos de dança existentes na EMTI José Carlos Pimenta, mencionados na subseção 2.4.1 do capítulo 2, os outros escolheram participar pela primeira vez.

A escola possui cento e onze alunos matriculados e foram feitas oitenta e sete inscrições entre as três modalidades. No entanto, vale esclarecer que vinte e sete dos alunos que preencheram as oitenta e sete vagas escolheram também participar de duas ou de três modalidades de dança, considerando que não havia impedimento para tal escolha. Então, de fato, participaram das oficinas sessenta alunos. Das oitenta e sete inscrições, 62,50% dos meninos e 37,50% das meninas, formando um total de 16 alunos, escolheram a Dança Contemporânea. O grupo do *Ballet* foi composto por 33 integrantes, perfazendo um total de 37,93% do total de meninas inscritas nas oficinas; não houve inscrição de meninos para essa modalidade, talvez por uma questão cultural, comum em nossa sociedade, de que o *Ballet* seria uma dança em que predomina o sexo feminino. Já para a Dança de Par, que envolve as

categorias de danças como forró, bolero, samba, maxixe²⁸ e outras, houve a inscrição de 60,53% de meninos e 39,48% de meninas, totalizando 38 inscritos. O fato de haver um maior número de meninos nesse grupo não se constituiu um problema, uma vez que fizemos adequações de revezamento de pares, inclusive do mesmo sexo. Esses dados podem ser melhor observados na figura 01, a seguir:

Figura 1: Gráfico das inscrições iniciais para os grupos de dança



Observando o gráfico da figura 1, nota-se que, aparentemente, há mais meninos do que meninas. No entanto, as meninas se subdividiram nas três categorias de dança. As que escolheram o *Ballet* ficaram apenas nessa modalidade.

As três oficinas, Dança de Par, Dança Contemporânea e *Ballet*, possuem uma mesma proposta base e, durante o processo, cada etapa da proposta base das oficinas pode ser aprofundada ou ligeiramente adaptada e/ou modificada, respeitando-se o ritmo de cada um e de cada grupo. Apresentamos, pois, somente um eixo norteador para realizar os três tipos de oficinas, pois durante o processo, muitas situações imprevistas²⁹ surgem e podem modificar completamente a condução das atividades e, nessa circunstância, trabalhamos também com a improvisação, como um recurso metodológico utilizado em um dos momentos das oficinas.

²⁸ O maxixe, apesar de ser uma dança pouco conhecida, nesta escola tem significado especial porque o professor de Música da instituição realizou uma composição de maxixe que o grupo de dança interpretou.

²⁹ Algumas dessas situações imprevistas podem ser verificadas no diário de campo, no qual relatamos cada oficina e fazemos observações. Esse diário completo está disponibilizado como anexo neste trabalho.

A sequência da proposta base que propomos e utilizamos nas oficinas (e que também adotamos durante as aulas regulares de dança na escola) foi organizada com base em nossa experiência prática, como professora, e em referências importantes que tratam das relações entre dança, corpo e educação, tais como, por exemplo, Laban (1990), Mônica Dantas (1999b), Vianna (2008), Robatto (1994), Marques (2010), Saraiva-Kunz (1994) e os PCN de Arte (Brasil, 1998d).

Ao propor exercícios de consciência corporal e valorizar os movimentos criados pelos alunos no decorrer das oficinas, encontramos em Laban (1990) uma referência substancial, pois, para esse teórico, o trabalho com o corpo suscita consciência corporal, o aluno começa a perceber o que ocorre consigo mesmo e no seu entorno. Para esse autor, o despertar do corpo na dança educativa contribui de modo significativo para a ampliação do repertório de movimentos e a construção da identidade, uma vez que os alunos começam a identificar suas inúmeras possibilidades de criar. Em sua proposta, a dança não é considerada somente do ponto de vista da graciosidade, da leveza e da beleza dos movimentos, mas também da liberdade que possibilita ao indivíduo mostrar-se por meio de seus movimentos e encontrar a autonomia no próprio corpo.

Em relação aos movimentos corporais que são propostos e mais direcionados por uma professora de um determinado grupo, ou seja, em relação à utilização de técnica, baseamos-nos em Mônica Dantas (1999b), segundo a qual um dos objetivos da técnica é contribuir para tornar o movimento – que não é inato – mais natural, ou seja, mais fácil de executar, de modo que esse movimento passa a pertencer ao repertório do aprendiz e a seu modo de ser no corpo. Nessa mesma linha de pensamento, Vianna (2008) destaca que, para dominar a técnica, é preciso absorvê-la totalmente no corpo e, assim, o movimento passa a fluir com mais naturalidade, não havendo mais necessidade de seguir uma técnica, pois ela incorpora-se na dança. Sobre a questão da técnica, defendemos a ideia de que é importante para o aluno “[...] dominar a técnica do movimento para aumentar seu vocabulário corporal” (ROBATTO, 1994 p. 110), a técnica faz parte do processo do ensino de dança, porém, ela não deve ser o principal foco na escola. Em determinados momentos, é importante sua utilização, porém, ela não pode inibir a espontaneidade interpretativa e criativa dos alunos.

No espaço das oficinas em que os alunos, além de utilizar o que é ensinado pela professora, criam seus próprios movimentos e dançam, aproveitando o que sabem e improvisam, concordamos com Marques (2007), que considera que o ensino da dança e das

artes em geral precisa valorizar o contexto histórico, cultural e social dos alunos. Entendemos que os alunos trazem suas marcas históricas em seus corpos e esse fator se manifesta em suas danças. Em relação à improvisação, Saraiva-Kunz (1994) a considera como um conteúdo e como um processo elaborado com base nas vivências dos alunos:

[...] a improvisação permitirá, no mínimo, que os indivíduos criem formas de se movimentar [...] ou resgatem em outro espaço, sob outro estímulo, as formas do se movimentar próprio e do cotidiano, dando-lhe outra dimensão através da reflexão e validação pedagógica das possibilidades individuais. (SARAIVA-KUNZ, 1994, p. 167)

Segundo essa autora, na improvisação acontece uma reelaboração estética das experiências vividas pelo indivíduo que se expressa. A improvisação também abre espaço para a participação de todos no processo criativo, cada um contribui com uma parte de si mesmo, com sua singularidade. Nesse sentido, ressaltamos a importância de identificar a singularidade dos corpos dos alunos nas oficinas, para valorizar e trabalhar com suas potencialidades, como podemos citar o exemplo de uma aluna especial que possui atraso no desenvolvimento neuropsicomotor e participou da oficina de *Ballet*³⁰. Além disso, na concepção de Saraiva-Kunz (1994), a improvisação desperta a imaginação e a criatividade, que são elementos essenciais para composições coreográficas.

Cabe destacar também que no período de execução das oficinas (e nas aulas regulares de dança na escola), dialogamos com os alunos de forma breve, geralmente no início ou no final de cada oficina (ou das aulas), acerca do que está sendo trabalhado e sobre o tipo de dança que eles estão experimentando. Além disso, circunstancialmente e quando possível, reservamos um horário extra e previamente combinado com a coordenação pedagógica da escola para utilizar o espaço do laboratório de informática, que possui internet, para assistir a vídeos de dança, como, por exemplo, quando assistimos a um vídeo de forró durante a aplicação das oficinas. Mas podem ser outros vídeos que se referem ao tipo de dança que os alunos estão experimentando na prática, como meio de ampliar o repertório cultural deles. Utilizamos o laboratório de informática da escola, também, para realizar pesquisas juntamente com os alunos sobre a dança que estão aprendendo nas oficinas (ou nas aulas regulares de dança na escola), como, por exemplo, se estamos trabalhando o forró, a pesquisa é sobre a origem, as características e peculiaridades dessa dança. Portanto, no início a pesquisa é visual, quando assistem aos vídeos de dança, na sequência aprofundamos por meio da leitura o

³⁰ Exemplo que será relatado mais adiante, na subseção 3.3.3.3.

mesmo tema da dança que os alunos assistiram, como no exemplo citado, o forró e, posteriormente cada aluno escreve um texto, nos computadores do laboratório de informática, sobre o que entenderam. No caso dos alunos que estão sendo alfabetizados, a pesquisa é por meio de imagens e a forma de expressar o que conseguiram assimilar é por meio do desenho e da expressão verbal. Além dos recursos de vídeos e pesquisa, convidamos grupos da dança de outras instituições para se apresentarem na escola, a exemplo dos grupos de dança da Brinquedoteca de Nerópolis e do Centro de Educação Profissional em Artes Basileu França de Goiânia³¹, resultando posteriormente em intercâmbio. Esse intercâmbio com outras instituições não foi feito durante o período das oficinas. Foi realizado em anos anteriores durante o período de aulas regulares de dança na escola.

Pesquisar sobre dança corrobora os três eixos articuladores do processo de ensino e aprendizagem para a seleção e a organização dos conteúdos gerais de Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, presentes nos PCN: fazer, apreciar e contextualizar. Esses eixos relacionados com a aprendizagem “[...] podem levar ao conhecimento da própria cultura, impulsionar a descoberta da cultura do outro e relativizar as normas e valores da cultura de cada um” (BRASIL, 1998d, p. 51), além de despertar uma atmosfera de interesse e curiosidade na sala de aula acerca das culturas compartilhadas pelos alunos. Ao se contextualizar a dança durante o diálogo com os alunos, são enfatizados os aspectos históricos, sociais e culturais. Destacamos danças existentes no Brasil e em outros países e explicamos quais os objetivos a serem atingidos durante a realização das atividades, que podem ocorrer no início e no final das oficinas. Disponibilizamos um espaço para que os alunos verbalizem suas percepções quanto ao que estão aprendendo, suas dificuldades, limitações e avanços em relação às atividades realizadas.

Apresentamos a seguir um esquema resumido da aplicação das oficinas e em seguida uma descrição detalhada e comentada desta proposta base.

Esquema resumido para aplicação das oficinas:

- 1) Conversa inicial sobre a oficina e sobre a dança que está sendo trabalhada.
- 2) Exercícios de respiração.
- 3) Alongamento inicial e exercícios de consciência corporal.

³¹ O centro de Educação Profissional em Artes Basileu França de Goiânia é um espaço público estadual que trabalha com dança, música, teatro e arte circense.

- 4) Exercícios técnicos de postura, posições dos braços, pés e cabeça, feitos junto com a professora.
- 5) Laboratório de movimentos: improvisação na dança.
- 6) Dança livre.
- 7) Alongamento final e relaxamento.

A princípio, os alunos são reunidos em roda, conversamos um pouco sobre a proposta para a oficina e/ou sobre temas relacionados à dança que está sendo trabalhada, depois os alunos são reunidos em roda para realizar alguns exercícios de respiração e contato individual. Em seguida, é feito um alongamento lento e suave para preparar o corpo e, na sequência, são feitos exercícios de percepção e consciência corporal como, por exemplo, tocar as partes do próprio corpo e explorar várias formas de movimentá-las. Em cada oficina trabalhamos uma parte do corpo: mãos, braços, pernas, quadris, pés e outras. Logo após, são propostos aos alunos movimentos corporais que são feitos simultaneamente com a professora, que os executa e também ensina detalhes importantes, como a postura, a posição dos braços, dos pés e da cabeça. Esses movimentos podem ser executados alternadamente de forma individual, em duplas e/ou com o grupo todo. Nesse momento, é colocada uma música específica para estudo. Essas músicas geralmente possuem ritmos marcados e variados e são utilizadas, por exemplo, em aulas de *Ballet* e Dança do Ventre e também contribuem para despertar a atenção, a percepção e a consciência dos passos e movimentos que estão sendo executados. É habitual utilizar essas músicas para trabalhar com movimentos mais técnicos na dança, para que os alunos possam desenvolver uma maior consciência de ritmos, tempos e contratempos presentes na música que estão ouvindo. Por último, a professora sugere que os alunos dancem, utilizando movimentos que foram ensinados pela professora, e também improvisem, incluindo outros movimentos que conheçam ou que sintam vontade de inserir de forma mais livre, ou seja, movimentos próprios que podem, na ação de dançar, surgir de modo espontâneo. Esse momento de experimentação do grupo, que inclui a professora e os alunos, foi nominado de “laboratório de movimentos”. Trata-se de um espaço da oficina em que podem surgir movimentos inusitados que possam surpreender em termos de criatividade e expressão do corpo. Os alunos são orientados a explorar todas as possibilidades de movimento corporal, bem como utilizar a imaginação e a improvisação como recurso para criarem suas danças. Assim, a cada oficina, gradativamente, movimentos são criados e

selecionados para compor uma coreografia. Ao término de cada oficina, novamente é feito um alongamento com características de relaxamento.

No encerramento das oficinas, após o período de doze semanas, cada grupo apresentou uma dança para compartilhar o que criaram com os colegas, professores, equipe diretiva, pais e comunidade. As apresentações das coreografias elaboradas durante as oficinas de Dança de Par, Dança Contemporânea e *Ballet* foram feitas no período vespertino, no dia 01 de abril de 2014, durante eventos promovidos pela EMTI José Carlos Pimenta, conforme destacamos no diário de campo.

A seguir tratamos das análises dos dados coletados por meio dos instrumentos utilizados nessa pesquisa.

3. 3 Análise dos questionários, dos Diários dialogados e do Diário de campo

Nessa seção, são apresentados três instrumentos que constituíram dados que nos auxiliaram a investigar as contribuições da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade em uma escola rural de tempo integral no município de Goiânia.

Concomitante com as oficinas, além de nos dedicarmos à coleta de dados desses três instrumentos (questionários para professores, pais, alunos participantes e não participantes das aulas de dança; diários dialogados; diário de campo), fizemos também registros de filmagens e fotos. Junto a esses instrumentos, o Projeto Político Pedagógico da escola, os documentos oficiais nacionais e referenciais teóricos ampliados pela pesquisa bibliográfica nos auxiliaram no entendimento das relações entre dança, cognição e afetividade.

Iniciamos com a análise dos questionários.

3.3.1 Questionários

Apesar de estarmos cientes de que entrevistas orais podem permitir uma maior interação entre pesquisador e entrevistado e de que ideias e opiniões podem ser esclarecidas na fala, sobretudo quando, a partir de uma pergunta base, podem surgir outras dependendo da resposta do entrevistado, optamos pela utilização de questionários semiestruturados, mesclando-se perguntas objetivas e perguntas abertas, uma vez que essas perguntas nos auxiliam a ter informações gerais sobre o contexto e os participantes da pesquisa. Conforme Negrine,

[...] a entrevista é semiestruturada quando o instrumento de coleta está pensado para obter informações de questões concretas previamente definidas pelo pesquisador, e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema ou abordar aspectos que sejam relevantes sobre o que pensa. (NEGRINE, 1999, p.74)

O uso dos questionários foi importante porque permitiu investigar as percepções que os alunos, os pais e os professores têm sobre a dança no espaço escolar. Os alunos responderam aos questionários durante o horário de aula. O tempo para cada grupo de alunos foi de uma hora. Os questionários dos professores, apesar de terem sido entregues logo no início da pesquisa, só foram respondidos em ocasião da reunião pedagógica da escola que acontece a cada três meses, visto que, devido aos afazeres do cotidiano, não disponibilizavam de tempo para tal ação. Os pais responderam ao questionário em casa.

Durante a pesquisa, foram aplicados seis questionários: um questionário inicial e outro final para alunos participantes das oficinas; um questionário inicial e outro final para os professores; um único questionário para pais; um único questionário para alunos não participantes das oficinas.

Metodologicamente, após a análise dos questionários, elaboramos quadros com elementos significantes que compareceram nas respostas e gráficos, acrescidos de comentários sobre as questões mais objetivas e/ou quantitativas; na análise dos diários dialogados, utilizamos gráficos e, para a análise do diário de campo, organizamos um esquema. Ao entrecruzar os dados, novamente utilizamos quadros com elementos significantes presentes nos questionários, nos diários dialogados e no diário de campo. Entendemos “elementos significantes” como os termos verbais, que compareceram na escrita de pais, alunos participantes e não participantes das oficinas e professores nas respostas dos questionários, da própria pesquisadora, na escrita do diário de campo e dos alunos participantes das oficinas na escrita dos diários dialogados. Trata-se de elementos significantes que se destacam e/ou se repetem nas diversas falas, compondo uma regularidade que nos auxilia a garantir uma interpretação dos dados o mais consistente possível.

3.3.1.1 Análise dos questionários inicial e final aplicados aos alunos participantes das oficinas

Aplicamos aos alunos participantes da pesquisa um questionário inicial semiestruturado composto por dez questões, a saber:

Questionário inicial para os alunos da dança

1. Você gosta de dançar? () sim () não
2. De que tipo de dança você mais gosta?
3. O que você espera aprender nas aulas de dança que fará na escola?
4. Você já dançou antes? () sim () não Onde?
5. Você acredita que aprender dança pode te ajudar a resolver outras questões na sua vida? () sim () não Explique.
6. Você escolheu participar das aulas de dança porque: () Gosta de movimentar o corpo () Quer aprimorar os seus dons artísticos () Quer interagir mais com os colegas () Gosta de dançar () Se sente bem () Quer aprender outras danças além das que você já conhece () Quer conhecer uma modalidade nova de atividade física () Outro.
7. Você dança em casa? () sim () não
8. Se a resposta for sim (em relação à pergunta 7), assinale: () inventando sozinho () inventando com outras pessoas () copiando diante da TV () imaginando um espetáculo que você viu e gostou muito
9. Cite no mínimo 05 tipos de dança que você gostaria de experimentar e aprender.
10. Você considera que é importante dançar na escola? () sim () não Porque?

Analisando o questionário inicial, percebemos que as respostas à questão 1 foram unânimes, visto que 100% dos alunos responderam que gostam de dançar. Na questão 2, em relação ao tipo de dança de que mais gostam, a resposta foi surpreendente, tendo em vista que, por ordem de importância, a Dança de Par aparece em primeiro lugar, seguida do *Ballet*, do Samba, da Dança do Ventre e do Forró. Importante ressaltar que, por ter havido um trabalho anterior exatamente com essas modalidades, elas foram as mais citadas. A esse respeito, Marques (2010) ressalta que os repertórios de dança são como livros, são necessários no processo de aprendizagem. Na concepção da autora, cada texto de dança é um modo de ver e entender o mundo. Assim, quando um aluno experimenta um dado tipo de dança, este passa a ser incorporado em sua realidade, deixando de ser algo mais que está fora. Isso explica a escolha dessas danças que já faziam parte da realidade dos alunos na escola. Já outros tipos de dança, como Valsa, Axé, *Reggae*, Contemporânea, *Rock* e *Funk*, são mencionados apenas por dois alunos, que afirmaram conhecer essas danças por meio de programas televisivos. Na medida em que os alunos ampliam seu conhecimento sobre diversos tipos de dança, definem também aqueles com os quais mais se identificam.

Na questão 9, associada com a questão 02, que solicita o tipo de dança que gostariam de experimentar e aprender, o Samba é o primeiro escolhido, seguido do Forró, do *Ballet*, da Valsa, do *Funk* e da Dança do Ventre. Entre um e cinco alunos citaram outros tipos, como: Contemporânea, Maxixe, Tango, Flamenca, Espanhola, Bolero, Salsa, *Zouk*, *Rap*, *Hip-Hop*,

Rock, Country e *Arroxa*. O que surge como elemento novo nessa resposta é a inclusão da *Valsa* e do *Funk* em termos de preferência, mesmo que em menor número, entre as que os alunos gostariam de aprender, enquanto na questão 02, essas duas danças são citadas por poucos. Foram acrescentados também o *Maxixe*, o *Tango*, a *Salsa*, a *Flamenca*, a *Espanhola*, o *Country*, o *Rap*, o *Hip-Hop* e o *Arroxa*. Na questão 4, a grande maioria respondeu que já dançou antes e o lugar onde dançou foi na EMTI José Carlos Pimenta. Logo, depreende-se desta resposta que essa instituição constitui uma referência cultural importante para eles que, inseridos em uma realidade de zona rural, não dispõem de muitas possibilidades de espaços para experiências desse tipo. Dois alunos responderam que já dançaram em casa ou na casa de familiares. As respostas das questões 7 e 8 (sobre dançar em casa) possuem certa correlação com a questão 4. Nas respostas da questão 7, a maioria dos alunos respondeu que costuma dançar em casa. Aparentemente há uma contradição em relação aos poucos alunos que responderam dançar em casa, conforme consta na análise da questão 04, porém, nesta circunstância, eles ensaiam em casa as danças que aprenderam na escola, conforme os alunos relataram em momento da conversa inicial sobre dança durante a aplicação das oficinas. Na questão 08, a maioria dos alunos respondeu que dança em casa inventando passos sozinhos e imaginando um espetáculo que viu e de que gostou muito. Nesse caso, os espetáculos acessíveis a eles são os da própria escola e os promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.

Para as questões 03, 05, 06 e 10, elaboramos o primeiro quadro referência com os elementos significantes predominantes nas respostas e que são relevantes para nossa investigação, pois esses termos referem-se às relações entre dança e cognição e dança e afetividade. Segue:

Quadro 01: elementos significantes do questionário inicial aplicado aos alunos participantes das oficinas

<p>RELAÇÃO ENTRE DANÇA E COGNIÇÃO (questões 3, 5, 6)</p>	<p><i>Aprender, aprender mais, aprender a dançar, ensinar, eu aprendo, ensinar quem não sabe, ensina a gente, ter mais conhecimento, se tornar um profissional, dançar, educação, desenvolver o meu corpo, desenvolver mais em sala de aula, ajuda no desenvolvimento, movimentar.</i></p>
<p>RELAÇÃO ENTRE DANÇA E AFETIVIDADE (questão 10)</p>	<p><i>Aproximar mais dos colegas; descobrir novas pessoas; gosto muito de dançar; ser amiga de todo mundo; é bom, eu sinto bem; coloca a gente mais feliz, é uma das atividades preferidas; adoro dançar; conseguir fazer coisas legais; para me conhecer; desentristece.</i></p>

Os termos que mais aparecem são o aprender de forma geral, aprender a dançar de forma mais específica, ensinar, conhecimento, desenvolver o corpo e desenvolver na sala de aula. É interessante observar os termos *aprender, ensinar, ensinar quem não sabe*³², utilizados por boa parte dos alunos, que nos permitem fazer relação com Vygotsky (1991) que, ao abordar a interação do sujeito com o meio, destaca a importância da mediação entre os indivíduos. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, elaborado por esse autor, constitui o espaço intermediário entre a capacidade de resolver um problema por meio do desenvolvimento real – aquele que o indivíduo já possui – e o potencial, que requer a colaboração de um companheiro ou de um adulto. No desenvolvimento potencial, os conhecimentos estão fora de alcance imediato, mas são potencialmente atingíveis. A aluna D., por exemplo, provavelmente ao dizer *ensinar quem não sabe*, referia-se à sua iniciativa de auxiliar os colegas com menos experiência ou que estavam fazendo dança pela primeira vez. Essa aluna, que faz aula de dança na escola desde o início das aulas e participou das três modalidades de oficina, apresenta muita facilidade em aprender, e como aprende rápido, sempre compartilha o que aprendeu com os colegas. Em algumas respostas dos alunos, a dança ajuda a *desenvolver o corpo* e a *desenvolver mais em sala de aula*, ou seja, o corpo desenvolve e o intelecto (sala de aula) também. Para Vygotsky (2001), os conhecimentos construídos a partir da vivência do aluno são importantes, pois, por meio das experiências no seu cotidiano, ele pode rememorar alguns conceitos no momento dos estudos. Podemos citar, como exemplo, a vivência do aluno H., que relatou em uma das conversas realizadas no início da oficina de Dança de Par, que ele aprendeu a ouvir e a concentrar na música quando trabalhamos o ritmo do forró e isso o ajudou a dançar melhor. O aluno H. relatou ainda que, durante a aula de Música, ele começou a concentrar no ritmo que o professor ensinou para aprender mais rápido. Aparentemente, a vivência da concentração experimentada por H. na aula de dança foi assimilada e utilizada também em sua atuação na aula de Música. Kohl (2003), ao reportar-se à Vygotsky, afirma que a formação do pensamento também está relacionada com a motivação. A dança, para os alunos, parece representar uma motivação para aprender mais.

A relação da dança com o desenvolvimento afetivo, na perspectiva dos alunos, aparece ligada à aproximação entre os colegas, à descoberta de novas pessoas para o estabelecimento de novas amizades, ao bem estar e à alegria. Mahoney (2005), ao dissertar sobre a teoria de

³² Os excertos foram preservados tal como escritos por todos os sujeitos participantes da pesquisa, sem correção ortográfica ou de pontuação.

Wallon, aponta que a integração é fundamental no desenvolvimento do indivíduo, sobretudo o sentido da integração organismo-meio, integração cognitivo-afetiva e afetivo-motora. Marques (2010) argumenta que a dança possibilita um diálogo dos alunos com seus corpos. Acrescentamos que, além disso, eles dialogam com os corpos dos outros integrantes do grupo. Ao participarem de aulas de dança na escola, os alunos são inseridos em um grupo, no qual diversas interações podem ser experimentadas de forma individual ou compartilhadas com os colegas. Essas interações possibilitam o encontro entre a prática e o pensamento, muito mais se eles forem estimulados a resolverem atividades com desafios. Atividades como estas podem levar os alunos a experimentar suas capacidades no nível cognitivo, emocional e motor, como, por exemplo, no caso da atividade de improvisação da dança em que podem criar sozinhos, com um colega ou com o grupo.

Conforme se vê nos termos utilizados pelos alunos, no questionário inicial, podemos verificar que a dança favorece o desenvolvimento cognitivo e a afetividade.

Após as realizações de todas as oficinas, foi aplicado o questionário final:

Questionário final para os alunos da dança

Durante o trimestre você participou das aulas de dança. Responda às perguntas abaixo de acordo com o que experimentou.

1. O que você sentiu durante as aulas? Fale de suas emoções.
2. Como foi aprender novos ritmos, ouvir músicas diversas e experimentar novos movimentos?
3. Você encontrou dificuldades em algum momento? Explique.
4. Você conseguiu imaginar e criar movimentos e passos de dança?
() sim () não

Se sim, assinale abaixo: () Sozinho () Com a ajuda de algum colega () em grupo () Com a ajuda da professora de dança () Outro

5. Participar dessas aulas te ajudou de alguma forma em outras atividades na escola e/ ou em casa? Explique.
6. Qual a sua opinião sobre tudo que você experimentou durante as aulas?
7. Em sua opinião, participar das aulas de dança contribui para que você se torne mais: () responsável () elegante e com mais postura () tranquilo (a) criativo (a) () afetivo () elegante e com mais postura () tranquilo (a) () criativo (a) () ágil com os movimentos do corpo () cooperativo (a) () expressivo
8. Como você sentiu seu corpo nas aulas? Explique.
9. Em relação ao corpo, como foi sentir cada movimento seu e também observar os movimentos dos outros?

10. O que você sentiu no momento de se apresentar dançando para o público da escola, para seus familiares e comunidade?

Para analisar as questões do questionário final dos alunos, elaboramos um segundo quadro referência que sintetiza as opiniões dos alunos por meio dos elementos significantes predominantes em suas respostas. O foco de observação principal consistiu nas possíveis relações entre dança, cognição e afetividade.

Quadro 02: elementos significantes do questionário final aplicado aos alunos participantes das oficinas

SENSAÇÕES EXPERIMENTADAS NA DANÇA (questões 1, 8, 9, 10)	DURANTE AS OFICINAS	<i>Leveza, beleza, maturidade, felicidade, alegria, tranquila, emoção, corpo solto, muito bem, entusiasmo, agilidade, livre, coragem, ansiedade por aprender um passo novo, ótimo e dor nas pernas quando a gente estica o corpo, vergonha.</i>
	DURANTE AS APRESENTAÇÕES PARA O PÚBLICO	<i>Emoção, cansada, tremendo, medo, vergonha, alegre, divertido, timidez, elegante, nervosa, as pessoas pararam para ver nosso grupo se apresentando, tranquilidade.</i>
AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA EXPERIÊNCIA COM A DANÇA (questões 2, 3, 4, 5, 6, 7)	O QUE FOI POSITIVO	<i>Aprendi nossa cultura, aprendi dançar músicas novas, a dança contemporânea, consegui fazer, já sabia alguns ritmos, novos movimentos, me ajudou nas aulas, aprendi mais, ajudou a ter mais leveza nas mãos para escrever.</i>
	O QUE FOI DESAFIO	<i>Prestei atenção, o giro, parar com a preguiça, ter mais paciência, fazer alguns passos novos, eu era muito corcunda.</i>

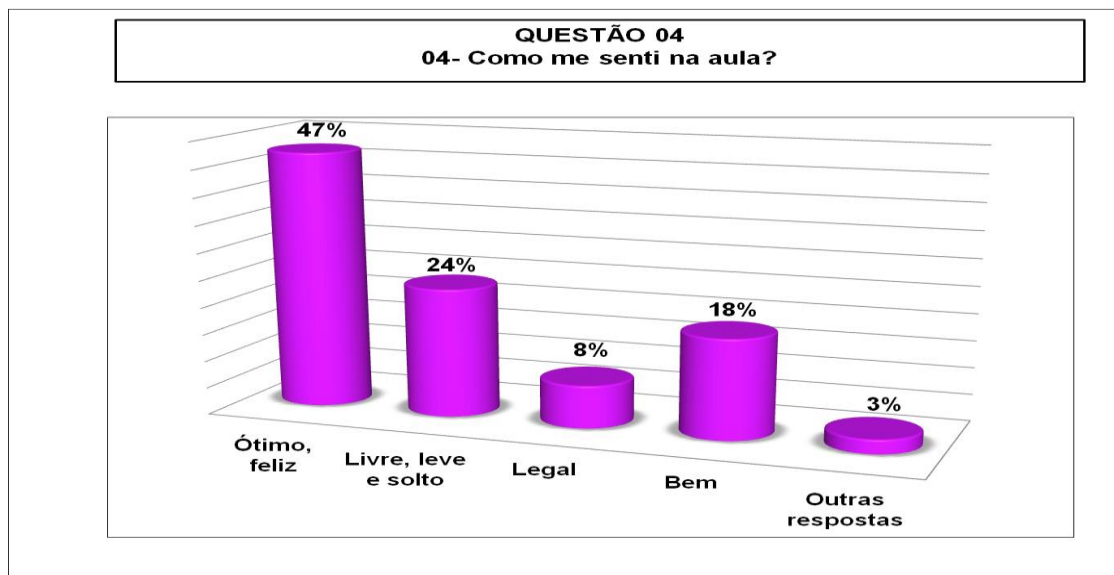
Nesse quadro podemos primeiramente constatar quais são as impressões dos alunos em relação às sensações experimentadas na dança durante os momentos mais significativos do desenvolvimento das oficinas. As sensações são importantes, pois têm relação com o corpo, com a afetividade. De acordo com o que referimos no capítulo 1, na seção 1.4, sobre o significado de afetividade, destacamos que a afetividade deriva do latim *afficere* e significa tocar, comover o espírito. Conforme se vê nos termos que se destacam na escrita dos alunos na experiência com a dança, eles manifestam as sensações que os tocaram e os comoveram, durante as oficinas e durante as apresentações feitas no último dia da oficina. Mahoney e Almeida (2004) destacam que o indivíduo, ao ser afetado pelo mundo externo/interno, reage de acordo com o que a situação desperta, seja ela agradável ou desagradável. Portanto, é interessante ressaltar que, ao realizarmos a leitura das respostas desse questionário,

verificamos que os alunos que participaram das oficinas e que também faziam aulas de dança na EMTI José Carlos Pimenta em anos anteriores, apontaram as sensações de *leveza, beleza, felicidade, alegria, coragem, tranquilidade, entusiasmo, agilidade, livre e divertido, cansada, muito bem*. Já os alunos que participaram das oficinas pela primeira vez destacaram as sensações de *emoção, alegria, felicidade, corpo solto, ansiedade, vergonha, medo, dor nas pernas quando a gente estica o corpo, elegante, nervosa*. Como se pode perceber nos termos utilizados pelo grupo que já possuía uma experiência anterior à oficina, as sensações remetem a uma maior tranquilidade em relação às duas situações de experimentação da dança, nas oficinas e durante as apresentações. O cansaço ressaltado por esse grupo se deve ao fato de que a maioria desses alunos participou das três modalidades de dança nas oficinas, sendo que elas eram realizadas no mesmo dia e em sequência. Em relação aos alunos que experimentaram a dança na escola, pela primeira vez e durante as oficinas, podemos verificar que as sensações se mesclam, pois eles destacam a alegria, a emoção, a felicidade, o corpo solto, mas também apontam outras sensações como a ansiedade, a vergonha, o medo, a dor nas pernas quando estica o corpo, a elegância e o nervosismo. A nosso ver, é natural experimentar essas sensações aparentemente contraditórias diante de uma situação nova e desafiadora, como apresentar-se em público pela primeira vez. Os alunos começaram a identificar algumas emoções sentidas em seus corpos, como podemos verificar na resposta do aluno K.: *eu senti meu corpo tremendo, mas com tranquilidade*, da aluna A., ao relatar *eu fiquei com vergonha e timidez, mas depois eu me soltei* e da aluna M., ao expressar *eu senti medo de errar e vergonha, mas quando estava apresentando, passou*. Marques (2010) considera que a dança proporciona a abertura para um diálogo afetivo dos alunos com seus corpos. Conforme pudemos verificar, a vivência da dança propiciou situações que tocaram a afetividade desses alunos, seja internamente e/ou na relação com os outros, nesse caso, os colegas, professores e público que os assistiu, provocando sensações em seus corpos. De uma outra forma, eles foram tocados, mobilizados, afetados em seus corpos e isso certamente constitui uma experiência marcante para eles, introduzindo uma significativa diferença em meio à predominância do exercício quase que exclusivamente mental que mais regularmente opera nas escolas.

A dança, durante as oficinas, como se percebe, revela o envolvimento dos alunos ao longo do processo. Eles falam sobre suas emoções, sobre corpo e sobre o que aprenderam, ao

mencionarem: *tranquila, corpo solto, aprender um passo novo...* Como se vê na figura 02, os envolvidos sentem-se felizes, ótimos, leves, livres.

Figura 02: Gráfico da questão 04 do questionário aplicado aos alunos.



Segundo Wallon (1975), o desenvolvimento da pessoa integrada ao meio social envolve os aspectos afetivo, cognitivo e motor. Durante as apresentações para o público, as sensações predominantes de *medo, alegria, vergonha, tranquilidade...* dizem respeito à emoção que cada um experimentou e que pode (ou não) ser vivenciada de outro modo em uma futura apresentação. Na concepção de Mônica Dantas (1999b), “[...] o corpo que dança está constantemente adquirindo novos hábitos, novos saberes que provocam, neste corpo, o surgimento de novos centros significativos” (DANTAS, 1999b p. 109), sejam eles nos campos afetivo, cognitivo ou motor. De qualquer modo, as sensações experimentadas na dança contribuem para o entendimento de que a afetividade mobiliza o sujeito, pois o faz sentir-se bem ou no mínimo satisfeito por cumprir um desafio e, apesar do medo, da vergonha e da timidez, há uma superação no momento da apresentação, pois novas aprendizagens são adquiridas e internalizadas.

Na avaliação do que aprenderam durante a experiência com a dança, referentes às questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do quadro 02, em relação ao que foi positivo, o aluno M., ao dizer *aprendi nossa cultura*, percebemos que o horizonte de expectativas desse aluno em relação à dança foi ampliado. Além disso, na resposta da aluna N. – *ajudou a ter mais leveza nas mãos para escrever* –, constatamos a contribuição da dança também no desenvolvimento da

coordenação motora fina e seu efeito posterior no corpo. Em relação ao que foi desafio para os alunos, que também se refere às questões 2, 3, 4, 5, 6 e 7 do quadro 02, aparecem questões ligadas ao trato com o corpo, conforme está destacado nos termos: *o giro, parar com a preguiça, fazer alguns passos novos, eu era muito corcunda*, e à falta de concentração, quando o aluno Y. destaca: *prestei atenção*. Isto aponta para uma possível dificuldade de concentração de sua parte e a experiência com a dança o ajudou nesse aspecto. O exemplo apontado na resposta desse aluno nos remete a Bertazzo (1998), quando este afirma que, quando adquirimos uma maior consciência do nosso corpo, resgatamos a atenção para os movimentos que normalmente estão automatizados. Outro desafio apontado pelo aluno M. foi o de *ter mais paciência*. Para este aluno, a dança contribuiu neste aspecto, pois esse aluno era muito inquieto e em muitos momentos da oficina de Dança de Par estava sempre um tempo à frente do ritmo da música e, como eram duas pessoas dançando juntas, a falta de paciência para esperar o tempo da música representava um obstáculo para ajustar o passo com seu par. Quando esse aluno teve essa percepção, conseguiu avançar no passo e na dança. Conforme podemos verificar na análise dos termos referentes à avaliação da aprendizagem dos alunos ao longo da experiência com a dança, os aspectos cognitivos, afetivos e motores estão presentes em várias situações vivenciadas pelos alunos na dança, porém, “[...] em momentos de alternância”. (ALMEIDA, 2012c, p.123).

Passamos, na próxima subseção, à análise dos questionários inicial e final aplicados aos professores.

3.3.1.2 Análise dos questionários inicial e final aplicados aos professores

Os professores da escola onde oferecemos as oficinas demonstraram interesse em responder aos questionários, expressaram-se com liberdade e não se intimidaram em emitir opiniões de forma transparente, na maior parte das questões. Segue o questionário inicial aplicado aos professores.

Questionário inicial aplicado aos professores

1. Você considera a dança uma atividade importante no espaço escolar?
Sim () Não () Explique
2. De que forma você acha que a dança pode auxiliar o desenvolvimento cognitivo e afetivo dos alunos?

3. Qual a percepção que você tem dos alunos que praticam dança em suas disciplinas específicas? Existe alguma observação a ser feita em relação aos demais alunos que não praticam dança?
4. Em sua opinião, qual a influência da atividade de dança na escola no autoconceito e na autoestima dos alunos?
5. Na sua concepção, a dança inserida no currículo escolar pode contribuir para:
 despertar para uma maior consciência corporal favorecer a concentração e a atenção auxiliar a cognição e a aprendizagem aprimorar a coordenação motora melhorar a interação entre os colegas e professores proporcionar o desenvolvimento da afetividade e melhorar as relações auxiliar na formação cultural da criança melhorar o condicionamento físico e a saúde física e mental proporcionar momentos de descoberta e auxiliar na criatividade aumentar a expressividade construir uma formação crítica social outro
6. A dança como arte pode contribuir significativamente para a formação cultural e social dos alunos. Você concorda com esta afirmação?
 Sim Não Explique
7. No seu conceito, as apresentações de dança na escola servem para:
 mostrar um produto final do trabalho desenvolvido enfatizar os efeitos do processo do trabalho desenvolvido divulgar e disseminar a arte de expressão do corpo promover mais cultura na escola e na comunidade onde ela está inserida incrementar as festas em datas comemorativas entreter outro

Tal como foi feito nas análises dos alunos participantes das oficinas, mostramos aqui aqueles elementos significantes que apareceram mais de uma vez e que corroboram a hipótese da pesquisa. A princípio, elaboramos um quadro referência resultante da análise das primeiras questões. Para as demais, fazemos comentários acerca das respostas.

Quadro 03: elementos significantes do questionário inicial aplicado aos professores

IMPORTÂNCIA DA DANÇA NA ESCOLA (questão 1)	<i>Momento de interação, mudança de comportamento, alivia as tensões, melhora a expressão, melhora a autoestima e a participação, ajuda no desenvolvimento motor, trabalha o emocional, abre o espaço para que a arte seja mais conhecida pelos alunos, elo entre o conhecimento formal e conhecimento prévio do aluno.</i>	
A DANÇA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E AFETIVO (questão 2)	<i>Expressão além da fala, acolher ao invés de excluir, mais atencioso, melhora a interação, a relação e a afetividade com colegas e professores, promove maior participação dos alunos, elevação da autoestima, auxilia na concentração e relação humana, integração entre os grupos.</i>	
PERCEPÇÃO SOBRE OS ALUNOS (questão 3)	QUE PARTICIPAM DA DANÇA	<i>Mais facilidade em se expressar, são mais dinâmicos, mais participativos, interação melhor.</i>
	QUE NÃO PARTICIPAM DA DANÇA	<i>Ser mais incentivados, exclusão, precisam usufruir dos benefícios de tal atividade, não desenvolvem bem a coordenação motora, são mais tímidos e inibidos.</i>
A INFLUÊNCIA DA DANÇA NA AUTOESTIMA DOS ALUNOS (questão 4)	<i>Tornam-se mais confiantes, percepção do corpo, maior conhecimento de música, momento consigo mesmo, mostra sua capacidade e com isso melhora a autoestima, passam a se aceitar melhor, permite que o aluno se perceba no tempo e no espaço.</i>	

Notamos, ao analisar o quadro 03, que os professores, ao entenderem a dança como *momento de interação, como arte a ser conhecida pelos alunos* ou *elo de conhecimento*, revelam nas respostas que eles valorizam a realização de projetos de dança na escola. Percebem também os benefícios da dança manifestados na interação professor-professor, aluno-professor e aluno-aluno. Em relação à interação, que é um termo mencionado na questão 1, a importância da dança na escola, na 2, relativa à dança no desenvolvimento cognitivo e afetivo e a questão 3, sobre a percepção que os professores têm sobre os alunos que fazem dança, o professor de Educação Física destaca o seguinte: *Pela característica lúdica e alegre da dança, ela influencia positivamente no campo sócio-afetivo, permitindo uma melhor interação entre os grupos, pelo caráter naturalmente socializante que a dança carrega.* (Prof. de Educação Física). O professor de Música, corroborando essa ideia, ressalta: *Assim como as demais linguagens artísticas a dança promove a interação entre os alunos.* (Prof. de Música). A interação é citada também nas respostas de todos os outros professores, de modo similar ao dos professores de Música e Educação Física, porém, com frases mais objetivas e curtas.

A interação, na perspectiva desses professores, como podemos verificar, é destacada como um aspecto importante da dança e está relacionada ao desenvolvimento afetivo dos alunos. Nesse sentido, a professora pedagoga R., ao expor que a dança *melhora a relação e afetividade com colegas e professores*, reafirma a importância da interação na afetividade. Sobre a interação associada à dança, os PCN de Arte (Brasil, 1998d) destacam: “[...] os alunos podem, por meio da Dança reforçar laços de amizade, trabalhar e conhecer o grupo, assim como conhecer a si próprios de outra maneira, dando importância [também] à questão da auto-estima” (BRASIL, 1998d, p. 73).

Outros elementos significantes recorrentes nas respostas da maioria dos professores e que aparecem também nas questões 1, 2 e 3, assim como o termo *interação*, antes mencionado, é a *participação e a melhora na expressão* dos alunos. Para Strazzacappa (2001), a dança na educação é um meio de expressão, sendo que o traço expressivo da dança acontece na possibilidade de transformação do indivíduo que se expressa a partir de suas experiências e da sua subjetividade. Para essa autora, a dança é educação, expressão e criação, e se a dança não for composta desses elementos, não é dança (STRAZZACAPPA, 2001, p. 44). A melhora da expressão dos alunos ressaltada pela maioria dos professores diz respeito a uma melhor capacidade de comunicação, melhor participação nas aulas desses professores e

ao modo natural dos alunos se expressarem ao falar diante de um grupo. Destacamos as respostas de alguns professores, a exemplo do professor de Música, que afirma que *o aluno que participa de alguma atividade artística, como a dança, tende a ser mais expressivo, desinibido e conseqüentemente mais participativo*. A professora pedagoga C. expõe que os alunos que participam da dança *são alunos mais dinâmicos, expressivos e participativos nas aulas*. O professor de Português/Inglês ressalta que a dança *ajuda na concentração, promove o relaxamento, e o aprimoramento da expressão além da fala*. A professora de Matemática destaca que a dança *ajuda tornando o aluno mais participativo e mais atencioso*. A professora pedagoga R., por outro lado, ao mencionar os alunos que não participam da dança sugere que eles *sejam mais incentivados, pois eles precisam usufruir dos benefícios de tal atividade* e a professora pedagoga E. enfatiza que os alunos que não fazem dança são *mais tímidos e inibidos*.

Na questão 4., quanto à influência da dança na autoestima dos alunos, para os professores, na medida em que os alunos percebem suas capacidades, bem como seu corpo e sua presença no tempo e no espaço, e interagem com os colegas, há um movimento de mudança interno e externo, pois os alunos passam a se aceitar mais e tornam-se mais autoconfiantes.

Na questão 5, que solicita aos professores marcarem as opções destacadas de termos relativos à contribuição da dança inserida no currículo da escola, sendo eles: *despertar para uma maior consciência corporal ()*, *favorecer a concentração e a atenção ()*, *auxiliar a cognição e a aprendizagem ()*, *aprimorar a coordenação motora ()*, *melhorar a interação entre os colegas e professores ()*, *proporcionar o desenvolvimento da afetividade e melhorar as relações ()*, *auxiliar na formação cultural da criança ()*, *melhorar o condicionamento físico e a saúde física e mental ()*, *proporcionar momentos de descoberta e auxiliar na criatividade ()*, *aumentar a expressividade ()*, *construir uma formação crítica social ()*, *outro ()*, todos os professores marcaram todas as opções e o professor de Educação Física fez uma interessante observação: *Todos os aspectos citados são em algum grau contemplados pela dança. Apenas o último (construção de uma formação crítica social) é que vai depender muito mais da abordagem e mediação do professor do que da dança por si só.* (Prof. de Educação Física). Concordamos com o professor, pois a mediação deve acontecer concomitante a todos os aspectos citados, pois um está interligado ao outro.

Na questão 6, questionamos os professores se eles concordam com a afirmação de que a dança como arte pode contribuir para a formação cultural e social dos alunos. Em seguida, solicitamos que explicassem se a resposta for sim ou se a resposta for não. Todos os professores responderam sim, mas apenas cinco deles explicaram, afirmando que a dança é *uma arte; amplia os horizontes; cada estilo está ligado a um tempo, espaço e cultura; representa a cultura de um povo, faz parte das comemorações sociais* e que *o conhecimento da arte é a descoberta de algo novo que não é vivenciado por muitos nos dias de hoje*.

Na questão 7, quando perguntamos para que servem as apresentações de dança na escola, as opções *divulgar e disseminar a arte de expressão do corpo e promover mais cultura na escola e na comunidade onde ela está inserida* aparecem em primeiro lugar, seguida de *ênfaticamente os efeitos do processo do trabalho desenvolvido e incrementar as festas em datas comemorativas*, enquanto as opções *entreter* e *mostrar um produto final do trabalho desenvolvido* aparecem em último. Percebemos que, especificamente para os professores desta escola, a disseminação da arte da dança e o acesso à cultura são predominantemente os fatores mais importantes. Nos estudos de Marques (2010), Strazzacapa e Morandi (2006), para a grande maioria das escolas, a dança é considerada sobretudo para incrementar festas e datas comemorativas. Conforme se pode constatar também nessa pesquisa, essa opção aparece aqui em segundo lugar.

De um modo geral, podemos constatar nas respostas desse questionário que, para os professores, houve melhora dos alunos na interação, participação, expressão e atenção. Isso corrobora que a dança contribui para o desenvolvimento afetivo e também para o desenvolvimento cognitivo, pois todos esses aspectos destacados por eles em relação à dança refletem também na sala de aula, e conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Passamos, agora, à análise do questionário final aplicado aos professores.

Questionário final aplicado aos professores

Durante o trimestre alguns alunos participaram das aulas de dança. Responda às perguntas abaixo de acordo com suas percepções relacionadas a eles.

1. Você observou melhora em algum aspecto depois que algum (uns) alunos (as) começaram a praticar dança? () Sim () Não Explique.
2. A dança é um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia os alunos em seu desenvolvimento físico e cognitivo, além de ajudar o

aluno a comunicar suas emoções por meio do movimento. Você concorda com essa afirmação? () Sim () Não () Um pouco Explique.

3. Assinale as alternativas das supostas mudanças que a dança trouxe aos alunos (as) que participaram da dança: () Aperfeiçoa a postura () Responsabilidade () Boa relação interpessoal () Demonstração de afetividade () Maior controle da impulsividade () Expressividade () Melhora na comunicação () Facilita a coordenação motora () Alegria e espontaneidade () Criatividade () Equilíbrio emocional () Organização () Favorece a concentração e a atenção () Melhora no aproveitamento nas atividades ou disciplinas () Desenvolve as noções de localização, lateralidade e orientação espaço-temporal () Outros. Quais?

4. De forma geral fale sobre os (as) alunos (as) antes de iniciar as aulas de dança na escola e como estão agora.

A partir das respostas dadas pelos professores, elaboramos um quadro referência com os elementos significantes das questões 1 e 4 que se aproximam em termos da temática, isto é, a possibilidade de melhoria dos alunos após a experiência com a dança:

Quadro 04: elementos significantes do questionário final aplicado aos professores

MELHORAS DOS ALUNOS DEPOIS DA EXPERIÊNCIA COM A DANÇA (questões 1, 4)	<i>Melhoraram a socialização, a comunicação, o aspecto criativo, a autonomia, a liberdade de expressão, a coordenação motora, o relacionamento e a cooperação em grupo; estão mais interessados, mais afetivos e participativos, conscientes; progresso nas atitudes de liderança; ficaram mais afetivos; demonstram alegria quando tem aula de dança</i>
---	---

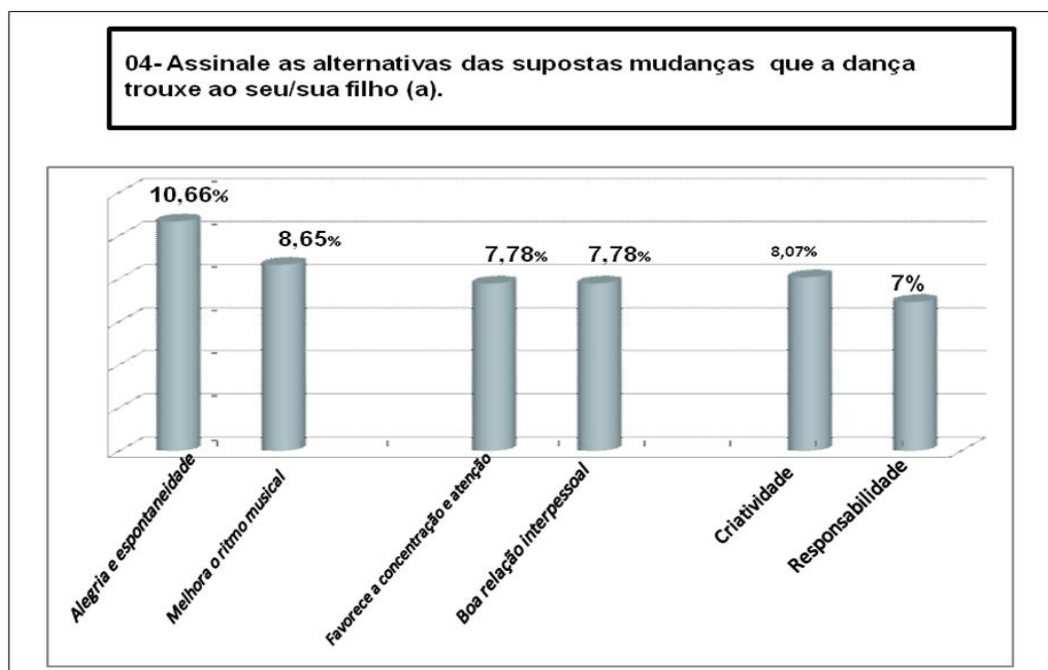
No quadro 04, referente às questões 1 e 4, observamos que houve melhora significativa dos alunos após a experiência com a dança, atestada pelos professores. Optamos por não colocar no quadro o antes e o depois da dança na perspectiva dos professores, pois apenas um deles relatou o antes e o depois, como destaca a professora pedagoga: *apresentavam certa dificuldade em se expressar e criar. Hoje notamos uma melhoria na sua autonomia, socialização e cooperação em grupo*. Os demais professores fizeram breves relatos sobre o depois das oficinas de dança, como o professor de Música: *alguns alunos que hoje participam das oficinas de dança, tiveram uma significativa melhora em relação ao conviver em grupo e outros em relação à timidez*. De um modo geral, os professores acentuaram que a coordenação motora, a comunicação e outros aspectos relacionados à formação intelectual, à afetividade e ao relacionamento melhoraram.

Na questão 2, todos os professores responderam *sim* para a afirmação de que a dança é um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia os alunos em seu desenvolvimento físico e cognitivo, além de ajudar o aluno a comunicar suas emoções por meio do movimento. Em geral, os professores explicaram os seus pontos de vista de forma muito objetiva, a exemplo do professor de Português, que explicou: *o contato com a arte propicia um autoconhecimento e estímulo da criatividade raros na educação*. Apenas um professor não respondeu à questão.

Na questão 3, que também se relaciona com as questões 1 e 4, mas é proposta de forma mais objetiva, é pedido aos professores para assinalarem alternativas, já definidas, de supostas mudanças que a dança teria proporcionado aos alunos. As respostas estão organizadas aqui com as alternativas apresentadas de acordo com a ordem de relevância, segundo os professores. Os números entre parênteses representam a quantidade de vezes em que as alternativas foram marcadas: *Alegria e espontaneidade e Expressividade (07), Facilita a coordenação motora (06), Favorece a concentração e a atenção, Boa relação interpessoal, Melhora na comunicação e Desenvolve as noções de localização, lateralidade e orientação espaço-temporal (05), Aperfeiçoa a postura, Criatividade e Melhora no aproveitamento nas atividades ou disciplinas (04), Maior controle da impulsividade (03), Responsabilidade, Demonstração de afetividade, Organização e Equilíbrio emocional (02)*.

Como se pode observar, para os professores, em primeiro lugar os alunos melhoraram nos aspectos da alegria, da espontaneidade e da expressão, em segundo lugar foi destacada a coordenação motora e, em terceiro, são apontadas a concentração, as noções de localização, a relação interpessoal e a comunicação. Esses aspectos que são mais assinalados pelos professores correspondem às dimensões afetiva, motora e cognitiva, presentes na teoria walloniana. Nesse sentido, Oliveira (2002, p. 140), corroborando a teoria de Wallon (1995), aponta que “[...] a motricidade, a afetividade, a inteligência e a cognição são faces de um mesmo processo de construção coletiva”. É interessante adiantar e notar que, de maneira bastante semelhante, na figura 03, pode-se perceber nas respostas dos pais ao questionário aplicado a eles, resultados parecidos com os dos professores, conforme o gráfico abaixo:

Figura 03: Gráfico do questionário aplicado aos pais.



De acordo com a figura 03, para os pais, em relação às supostas mudanças que a dança trouxe para os filhos, a alegria e a espontaneidade aparecem em primeiro lugar, assim como nas respostas dos professores.

Passemos agora à análise do questionário aplicado aos pais dos alunos participantes da dança na escola.

3.3.1.3 Análise do questionário aplicados aos pais

Questionário para os pais dos alunos

Nome:

Nome do filho (a):

1. Você considera importante a participação do (a) seu (sua) filho (a) nas aulas de dança na escola? () Sim () Não Por quê?
2. Você percebeu melhora em algum aspecto depois que seu (sua) filho (a) começou a praticar dança na escola? () Sim () Não Explique.
3. A dança é um importante instrumento no processo de ensino-aprendizagem, pois auxilia os alunos em seu desenvolvimento físico e cognitivo, além de ajudar o aluno a comunicar suas emoções por meio do movimento. Você concorda com essa afirmação?

() Sim () Não () Um pouco () Não entendi. Explique.

4. Assinale as alternativas das supostas mudanças que a dança trouxe ao seu (sua) filho (a):

() Aperfeiçoa a postura () Responsabilidade () Boa relação interpessoal () Demonstração de afetividade () Maior controle da impulsividade () Melhora no ritmo musical () Facilita a coordenação motora () Expressividade () Alegria e espontaneidade () Criatividade () Equilíbrio emocional () Organização () Favorece a concentração e a atenção () Melhora no aproveitamento em outras atividades ou disciplinas () Desenvolve as noções de localização, lateralidade e orientação espaço-temporal () Outros.

Quais?

5. De forma geral fale sobre seu/sua filho (a) antes de iniciar as aulas de dança na escola e como está agora.

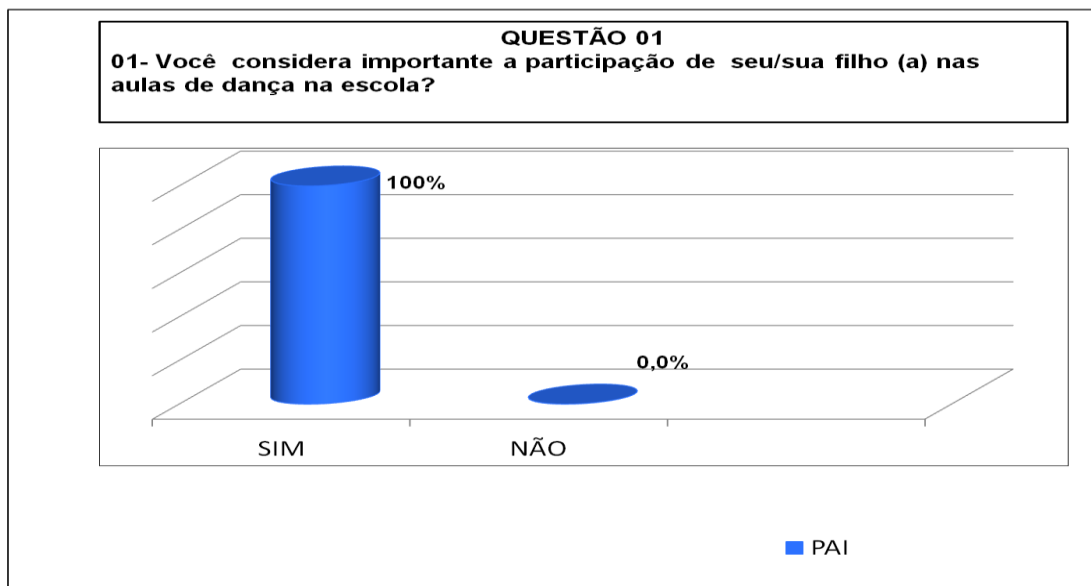
Utilizamos, nesta análise, o quadro referência, comentários e gráficos. O foco de observação é dado à importância que os pais atribuem ao fato do (a) filho (a) participar das oficinas de dança e à mudança de comportamento da criança, antes e depois da dança.

Quadro 05: elementos significantes do questionário aplicado aos pais

IMPORTÂNCIA DO (DA) FILHO (A) PARTICIPAR DAS OFICINAS DE DANÇA (questão 1)	<i>O desenvolvimento fica melhor, amplia os conhecimentos, aprende novas danças, enturmar e divertir, mais descontraída, mais calma, mais responsável, se sente feliz, perde a timidez, auxilia a coordenação motora, a postura, faz exercício, musicalização com gestos.</i>	
MUDANÇA DE COMPORTAMENTO DO (DA) FILHO (A) (questões 2, 3 e 5)	ANTES DA DANÇA	DEPOIS DA DANÇA
	<i>Desligado do mundo, muito cansada, muito desinquieta, não parava para nada, muito tímida, indisposta, dificuldade de falar em público, pouca amizade, sem atitude, conversava muito durante as aulas, mais preguiça, muito vergonhoso, ficava só mexendo no whatsapp, chateada por ver as colegas dançando e ela não, já tinha uma experiência com o ballet, rebelde, ansiosa, dificuldade na aprendizagem.</i>	<i>Melhora na postura, mais ativa, mais calma, mais organizada, mais solto, mais desinibido, mais interessada na escola, mais disposta, mais esperta, mais entusiasmada pela aula, mais alegre, mais atenta, mais expressivo, melhor entrosamento com os colegas, conversa mais em casa, libera as energias e fica feliz na escola, demonstra o que sente, tem mais segurança no que faz, sabe esperar, deixou o celular de lado e só fala na dança, afastaram do computador, do mesmo jeito, dança toda hora, melhora no ritmo musical, concentração, felicidade, comunicação, responsabilidade, equilíbrio emocional.</i>

Na questão 1, primeiramente perguntamos aos pais se eles consideram importante a participação dos filhos nas aulas de dança. Todos responderam que sim, conforme se vê na figura 04:

Figura 04: Questionário aplicado aos pais.



Ainda sobre a questão 1, no tocante ao por quê, elegemos os termos mais recorrentes em relação à dança, que são mostrados no Quadro 05 e que aparecem nas respostas dos pais sobre a importância do(a) filho(a) participar da dança. Eles destacam que a dança é importante, fazendo uso de elementos significantes que são relevantes para nossa investigação, uma vez que são termos associados à cognição, ao destacarem, por exemplo, que *o desenvolvimento fica melhor, amplia os conhecimentos, aprende novas danças, à motricidade, ao acentuarem o auxílio a coordenação motora, a melhora na postura, o exercício e a musicalização com gestos* e também à afetividade, ao apontarem que o(a) filho(a) *se sente feliz, perde a timidez, enturma e diverte, fica mais descontraída, mais calmo(a), mais responsável.*

Podemos observar, no pequeno relato de uma mãe, uma situação que se refere a aprendizagem do filho:

(01) Meu filho H. tinha grande dificuldade de aprendizagem, passou por várias escolas, até mesmo particulares. Na Escola José Carlos Pimenta ele desenvolveu bastante em muita coisa e até aprendeu a ler. Eu percebia que ele estava feliz com as danças e músicas. (Mãe: L./Filho: H.)

Quanto às mudanças de comportamento dos filhos, que envolvem as questões 2, 3 e 5, listamos, a partir dos relatos dos pais, como era o comportamento dos filhos antes da dança e depois da dança. O que eles destacam em suas respostas são as observações feitas por eles, dos filhos, em casa, e também quando os pais vão à escola para participar da vida escolar de suas crianças em eventos, reuniões e momentos interativos. No quadro 05, percebemos algumas dessas situações observadas. Antes da experiência com a dança, os pais revelam algumas dificuldades vistas nos filhos, como a dispersão, timidez, indisposição, expressão, exclusão, problemas na aprendizagem e falta de interação. Depois da experiência com a dança, os pais expõem em tom elogioso, o que a oficina pôde proporcionar e apontam mudanças em seus filhos, tanto no campo da cognição, quanto da afetividade. No caso da aluna N.R., por exemplo, a mãe revela que a filha, que antes era dispersa por causa de sua interatividade em demasia, passou a ser mais concentrada em todas as aulas:

(02) Antes de iniciar as aulas de dança, conversava muito durante as aulas e assim se prejudicava no rendimento das atividades e também acaba prejudicando os colegas. Agora, ela gosta muito da dançar, está mais disciplinada e responsável, pois sabe que continuando assim, continuará participando das aulas de dança. (Mãe: L. / Filha: N. R.)

Nesse relato, percebemos que a mãe, ao constatar o grande interesse da filha pela aula de dança, impôs até uma condição para sua continuação nessa aula, ou seja, se ela continuasse bem nas outras disciplinas, poderia continuar com a dança. De fato, por um período anterior à aplicação das oficinas, N.R. por um tempo não pôde frequentar as aulas de dança por determinação da mãe, que não estava satisfeita com seu rendimento na aprendizagem dos conteúdos escolares, segundo relato da equipe diretiva da escola.

Outro aspecto que nos chamou a atenção, no que diz respeito à afetividade e que nos levou a repensar a prática, foi o depoimento de uma mãe, na resposta da questão 5 do questionário dos pais, em que os pais deveriam falar sobre seu/sua filho/a antes de iniciar as aulas de dança na escola e como ele/a está agora:

(03) A R. sempre quis fazer dança, mas tinha vergonha, ela não conseguia aprender com facilidade como as colegas. Ela mesma me contou esse fato, mas esse ano ela está muito feliz e se sentindo importante por participar em todas as aulas, ela quer mostrar o que aprendeu. Quando chega em casa, ela está muito mais confiante. Nunca vou esquecer de quando ela aprendeu a sambar, a alegria que ela sentiu. Foi muito importante para mim. Ela achava que não podia participar porque ela se achava gorda, mas graças à dança tudo está muito melhor. Gostaria de sugerir que não exclua nenhum aluno das apresentações de dança, sempre

que vou nas apresentações vejo as mesmas alunas. Minha filha tem dificuldades de aprender, mas o que faz é com muito amor e vejo nos olhinhos dela. Ela conseguiu corrigir muito a postura dela. (Mãe: S. /Filha: R.)

Como se pode notar, há questões que passam despercebidas nas nossas ações cotidianas e torna-se necessário que o olhar do outro nos ajude na percepção. A aluna R., em aulas de dança na escola, que já aconteciam antes da aplicação das oficinas, normalmente demonstrava apatia e pouca participação. Era uma das que tinha idade menor. Essa aluna inscreveu-se na oficina de *Ballet*, que foi composta só por meninas, e a grande maioria delas com idade entre seis e oito anos ainda não havia feito dança. R. era a única com nove anos na oficina de *Ballet* que já fazia dança na escola, antes da aplicação das oficinas. Já nas primeiras aulas, demonstrou mais interesse e inclusive ajudava as colegas. A mudança de R. na oficina talvez seja devido ao fato de ela ter mais experiência em relação às outras e esse foi um fator positivo que a ajudou a se destacar. Merleau-Ponty (1999) destaca que o indivíduo é o sujeito da percepção, ele nunca mais é o mesmo a partir do ato da percepção. As percepções próprias e o perceber o outro constroem o conhecimento e as relações com o outro, o que implica mudanças. A percepção ganha um novo significado quando é direcionada para reflexões sobre as práticas. Nessa situação específica, observamos que o discurso dessa mãe nos permitiu atuar com mais atenção em nossa prática cotidiana com R., valorizando suas potencialidades e, sobretudo, seu desejo e alegria em aprender e também em ensinar.

Ao analisarmos o questionário dos pais, observamos o interesse deles em acompanhar os filhos, o que está previsto e incentivado no Projeto Político Pedagógico da Escola, que dá grande relevância à participação dos pais na vida escolar dos filhos. Muitos deles opinaram favoravelmente quanto à inserção de seus filhos nas aulas de dança. Afirmaram também que a dança *amplia os conhecimentos*, faz com que o aluno se integre e se divirta, fique mais descontraído, mais calmo, mais responsável, além de outros aspectos positivos que contribuem para o bem estar da família.

Como se pode perceber no quadro 05 em relação à mudança de comportamento dos filhos(as), na visão dos pais, muitos são os fatores que mudaram depois que os filhos participaram das oficinas de dança. Antes da experiência com a dança, por exemplo, são destacados termos relacionados ao corpo: *apatia, cansaço, indisposição, inquietação e preguiça*, à afetividade: *dificuldade de falar em público, timidez, vergonha, ansiedade, pouca amizade, sem atitude* e à aprendizagem: *dificuldade na aprendizagem, conversava muito*

durante as aulas, ficava só mexendo no wathsApp. Depois da dança, os pais observaram mudanças significativas nos(as) filhos(as). Destacam-se também termos utilizados pelos pais relacionados ao aspecto motor: melhora na postura, mais solto, mais ativa e mais disposta; ao aspecto cognitivo: mais organizada, mais interessada na escola, melhora no ritmo musical, concentração, comunicação, responsabilidade e mais atenta; ao aspecto afetivo: mais calma, mais expressiva, mais desinibida, mais entusiasmada pela aula, mais alegre, melhor entrosamento com os colegas, conversa mais em casa, libera as energias e fica feliz na escola, demonstra o que sente, tem mais segurança no que faz, sabe esperar, deixou o celular de lado e só fala na dança, afastaram do computador, do mesmo jeito, dança toda hora, felicidade e equilíbrio emocional.

Como se pode perceber, na visão dos pais, muitos são os fatores que mudaram depois das oficinas de dança, em relação aos filhos. Vale fazer referência a alguns relatos de pais sobre fatores que consideramos determinantes na aprendizagem e na afetividade, a exemplo dos termos utilizados pela mãe H.: *entrosamento com os colegas e conversa mais em casa*. De acordo com essa mãe, a dança ajudou a filha porque ela *está mais alegre, se aproximou dos colegas, antes ela tinha dificuldades de fazer amigos, agora ela chega em casa contando as novidades da dança e fica toda emocionada quando fala a respeito e está muito feliz* (Mãe: H./Filha: E). Outro exemplo diz respeito ao aluno A., que antes era considerado como “sem atitude”, passando a ter mais segurança, melhora na concentração e participando mais das aulas, o que é fator relevante, tendo em vista o desenvolvimento integral desse aluno. A mãe desse aluno, L., afirma o seguinte: *antes de iniciar a aula de dança ele tinha mais preguiça, agora depois que começou a fazer, ele tá com mais disposição para fazer as coisas e as aulas e tá mais esperto e mais atencioso com o que faz.* (Mãe: L./Filho:A.). Em outro depoimento, identificamos a importância da dança como fator de motivação, quando a mãe M. A. relata que a filha L. *estava muito rebelde, não tinha cuidado com os materiais escolares e nem tarefas. Eu era chamada na escola com frequência por atos inexplicáveis e muita mentira. Com a dança ficou mais interessada e dedicada* (Mãe: M.A./Filha:L). Sobre essa questão da motivação, nos reportamos à outra situação que comparece nas respostas do questionário inicial dos alunos, em que o aluno H., ao perceber sua concentração ao dançar, sente-se motivado a experimentar a concentração também na aula de Música, ao trabalhar com os ritmos. Consideramos relevante ainda relatar que, para a mãe D., a filha G. *antes ficava só mexendo no WathsApp e depois deixou o celular de lado e só fala na dança*. E, de igual

forma, alunos também se afastaram do computador. Logo, concluímos que a aula de dança contribui também para o equilíbrio e o aproveitamento do tempo pelo aluno. Aquele medo dos pais de que o filho fique viciado no computador e em jogos eletrônicos é amenizado de alguma forma.

Em relação à questão 4, que não aparece no Quadro 05 dos elementos significantes, sobre as mudanças que a dança trouxe aos filhos, todas as alternativas estiveram entre as escolhidas e os pais marcaram mais de uma alternativa. Em ordem de importância e número de vezes em que foram marcadas estão relacionadas da seguinte forma: *Alegria e espontaneidade (37)*, *Favorece a concentração e a atenção (30)*, *Melhora no ritmo musical, Boa relação interpessoal e Facilita a coordenação motora (27)*, *Demonstração de afetividade (26)*, *Aperfeiçoa a postura e Responsabilidade (24)*, *Criatividade, Melhora no aproveitamento em outras atividades ou disciplinas e Organização (20)*, *Maior controle da impulsividade e Expressividade (18)*, *Equilíbrio emocional (16)*, *Desenvolve as noções de localização, lateralidade e orientação espaço-temporal (12)*.

A alternativa *alegria e espontaneidade* foi a opção marcada mais vezes, seguida de *atenção e concentração*, em segundo lugar. Os termos *alegria, atenção e concentração* aparecem também no Quadro 05 e em vários depoimentos dos pais. Quanto à *melhora no ritmo musical*, à *relação interpessoal* e a uma *melhor facilidade na coordenação motora*, que aparecem igualmente em terceiro lugar, acreditamos que os pais observaram que houve uma melhora nas aulas de música, pois os alunos da dança também fazem aula de música e, além disso, a questão do *entrosamento entre os colegas* e a *melhora na coordenação motora* está ligada provavelmente ao fato de que a grande maioria dos alunos convive tanto na escola quanto em outros espaços, pois as famílias têm relação de vizinhança e amizade. Pois, é muito comum os alunos relatarem que eles ensaiam em casa o que aprendem nas oficinas de dança. Quanto às outras opções que se seguem, os pais também consideram que elas contribuíram para a mudança dos filhos, porém, em menor proporção.

Nessa análise das respostas do questionário dos pais, por diversas vezes nos referimos às dimensões da cognição, da afetividade e da motricidade, com isso, reafirmamos também observações feitas sobre essas dimensões, nas respostas dos questionários dos alunos participantes das oficinas e nas respostas dos questionários dos professores, pois nelas também são destacadas contribuições da dança para o desenvolvimento dos alunos nesses

aspectos. Para estabelecer essas relações, nos embasamos em Wallon (1995), Almeida (2012c) e Oliveira (2002).

Segue a esta subseção, a análise do questionário aplicado aos alunos não participantes das oficinas de dança.

3.3.1.4 Análise do questionário aplicado aos alunos não participantes das oficinas

Transcreve-se, a seguir, o questionário aplicado aos alunos não participantes das oficinas de dança. Por meio da análise das respostas desses alunos nos questionários, procuramos identificar quais as percepções que eles têm sobre a dança na escola e, apesar de terem optado por não participar das oficinas, o que eles observam nos colegas que praticam a dança.

Questionário para alunos não participantes das aulas de dança

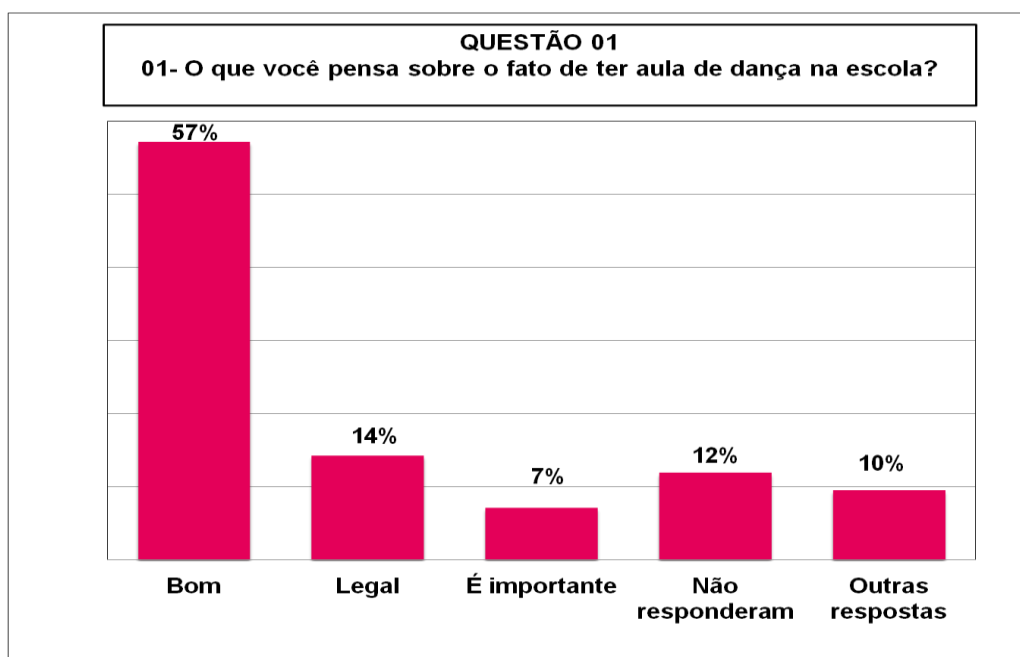
Nome:

Idade:

1. O que você pensa sobre o fato de ter aula de dança na escola?
2. Você gostaria de participar das aulas de dança?
() Sim () Não () Talvez. Explique.
3. O que você mais aprecia nas apresentações do grupo de dança da escola?
4. Você considera importante trabalhar o corpo por meio da dança na escola, além das aulas de Educação Física?
5. Você costuma assistir a apresentações de dança? () Sim () Não. Onde?
6. Observando seus colegas que praticam dança, você percebe que eles mudaram de alguma forma na sala de aula? () Sim () Não () Um pouco .
Se a resposta for sim ou um pouco, assinale abaixo algumas alternativas de possíveis mudanças.
Meu colega está mais:
() concentrado () criativo () cooperativo () afetivo () comunicativo () atento nas aulas dos professores em geral () quieto () curioso () expressivo () elegante e com postura corporal .

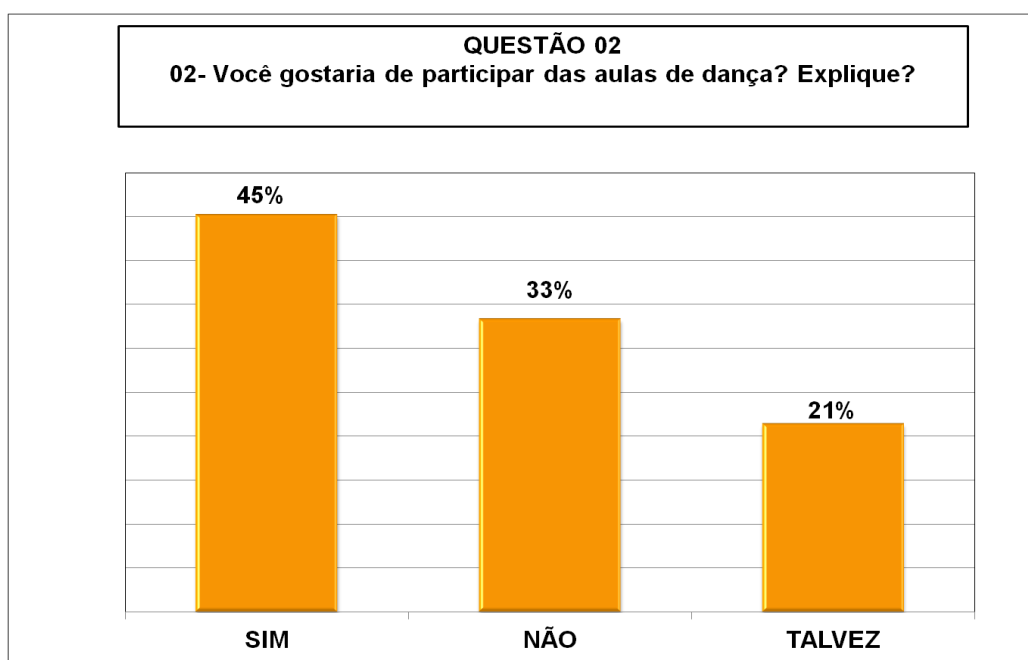
Para melhor visualizar o resultado das análises das respostas dos alunos não participantes da oficina, utilizamos cinco gráficos e um quadro referência com os elementos significantes recorrentes.

Figura 05: Gráfico com dados sobre a questão 1.



Nas respostas da questão 1 deste questionário, conforme se vê na figura 05, a maioria dos alunos não participantes das oficinas considera que é bom ter aula de dança na escola.

Figura 06: Gráfico com dados sobre a questão 2.



De acordo com a Figura 06, nas respostas da questão, 2, 45 % dos alunos afirmam que gostariam de participar das aulas de dança, 33 % afirmam que não gostariam e 21 % respondem que talvez. As justificativas para o *sim* são as seguintes: *gosto de dançar, é bom, divertido, aprende mais, é bom apresentar, ter aula diferenciada, tenho vergonha, não sei, é bom participar*. Já os que afirmam que não gostariam de participar justificam da seguinte maneira: *não gosto muito, minha religião não deixa, sou crente, crente não dança, porque não gosto e porque tenho uma deficiência, sou tímida*. As do talvez explicam: *porque eu não tenho certeza que eu quero dançar, porque eu sinto vergonha, porque parece que é bom não sou muito afim, não curto muito bem*.

Constatamos na Figura 06 que a maioria dos alunos gostaria de participar das aulas, mas mesmo assim não se inscreveram. Nas justificativas do não, eles se mostram firmes ao assumirem suas motivações e nas do talvez, há uma perceptível indecisão. No tocante à vergonha citada pelos alunos, ela é um dos principais motivos para o fato de não participarem das oficinas de dança. De acordo com Wallon (1995), a vergonha pressupõe *sensibilidade à presença* (WALLON, 1995, p. 120), ou seja, o indivíduo fica constrangido diante do outro que o observa. A sensação de vergonha também é relatada nas respostas dos alunos participantes das oficinas de dança, sobretudo pelos alunos que estão iniciando, o que é natural, pois a capacidade de expressar-se diante do outro vai sendo conquistada com o tempo, na medida em que os alunos participam das aulas, realizam os exercícios, experimentam troca de saberes e experiências com os colegas e com a professora.

Para as questões 3 e 4, sobre aspectos apreciados nas apresentações de dança do grupo de dança da escola e sobre a importância da dança, apresentamos as respostas dos alunos resumidas no Quadro 06, com os elementos significantes predominantes. Esses elementos destacados nas respostas dos alunos não participantes são importantes também para nossa investigação, pois as percepções deles como espectadores contribuem para a observação de fatos que podem ser relevantes e que de algum modo não foram levantados nas respostas dadas pelos alunos participantes das oficinas, pelos professores e pais.

Quadro 06: Elementos significantes do questionário aplicado aos alunos não participantes das oficinas de dança

ASPECTOS APRECIADOS NAS APRESENTAÇÕES DE DANÇA DO GRUPO DE DANÇA DA ESCOLA (questão 3)	<i>A intenção, a dança, o jeito que dança, a música, não sei, todas as apresentações, quando estão em movimento, o estilo e a roupa, as coreografias, a perfeição que eles dançam, ballet, quando fica mais mole, os meninos dançando, é bonita e divertida.</i>
IMPORTÂNCIA DA DANÇA (questão 4)	<i>Remexe o corpo, os movimentos, é legal, a gente pega mais preparo, ganha mais condicionamento físico, geralmente nós ficamos sentados o dia inteiro, a gente movimenta mais, você se sente melhor.</i>

De acordo com o que respondem, na questão 3, os alunos, como espectadores, demonstram apreciar as apresentações de dança, pois percebem detalhes, como a intenção, a perfeição, a música e, além disso, observam elementos como o estilo, a roupa, o jeito que se dança, as coreografias. Trata-se de um dado relevante que responde a um dos objetivos desta pesquisa, pois demonstra que esses alunos tiveram a oportunidade de ampliar suas percepções estéticas a respeito da dança, ainda que não tenham tido o desejo de dançar, mas apenas de apreciar a dança. Essa constatação nos remete a Saraiva-Kunz (2003), para quem a tarefa de entender a dança, tanto como arte, quanto como experiência estética, no desenvolvimento da sensibilidade, é tarefa da educação.

Na questão 4, relativa à importância da dança, os alunos ressaltam que os movimentos do corpo são importantes, pois ficam sentados o dia inteiro. Esses depoimentos corroboram a ideia de Tiriba (2005), apresentada no primeiro capítulo, de que, em geral, as escolas priorizam o não movimento. Para os alunos, a dança é importante porque *remexe o corpo, ganha mais condicionamento físico, há mais movimento*, e com o movimento, *you se sente melhor*.

Para mostrarmos os resultados das análises da resposta para a questão 5, utilizamos as Figuras 07 e 08.

Figura 07: Gráfico com dados sobre a questão 5.

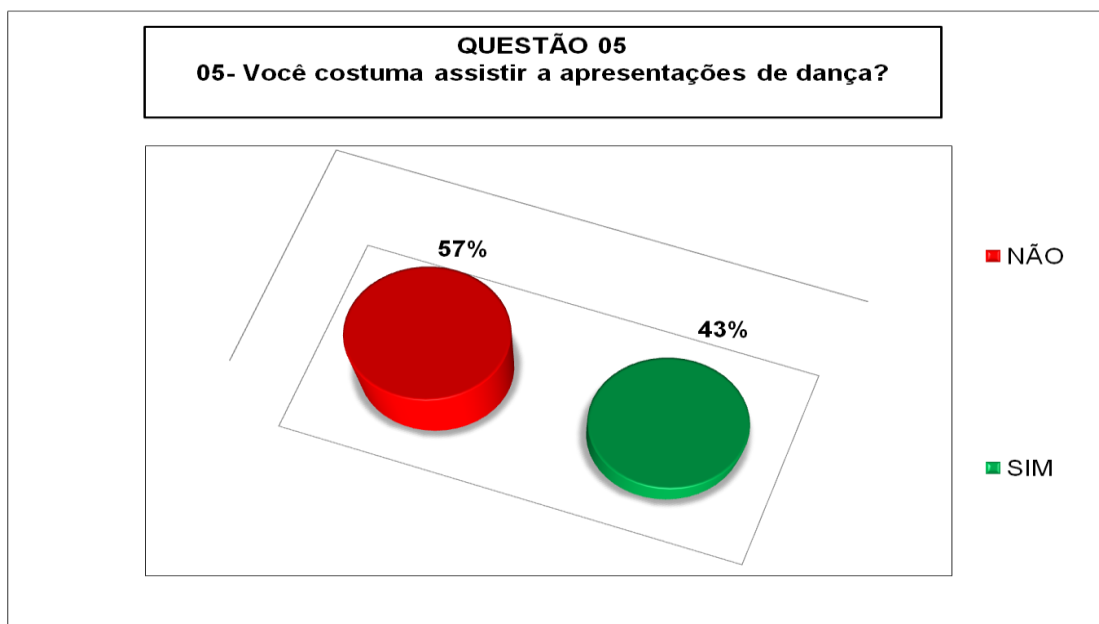
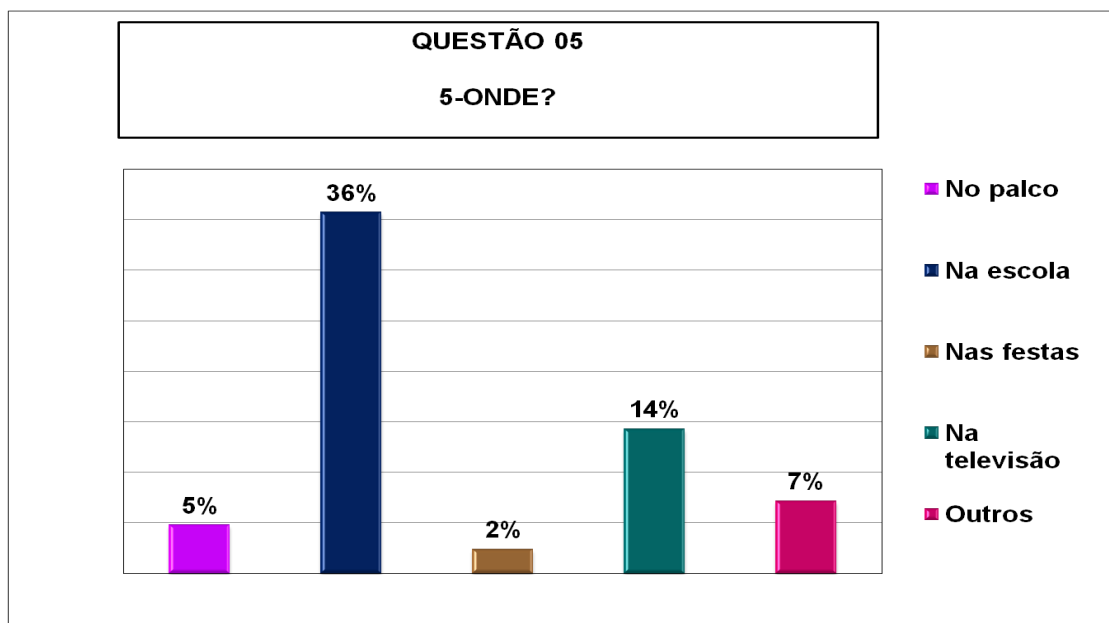


Figura 08: Gráfico com dados sobre a questão 5.

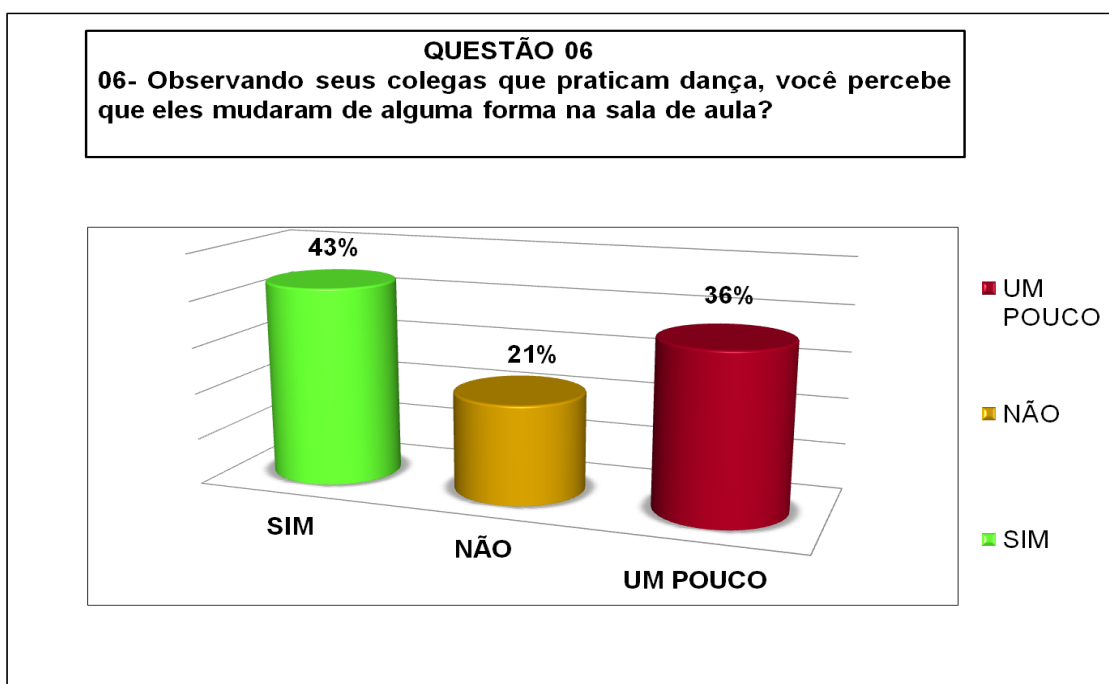


De acordo com a Figura 07, 57% dos alunos responderam que não costumam assistir a apresentações de dança e, dos 43% alunos que costumam assistir a apresentações de dança, ao responderem sobre o local onde assistem, a grande maioria disse que é na escola. Esse dado

mostra que a escola constitui uma referência importante de acesso à cultura para os alunos. Esse fator foi apontado também nas respostas da questão 7 do questionário inicial dos professores. O dado mostra o quão relevante é a presença da dança na escola, como meio de maior acesso a esse tipo de manifestação artística.

Para a questão 6, utilizamos a Figura 09.

Figura 09: Gráfico com dados sobre a questão 6.



Ao responderem sobre mudanças vistas nos colegas que fazem dança, 43% afirmam que sim, percebem mudanças, 21% que não e 36% destacam que um pouco. Os alunos que responderam sim marcaram as alternativas sugeridas na seguinte ordem: *meu colega está mais expressivo (16), curioso (12), atento nas aulas dos professores em geral e elegante e com postura corporal (11), afetivo (09), concentrado, criativo e comunicativo (08), cooperativo (07), quieto (01)*. Verificamos nessas respostas que, ao serem perguntados sobre mudanças percebidas nos alunos que fazem dança, os alunos não participantes destacam a questão da expressão. A mudança observada pelos alunos não participantes em relação à melhoria da expressão dos alunos participantes das oficinas de dança é evidenciada também nas respostas dos professores nas questões 1, 2, 3 e 7, do questionário inicial, e na questão 3 do questionário final. Nas respostas dos pais, ela é evidenciada no quadro 05, que destaca os elementos

significantes relacionados à mudança de comportamento do(a) filho(a) depois da experiência com a dança.

3.3.2 Diários dialogados

A opção por fazer uso dos diários dialogados se deu pelo fato de que diários dialogados constituem um meio importante para os alunos registrarem rotinas, vivências, descobertas, sentimentos, questionamentos etc., e o professor estabelece um diálogo com os alunos, respondendo aos apontamentos deles. Além disso, optamos por utilizar esse instrumento após a leitura do artigo *Livros ilustrados no ensino de Inglês como língua estrangeira*, de Murce Filho (2014)³³. O autor utiliza esse recurso em sua pesquisa e conforme explicita em seu artigo, obtém resultados significativos. De acordo com Murce (2014), a escolha metodológica para o uso de diários dialogados entre professor e alunos se baseia em três principais motivos:

[...] promover uma maior consciência por parte dos alunos sobre o processo de aprendizagem, o que contribui para uma maior autonomia; possibilitar o uso da língua alvo de um modo alternativo e estimular o exercício de tomadas de posição, por parte dos alunos, diante de temas relacionados às aulas ou diante de si mesmos. (MURCE, 2014, p. 210)

Primeiramente, propusemos e explicamos aos alunos o uso dos diários dialogados e eles aceitaram respondê-los. Nos diários dialogados, os alunos deveriam responder a quatro perguntas: “o que eu fiz na aula hoje?”; o que eu aprendi hoje?; de que eu mais gostei hoje?; como eu me senti na aula?” Além das respostas, os alunos podiam escrever sobre qualquer outra coisa que quisessem. A cada dia o diário era entregue aos alunos para responderem na escola ou em casa. Para os alunos que participavam das três oficinas, respondiam apenas um, mas faziam referência em suas respostas às três oficinas. Esse instrumento foi uma novidade para os alunos nas seis primeiras semanas. Inicialmente, os alunos escreveram com empolgação e ficavam curiosos para ler as respostas da professora. Posteriormente, começaram a escrever frases recorrentes e sem grandes novidades. Conversamos sobre esse fato com eles e me justificaram que estavam cansados de escrever o tempo todo na sala de aula e não queriam isso na aula de dança também. Durante a conversa, um deles argumentou: *até que na sala de informática é divertido escrever, porque a gente está vendo vídeo de dança*

³³ Sabota (2010) também traz significativas reflexões sobre um trabalho que ela realiza entre alunos e professores de um curso de Letras, fazendo uso de diários dialogados.

e escrevendo no computador, depois da aula é chato escrever. Argumentamos sobre a importância de obter um retorno deles em relação às aulas e assim concordaram em continuar, porém, as respostas ficaram curtas e objetivas e, por percebermos que não haveria grandes avanços, optamos por encerrar o uso dos diários antes do previsto.

Nossa reflexão sobre a utilização desse instrumento é de que o diário pode ser muito eficaz, desde que haja mais tempo e espaço adequados para sua aplicação. A metodologia constitui uma estratégia eficiente, dependendo do contexto e da forma como ele é aplicado. No nosso contexto, o uso dos diários dialogados durante o período de aplicação das oficinas de dança talvez não tenha atendido a nossas expectativas, devido às circunstâncias em que foram utilizados. Além da resistência dos alunos em se expressarem por meio da escrita nos diários, outros fatores contribuíram para a decisão de encerrar a escrita do diário no meio do processo de aplicação das oficinas, como, por exemplo, o fato de que não havia nenhuma outra sala disponível na escola, além da quadra para os alunos escreverem, pois os alunos escreviam em seus diários tendo o chão da quadra como apoio para o corpo, sendo que ela é um espaço onde não são utilizadas cadeiras. Além disso, o tempo para a escrita era muito curto, utilizamos dez minutos da aula de dança e cinco minutos entre as trocas das turmas para escrever nos diários. Os alunos que participavam somente de uma oficina tinham que retornar para as salas de aulas onde deveriam participar de aulas de outras disciplinas e, por esse motivo, sugerimos que eles levassem algumas vezes o diário para casa, mas, mesmo assim, os alunos não se empenharam em escrever. A argumentação dos alunos para não continuarem a escrever mais nos diários e a consequente decisão em não continuar, de certo modo, demonstrou uma “tomada de posição” (MURCE, 2014, p. 210) dos alunos diante do tema da escrita sobre si mesmos e sobre as aulas nos diários.

Ainda que tenhamos deixado de utilizar os diários antes que as oficinas fossem finalizadas, tivemos a chance de coletar dados relevantes. Para melhor visualizar as respostas dos alunos em relação às quatro perguntas dos diários, elaboramos gráficos. O foco de observação nesse instrumento se relaciona com a escrita dos alunos nos diários acerca de situações vivenciadas por eles nas oficinas de dança.

Figura 10: Gráfico da questão 01 dos Diários dialogados

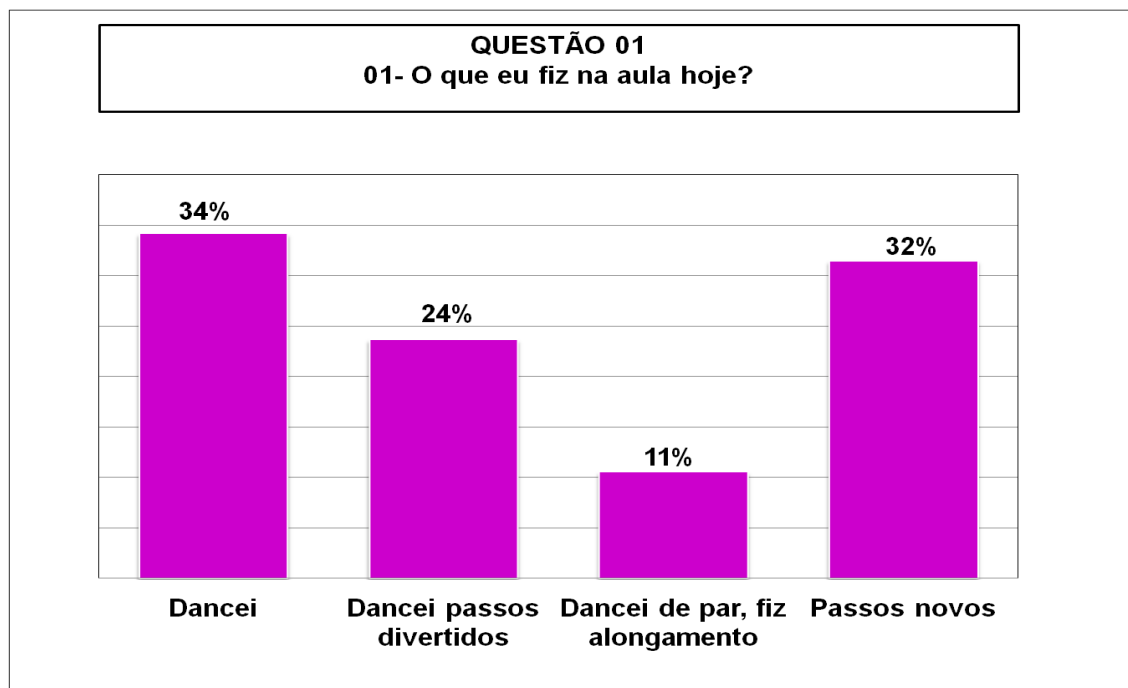


Figura 11: Gráfico da questão 02 dos Diários dialogados.

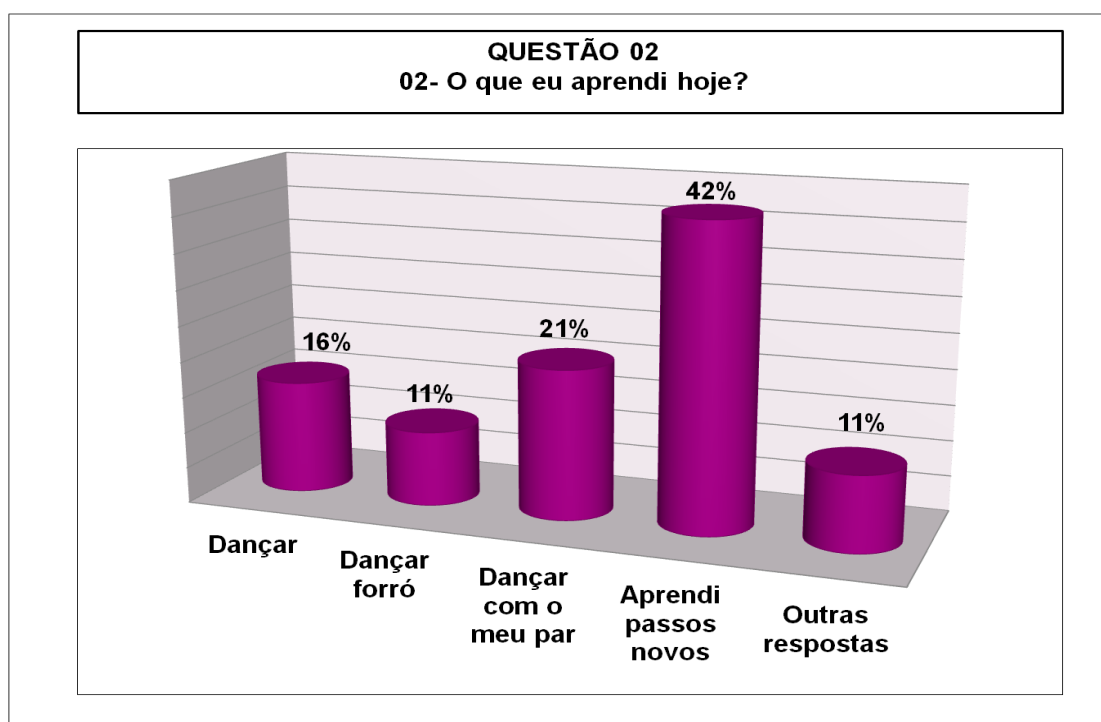


Figura 12: Gráfico da questão 03 dos Diários dialogados

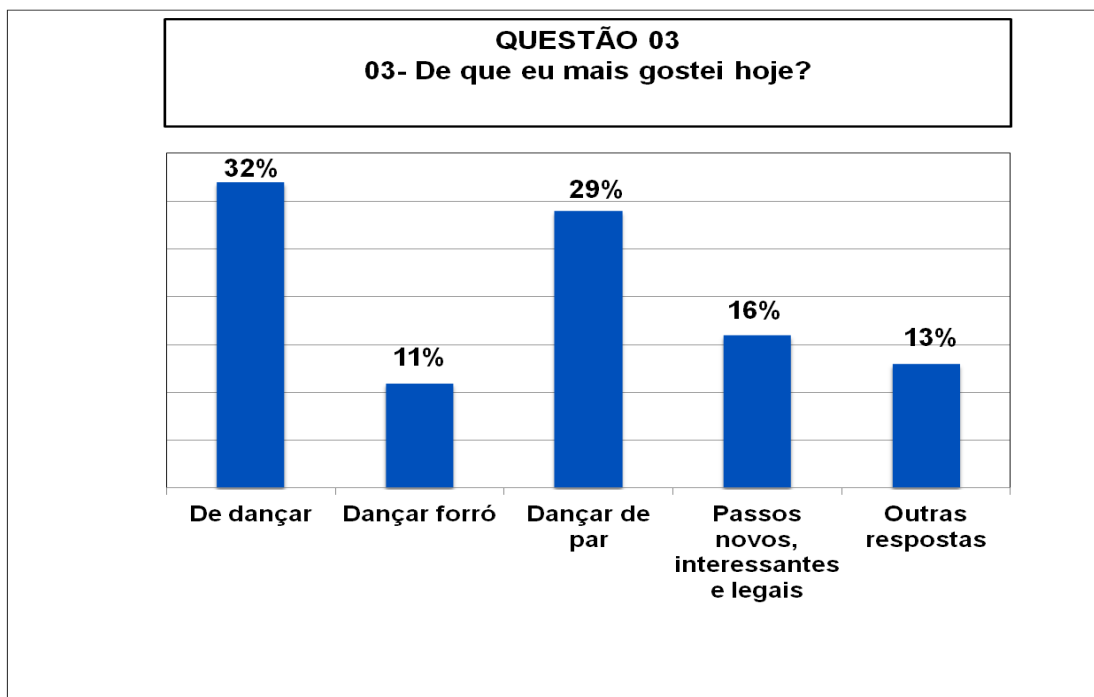
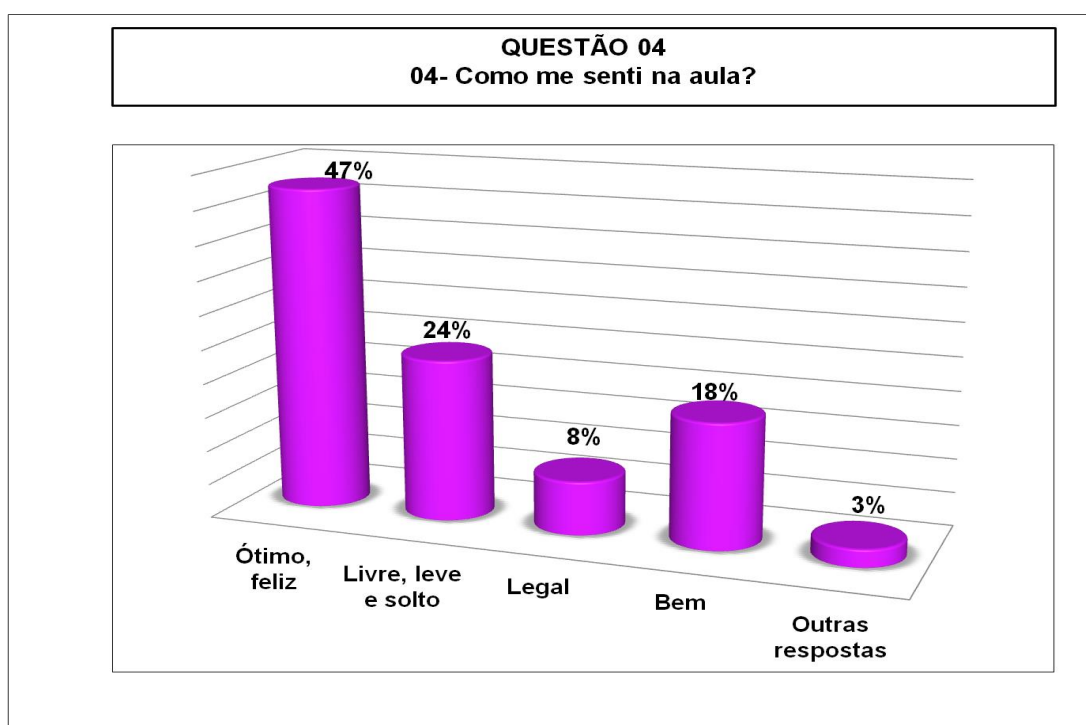


Figura 13: Gráfico da questão 04 dos Diários dialogados



Conforme podemos observar, os alunos foram muito objetivos em suas respostas. Não construíram pequenos textos como esperávamos em um diário. De acordo com a figura 10, em primeiro lugar eles respondem que dançaram na aula, já que é o objetivo principal dela. Em segundo lugar aparecem os passos novos que têm uma importância para eles, seguidos dos passos divertidos, de dançar com o par e fazer alongamento. Essas opções de respostas também aparecem com frequência em alguns dos questionários iniciais e finais dos alunos participantes. Na figura 11, aparecem praticamente os mesmos termos, com exceção do *dançar forró*, e a ordem de importância é modificada, com a predominância da aprendizagem de passos novos. A expressão *dançar com o meu par*, que representa 21% das respostas, remete à importância da interação com o colega, manifestada também nas respostas dos questionários dos alunos participantes, dos pais e dos professores. Para os alunos, a dança ajuda a *interagir* e é *divertida*, quando, por exemplo, um colega ensina o outro no ato de dançar. Na figura 12, os termos utilizados são basicamente os mesmos da figura 11, porém o que modifica (na figura 12) é a ordem. O termo *dançar* se destaca em primeiro lugar, com 32% das respostas, seguido do *dançar com o par*, com 29%, *passos novos*, com 16% e *dançar forró*, com 11%. Em “outras respostas” deste gráfico que aparece em último lugar (na figura 12), destacamos uma frase da aluna G.: *eu gostei da dança do forró, quando todos os pares dançaram, eu senti mais alegre*.

Na figura 13, relativa à pergunta *como eu me senti na aula?*, 47% dos alunos respondem *ótimo*, *feliz*, 24% respondem *livre, leve e solto*, 18% respondem *bem* e 8% respondem *legal*. Todas as respostas apontam para a dimensão afetiva, com a predominância do sentimento de felicidade. Em “outras respostas” da figura 13, que aparece com 3%, destacamos as frases de duas alunas. A aluna L. assim se manifesta: *eu fiquei com medo, mas depois eu soltei*. Ao dialogarmos com L. sobre o medo, ela explica que é relativo ao fato de estar diante de um colega e dançar com ele pela primeira vez e que é difícil olhar diretamente nos olhos. A aluna D. registra assim sua resposta: *mais ou menos, porque eu não quero dançar com ele, quero dançar com o A. L.* Ao iniciarmos um diálogo com essa aluna, ela comenta que não conseguia identificar bem o que sentiu, mas relatou que ficou chateada e que foi bom conversar por meio do diário dialogado porque viu que pode ser legal também tentar dançar com outros pares e não só com aqueles com quem ela quer e que, quando dançou com outros colegas, houve diferença, pois alguns dançam bem, outros são um pouco atrapalhados,

outros são muito divertidos. Como se pode observar no processo de interação nos diários dialogados, a dança move diversos sentimentos, sejam eles de alegria, de medo, entre outros.

O sentimento de alegria nas oficinas de dança é destacado também nas respostas dos questionários dos alunos participantes das oficinas, dos professores e dos pais. Nas respostas dos alunos participantes das oficinas o sentimento de alegria é destacado no quadro 01 de elementos significantes do questionário inicial, que trata da relação entre dança e afetividade e também no quadro 02, do questionário final dos alunos participantes das oficinas, sobre as sensações experimentadas na dança durante as oficinas e nas apresentações para o público. Nesse quadro (02), o sentimento do medo também é destacado. No questionário dos professores, a alegria é destacada no quadro 04 (questões 1 e 4) do questionário final, que se refere à melhora dos alunos depois da experiência com a dança e na questão 3, também do questionário final, sobre as supostas mudanças que a dança trouxe aos alunos. No questionário dos pais, a alegria se destaca em primeiro lugar na questão 04, sobre as mudanças que a dança trouxe aos (às) filhos (as) e, além disso, a alegria é mencionada em muitos depoimentos dos pais sobre os (as) filhos (as).

3.3.3 Diários de campo

Durante o período de aplicação das oficinas, fizemos um diário de campo como mais um instrumento de coleta, observação e análise de dados. As anotações eram feitas nesse diário após o término de cada oficina, o que nos permitiu descrever observações, ações, impressões, estabelecer algumas relações e elaborar análises. A metodologia adotada para apresentação dos resultados da análise do diário de campo consiste na divisão desta seção por modalidades de danças trabalhadas nas oficinas – Dança de Par, Dança Contemporânea e *Ballet*, constando: um breve histórico sobre cada modalidade escolhida; a motivação da escolha de cada dança; a utilização de imagens fotográficas feitas no decorrer das oficinas e em apresentações, sendo algumas feitas pelas próprias crianças; relatos de fatos importantes observados no transcurso das oficinas e comentários sobre eles.

O foco de observação no diário de campo foi direcionado, sobretudo, para a dinâmica dos alunos durante as oficinas de dança, ou seja, como eles aprendiam, como se relacionavam em grupo, como lidavam com os conflitos na medida em que iam surgindo, considerando que esses aspectos envolvem a cognição e a afetividade.

Passamos agora para a apresentação dos resultados da análise do diário de campo em cada modalidade de dança:

3.3.3.1 Dança de Par

A Dança de Par ou dança de salão originou-se nos bailes nas cortes reais da Europa, tomando forma na corte do Rei Luís XIV, na França. Segundo Toneli (2007), as primeiras danças sociais, que eram danças de casais, surgiram no século XIV e eram dançadas exclusivamente por nobres e aristocratas. As classes mais baixas dançavam danças folclóricas. As danças populares chegaram até os refinados salões da nobreza de forma mais estilizada e foram os colonizadores os responsáveis por disseminar as danças para várias regiões, o que deu origem a uma grande diversidade delas, que se fundiram aos tipos populares locais: forró, tango, maxixe, samba de gafieira, soltinho, *zouk*, salsa, bolero, rumba, lambada etc.

A opção pela oficina de Dança de Par – de salão – nesta pesquisa se deu devido à grande preferência dos alunos por esta modalidade. Foi o tipo de dança trabalhado de forma mais contínua com eles, que experimentaram o samba, o maxixe, o forró e o bolero.

Destacamos na figura 14 um momento da oficina da Dança de Par e, na figura 15, uma apresentação feita por alguns alunos desse grupo em um evento na escola.

Figura 14: Oficina de Dança de Par



Foto: Oficina de dança/2015 Autor: Lúcia Maria da Silva

Figura 15: Apresentação de forró



Foto: Apresentação de dança/ 2015 Autor: Leonardo Moura

Em anotações feitas no Diário de campo, sobre o grupo Dança de Par, transcrevemos um trecho de um relato do dia 24 de fevereiro de 2015 – terça-feira, que será comentado em seguida³⁴.

Hoje, de forma geral todos os alunos das três turmas estavam agitados, conversavam muito entre si e criticavam o colega que estava do lado em relação ao movimento que estava sendo feito por ele. Nesse dia não houve escuta por parte dos alunos para a apresentação da proposta de aula. Eles só se acalmavam quando eu colocava a música. O diálogo que foi possível de ser estabelecido foi entre o corpo, movimento e música, sem fala, pois só o tempo de ir até o som para trocar a música já causava dispersão e atrito entre eles. Adaptei-me à situação apresentada e improvisei já no primeiro grupo, da Dança de Par, propondo um exercício onde tinham que fazer movimentos livres e com os olhos fechados, sem se preocupar com os outros, cada um imaginava a si mesmo em conexão com a música e criavam um espaço próprio. Nesse momento então só existia corpo, música, movimento e espaço, sem o olhar e julgamento do outro. O exercício foi essencial para retomar a concentração e o respeito pelo espaço dos colegas. Então, já no final começamos o ritmo proposto para a aula: o forró.

Antes dessa oficina, já havíamos feito outras seis anteriores com esse grupo, nas quais predominavam a concentração, a atenção, a curiosidade e o interesse pelos vários elementos novos, como o espaço, colegas iniciantes, músicas e novas dinâmicas de movimento. Especificamente nessa aula (24 de fevereiro), por algum motivo, os alunos estavam muito agitados e desconcentrados. Naquele momento, percebemos que conversar não era a

³⁴ O texto completo do diário de campo encontra-se nos anexos.

alternativa mais apropriada e, para solucionar o problema, o caminho encontrado foi por meio da improvisação. Saraiva-Kunz (2003) considera a improvisação um conteúdo da dança em que se trabalha com a liberdade de movimentos e são desenvolvidos valores como o respeito às diferenças. Além disso, são proporcionadas ações reflexivas e críticas no contexto de vida dos alunos. Assim, instintivamente, como solução imediata, optamos por improvisar, fazendo uso da música, do corpo e do movimento para comunicar, sem dizer uma só palavra, a princípio: “[...] Ora, aí está o milagre da música: quando ela soa, verifica-se que o 'eu', que – enquanto 'não eu' – não sabe o que ouve, crê no que ouve.” (DIDIER-WEIL, 1999, p. 14). A música, naquela situação, constituiu-se uma forma de invocação do corpo para o movimento, funcionou como um elemento de passagem da dispersão para a concentração. Sendo assim, novas possibilidades se apresentaram, “[...] como se no instante mesmo em que começasse a dançar, ele [o corpo] soubesse aonde tinha que ir, sem ter mais, daí em diante, que perguntar a quem quer que seja por que deveria ir para ali, nem como deveria fazê-lo” (DIDIER-WEIL, 1999, p.17). O corpo simplesmente dança na música. A partir desse ponto foi possível alongar o corpo, acalmar-se, utilizando a respiração e propor um exercício de improvisação para os alunos também. O exercício e a música foram importantes para o reestabelecimento da harmonia e da concentração. Com essa experiência, pudemos observar que comumente nos defrontamos com situações que requerem novos direcionamentos, mas que também permitem ao professor criar, agir e fazer descobertas diante do imprevisto. Nesta oficina, houve a necessidade da intervenção e da improvisação da professora. Os alunos conseguiram avançar mais na capacidade de concentração por meio da utilização do recurso da música adequada para o momento.

3.3.3.2 Dança Contemporânea

A Dança Contemporânea surgiu no contexto do século XX, na década de 1950, como um meio de romper com a cultura clássica. Essa dança é relacionada com temas que permeiam a realidade do homem na sociedade atual, envolve todas as técnicas já existentes e incorpora elementos de muitos estilos. Para Godoy, (1995), a variação de movimentos técnicos e livres colocam a expressão em evidência. Nesta dança, o corpo não é separado de sua subjetividade, o processo criativo ganha mais valor, há um trabalho de conscientização do corpo e do movimento e é possível aprender fazendo, experimentar e mudar durante o percurso, de acordo com o que se sente.

Escolhemos a Dança Contemporânea para propor aos alunos um novo olhar para a dança, de modo que pudessem participar do processo de criação de uma dança com suas próprias expressões, improvisações e praticar novas possibilidades de movimento para o corpo.

Destacamos na Figura 16, um momento da oficina da Dança Contemporânea e, na figura 17 uma apresentação feita por alguns alunos desse grupo em um evento na escola.

Figura 16: Oficina de Dança Contemporânea



Foto: oficina de dança/ 2015 Autor: Clarissa Louise

Figura 17: Apresentação da dança da alegria

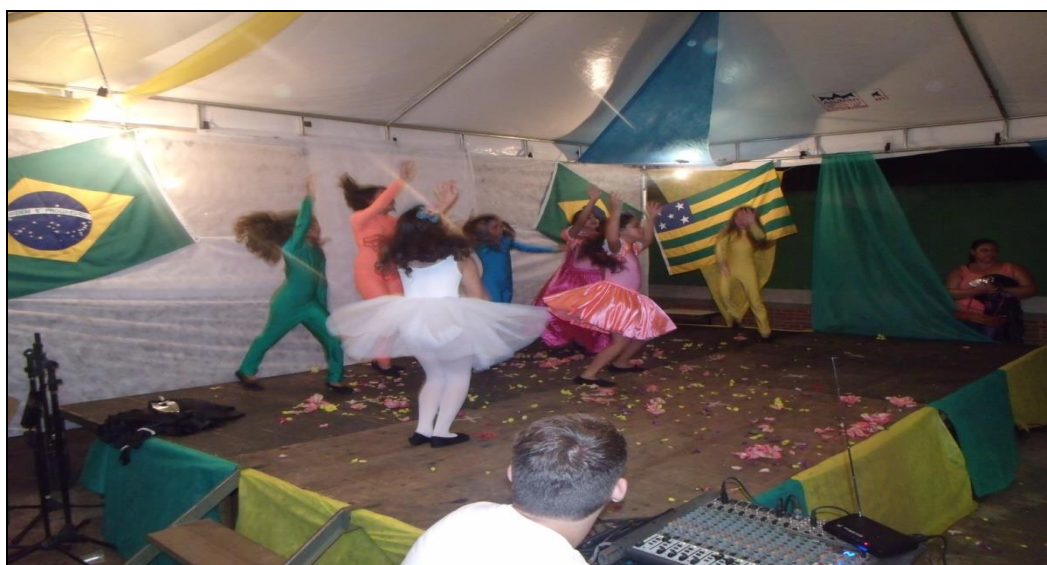


Foto: Apresentação de dança/2015 Autor: Leonardo Moura

Em anotações feitas no Diário de campo, sobre o grupo de Dança Contemporânea, relatamos um trecho do dia 10 de março de 2015 – terça-feira, que será comentado adiante.

Houve uma grande evolução neste grupo. Continuamos a ensaiar a dança que iniciamos na aula anterior e utilizar exercícios de improvisação. O que mais me chama a atenção neste grupo é que eles trazem ideias, propõem passos, falam quando está difícil e sugerem movimentos novos. Eu os deixei criar. Suponho que o fato deles terem essa liberdade e iniciativa está relacionado ao tempo de trabalho corporal feito em anos anteriores com todos os componentes desse grupo.

Um dos alunos da Dança de Par pediu para entrar neste grupo. Eu permiti, considerando que foi uma iniciativa espontânea e ele me pareceu estar com muita vontade. Apenas esse aluno que entrou hoje não havia feito dança antes, nem na escola.

Hoje conseguimos coreografar até a metade da música.

Os alunos desse grupo surpreendiam a cada oficina em termos de iniciativa, liberdade para sugerir e autonomia para criar e improvisar. A autonomia aqui diz respeito a uma relação de corresponsabilidade. Eles participavam efetivamente do processo de criação da dança. Marques (2010) ressalta que é interessante levarmos em consideração o contexto dos alunos, respeitando suas próprias escolhas, opiniões e criações. Supomos que o fato de os alunos já terem a vivência com a dança nesta escola há mais tempo contribuiu para a aplicação de seus saberes adquiridos. Nesse sentido, Mônica Dantas aponta o seguinte:

[...] as experiências armazenadas podem ser reutilizadas ou transformadas e reorganizadas de acordo com as necessidades de cada momento. A improvisação está relacionada não só, mas principalmente, com toda bagagem de movimento das pessoas. A partir de determinado tema, motivação ou situação pode ocorrer a utilização momentânea e espontânea, experimental e livre, de movimentos, gestos, atitudes e comportamentos já conhecidos, de um modo diferente, inédito e até mesmo inusitado. (DANTAS 1999b, p. 102)

O ato de improvisar pode também se estender e se relacionar com outras situações do cotidiano. Foi possível verificar na experiência com esses alunos o grande potencial que possuem em termos de capacidade de improvisar e também de resolver uma situação que se apresenta. Um exemplo disso foi uma ocorrência inesperada durante uma apresentação de dança em um evento na EMTI José Carlos Pimenta. Os alunos da oficina de Dança Contemporânea foram convidados para fazerem uma apresentação de dança nesta escola. Tratava-se de um intercâmbio desta EMTI José Carlos Pimenta com a ONG *Global Peace Brazil*. Decidimos aceitar esse convite, pois todos os alunos que se inscreveram na oficina de

Dança Contemporânea já faziam aula de dança na EMTI José Carlos Pimenta em anos anteriores. Escolhemos apresentar uma coreografia que chamamos de *dança dos sentimentos*, pois essa coreografia já estava pronta e esses alunos apresentavam facilidade em dançá-la. No dia da apresentação, cheguei à EMTI José Carlos Pimenta e, para minha surpresa, o grupo já havia feito a apresentação. Este fato se deu por uma questão de falta de comunicação em relação ao horário exato do evento. Os alunos, assim que me viram chegar, vieram correndo na minha direção para contar o ocorrido e me mostrar a filmagem que fizeram. Relataram que faltaram três integrantes do grupo e que, na hora, tiveram a ideia de eles mesmos fazerem dois papéis, os próprios e os dos que faltaram. Deu tudo certo. O público que não conhecia a coreografia não percebeu que o grupo da oficina de Dança Contemporânea estava incompleto. Naquele dia, os pais dos alunos estavam presentes. Posteriormente, a diretora relatou-me o ocorrido com mais detalhes e acrescentou que ficou impressionada com a iniciativa, a capacidade de resolução rápida do problema, a improvisação e a ousadia dos alunos que se dispuseram a dançar. Segundo ela, o público emocionou-se com a dança, que expressava os sentimentos de tristeza, raiva, medo, liberdade, amor e alegria.

Neste relato observamos o quanto os alunos da oficina de Dança Contemporânea se apropriaram de seus saberes e aprendizagens na dança, pois eles conseguiram resolver um problema de modo rápido, sem a presença da professora, e demonstraram autoconfiança nesta ação.

3.3.3.3 Ballet

O *Ballet* Clássico surgiu nas cortes italianas no século XV, durante a Renascença. Essa dança busca traduzir graça, leveza, boa postura e rigor técnico na reprodução de seus movimentos. Além disso, é preciso muita disciplina, equilíbrio e capacidade de superar limites. Segundo Bertoni (1992), é um estilo de dança que apresenta uma técnica de movimento específica extremamente complexa e elaborada. Para Malanga (1985), o *Ballet* possui princípios de postura e adequação específica do corpo que devem ser preservados na realização dos movimentos, explorando ao máximo as potencialidades de equilíbrio, agilidade e movimento harmônico.

O *Ballet*, assim como a dança de salão, já havia sido trabalhado na escola com alguns grupos e despertou o desejo, sobretudo das meninas menores, em aprender mais. Além disso,

alguns dos pais, em uma avaliação no Projeto Político Pedagógico da escola, sugeriram a aprendizagem desta dança.

Destacamos na figura 18 um momento da oficina de *Ballet* e, na Figura 19, uma apresentação feita por alunas desse grupo em um evento na escola.

Figura 18: Oficina de *Ballet*



Foto: Oficina de dança/2015 Autor: Clarissa Louise

Figura 19: Apresentação de *Ballet*



Foto: Apresentação de dança/2015 Autor: Leonardo Moura

Em anotações feitas no Diário de campo, sobre o grupo de *Ballet*, relatamos dois trechos do dia 24 de fevereiro de 2015 – terça-feira, que comentamos adiante. O primeiro trecho diz respeito a uma situação de *bullying*, o segundo trecho descreve brevemente a observação da professora sobre uma aluna que apresenta deficiência psicomotora.

1) As alunas gostam tanto da aula de ballet que parecem “hipnotizadas” enquanto dançam. Ficam atentas aos mínimos detalhes dos movimentos feitos pela professora e tentam imitar. Três alunas dessa turma estão acima do peso e, nessa aula, especificamente, aconteceu um momento de discriminação e bullying com uma delas. Quatro colegas não queriam que ela ficasse perto e nem dançasse junto e verbalizaram claramente que era pelo motivo de ela ser “gordinha”. A frase dita foi: “não quero ficar perto de você sua gorda, balofa”. Resolvi a situação entre elas naquele momento, por meio de uma roda de conversa sobre o tema, abordando a questão da beleza singular existente em cada corpo, mas percebi a necessidade de aprofundar essa questão nas próximas aulas. Pensei até na possibilidade de criarmos uma dança onde essas alunas, que estão acima do peso “ideal” para a idade delas, pudessem assumir uma posição de destaque, pois nas oficinas observo que estas alunas têm muita leveza nos movimentos.

2) Nessa aula, escolhemos observar a aluna C., que apresenta deficiência psicomotora. Ela consegue expandir sua alegria quando a música toca. Em alguns momentos C. escolhe ficar no centro da roda, em outros fora dela onde tem mais espaço e às vezes entra no círculo junto com as outras alunas. Ela gosta de girar, mexer com os braços e sorrir, sobretudo quando todos a observam e batem palmas. Alguns passos ela faz tão bem quanto as outras, dentro das suas limitações. O diferencial é que ela vibra quando a olhamos e então começa a bater palma para si mesma. As colegas demonstram carinho e cuidado com C., até tentam ajudá-la a fazer os movimentos, mas C. não permite por muito tempo e desvencilha-se.

Nos relatos deste dia aparecem alguns aspectos a serem comentados. Um deles é o fascínio das alunas pelo *Ballet*. Na oficina de *Ballet* elas ficavam atentas a cada movimento, os olhos brilhavam e durante os exercícios de técnica, elas imitavam a professora em cada detalhe e com muito entusiasmo. Sobre a imitação, que é um elemento importante na dança, sobretudo em danças mais técnicas, Strazzacappa (2001) argumenta que

[...] a imitação deve ser entendida como estopim para transformar, para ir além, para transcender. Ao tentar fazer o que o outro faz, testamos em nós mesmos a capacidade de movimento e criação e aumentamos nosso repertório de movimentos, até então limitados por outros movimentos, já vistos e incorporados. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 74)

Essa autora considera que o ensino da dança envolve observações feitas pelos alunos, em relação aos movimentos do(a) professor(a), que levam à imitação, porém, esta não pode

ser limitadora e sim servir de ponto de partida e inspiração para aprofundar a dança e realizar processos criativos e autorais. De acordo com o esquema de aplicação das oficinas apresentado na seção 3.2, a imitação acontecia no momento em que os alunos realizavam movimentos simultaneamente com a professora. Na oficina de *Ballet*, sobretudo, a imitação é um elemento importante devido ao fato de que essa modalidade de dança exige um maior rigor técnico.

Outro aspecto relevante a ser analisado no relato é a questão da singularidade dos corpos, que aparece na situação do *bullying* sofrido por três alunas, por terem um corpo acima do peso, e na vivência da aluna que possui deficiência psicomotora. Em relação ao *bullying*, observamos o preconceito e a crença de que o corpo que está acima do peso se distancia dos padrões normalmente estabelecidos para quem faz *Ballet*. Essa crença está tão arraigada que se manifesta também em meio às crianças. Verificamos com esse fato que, em aulas de dança na escola, é preciso cada vez mais romper com alguns padrões que impõem um modelo de corpo que deveria ser alcançado por todos, estabelecendo uma homogeneidade. Nesse caso, a intervenção, a mediação e o diálogo, utilizados no decorrer das oficinas, foram primordiais para a resolução do conflito e contribuíram para amenizar o desconforto sofrido pelas três alunas que a princípio choraram muito. No dia do encerramento das oficinas, porém, elas se prepararam para a apresentação de *Ballet* na EMTI José Carlos Pimenta e ficaram muito felizes por usarem o figurino específico de *Ballet*, dançarem e experimentarem liderar o grupo durante a entrada no palco. Segundo os PCN de Arte, “[...] uma das grandes riquezas e contribuições da dança no processo educacional é a possibilidade de conhecer, reconhecer, articular e imaginar a dança em diferentes corpos, e, portanto, com diferentes maneiras de viver em sociedade” (BRASIL, 1998d, p. 73). A dança demonstra as singularidades dos corpos inseridos na cultura. Essa compreensão nos incita a trabalhar as aulas de dança na escola também como conteúdo, o desenvolvimento de uma atitude de maior acolhimento das diferenças dos corpos e em outras esferas da vida.

Em relação à aluna C., que possui deficiência psicomotora, a situação foi diversa, pois houve aceitação e respeito entre todas as colegas. A aluna C. tem seu jeito próprio de dançar, independentemente das suas limitações físicas, ela interage e consegue se expressar, envolvendo quem a assiste. Marques (2001; 2005) valoriza o ensino de dança com base em uma ação pedagógica que possibilite a construção coletiva entre os indivíduos e valorize as diversas e específicas formas de dançar. Nessa perspectiva, todo corpo que dança possui uma

singularidade que se manifesta no ato de dançar. Além disso, a dança na escola não preconiza um corpo perfeito e uma idade ideal. Para Marques (2010), o ensino da dança na escola pode “[...] incluir em seus processos artísticos discussões, problematizações e questionamentos sobre o corpo, a dança e o convívio social que incluam as transformações corporais na adolescência, relações de gênero, padrões de beleza e a mídia” (MARQUES 2010, p. 53).

Neste relato, podemos observar aspectos que estão relacionados com a cognição e com a afetividade concomitantemente, como a alegria das alunas da oficina em aprender o *Ballet*, o surgimento do problema do *bullying*, termo que eles não conheciam bem e que pôde ser discutido consideravelmente, bem como a posterior superação do conflito que resultou no respeito pela singularidade de cada corpo.

Na próxima seção, fazemos a convergência dos elementos significantes dos diversos instrumentos de coleta de dados. Apresentamos um quadro resumido que contém os termos mais utilizados pelos sujeitos da pesquisa em relação à cognição e um quadro em relação à afetividade. Em seguida, fazemos comentários sobre os elementos significantes apresentados nos quadros e encerramos com considerações sobre as análises e a hipótese deste trabalho.

3.4. Convergência dos elementos significantes dos diferentes instrumentos de coleta de dados em relação à cognição e à afetividade

Nesta seção apresentamos um quadro referência resumido com os elementos significantes que mais compareceram na materialidade linguística dos sujeitos envolvidos e que se relacionam com a pergunta de pesquisa: *quais as contribuições da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade em uma escola rural de tempo integral no município de Goiânia?*

No que diz respeito aos elementos significantes referentes à *cognição*, eis, no Quadro 07, os termos mais recorrentes que compareceram nas respostas dos questionários aplicados aos alunos, pais e professores, no diário de campo e nos diários dialogados.

Quadro 07: elementos significantes presentes nos instrumentos de coleta de dados em relação ao termo *cognição*.

ALUNOS PARTICIPANTES DAS OFICINAS DE DANÇA (Questionários iniciais e finais e diários dialogados)	<i>Desenvolvimento, eu aprendi a nossa cultura, aprendi a dançar músicas novas, passos novos, foi bom aprender, me ajudou na aula de educação física, o grupo aprendeu e se saiu bem, eu vendo, aprendo rápido.</i>
PROFESSORES (Questionários iniciais e finais)	<i>O aluno realmente se desenvolve participando de aulas de dança, pois exige atenção, concentração e desenvolvimento; desenvolver melhor.</i>
PAIS (Questionário)	<i>Aprende mais, amplia os conhecimentos, ficou mais ativa, mais organizada, concentração, ensina e desenvolve, aprendizagem fica melhor, mostrar o que aprendeu.</i>
ALUNOS NÃO PARTICIPANTES DAS OFICINAS (Questionário)	<i>Aprender a dançar, a gente pega mais preparo, aprende mais.</i>
DIÁRIO DE CAMPO	<i>Organização, desenvolvimento, concentração, atenção específica, percepção, ficam atentas aos mínimos detalhes dos movimentos da professora, eles trazem ideias, descobertas, eles aprenderam muito rápido.</i>

No Quadro 07, referente às respostas dos alunos, destacamos os seguintes aspectos: há uma relevância do aspecto cultural na aprendizagem – *eu aprendi a nossa cultura*; eles também se referem ao desenvolvimento e à aprendizagem de novas habilidades por meio de tipos variados de dança e passos. No segmento *eu vendo, aprendo rápido*, por exemplo, identificamos a percepção ligada à aprendizagem. A percepção vem pelos sentidos e ver é uma percepção básica. Podemos retomar aqui a observação de Merleau-Ponty (1999), quando comenta que a experiência perceptiva é corpórea e acentua que a arte é a expressão transfiguradora dos dados da percepção. Nesse sentido, os alunos não participantes que estão na condição de apenas ver e assistir seus colegas que fazem dança, mesmo de “longe” também têm a percepção de que com a dança *a gente pega mais preparo e aprende mais*. Os termos utilizados pelos professores – *atenção, concentração e desenvolvimento* – aludem ao conceito vygotskyano das funções psicológicas superiores, ou seja, as funções mentais que definem o comportamento consciente do indivíduo. Essas funções representam a capacidade de estar atento, planejar, memorizar, pensar de forma abstrata, deduzir. Entende-se que, na perspectiva dos professores, as crianças aprendem quando dançam, visto que desenvolvem estas habilidades. Os pais falam de maneira mais genérica sobre aprendizagem *mais organizada, mais ativa, concentração*, talvez porque a tarefa de observar resultados

cognitivos é mais do professor, pois professores e alunos atuam diretamente com o conhecimento formal. Alguns dos termos utilizados pelos professores aparecem também no diário de campo, em que acrescentamos o fato de que os alunos *trazem ideias, fazem descobertas e aprendem muito rápido*. Para Mônica Dantas (1999b), “[...] um corpo disponível para a dança é um corpo que compreende o movimento e elabora seus saberes” (DANTAS, 1999, p. 110). Na medida em que os alunos foram se apropriando das potencialidades do seu corpo e dos movimentos, novas ideias e saberes se manifestaram no seu campo de conhecimento. Um exemplo disso foi a contribuição e a participação efetiva dos alunos da oficina de Dança Contemporânea na construção da coreografia feita para o encerramento das oficinas.

No que diz respeito aos elementos significantes referentes à *afetividade*, os termos mais recorrentes são os seguintes:

Quadro 08: elementos significantes presentes nos instrumentos de coleta de dados em relação ao termo *afetividade*

ALUNOS PARTICIPANTES DAS OFICINAS DE DANÇA (Questionários iniciais e finais e diários dialogados)	<i>Felicidade, alegria, tristeza, emoção, muito alegre, entusiasmo, emoção muito boa, eu passei a gostar, legal, entusiasmo, gosto muito, senti relaxado, muita coragem, ótimo, medo, vergonha, medo de errar, muito nervosa, relação com os colegas.</i>
PROFESSORES (Questionários iniciais e finais)	<i>Relacionamento em grupo, autoconhecimento, autoestima, alunos novatos ficaram mais comunicativos e afetivos, significativa melhora em relação ao conviver em grupo, socialização, cooperação em grupo, falam bem das aulas, incentivam os colegas.</i>
PAIS (Questionários)	<i>Enturmar, mais calma, mais alegre, entrosamento com os colegas, amor, satisfação e felicidade, fica mais feliz na escola, mais amizades, convivência, confiante, entusiasmada, equilíbrio emocional, emocionada, sentimentos.</i>
ALUNOS NÃO PARTICIPANTES DAS OFICINAS DE DANÇA (Questionários)	<i>Divertido, amo dançar, sinto vergonha, é bom, você se sente melhor, gosto.</i>
DIÁRIO DE CAMPO	<i>Muito feliz, mais tranquilo, agitados, alegria, ela vibra quando a olhamos, vergonha de dançar com o gênero oposto, ficam sem jeito, compartilhar a dança, aceitação da limitação e potencial do outro, acolhimento, disponibilidade.</i>

No Quadro 08, em relação ao que os alunos respondem sobre a afetividade, há, muitas vezes, certa excitação associada ao medo, à timidez e ao medo de errar. O erro ainda é

encarado pelos alunos como um obstáculo, provavelmente como um efeito de uma cultura aparentemente repressora da família e da escola. Quanto aos alunos não participantes, apesar da escolha de não participar das aulas, eles *gostam*, acham *divertido* e *bom*. Percebemos em suas respostas que outras situações internas e externas interferem nesta escolha, como a vergonha e a religião que não permite. Sobre os professores, importa dizer que a maioria deles ressalta a interação no grupo e também a socialização como aspectos mais relevantes. Os professores apontam o autoconhecimento e a conseqüente função do aumento da autoestima, porque o aluno vai mostrar para um público uma habilidade artística adquirida na escola. Os pais, em suas respostas, destacam a alegria percebida nos filhos, seguida da interação, da calma e da confiança. A autoestima abordada pelos professores se alinha e se relaciona à confiança e ao equilíbrio emocional apontados pelos pais. No diário de campo são destacados termos que têm uma grande significação no contexto das oficinas. Na medida em que os alunos convivem em grupo e compartilham experiências, as emoções e os sentimentos surgem e se mesclam, há *felicidade*, *alegria*, *aceitação do outro*, mas também sentem *vergonha*, *ficam sem jeito*. De acordo com Strazzacapa, “[...] a dança precisa do grupo, do olhar externo, do comentário e da interlocução. A dança, como as demais artes do espetáculo vivo, só acontece na relação” (STRAZZACAPA, 2001, p. 70).

Conforme se pode observar, nas análises dos dados que coletamos, sobre a pergunta que relaciona dança, cognição e afetividade, podemos corroborar a determinante ligação da dança com o desenvolvimento da cognição, tais como se observa na manifestação de elementos significantes como: *desenvolvimento*, *conhecimentos*, *concentração*, por exemplo, que comparecem com recorrência nos depoimentos de pais, alunos e professores e no diário de campo. O mesmo acontece com elementos que os sujeitos da pesquisa apresentam sobre a conexão entre afetividade e dança, tais como *alegria*, *interação*, *felicidade*. Essa recorrência corrobora, portanto, a hipótese deste trabalho, segundo a qual a dança, no espaço escolar, contribui para o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta dissertação, procuramos responder à pergunta que fundamenta a investigação proposta: quais as contribuições da dança para o desenvolvimento da cognição e da afetividade na educação de crianças em uma escola rural de tempo integral no município de Goiânia?

O referencial teórico e bibliográfico foi fundamental para a execução da pesquisa. No primeiro capítulo, em que tratamos de conceitos, reflexões e estudos sobre o entendimento de corpo e suas relações com arte, experiência estética, dança, cognição, afetividade e educação, nos baseamos em Aranha (2006), Bertazzo (1998), Breton (2011), Foucault (1987), Gonçalves (2007), Merleau-Ponty (1999), Nóbrega (2005), Silva (2012f), Vigarello (2000), Damásio (2000), Galvão (1999), Maturana e Varela (2001), Vygotsky (1991), Wallon (1995), entre outros. No segundo capítulo, que trata da dança na escola, buscamos referências em Laban (1990), Marques (2003), Mônica Dantas (1999b), Saraiva (2005), Saraiva-Kunz (2003), Strazzacappa (2001) e Vianna (2008), entre outros. Nesse capítulo (2), os documentos oficiais PCN, LDB, RCNI e PPP, também constituíram referências primordiais para elucidar a questão da inserção da dança na escola.

Embora ainda seja predominante uma cultura do não movimento e a relegação do corpo a um segundo plano, em detrimento de uma supervalorização da mente e do intelecto, na grande maioria das escolas, conforme destacamos na Introdução e também nos capítulos 1 e 2 deste trabalho, foi possível verificar a existência, mesmo que em minoria, de experiências exitosas do trabalho corporal por meio da dança, no espaço educativo, que podem trazer contribuições para o desenvolvimento dos alunos que a praticam, a exemplo de alguns trabalhos com dança na escola citados no item 2.3 e do trabalho realizado com dança na EMTI José Carlos Pimenta, descrito no item 2.4 do capítulo 2.

Com o subsídio dos teóricos antes mencionados, procuramos, no terceiro capítulo, ao dissertar sobre os procedimentos metodológicos e a análise dos dados obtidos por meio dos vários instrumentos utilizados, adentrar efetivamente em reflexões acerca das contribuições da dança para a cognição e a afetividade na educação de crianças que frequentam a EMTI José Carlos Pimenta.

Como resultado das análises e de reflexões acerca dos dados obtidos por intermédio dos instrumentos utilizados (questionários, diários dialogados e diário de campo), assim como

dos estudos que fundamentaram teoricamente esta pesquisa, concluímos, por meio das respostas de alunos, professores e pais inseridos no contexto da EMTI José Carlos Pimenta e dos apontamentos desta pesquisa no diário de campo, que a presença da dança como elemento educativo contribui para:

- 1) a unificação do fazer e do pensar, integrando corpo e mente;
- 2) a integração entre os alunos, que possibilita o olhar para si mesmo e para o outro, assim como a construção de relações afetivas que vão se estabelecendo ao longo do processo com a dança;
- 3) as trocas de saberes entre os colegas, que juntos conseguem solucionar problemas e produzir conhecimento;
- 4) o aprimoramento e o desenvolvimento de potencialidades individuais, como: a expressão corporal, a criatividade, a desenvoltura, a autonomia, a improvisação, a autoestima e a consciência corporal;
- 5) o aumento da consciência corporal e a capacidade de explorar cada vez mais novas possibilidades de movimentos;
- 6) o envolvimento dos participantes na oficinas de dança e um maior interesse por conteúdos de outras disciplinas escolares;
- 7) a valorização e o reconhecimento das diferenças corporais;
- 8) o conhecimento e a consciência do próprio corpo, assim como a percepção de seus limites e de suas possibilidades;
- 9) a melhoria da concentração dos alunos em atividades realizadas em sala de aula, nas disciplinas ministradas pelos professores da escola;
- 10) o despertar da sensibilidade estética dos alunos praticantes e não praticantes da dança, esses últimos no papel de apreciadores dessa arte.

A experiência de três meses de aplicação de oficinas na EMTI José Carlos Pimenta, descrita no capítulo 3, nos proporcionou contentamento, pois os alunos participantes das oficinas de dança desde o início estiveram presentes, não faltaram em nenhuma oficina e participaram com dedicação e entusiasmo. Os eventuais problemas que surgiram durante o período de aplicação das oficinas, a exemplo do *bullying* na oficina de *Ballet* e a dispersão dos alunos em uma das oficinas da Dança de Par, foram superados por meio da mediação da professora, que promoveu momentos de discussões e reflexões em grupo acerca do ocorrido

na oficina de *Ballet*, e da utilização do recurso da improvisação na situação da oficina de Dança de Par.

Conforme os relatos comprovam, a convivência entre os componentes dos grupos das oficinas permitiu avanços em momentos conflitantes, como nas situações antes mencionadas, que envolvem relações afetivas, assim como revelou uma atitude de acolhimento e de aceitação acerca da aluna C., que possui deficiência psicomotora. Em outra situação que envolve o aspecto cognitivo e que foi relatada na subseção 3.3.3.2, pudemos também constatar a capacidade de resolução e superação rápida de um problema, como aquele que o grupo da oficina de Dança Contemporânea enfrentou durante uma apresentação em um evento na EMTI José Carlos Pimenta.

É importante ressaltar também que, durante a aplicação das oficinas, nos dispusemos a estimular os alunos a desenvolverem a criticidade, uma vez que os alunos, como disseminadores da arte da dança na EMTI José Carlos Pimenta, precisam estar despertos para a escolha dos repertórios da dança, assim como das músicas escolhidas. Ao assumirmos a postura de mediadora, percebemos que não só fazemos parte desse processo, como também somos capazes de atuar na busca da transformação da realidade a partir do momento em que adquirimos consciência da nossa própria ação, dando-lhe um significado novo, de modo que as dinâmicas da nossa prática, somadas às vivências dos alunos, podem contribuir para o aprimoramento do ensino e da aprendizagem da dança em suas diferentes dimensões afetivas, cognitivas e também motoras.

Ao longo das oficinas na EMTI José Carlos Pimenta, houve uma construção conjunta. Os alunos tiveram abertura para aprender e também puderam contribuir com seus saberes, os professores de outras áreas foram parceiros em diversos momentos, a escola de forma geral apoiou o trabalho e a Secretaria Municipal de Educação de Goiânia sempre incentivou a prática da arte da dança na escola.

Investigar as contribuições da dança no contexto da EMTI José Carlos Pimenta foi um desafio que não termina aqui, pois, por meio da investigação e de reflexões sobre a realidade vivida, podemos buscar novas perspectivas para o ensino e a aprendizagem da dança no espaço escolar. Em um contexto mais ampliado, ainda há muito a ser explorado para que a dança ocupe seu lugar dentro da escola e para que sua aplicação possa transformar o ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Ana Rita Silva. *A emoção na sala de aula*. Campinas: Papirus, 1999a.
- ALMEIDA, C.M.C. *Referências culturais de professores e suas práticas pedagógicas*. In: XAVIER, M.E.S.P. (org.) *Questões da educação escolar*. Campinas: Alínea, 2007b.
- ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *Afetividade, aprendizagem e educação de jovens e adultos: relatos de pesquisa na perspectiva de Henry Wallon*. São Paulo: Loyola, 2012c.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- ALVES-MAZZOTTI, A.J. *Usos e abusos dos estudos de caso*. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 129, v.36, set./dez.2006.
- ANDRADE, C. D. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.
- ANDRIOLO, Arley. *O corpo do artista na experiência estética contemporânea*. *Ide*, v.41, 45-49, 2005.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. de A.; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1996.
- _____. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3ª ed. rev. e amp. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARROYO, Miguel G. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. Educação e Sociedade*. Campinas, n. 68, p. 143-162, 1999.
- _____. *Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola*. In: MOREIRA, Antônio Flávio (Org.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papirus, 1999. p. 143-161.
- _____. *Os movimentos sociais e a construção da concepção e prática da Educação Básica Universal (Minicurso)*. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., 2000, Caxambu. Notas.
- _____. *Educação Popular com dignidade*. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, v.7, n. 41, p.5-17, set-out. 2001. Entrevista.
- AULAGNIER, PIERA. (1985) *Nascimento de um corpo, origem de uma história*. *Revista Latino americana de Psicopatologia Fundamental*, vol.II, nº3, 1999.
- AZEVEDO, Aldo Antônio; GONÇALVES, Andréia Santos. *Reflexões acerca do papel da re-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo de corpo ideal construído na contemporaneidade*. *Revista Conexões*. Campinas, v. 05, nº 01, 2007.
- BACARIN, Lígia Maria Bueno Pereira. *O movimento de arte-educação e o ensino de arte no Brasil : história e política*. Dissertação de mestrado. Maringá, PR, 2005.

- BARBOSA, Ana Mae. *Arte – Educação: leitura no subsolo*. São Paulo, Cortez, 2001.
- BASTOS, Alice Beatriz Barreto Izique. *Wallon e Vygotsky: psicologia e educação*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.
- BERTONI, Iris Gomes. *A dança e a Evolução*. São Paulo: Tanz do Brasil, 1992.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação; uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONIN, L.F.R. *A teoria histórico cultural e condições biológicas*. São Paulo (Brasil), Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. *Lei no 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Diário Oficial, Brasília, 27 dez. 1961.
- _____. Presidência da República. *Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Diário Oficial, Brasília, 12 ago. 1971.
- _____. Presidência da República. *Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial, Brasília, 23 dez. 1996a.
- _____. Ministério de Educação e do Desporto. Lei nº 9.394 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 20 de dezembro de 1996 b.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998c.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1998d.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1998e.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 1999.
- _____. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica*. 2001.

_____. Dança na escola: arte e ensino. *Boletim salto para o futuro da TV escola*. Brasília: Ministério da Educação. Ano XXII. Boletim 2. Abr. 2012. Disponível em <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18093102-Dancanaescola.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. 2014.

BRASILEIRO, Livia Tenorio; MARCASSA, Luciana Pedrosa. *Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança*. Proposições, Campinas, v.19, n.3, Dec. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 07 de julho de 2015.

BRASILEIRO, L. T. O conhecimento no currículo escolar: *o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica*. Movimento, Porto Alegre, V. 8, n. 3, p. 5-18, setembro/dezembro 2002.

BRETON, David. *A construção social do corpo*. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. *Adeus ao corpo: antropologia e sociedade*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

_____. *A sociologia do corpo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRODTMANN, D. DIEKERT, J. KURZ, D. *Elementos e princípios da Educação Física*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1994.

CAMBI, Franco. *Historia da Pedagogia*. São Paulo: UNESP, 1999.

CASSIMIRO, Érica Silva; GALDINO, Francisco Flávio Sales e SÁ, Geraldo Mateus de. *As concepções de corpo construídas ao longo da história da Grécia antiga à contemporaneidade*. *Μετάνοια*, São João del-Rei / MG, n.14, 2012.

CARVALHO, Y. e RUBIO, K. *Educação física e Ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 2001.

CARRETEIRO, T. C. *Psicologia em Revista*. Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 62-76, jun. 2005.

CODO, W. & GAZZOTTI, A. A. *Trabalho e Afetividade*. In: CODO, W. (coord.) Educação, Carinho e Trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

COSTA, Vani Maria de Melo. *Corpo e História*. Revista Ecos, edição nº 010, julho, 2012.

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*. Tradução: Laura Teixeira, Motta. São Paulo: Cia das Letras, 2000.

DANTAS, Heloysa. *A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon*. In:

DE LA TAILLE, Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992a.

DANTAS, Mônica. *Movimento: matéria-prima e visibilidade da dança*. Movimento, Porto Alegre, Ano 4, n. 6, p.51-60, 1997/1.

_____. *Dança: o enigma do movimento*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 1999b.

DANTAS, Estélio H. M. *Pensando o corpo e o movimento*. Rio de Janeiro: Shape, 2005c.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia. Capitalismo e Esquizofrenia. Rio de Janeiro: Editora 34, v.1, 1996.

DIDIER-WEILL, A. *Invocações: Dionísio, Moisés, São Paulo e Freud*. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 1999.

DUARTE, Marcia Y. M. Estudo de Caso. In: DUARTE, Jorge. BARROS, Antonio. (ORG.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DUFRENNE, M. *Estética e Filosofia* (3ª Ed). São Paulo: Perspectiva, 2008.

FERNANDEZ, A. *A inteligência aprisionada*. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FISCHER, Ernst. *A Necessidade da Arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. (Citado por Alice Casanova Reis Alice Casanova Reis Doutoranda. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e do Trabalho. Universidade de São Paulo (USP). São Paulo. São Paulo. Brasil. Em corpo e arte).

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 11.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Co-autora e tradutora: Sandra Costa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, ([1976] 1996). (coleção Leitura).

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. João Batista; SCAGLIA, Alcides José. *Educação como prática corporal*. São Paulo: Scipione, 2003.

FREITAS, M. T. *O Processo metodológico de pesquisa: uma instância de aprendizagem*. 2001 a. [Relatório de pesquisa para o CNPq]

FRIEDMANN, Adriana. Pátio: Educação Infantil. São Paulo, Ano VI, n.º 18, Nov. 2008/Fev. 2009.

FORQUIN, J. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GADOTTI, M. *Histórias das ideias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

GALLO, Sílvio. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, Wagner Wey (org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papirus, 2006.

GALVÃO, I. Henri Wallon: *Uma concepção Dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. 7. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIBBS JR, R.W. *Desenvolvimento Cognitivo*. In: GIBBS JR, R. W.. *Embodiment and Cognitive Science*. Cambridge: CUP, 2006.

GODOY, K, M. Ayres de. *Dança no 3º grau: desenvolvimento da auto-expressão criativa*. São Paulo, 1995. Dissertação (Mestrado) – PUCSP, 1995.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação*. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando et al. *Aprendendo com as Inovações na Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *O diálogo como mediador da aprendizagem e da construção do sujeito na sala de aula*. Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, Artmed, Ano VI, v. 22, jul/ago 2002.

KOHL, Marta de O.; REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim. *Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 2003.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

_____. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

LACINCE, Nelly; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia. *Corpo, dança e criação: conceitos em movimento*. Movimento, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 241-258, jul./set. 2010.

LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999.

_____. *Philosophy in the flesh: the embodied mind and its challenge to western thought*. New York: Basic Books, 1999. In: OLIVEIRA, Adriana da Silva. *Revista Pensar a prática*, UFG, vol.12, n.03, 2009.

_____. *Metáforas da vida cotidiana*. Campinas, SP: Mercado das Letras, São Paulo: Educ. 2002[1999].

LUCCI, M.A. (2002). *A importância da interação na individuação: uma visão da abordagem sócio interacionista de Vygotsky.* (PP.137-147). In Revista de Ciência da Educação. N. 6. São José dos Campos, São Paulo: Stiliano.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

MALANGA, E. B. *Comunicação e balê.* São Paulo: EDIMA,1985.

MARQUES, Isabel. *Dançando na escola. MOTRIZ - Volume 3, Número 1, Junho,1997.*

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais e a Dança: Trabalhando com os Temas Transversais.* Revista Ensino de Arte., no.2, ano I, 1998.

_____. *Ensino de Dança Hoje: textos e contextos.* São Paulo, Cortez, 1999.

_____. *Educação e cultura: reflexões sobre a dança na cidade.* In: XAVIER, J.; MEYER, S.; TORRES, V. (orgs). Coleção dança cênica: pesquisas em dança. v.1, Joinville: Letradágua, 2008.

_____. *Dançando na escola.* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MAHONEY, Abigail Alvarenga & ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.* Edições Loyola: São Paulo, 2004.

_____. *Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henry Wallon.* Revista Psicologia de Educação. São Paulo, nº 20, p.11-30, 1º sem. 2005.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento – as bases biológicas da compreensão humana.* São Paulo: Pala Athenas, 2001.

MATURANA, H.. *Emoções e linguagens na educação e na política.* Campos Fortes – Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATTOS, Mauro Gomes e NEIRA, Marcos Garcia. *Educação física infantil: construindo o movimento na escola.* Guarulhos: Phorte, 2000.

MEDINA, Josiane et al. *As representações da dança: uma análise sociológica.* Revista Movimento, Porto Alegre, v.14, n.02, p.99-113, maio/ago 2008.

MENEGHETTI, Antônio. *Nota sobre “afetividade”.* Manual de Ontopsicologia. 3ª ed. Recanto Maestro. Ed. 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O homem e a comunicação: a prosa do mundo.* Tradução Celina Luz. Rio de Janeiro: Edições Bloch, 1974.

_____. *Fenomenologia da Percepção*. 2ª ed. Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *O olho e o espírito: seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne*. Tradução Paulo Neves e Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.

_____. *O visível e o invisível*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MONTEIRO, Alessandra Andrea. *Corporeidade e Educação Física; histórias que não se contam na escola*. Dissertação de Mestrado - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MORANDI, Carla. A dança e a educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas: Papirus, 2006.

MURCE, Newton. *Corpoesis: a criação do ator*. Goiânia: Editora UFG, 2009.

_____. Livros ilustrados no ensino de inglês como língua estrangeira. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Rusvênia Luiza Batista Rodrigues da; FARIA, Viviane Feury de (Orgs.). *Veredas escolares: partilhando experiências criativas de ensino e aprendizagem do CEPAE/UFG*, 1ª ed., Goiânia: Gráfica e editora América, 2014.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente, TRIVIÑOS, Augusto N. S. (orgs.). *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 1999. p.61-93.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia. Qual o lugar do corpo na educação? Notas sobre conhecimento, processos cognitivos e currículo. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, nº 91, p. 599-615, maio/ago. 2005.

_____. Agenciamentos do corpo na sociedade contemporânea: uma abordagem estética do conhecimento da Educação Física. *Revista Motrivivência*. nº 16, março, 2001.

NOVAES, Adauto (organizador). *O homem-máquina: a ciência manipula o corpo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

NUNES PINTO, R. *Os professores e a produção do corpo educado: o contexto da prática pedagógica*. Goiânia/GO: FE/UFG, 2002 (Dissertação de Mestrado).

OLIVEIRA, Z. R. *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002.

Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral José Carlos Pimenta. Goiânia-Go, 2015.

Portal.mec.gov.br/secad. Acesso em 22 de agosto de 2014.

PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: EDUFRRN, 2006.

QUINTANA, Mário. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p. 137.

RIBEIRO, M.; JUTRAS, F; LOUIS, R. Análise das representações sociais da afetividade na relação educativa. In: *Psic. Da Ed. São Paulo*, 20, 1º semestre de 2005, pp 31-54. Disponível em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psie/v20/v20a03.pdf>.

ROBATTO, L. *Dança em Processo: a linguagem do indizível*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

RUBIO, Katia. Do *Olimpo ao Pós-Olimpismo*: elementos para uma reflexão sobre o esporte atual. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, v. 16, jul./dez. 2002.

SABOTA, B. *A utilização de diários dialogados na formação universitária de professores de inglês*: um convite à reflexão. *Poliphonia, Goiânia*, vol.21, n. 1, 2010, p. 153-166.

SANTAELLA, L. *Corpo e comunicação: Sintoma da Cultura*.3. ed. São Paulo: Paulus, 2008.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Descobrir o corpo: uma história sem fim*. *Educação e Realidade*, v. 25, n.2, p.49-58, jul-dez. 2000.

_____. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SARAIVA et al. *Ensinar e aprender em dança: evocando as "relações" em uma experiência contemporânea*. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Org.). *Práticas Corporais*. Florianópolis: Nauemblu Ciência e Arte, v. 2, 2005, p. 60-77.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. *Ensinando dança através da improvisação. Motrivivência, Florianópolis*. v. 5-7, p. 166-169, dez. 1994.

_____. *Dança e gênero na escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética*. 2003. 451f.Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de Dança) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SCARPATO, M. T. *Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo*. *Cad. CEDES* vol.21 no.53 Campinas Apr. 2001.

SILVA, Ana Márcia. *Elementos para compreender a modernidade do corpo numa sociedade racional*. *Cadernos Cedes, Campinas*, vol.19 nº 48, p. 7-29, ago. 1999a.

SILVA, A. R. Projeto Dança: *ampliando os horizontes da cidadania na escola*. <http://www.efdeportes> Revista digital: · Año 13 · N° 119 | Buenos Aires, Abril 2008. Acesso em 19 de março de 2016.

SILVA, E.V.M. e; VENÂNCIO, L. *Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola*. In: DARIDO, S.C.; RANGEL, I.C.A. (Coord.) *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005b. p. 50-63.

SILVA, J. R. da, CASTRO S. F. de, PINHO E. M. C. *Dançar se faz movendo, sentindo e pensando: a experiência da oficina de iniciação a dança na escola de zona rural*. Disponível em www.increa.uneb.br/anais. Acesso em 19 de março de 2016.

SILVA, Marcelo D. *Filosofia e educação*, Batatais: CEUCLAR, 2008c.

SILVA, Elisabeth Ramos; Apud, Maria José Milharezi. *Representações discentes acerca do bom professor: as características de personalidade como tecnologia de trabalho na relação pedagógica*. In: SILVA, Elisabeth Ramos; UYENO, Elzira Yoko; Apud, Maria José Milharezi (orgs.). *Cognição, afetividade e linguagem*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007d.

SILVA, L. A. *Corporificação da mente: prototipia e gramaticalização em construções com verbos de percepção no português brasileiro*. Anais do SIELP. Volume 1, Número 1. Uberlândia: EDUFU, 2011e.

_____. *As bases corporais da gramática: um estudo sobre conceptualização e metaforização no português brasileiro*. 2012. 284 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2012f.

SOARES, Carmen Lucia. *Educação Física escolar: conhecimento e especificidade*. Revista Paulista de Educação Física. São Paulo. supl. 02, p. 6-12, 1996.

_____. *Corpo, conhecimento e educação: notas esparsas*. In: SOARES, Carmen (Org.). *Corpo e história*. Campinas: Autores Associados, 2001. p.109-129.

_____. Carmen, (org.) *Corpo e história*, Ed. Autores Associados, Campinas, SP/2004.

_____. *Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: FAPESP, 2007. (Coleção Educação Física e Esportes).

STRAZZACAPPA HERNÁNDEZ, Márcia Maria. *Dançando na chuva... e no chão de cimento*. In: FERREIRA, Sueli (Org.). *O ensino das artes: construindo caminhos*. Campinas, SP: Papirus. 2001a. p. 39-78.

_____. *Dançando na chuva... e no chão de cimento*. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O ensino das artes: construindo caminhos. Campinas, SP: Papyrus. 2001b. p. 39-78.

_____. e MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência – a formação do artista da dança*. Papyrus, 2006, 1ª edição.

_____. *Educação Somática: seus princípios e possíveis desdobramentos*. Revista Repertório Teatro e Dança, São Paulo?, v.2, n.13, p.48 – 54, 2009.

_____. *Compartilhando um outro olhar sobre o ensino de dança*. In: FALCÃO, J.L.C.; SARAIVA, M.C. (orgs). *Esporte e lazer na cidade: a prática teorizada e a teoria praticada*. Florianópolis: Lagoa, 2007, p.11-28. Disponível em: <http://www.cedes.ufsc.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/235/praticaTeoriza daTeoriaPraticadaVol2.pdf?sequence=1>. Acesso em: 21/10/2015.

TAILLE, Yves De La; DANTAS, Heloisa e OLIVEIRA, Marta Kohl de: *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. SP: Summus, 1992.

TIBURCIO, L. K. de O. M. *Atividades rítmicas e Expressivas na Educação Física*. In: NÓBREGA, Terezinha P. (org). *Livro didático 3: o ensino de Educação Física de 5ª a 8ª séries*. Natal/RN: Paidéia, 2005.

_____. *Refletindo sobre o ensino da dança na escola*. Anais do III Encontro Nacional Arte e Educação Física. Natal: SEB/MEC, 2006.

TIRIBA, Léa. *Crianças, natureza e educação infantil*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

_____. *“Crianças, Natureza e Educação Infantil”*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2005.

TITTON, Maria Beatriz Paupério. *Educação integral e integrada: reflexões e apontamentos*. In: Brasil. Ministério da educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Universidade Federal de Goiás. Curso de educação integral e integrada. Coord. Mercês Pietsch Cunha Mendonça-Goiânia: UFG/CEPAE/Ciar; FUNAPE, 2013.

TONELI, Poliana Dutra. *Dança de Salão: Instrumento para a Qualidade de Vida no Trabalho*. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Administração Pública) Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis –IMESA/FEMA. Assis, 2007.

Vago, T.M. *Início e fim do século XX: maneiras de fazer educação física na escola*. In: Cadernos Cedes, Corpo e Educação, no. 48, 1999, pp. 52-67.

VAZ, Aline Choucair. *A escola em tempos de festa: poder, cultura e práticas educativas no Estado Novo (1937-1945)*. 2006. 131 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006.

VEIGA, I. P. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 24.ed. Campinas: Papirus, 2001.

VIANNA, Klauss. *A dança*. 5. ed. São Paulo: Siciliano, 2008.

VIGARELLO, G. *O Corpo Inscrito na História: Imagens de um “Arquivo Vivo”*. Entrevista Concedida a Denise Bernuzzi Sant’Anna. Proj. História, São Paulo, 2000, P. 225 – 36.

_____. *Panóplias corretoras: balizas para uma história*. In: Denise Sant’ Anna (org.). Políticas do corpo. São Paulo/SP: Estação Liberdade, 1995, pp. 21-38.

VYGOTSKY, L.S. et all. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo (Brasil):Ícone, 1988.

_____. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. *Imaginação e criação na infância*. Apresentação e comentários Ana Luísa Smolka; tradução: Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.

_____. *Imaginação e criatividade na infância*. Tradução: João Pedro Fróis. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

WALLON, Henri. *Do acto ao pensamento*. Lisboa: Portugalia, 1966.

_____. *Psicologia e educação da infância*. Lisboa: Estampa, 1975.

_____. *A origem do caráter na criança*. Trad. Heloisa de Souza Pinto. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

_____. *A evolução psicológica da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2007. (Original 1941)

APÊNDICES

Apêndice 1: Diário de campo

Apêndice 2: Produto final

APÊNDICE 1

DIÁRIO DE CAMPO

Dia 20/01/15 terça-feira

Fui até a escola para apresentar a pesquisa aos alunos e organizar o funcionamento das oficinas juntamente com a equipe diretiva³⁵. A Equipe me acolheu muito bem e recebi todo o apoio necessário para viabilizar o trabalho.

A coordenação pedagógica sugeriu a aplicação das oficinas no período da manhã, nas terças-feiras e com três aulas seguidas: Dança de Par e Dança Contemporânea antes do recreio e *Ballet* após o recreio. Essa organização foi necessária porque somente nesse dia e horário, a quadra está disponível para uso.

A coordenadora pedagógica me acompanhou em todas as salas para explicarmos sobre o momento das inscrições, sobre a logística da realização das oficinas: local, dias, horários e aplicação dos instrumentos de pesquisa: questionários e diários dialogados.

As inscrições foram feitas neste mesmo dia, no horário do recreio. Elaboramos três fichas com as seguintes opções: Dança de Par, Dança Contemporânea e *Ballet*. A coordenadora pedagógica auxiliou durante as inscrições, pois a maioria dos alunos dos ciclos I, II e III se interessou.

No grupo de Dança de Par foram inscritos alunos (as) das turmas C, D, E, F, G, H e I. Foi interessante observar que houve um total de trinta e oito alunos inscritos nesta modalidade e destes, vinte e três são homens e quinze são mulheres.

No grupo de *Ballet* foram inscritas trinta e três alunas pertencentes às turmas³⁶ A, B, C, D, E e F. Nenhum aluno interessou-se por essa dança.

No grupo de Dança Contemporânea foram inscritos dezesseis alunos (as) das turmas D, E, F, G e I, sendo que destes, dez são meninos e seis são meninas. A ideia inicial era que este grupo fosse composto por alunos que já fazem dança há algum tempo na escola e de fato foram exatamente estes que escolheram participar desse grupo. A maioria das alunas inscritas nessa modalidade também quis se inscrever no ballet e na Dança de Par.

O total geral das inscrições foi oitenta e sete nos três grupos, porém, vale ressaltar que desse total de oitenta e sete inscrições, vinte e sete estão em duas ou nas três modalidades, ou seja, o número de participantes de fato é de cinquenta e nove. A proposta inicial era atender apenas vinte crianças por modalidade considerando que o espaço da escola onde antes aconteciam as aulas de dança era a sala de informática. No entanto, foi possível organizar o horário de forma que a quadra da escola (utilizada durante a aula de educação física) foi

³⁵ A Equipe diretiva é composta por diretor (a), coordenador (a) e secretário (a).

³⁶ As turmas são organizadas e definidas por letras: A, B, C - ciclo I; D, E, F - ciclo II; G, H, I - ciclo III

disponibilizada. Diante desse fato, foi possível aumentar as vagas tendo em vista a grande procura.

Após as inscrições, nesse mesmo dia e já utilizando o espaço da quadra da escola, fizemos uma atividade inicial com todos os alunos inscritos nas oficinas. Fizemos um exercício de consciência corporal e realizamos um momento de acolhida e interação entre os grupos. Além disso, cada grupo respondeu os Diários dialogados, já no primeiro dia.

Dia 27/01/15-terça-feira

Os grupos chegaram muito organizados. A quadra da escola, escolhida como espaço para o desenvolvimento das aulas, facilitou e favoreceu a distribuição e organização dos alunos.

Inicialmente conversamos sobre a oficina, sobre a dança e fizemos alguns exercícios de consciência corporal e alongamento para preparar o corpo.

Atendendo a um pedido da direção e de alguns professores ensaiamos, neste dia, cada um dos grupos para uma pequena apresentação a ser feita na última sexta de janeiro em um momento cultural da escola.

É importante esclarecer que há cinco anos já vem sendo feito um trabalho com dança nessa escola e alguns dos alunos participam desde o início. Então não vimos problema em atender esse pedido.

Foram ensaiadas três pequenas apresentações, adequadas a cada grupo, respeitando as potencialidades e possibilidades dos alunos (as). Com o grupo de Dança de Par optamos por uma apresentação sobre o carnaval feita no início do ano de 2014, utilizando marchinhas e samba enredo, com esse grupo ensaiamos também um maxixe, já apresentado no ano de 2013. Com o grupo de Dança Contemporânea foi ensaiada a dança dos sentimentos, pois no ano de 2013 essa dança foi apresentada aos pais em uma Mostra Cultural. Com grupo de *Ballet*, que é o mais iniciante, foi trabalhada uma dança simples com passos bem básicos.

Cada grupo respondeu os Diários dialogados.

Organizei meu tempo e retornei à escola na mesma semana para continuar o ensaio.

Dia 29/01/15- quinta-feira

Ensaíamos as três turmas novamente de forma mais intensa, pois faltava um dia para a apresentação. A observação a ser feita aqui é que houve necessidade de ficar mais tempo com o grupo do *Ballet*, pois algumas alunas estavam iniciando e era a primeira vez que faziam contato com aqueles passos.

Dia 03/02/15-terça-feira

Iniciamos as aulas de acordo com a proposta básica da oficina com: conversa, alongamento inicial trabalhando a consciência corporal, laboratório de movimentos e de passos e experimentação da dança utilizando o que aprendeu e o que quer acrescentar de novo e alongamento final. Fiquei muito feliz e surpresa com a atuação dos alunos em relação aos exercícios iniciais. Nestas aulas foram introduzidas músicas novas, especialmente escolhidas para o laboratório de movimentos. Fizemos o alongamento em um primeiro momento, depois, sem música, no momento de trabalhar a consciência corporal conversamos um pouco sobre as várias partes do corpo e as infinitas possibilidades de criar gestos e movimentos com as mesmas, logo depois experimentamos a aplicação dessas possibilidades utilizando música.

O interesse dos alunos foi enorme e me surpreenderam. Estavam muito concentrados, desinibidos e atentos a tudo que eu falava e fazia. Olhavam-me com curiosidade quando demonstrava os movimentos.

Segui os quatro momentos básicos da aula e em cada um dos momentos explicava a eles os movimentos, demonstrava e depois experimentávamos.

Dança de Par

O primeiro grupo, Dança de Par, estava bem cheio, todos os que matricularam estavam presentes e manifestaram curiosidade com o que iria acontecer. Eles gostaram muito quando foi feito um exercício com uma música de ritmo bem marcado. Fizeram os movimentos novos sem rir, como costumeiramente faziam nas aulas realizadas na sala de informática quando havia alguma novidade. No final da aula coloquei uma música de forró para experimentarem individualmente.

Contemporânea

No segundo grupo de Dança Contemporânea foi interessante observar que estavam muito concentrados e atentos. Nesse grupo tem onze meninas e somente cinco meninos e foram exatamente três deles que contribuíram enormemente em um momento da aula apresentando movimentos criados por eles mesmos. Aproveitamos esses movimentos e compartilhamos com os outros que também ficaram empolgados em criar. Organizamos uma sequência com esses três passos. Foi um dos momentos em que os alunos mais entraram em sintonia entre eles durante a aula. Observei também que especificamente nesta aula os meninos não quiseram muito se misturar com as meninas, ficaram mais reservados no grupinho deles e se destacaram em termos de participação e entrega do corpo no movimento.

Ballet

O terceiro grupo, o *Ballet*, foi composto por crianças menores. As músicas clássicas utilizadas para aula de ballet foram uma novidade para elas. Observavam atentamente os movimentos feitos pela professora e os faziam com naturalidade. Foram trabalhados movimentos simples e de forma lúdica e divertida, utilizando movimentos com braços, pernas, cabeça e saltinhos. Percebemos que para essa turma o tempo de sessenta minutos de

aula é muito longo, pois se cansaram rápido e como o grupo não podia ser dispensado antes do horário, por motivo de organização de horário da escola. A alternativa foi realizar alguns movimentos sentados no chão, aproveitando para trabalhar a leveza e graciosidade das mãos. Registro também a participação de uma aluna especial neste grupo, a aluna C., ela possui dificuldade motora. De acordo com relatório multiprofissional da Associação Pestalozzi de Goiânia, C. apresenta laudo médico (neuropediatra) constando atraso no desenvolvimento neuropsicomotor. Apresenta 3 CIDs: E40 (desnutrição grave com edema nutricional), E80 (distúrbios do metabolismo da porfirina e da bilirrubina) e Q86 (malformações congênitas). As alunas desta turma em geral, auxiliaram C. e ensinavam a ela os movimentos mais difíceis. Em muitos momentos ela mesma observava a professora, sorria e dançava sozinha, sem ajuda e ainda puxava palmas para ela mesma, quando era elogiada. Ela gosta muito de ouvir música e sempre sorri quando a música começa. Em determinados momentos ela para, fica olhando e depois faz o movimento.

Essa aula de hoje foi muito especial, em todas as turmas. Merecia ter sido filmada!

Cada grupo respondeu o Diário dialogado.

Dia 10/02/15 terça-feira

As três oficinas seguiram a proposta de laboratório de movimentos e gestos, auto-observação do corpo, criação de movimentos e interação com o outro. O principal foco das aulas de hoje foi a vivência das várias possibilidades de movimentos que o corpo pode fazer dentro de cada modalidade. Experimentamos dançar só com as mãos, depois só com os pés, com a cabeça e até com os olhos e expressão do rosto. Os tipos de música continuaram seguindo os da aula anterior.

Algumas alunas que estão no grupo de Dança Contemporânea e também no grupo de *Ballet*, em determinados momentos da aula começaram a auxiliar as alunas menores com alguns passos.

A partir dessa aula já foi possível observar de forma mais atenta os ritmos, tempos e as particularidades de alguns alunos. Na medida em que as aulas vão avançando as especificidades de cada um ficam mais expostas. No grupo de Dança Contemporânea que é composto por um número menor de crianças é possível perceber melhor cada um na sua singularidade. No grupo mais numeroso, naturalmente a atenção do professor é distribuída de forma mais ampla. A professora olha mais o todo, o conjunto. Somente em alguns momentos é possível direcionar uma atenção mais específica.

Decidi não a partir dessa aula a não mais entregar o Diário dialogado, pois, após ler essas produções cuidadosamente todos os dias, percebi que os alunos começaram a escrever, a repetir as mesmas respostas dos diários preenchidos anteriormente. Perguntei-me se deveria realmente ter utilizado este instrumento ou se as perguntas foram inadequadas para esta atividade. Talvez eu devesse ter pensado outras que pudessem ajudá-los a variar mais as

respostas. Conversei com os alunos sobre os diários e expressaram que estavam cansados de escrever.

Dia 20/02/15 - sexta-feira

Realizei a aplicação do questionário inicial com os alunos. Fui no período vespertino. A coordenação optou por juntar as crianças por turma para facilitar a organização para que pudessem responder tranquilamente o questionário.

A aplicação dos questionários demorou mais do que eu havia previsto, pois para os alunos da turma A, que ainda estão sendo alfabetizados, eu tive que ler e explicar todas as perguntas, juntamente com a professora regente para que pudessem responder. Elas iam falando e eu e a professora escrevíamos o que respondiam. A maioria das crianças desta turma escolheu participar do grupo de *Ballet* e no momento em que conversava com elas os olhos brilhavam e perguntavam quando seria a próxima aula, quando iriam fazer apresentação de dança. Revelaram que o sonho delas é o *Ballet* clássico.

Com as turmas B e C (2º e 3º ano da 1ª fase do ensino fundamental) houve necessidade de esclarecer algumas das perguntas, sobretudo a questão 5 do questionário inicial para os alunos participantes, mas conseguiram responder sozinhos. Apenas um dos alunos que só sabia assinar o nome, então foi necessário que ele me ditasse suas respostas. Com as outras turmas: D, E F,G,H e I foi mais tranquilo em relação ao entendimento das questões e objetividade nas respostas.

Dia 24/02/15 - terça - feira

Dança de Par

Hoje, de forma geral todos os alunos das três turmas estavam agitados, conversavam muito entre si e criticavam o colega que estava do lado em relação ao movimento que estava sendo feito por ele. Nesse dia não houve escuta por parte dos alunos para a apresentação da proposta de aula. Eles só se acalmavam quando eu colocava a música. O diálogo que foi possível de ser estabelecido foi entre o corpo, movimento e música, sem fala, pois só o tempo de ir até o som para trocar a música já causava dispersão e atrito entre eles. Adaptei-me à situação apresentada e improvisei já no primeiro grupo, da Dança de Par, propondo um exercício onde tinham que fazer movimentos livres e com os olhos fechados, sem se preocupar com os outros, cada um imaginava a si mesmo em conexão com a música e criavam um espaço próprio. Nesse momento então só existia corpo, música, movimento e espaço, sem o olhar e julgamento do outro. O exercício foi essencial para retomar a concentração e o respeito pelo espaço dos colegas. Então começamos o ritmo proposto para a aula: o forró.

Dança Contemporânea

Com o grupo da Dança Contemporânea, a agitação se deu até a metade da aula. Estava trabalhando a criação de movimentos a partir de uma sequência de músicas de ritmos marcados. Um fato interessante que ocorreu nesta aula é que na troca de música, por acaso, apertei o play e tocou a música “Viva la vita” do grupo Coldplay, interpretada pelo violinista David Garret. Eles se empolgaram e começaram a dançar “brincando”. Essa música provoca uma sensação de alegria. E era isso que aparecia nos movimentos deles. Observei-os de onde eu estava e resolvi aproveitar o momento. Deixei a música tocar até o final e começamos a experimentar vários movimentos a partir dos que já estavam fazendo. Como a aula já estava no final, combinamos de continuar na próxima aula.

Ballet

Na terceira turma, o *Ballet*, todas as crianças estavam presentes, também muito agitadas e inclusive se agrediam para escolher o melhor lugar e para ficar mais perto da professora. Nessa turma também só se acalmaram no momento em que a música tocava.

Nessa aula escolhemos observar a aluna C. que apresenta deficiência psicomotora, expande sua alegria, quando a música toca. Em alguns momentos C. escolhe ficar no centro da roda ou fora dela onde tem mais espaço e às vezes entra no círculo junto com as outras alunas. Ela gosta de girar, mexer com os braços e sorrir, sobretudo quando todos a observam e batem palmas. Alguns passos ela faz tão bem quanto as outras, dentro das suas limitações. O diferencial é que ela vibra quando a olhamos e então começa a bater palma para si mesma.

Na turma do *Ballet*, observo o encantamento das alunas com essa modalidade de dança, possivelmente, esse encantamento faz parte do imaginário, próprio da idade, e que está presente nas histórias infantis e nos desenhos animados que contam as histórias das princesas que cantam e dançam maravilhosamente. Faço essa observação, pois no momento das conversas que normalmente acontece no início ou final da oficina, algumas das alunas relataram que querem ser artistas, dançar e cantar, como as princesas. Essas alunas aprendem os passos de forma muito rápida. O *Ballet* é uma dança mais técnica e exige muito mais do corpo, mas até o momento, elas fizeram a aula com leveza e sem dispersão.

As alunas gostam tanto da aula de *Ballet* que parecem “hipnotizadas” enquanto dançam. Ficam atentas aos mínimos detalhes dos movimentos feitos pela professora. Três alunas dessa turma estão acima do peso, e nessa aula, especificamente, aconteceu um momento de discriminação e bullying com uma delas. Quatro colegas não queriam que ela ficasse perto e nem dançasse junto e verbalizaram claramente que era pelo motivo dela ser “gordinha”. A frase dita foi: “não quero ficar perto de você sua gorda, balofa”. Resolvi a situação entre elas naquele momento, por meio de uma roda de conversa e reflexões sobre o tema, mas percebi a necessidade de aprofundar essa questão nas próximas aulas. Pensei até na possibilidade de criarmos uma dança onde essas alunas que estão acima do peso pudessem assumir uma posição de destaque. Pois nas aulas observo que estas alunas têm muita leveza nos movimentos.

Dia 03/03/2015 - terça-feira

Dança de Par

Um fato inusitado hoje foi certa resistência entre meninos e meninas para formarem os pares. Até então, isto não era um problema. Ficaram envergonhados entre eles. Deixei livre para que escolhessem o par que quisessem e que os aceitasse, mas cada um foi para um canto e se dispersaram. Propus, então, uma escolha por tamanho como forma de facilitar a resolução do impasse, e, a princípio, deu certo. Alguns deles, sobretudo os meninos, têm muita vergonha de serem tocados pelo outro. Quando isso acontece com algum deles, peço para que seja meu par, então os toco com naturalidade e eles percebem que na Dança de Par não tem como não tocar na cintura e no ombro. Eles ficaram tímidos no início e depois se soltaram e aceitaram dançar com os colegas. Na aula de hoje como os alunos estavam aprendendo alguns passos novos, olhavam muito para os próprios pés e para os pés dos pares como meio de se certificarem que estavam indo no ritmo do colega.

Resolvi pedir a coordenação da escola um horário extra para todos os grupos assistirem um vídeo de forró no laboratório de informática da escola, como meio de ajudar os alunos a conhecerem melhor as origens dessa dança e perceberem como é a dinâmica dos pares que dançam.

Contemporânea

Após a preparação corporal comumente feita no início da aula e após fazer alguns passos como laboratório, continuamos a trabalhar com a música da aula anterior. Fiz uma organização de modo que os alunos foram distribuídos em quatro espaços: fundo/frente e direita/esquerda, para que a evolução dos passos pudesse acontecer de forma mais dinâmica alternando os movimentos no espaço. Nessa aula foi tudo novo para eles. Prestaram muita atenção na marcação da música e posteriormente experimentamos improvisar.

Ballet

Após outra conversa e reflexão crítica com o grupo de *Ballet* sobre o bullying, ocorrido na aula anterior, a relação entre as alunas melhorou significativamente. Iniciei a aula com uma música diferente do clássico. Era uma música infantil, da Bia Bedran. Fizemos os passos de *ballet* em um ritmo diverso, porém, a empolgação durou pouco. Constatei, com isso, que elas preferem o ballet clássico mesmo, onde tem que concentrar e fazer movimentos delicados e leves que “dão a sensação de voar”, como disse uma das alunas. Em conversa no final da aula, as alunas relataram que acharam a aula divertida, mas preferem as outras músicas que costumo usar.

Dia 04/03/2015 - quarta - feira

Fui à escola hoje especialmente para assistir um vídeo de forró com todos os alunos das três oficinas. Foi um vídeo de 20 minutos. Eles ficaram muito curiosos, fizeram várias perguntas e conversamos 10 minutos sobre o vídeo.

Dia 10/03/2015 - terça - feira

Dança de Par:

Desenvolvi nesta aula uma estratégia diferenciada como forma de superar a dificuldade das crianças em formar os pares por escolha própria. A princípio organizamos uma grande roda e fizemos os passos todos juntos, depois a grande roda foi dividida em duas, depois em três e assim sucessivamente, até chegarmos à formação das duplas, de modo que aquele que estivesse perto seria o par independente de ser homem ou mulher. Essa estratégia funcionou apesar de certa relutância de alguns alunos. Esse processo foi bastante demorado, e, no momento de encontrar os pares o horário já havia se esgotado. Conversei com eles um pouco sobre essa resistência em ficar diante do outro e em suas falas, apontaram que os maiores motivos são a vergonha de dançar com o gênero oposto e olhar nos olhos. Eles disseram que dá vontade de rir e ficam sem jeito. Essa dificuldade prejudicou um pouco esse grupo em relação à proposta de perpassar por vários ritmos, pois, até o momento, conseguimos experimentar apenas o forró nestas aulas. Combinamos que podemos resolver todos juntos essa situação.

Contemporânea

Houve uma grande evolução neste grupo. Continuamos a ensaiar a dança que iniciamos na aula anterior e utilizar exercícios de improvisação. O que mais me chama a atenção neste grupo é que eles trazem ideias, propõem passos, falam quando está difícil e sugerem movimentos novos. Eu os deixei criar. Suponho que o fato deles terem essa liberdade e iniciativa está relacionado ao tempo de trabalho corporal feito em anos anteriores com todos os componentes desse grupo.

Um dos alunos da Dança de Par pediu para entrar neste grupo. Eu permiti. Considerando que foi uma iniciativa espontânea e ele me pareceu estar com muita vontade. Apenas esse aluno que entrou hoje, não havia feito dança antes, nem na escola.

Hoje conseguimos coreografar até a metade da música.

Ballet

Foi iniciada também uma coreografia com os movimentos básicos de mãos e pés, específicos do Ballet. O que mais houve necessidade de trabalhar com as alunas foi a disposição dos corpos no espaço, a sincronização dos movimentos na lateralidade, (direita e esquerda) e o tempo da música. Enquanto algumas estavam com as mãos subindo outras já estavam em cima. Sabemos que isso é natural, pois cada um tem seu ritmo próprio para

dançar, mas no *ballet*, a sincronia entre os integrantes do grupo é importante e necessária. Para avançar, nesse aspecto, escutamos a música algumas vezes como meio de começar uma escuta diferenciada para detalhes presentes nela e que quase não são perceptíveis. Repetir o movimento várias vezes neste grupo foi importante para a percepção e consciência de cada gesto feito. Hoje no momento da escolha do lugar onde cada uma ia ficar, aconteceu naturalmente que a aluna que sofreu preconceito da colega, por estar acima do peso, ficou na frente juntamente com as outras duas que também estão acima do peso. O critério da escolha do lugar foi por tamanho e como são menores ficaram na frente e em posição de destaque, além da responsabilidade de conduzir as outras e o desafio de saber muito bem o tempo dos movimentos e a sequência dos passos. No final da oficina tivemos novamente uma conversa sobre o bullying, porém avaliando o quanto as relações entre elas melhoraram, além disso, refletimos sobre a beleza singular de cada corpo e sobre a importância de valorização de cada pessoa exatamente como ela é.

Dia 17/03/2015 - terça - feira

Dança de Par

Foi mais fácil a dinâmica da aula hoje no que se refere a organização para a formação da duplas. Conversamos inicialmente sobre a importância do acolhimento com a pessoa que nos convida para dançar. Dividimos o grupo em duas filas: meninos de um lado e meninas de outro, de modo que, ficaram um de frente para o outro. Então alternamos, o da direita ia até o par e em seguida ia o da esquerda, fazendo um zigue-zague e viabilizando espaço suficiente para as duplas se movimentarem. Conseguimos nesta aula avançar em quatro passos novos que foram feitos com mais fluência, facilidade e aceitação da limitação e potencial do outro.

Contemporânea

Construímos juntos mais três movimentos novos, eliminamos dois passos que não estavam se encaixando em uma parte específica da música. Este grupo está muito comprometido e envolvido. Alguns alunos estão bastante “soltos”³⁷ nos movimentos. Percebo que alguns dos alunos que escolheram participar das três modalidades nas oficinas, estão ficando bastante cansados e começam a perder energia já nesta aula.

Ballet

A turma está cada vez mais organizada. Começamos a ensaiar para uma pequena apresentação prevista para a última aula do período da pesquisa, no final do mês de março. Os alunos estão com grande expectativa para se apresentarem para os professores e colegas. Várias vezes perguntaram se os pais serão convidados.

³⁷ expressão utilizada por eles nos diários dialogados.

Obs. Hoje a maioria dos alunos entregou as autorizações e questionários respondidos pelos pais.

Dia 24/03/2015 (terça-feira)

Em todas as aulas de hoje foram feitos ensaios para a apresentação prevista para a última aula desta pesquisa. Cada grupo passou pela experiência de vivenciar um ensaio geral e visualizar o todo de uma apresentação. Conversamos, então, sobre elementos que são importantes no momento de apresentar uma dança para o público, como por exemplo: a noção de espaço e as várias possibilidades diante do local escolhido; o momento da entrada; a postura do corpo no início, meio e final; para onde a atenção deve estar direcionada enquanto estão dançando; como improvisar caso não lembrem os passos e qual dos colegas poderá ser a referência caso isto ocorra e como fazer agradecimento após a apresentação. Foi muito legal porque ficaram bem atentos e fizeram perguntas. Após esta conversa, fomos para a prática.

Além dos ensaios para o encerramento da pesquisa, o grupo de Dança Contemporânea foi convidado para uma apresentação que ocorrerá no domingo (29 de março) no espaço da escola. Trata-se de um intercâmbio da escola com a ONG “Global Peace Brazil”. Neste dia os pais dos alunos estarão presentes também. Escolhemos apresentar a dança dos sentimentos com o grupo de Dança Contemporânea e para tal, fizemos um ensaio prolongado.

Dia 29/03/2015 (domingo)

Cheguei à escola neste dia e para minha surpresa o grupo já havia feito a apresentação. Este fato se deu, por uma questão de falta de comunicação em relação ao horário. Os alunos, assim que me viram chegar, vieram correndo na minha direção para contar como foi a apresentação e me mostrar a filmagem que fizeram. Relataram que faltaram três integrantes do grupo e que na hora, tiveram a ideia de eles mesmos fazerem dois papéis, os próprios e os dos que faltaram. Deu tudo certo, o público que não conhecia a coreografia não percebeu o desfalque.

Segundo relato da diretora o público emocionou-se, pois a dança expressava os sentimentos da tristeza, raiva, medo, liberdade, amor e alegria.

Posteriormente a diretora me relatou o ocorrido com mais detalhes e acrescentou que ficou impressionada com a iniciativa, capacidade de resolução rápida do problema, improvisação e ousadia dos alunos que se dispuseram a dançar.

01/04/2015 (quarta-feira)

O dia da aula de encerramento da pesquisa, previsto para o dia trinta de maio, foi modificado a pedido da equipe diretiva da escola. O motivo é que queriam que as apresentações das danças coincidisse com outro evento na escola em que haveria um lanche especial. Assim, aproveitando todos os alunos reunidos e organizamos a apresentação para o público da escola. Levei os figurinos e cada grupo vestiu-se de acordo com a apresentação a ser feita. O primeiro grupo a se apresentar foi o *Ballet*, o segundo de Dança Contemporânea e o terceiro foi o de Dança de Par. Os integrantes do grupo da Dança de Par estavam com vergonha, nem todos sentiam-se preparados. Convidei na hora os que se dispuseram e então dançaram de improviso alguns passos de forró que aprenderam ao longo desse tempo de oficinas.

Vale ressaltar também que a aluna C. que possui dificuldades motoras, apresentou junto com o grupo de *Ballet* e no momento que a música começou, apesar de ter seu lugar específico na marcação feita, ocupou a frente das demais alunas e dançou ora por si mesma e ora acompanhando os passos ensaiados. Foi muito aplaudida pelo público.

Sinto-me muito grata a esses alunos pela experiência e à escola pela disponibilidade e acolhimento. Foi uma troca que possibilitou descobertas e talvez novos direcionamentos para essa pesquisa.

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LÚCIA MARIA DA SILVA

PRODUTO FINAL:

VÍDEO “A EXPERIÊNCIA COM DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL”

DANÇA, COGNIÇÃO E AFETIVIDADE EM UMA ESCOLA RURAL DE TEMPO
INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA

GOIÂNIA

2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CENTRO DE ENSINO E PESQUISA APLICADA À EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
NA EDUCAÇÃO BÁSICA

LÚCIA MARIA DA SILVA

PRODUTO FINAL:

VÍDEO “A EXPERIÊNCIA COM DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL”

DANÇA, COGNIÇÃO E AFETIVIDADE EM UMA ESCOLA RURAL DE TEMPO
INTEGRAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CONTRIBUIÇÕES DE UMA EXPERIÊNCIA

Produto final apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE-UFG), como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre. Orientador: Prof. Dr. Newton Freire Murce Filho.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Concepções teórico-metodológicas e práticas docentes.

GOIÂNIA

2016

APRESENTAÇÃO

O produto final deste trabalho de dissertação de mestrado resultou na elaboração de um DVD que apresenta de maneira resumida, a experiência com dança no contexto educacional de duas escolas municipais rurais de tempo integral. Este material é o produto final da pesquisa de dissertação de mestrado profissional. No DVD são apresentados recortes de projetos desenvolvidos antes desta pesquisa, em duas escolas rurais, e recortes desta pesquisa propriamente dita. Elaboramos um roteiro para o DVD apresentando a sequência dos conteúdos abordados. Para a edição, do material, foram utilizados textos, fotos e vídeos.

Esperamos que os conteúdos apresentados nesse DVD possam inspirar outros professores em relação ao trabalho com a dança na escola e despertar neles o interesse pela pesquisa nessa área do conhecimento.

ROTEIRO PARA DVD

Título geral:

“A EXPERIÊNCIA COM DANÇA NO CONTEXTO EDUCACIONAL”.

Título 1:

Experiência com a dança na Escola Municipal Rural Santa Branca - Município de Nerópolis

Título 2 :

Projeto - Educação em interação com o meio ambiente como função do exercício da plena cidadania.

(Texto resumido exposto na tela descrevendo o projeto):

Esta escola funcionou entre os anos 1994 e 1999, com o ensino direcionado para os filhos dos moradores da Fazenda Santa Branca. O grande diferencial dessa escola, além da realização de projetos pedagógicos por meio de temas geradores, era o seu funcionamento em período integral, prática pouco comum na época, o manuseio de uma horta e de um pomar no espaço externo da escola e a realização de oficinas de pão, de artes manuais, de costura, de teatro e de dança.

A oficina de dança era realizada no período vespertino com todos os alunos da escola que aprendiam danças folclóricas, danças criadas a partir de temas ambientais e dançadas no próprio ambiente natural, danças brasileiras como o forró, o samba, o carimbó e danças de outras culturas a exemplo da dança italiana, pois a escola fazia intercâmbio com alunos da Itália.

(Vídeo contendo trecho de reportagem da TV anhanguera com alunos dançando e cantando no jardim perto da bica na sede da Fazenda).

(Fotos de algumas danças realizadas com os alunos).

Título 3:

Prêmio - Incentivo à Educação Fundamental - promovido pelo Ministério da Educação no ano de 1997.

(Foto com o ex-presidente Fernando Henrique e o ex-ministro da Educação Paulo Renato)

Título 4:

Experiência com a dança na Escola Municipal Rural de Tempo Integral José Carlos Pimenta – Município de Goiânia

Nome do projeto:

Projeto - *Corpo em movimento*

(Texto resumido exposto na tela descrevendo o projeto):

Projeto realizado com alunas de dança do ventre pertencentes à EAJA e aos ciclos II e III, da Escola Municipal de tempo Integral José Carlos Pimenta, e com a participação especial de dois alunos. Aprofundamos estudos sobre a dança egípcia e elaboramos uma coreografia que representou a cultura do povo egípcio. Esse projeto foi feito de modo integrado com a professora de História, que trabalhou em sala de aula conteúdos sobre o antigo Egito. Os professores de outras áreas também trabalharam conteúdos voltados para suas disciplinas, como poesias sobre o corpo, o corpo humano, mapas do Egito, músicas típicas etc.

(Fotos de apresentações)

Título 5:

Prêmio - *Educação em destaque* - promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no ano de 2010.

Título 6:

Experiência com a dança na Escola Municipal Rural de Tempo Integral José Carlos Pimenta – Município de Goiânia

Nome do projeto:

Projeto - *Cartola na cartola: o espaço da música na aprendizagem*

(Texto resumido exposto na tela descrevendo o projeto):

Projeto feito em parceria com o professor de Música e com todos os professores do turno vespertino. Os alunos de dança interpretaram três músicas do compositor Cartola: *As rosas não falam*, *Corra e olhe o céu* e *O sol nascerá*.

Prêmio: *Educador nota 10* (para o professor de Música) - promovido pela Fundação Victor Civita no ano de 2012.

(Fotos, Vídeos e Reportagens com os alunos e com os professores de Dança e Música da EMTI José Carlos Pimenta).

Título 7:

Experiência com a dança na Escola Municipal Rural de Tempo Integral José Carlos Pimenta – Município de Goiânia

Nome do projeto:

Projeto - *Raízes africanas*

(Texto resumido exposto na tela descrevendo o projeto):

Este projeto foi um estudo sobre as origens da cultura afro-brasileira. Ao realizar a dança dos deuses africanos, objetivamos mostrar a beleza e a arte da dança dos africanos.

Esta dança foi apresentada no Festival de Arte-Educação, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Goiânia no ano de 2013. O tema do Festival foi a diversidade cultural.

(Fotos e vídeos dos alunos dançando).

Título 8:

Experiência com a dança na Escola Municipal Rural de Tempo Integral José Carlos Pimenta – Município de Goiânia

Título 9:

Oficinas de dança realizadas no ano de 2015 para a dissertação “Dança, cognição e afetividade em uma escola rural de tempo integral da Educação Básica: contribuições de uma experiência” do Programa de pós-graduação em ensino na Educação Básica – CEPAE/UFG.

Título 10:

Esquema geral para aplicação das oficinas de Dança de Par, Dança Contemporânea e Ballet.

- 1) Conversa inicial sobre a oficina e sobre a dança que está sendo trabalhada.
- 2) Exercícios de respiração.
- 3) Alongamento inicial e exercícios de consciência corporal.
- 4) Exercícios técnicos de postura, posições dos braços, pés e cabeça, feitos junto com a professora.
- 5) Laboratório de movimentos: improvisação na dança.
- 6) Dança livre.
- 7) Alongamento final e relaxamento.

(Frase de encerramento): Foram aplicadas 36 oficinas entre os meses de janeiro e abril de 2015. No último dia foi apresentada uma dança de cada oficina para o público escolar e comunidade.

(Fotos e vídeos dos alunos durante a realização das oficinas).