

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE ARTE CORPORAL



**Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em Dança
(Monografia)**

**Cadernos Sensíveis:
Corpo, Espaço e Escola**

Caroline Martins Pacheco Faria

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Poppe

Rio de Janeiro, 2022

Caroline Martins Pacheco Faria

**Cadernos Sensíveis:
Corpo, Espaço e Escola**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito
parcial à obtenção do grau de Licenciada em Dança

Departamento de Arte Corporal
Escola de Educação Física e Desportos
Centro de Ciências da Saúde
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Poppe

Rio de Janeiro, 2022

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS**

O Trabalho de Conclusão do Curso: Cadernos Sensíveis: Corpo, Espaço e Escola

elaborado por: Caroline Martins Pacheco Faria

e aprovado pela professora orientadora e professoras convidadas foi aceito pela Escola de Educação Física e Desportos como requisito parcial à obtenção do grau de:

LICENCIADA EM DANÇA

PROFESSORAS:

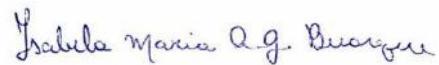
Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Poppe



Convidada: Profa. Dra. Mabel Emilce Botelli



Convidada: Profa. Dra. Isabela Maria Azevedo Gama Buarque



Data: 19/12/2022

Agradecimentos

Agradeço aos meus pais Otília e Carlos, meu irmão Matheus, e família, por sempre me incentivarem a continuar seguindo em busca da realização dos meus sonhos e objetivos, estando sempre ao meu lado, apoiando os meus percursos e respeitando minhas escolhas de seguir pelos caminhos das artes. Agradeço por sempre acreditarem em mim, nas minhas loucuras, por me acalmarem e me passarem confiança em momentos de desespero e crises de choro, por me fazerem rir, por me darem forças e conselhos, me estimulando cada vez mais a crescer e ir mais longe.

Aos demais familiares que, apesar das distâncias, sempre torceram pelo meu sucesso e me apoiaram.

Às minhas amigas Samara Vicença e Tamires Costa, que acompanharam todo o meu percurso dentro e fora da faculdade, que são minhas parceiras de vida e trabalho. Que me proporcionaram momentos inesquecíveis de muita dança, risadas, trocas, abraços e aprendizados e que compartilharam momentos de dedicação e potência nas horas das provas, entregas de trabalhos, criações e planejamentos.

À minha amiga Arielle Santos que esteve sempre me dando apoio e encorajando a minha caminhada, que se tornou parceira de diversão, risadas, danças e trabalhos e me trouxe leveza e tranquilidade.

Às minhas amigas e aos meus amigos por confiarem em mim, me darem suporte emocional, aguentarem o estresse e me incentivarem a seguir em frente, sem desistir, estando comigo também em momentos de muitos sorrisos e diversão.

À minha orientadora Alice Poppe, que me encorajou e me deu forças e apoio para eu concluir essa etapa do curso, que também é amiga, que soube entender meus momentos de instabilidades emocionais e bloqueios, que me proporcionou trocas incríveis e muito importantes. Agradeço por tantas risadas, por tantas partilhas de conhecimentos, tantas conversas e orientações. Alice é movimento, pausa, respiro e potência e esses elementos me inspiram enquanto futura educadora.

À Mabel Botelli que fez parte de uma etapa muito importante da minha vida, me proporcionando momentos de muitas trocas e conhecimentos dentro do curso de Licenciatura em dança da UFRJ, que enriqueceram e incitaram meus pensamentos

sobre dança, criança e escola. Agradeço por ter vivido experiências tão únicas sendo monitora, sendo bolsista, sendo integrante do Coletivo de Dança/Educação da UFRJ.

À Isabela Buarque por ter aceitado fazer parte da minha banca e por tanta delicadeza e cuidado na condução de suas práticas, entendendo a demanda da turma, criando dinâmicas interessantes, acolhendo e trocando.

À Instituição Universidade Federal do Rio de Janeiro e a todos os professores pelos conhecimentos adquiridos e por fazerem parte da minha formação profissional e pessoal.

À Beatriz Veneu e Bianca Matta por serem tão parceiras e sempre estarem dispostas a estenderem mãos, pés, pernas, braços e outras partes do corpo para me ajudar e me acolher ao longo dessa caminhada. Obrigada pelos encontros nos sambas, pelas risadas, conversas, chamadas de vídeos, pelas escritas e pelas danças.

Aos professores de dança, parceiros e alunos das disciplinas das quais fui monitora e dos espaços que trabalhei por contribuírem para o meu crescimento como bailarina, educadora e artista.

Resumo

Título: Cadernos Sensíveis: Corpo, Espaço e Escola
Nome da Aluna: Caroline Martins Pacheco Faria
Orientadora: Profa. Dra. Maria Alice Poppe

Esta pesquisa surge através de uma investigação sobre o corpo, sua relação com o espaço, sobre gestos, aprendizado e a criança na dança, dentro do ambiente escolar. Entendendo que as relações sociais e culturais são determinantes nas formas de concepção do corpo e nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, o trabalho apresenta caminhos que possibilitam pensar sobre o corpo, o espaço e o movimento no processo escolar de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, como reação a modelos tradicionais de ensino e impulsionada pela necessidade de pensar corpos diversos, dotados de memórias e características próprias, proponho um estudo, reflexão e criação sobre corpo, espaço, movimento e processo de formação escolar, através do encontro entre dança e elementos das artes visuais. Trago a discussão sobre esses aspectos através da produção de cadernos sensíveis que permitem proposições que vão de encontro aos padrões determinados para o corpo na escola. Como dançar o rabisco, a imagem e a escrita? Como dançar a partir de algum elemento material? Ver algo e/ou tocar algo podem fazer dançar? Como colocar um movimento no papel? Que elementos fazem mover? Para além do lugar de reprodução, de automatismo, de imitação, busco trazer a dança como lugar de fala, de expressão, de criação e aprendizado, de espontaneidade e lúdicodez, reconhecimento de si, do outro e do espaço, e da construção de diálogo com o mundo. Isso para afirmar a importância do corpo e do movimento, através da dança, durante toda a formação escolar, visando estimular uma transformação nos processos de ensino-aprendizagem pautados em princípios tradicionais que engessam e se apresentam inflexíveis. O corpo é o início da existência do ser e nele se faz a identidade. É através do corpo que o ser age, comunica, aprende, sente e é sentido. Olhar, movimento e toque fazem parte desse processo de conhecimento de si e de seu entorno.

Palavras-chave: Dança/Educação; Corpo; Espaço; Escola; Caderno.

Abstract

Title: Sensitive Notebooks: Body, Space and School

Student's name: Caroline Martins Pacheco Faria

Advisor: Profa. Dra. Maria Alice Poppe

This research comes about through an investigation about the body, its relationship with space, about gestures, learning and the child in dance, within the school environment. Understanding that social and cultural relations are determinant in the ways of conceiving the body and in the pedagogical practices developed at school, the work presents paths that make it possible to think about the body, space and movement in the school teaching-learning process. In this way, as a reaction to traditional teaching models pushed by the need to think about different bodies, endowed with their own memories and characteristics, I propose a study, reflection and creation on body, space, movement and the process of school formation, through the encounter between dance and visual arts elements. I bring the discussion about these aspects through the production of sensitive notebooks that allow propositions that go against the standards determined for the body at school. How to dance the scribble, the image and the writing? How to dance from some material element? Can seeing something and/or touching something make you dance? How to put a movement on paper? What elements make it move? Beyond the place of reproduction, automatism, imitation, I seek to bring dance as a place of speech, expression, creation and learning, spontaneity and playfulness, recognition of oneself, the other and space, and the construction of dialogue with the world. This is to affirm the importance of the body and movement, through dance, throughout school education, aiming to stimulate a transformation in the teaching-learning processes based on traditional principles that immobilize and appear inflexible. The body is the beginning of the existence of the being and in it identity is made. It is through the body that the being acts, communicates, learns, feels and is felt. Looking, moving and touching are part of this process of knowing oneself and one's surroundings.

Keywords: Dance/Education; Body; Space; School; Notebook.

Lista de Figuras

Figura 1 -	Capa do Caderno Aiê Caracol.....	38
Figura 2 -	Caracol uma casa que anda.....	38
Figura 3 -	Caracol uma casa que anda.....	38
Figura 4 -	Aiê e a espiral de sua casa.....	39
Figura 5 -	Entrar e Sair.....	40
Figura 6 -	Abertura com aba.....	41
Figura 7 -	Aba da abertura.....	42
Figura 8 -	Corpo em contato.....	43
Figura 9 -	Contornando os dedos do pé.....	44
Figura 10 -	Contornando o calcanhar.....	44
Figura 11 -	Alavanca.....	45
Figura 12 -	Além das sete palavras.....	45
Figura 13 -	Ser banco.....	46
Figura 14 -	Papel-pele.....	47
Figura 15 -	Dobraduras no papel.....	48
Figura 16 -	Papel amassado.....	49
Figura 17 -	Picotando o papel.....	49
Figura 18 -	Crie corpo.....	50
Figura 19 -	Nem você nem o outro.....	50
Figura 20 -	Trace seu caminho.....	51
Figura 21 -	Páginas de caderno com linhas.....	52
Figura 22 -	Estudo para obra “Desfolhado” (1960).....	54
Figura 23 -	Desfolhado (1960).....	54
Figura 24 -	Dobraduras.....	56
Figura 25 -	Sanfona e Alavanca.....	56
Figura 26 -	Bolso com formas geométricas.....	57

Figura 27 -	Bolso com formas orgânicas.....	57
Figura 28 -	Livro Sensorial (1966).....	58
Figura 29 -	Textura.....	58
Figura 30 -	Livro Obra (1983).....	59
Figura 31 -	Um Caderno-Corpo.....	59
Figura 32 -	Um Caderno-Corpo e as mãos.....	60

Sumário

Primeiros Passos	1
Histórias e trajetórias movem meu corpo	1
Introdução à pesquisa	3
1. O corpo que (não) move.....	5
1.1. A educação do corpo na escola.....	10
1.2. Quem conduz esse corpo?.....	14
2. A dança na escola.....	18
2.1. Que danças são essas?.....	19
2.2. Quem dança?.....	26
2.3. Onde se dança?.....	28
2.4. Por que dança?.....	32
3. Cadernos.....	35
3.1. Construindo cadernos.....	36
3.2. Caderno-Sensorial.....	41
3.3. Caderno-Corpo.....	52
A caminhada continua (conclusão).....	61
Referências Bibliográficas.....	63

Primeiros Passos

Histórias e trajetórias movem meu corpo

Nasci em 16 de dezembro de 1994. Encontrei um novo mundo fora da barriga de minha mãe. Fui descobrindo como observar, mover e tocar. Era um corpo espontâneo que vivia em relação às descobertas. O tempo foi passando e, associado ao meu crescimento e desenvolvimento, uma paixão e curiosidade pelo movimento se ampliaram cada vez mais.

Balançar, correr, girar, chacoalhar, mexer, pular... Com aproximadamente 3 anos, os movimentos iam sendo experienciados enquanto eu escutava música ou assistia a algum programa, em frente à televisão. Eram momentos de muitas risadas, relações, diversão e, agora, também os percebo como momentos importantes de aprendizados e criações.

Por volta de 7 anos, tive a oportunidade de realizar meu primeiro contato com aulas de dança, no clube, o qual eu e minha família frequentávamos. Comecei de um jeito diferente de muitos amigos meus, pois essas aulas não tinham nenhum estilo de dança específico, eram mais lúdicas, nas quais objetos e brincadeiras eram utilizadas como forma de estímulos para nos conduzir ao mover. Frequentei estas aulas durante um ano e depois disso iniciei a prática de ginástica artística.

Aos 10 anos, um novo contato com o movimento. Entrei para uma academia de dança para fazer aulas de ballet clássico. Foram 8 anos de muita dedicação, investimento e comprometimento, onde tive oportunidades de me apresentar em festivais, nacionais e internacionais, e de fazer aulas com renomados professores, buscando sempre trocar e aprender mais sobre o gesto, o movimento, o corpo e o espaço, no ballet clássico. Também passei pelo jazz, encontrando assim uma nova forma de expressar o movimento; pela dança a dois, na qual pude experientiar a proposição do movimento partilhado; e pela dança contemporânea, compreendendo melhor a importância dos processos de criação e experimentação do corpo e do espaço.

Gradativamente, segui me entregando ao estudo e pesquisa do movimento através da dança. Cada vez mais, fui buscando tecer caminhos que me levavam ao

mover. Foi em meio a essas vivências que, em 2014, entrei para o curso de licenciatura em dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

No decorrer da minha graduação, tive contato com múltiplas experiências, práticas e teóricas, que me permitiram pesquisar e investigar sobre a dança, em especial, sobre a relação Dança/Educação e seus desdobramentos. Particularmente, as disciplinas relacionadas a esse tema, foram essenciais para minha formação acadêmica e profissional, que somadas a outras aulas do próprio curso, às minhas práticas realizadas nos chamados ambientes informais da dança e à minha graduação em artes visuais, contribuíram de modo contundente para a elaboração do presente trabalho.

Fui bolsista do Programa Institucional de Fomento Único de Ações de Extensão (PROFAEX), com projeto denominado “Dança/Educação e Artes Integradas” (2018), estando em seguida, no período 2019-2022, como voluntária no “Projeto de Dança/Educação para Educação Infantil”, que faz parte do Programa de Iniciação Artística e Cultural (PIBIAC) e assim como o primeiro, é coordenado pela professora Drª. Mabel Emilce Botelli. Ambos estavam diretamente ligados às disciplinas de Dança/Educação, ofertadas como obrigatórias para o curso de licenciatura em dança da UFRJ, das quais fui monitora bolsista de 2018 a 2022. Lá tive a oportunidade de estar em contato com um emaranhado de estudantes, práticas e teorias, diferentes propostas e metodologias, observando variados modos de pensar, discutir e fazer dança na escola. Estudei mais sobre o universo da dança para criança e colaborei com a produção de materiais pedagógicos na área.

Ainda como voluntária em outro projeto do PIBIAC, participei, concomitantemente ao citado anteriormente, do “Projeto Linha: derivas, danças e pensamento” (2019-2022), coordenado pela professora Drª. Maria Alice Poppe. Através do mesmo, debruçando-me em estudos de Fernand Deligny, pesquisando seu método cartográfico, que investiga a interação de crianças autistas mudas profundas com o espaço e com adultos não-especialistas, pude entender mais sobre processo, recepção e escuta.

Introdução à pesquisa

Ao longo dessas experiências, fui desenvolvendo novos olhares para a dança, não só o da perspectiva de formação de bailarinos, mas também o de pensar a dança enquanto área de conhecimento importante para desenvolvimento e construção do indivíduo durante toda a formação escolar. O corpo é o início da existência do ser e nele se faz a identidade. É através do corpo que o ser age, comunica, aprende, sente e é sentido. Olhar, movimento e toque fazem parte desse processo de conhecimento de si e de seu entorno.

Impulsionada pela necessidade de pensar corpos diversos, dotados de memórias e características próprias, proponho um estudo, reflexão e criação, sobre corpo, espaço, movimento e processo de formação escolar, através do encontro entre dança e elementos das artes visuais. Como ponto significativo de discussão, percebo através de minhas experiências que a passagem do segmento da Educação Infantil para o Fundamental I deflagra um processo que desconsidera a espontaneidade do corpo-criança, violando o direito à imaginação, à experimentação e à criação, em prol do modelo disciplinar, muitas vezes imposto ao longo dos anos escolares.

Diante desse cenário, a pesquisa tem como objetivo central investigar a importância do ensino da dança no desenvolvimento de novas perspectivas e desdobramentos no processo de ensino aprendizagem nas escolas. Ademais, como objetivos específicos, pretende-se refletir sobre corpo, espaço e movimento no processo de ensino-aprendizagem; identificar a importância do ensino da dança na escola, a partir de uma perspectiva pessoal, que se relaciona com as experiências vividas nos projetos de pesquisa supracitados; e apresentar um Caderno-Corpo que surge como uma motivação criativa a ser desenvolvida e incorporada em aulas de dança.

Como forma de destrinchar e desenvolver melhor o tema, o trabalho está dividido em 3 capítulos, sendo eles: *O corpo que (não) move*; *A dança na escola*; e *Cadernos*. Por relatos de experiências, vivenciadas dentro e fora do ambiente acadêmico, se deu o início do processo metodológico da pesquisa em questão. Foram apresentadas não só as histórias e trajetórias, mas também os atravessamentos e questionamentos que conduzem o trabalho, articulados a um

arcabouço teórico, que legitima as experiências e assuntos anunciados. Proponho por meio da criação de cadernos sensíveis (Caderno-Sensorial e Caderno-Corpo) uma possibilidade de pensar o corpo na escola. A produção desses materiais, suscita a investigação de práticas e caminhos de estudos e discussões sobre aspectos significativos do corpo e da dança na escola.

Para o desdobramento da pesquisa e escrita utilizo a interlocução com os seguintes autores: Melissa Probst e Celso Kraemer, discorrendo sobre a questão do modo de tratar o corpo das crianças no interior dos espaços escolares; Ariès, trazendo uma perspectiva histórica sobre o pensamento de corpo e criança; Foucault, apresentando a ideia de corpo dócil; Márcia Strazzacappa, articulando a ideia de movimento e introdução da dança no espaço escolar; Paulo Freire e Isabel Marques, pensando respectivamente o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem e da área do ensino da dança; e Lygia Clark, artista que inspirou a produção dos cadernos sensíveis.

1. O corpo que (não) move

Ser, corpo. Ser corpo. É através do corpo que o ser conhece e é conhecido. É através do corpo que o ser age, comunica, aprende, sente e é sentido. Seu primeiro contato com o mundo é com o toque, com o movimento, com o olhar. Toque que invade e sente. Movimento espontâneo e expressivo. Olhar intenso e curioso que explora cada pedaço ao seu redor. Ao longo dos anos, normas, regras e valores sociais são inscritos nesse corpo. O toque vai sendo sintetizado. O movimento vai dando lugar a conformações e gestos mais rígidos. O olhar deixa de ser tão curioso.

Entender o corpo como identidade do ser e unidade de existência que permite visibilidade e acesso ao mundo é essencial para o trabalho desenvolvido com crianças, visto que existe um emaranhado de relações sociais e culturais que são determinantes nas formas de concepção do corpo e nas práticas pedagógicas pensadas para elas. É como mostra o trecho:

Complexas tramas de relações sociais e culturais determinam as formas de conceber tanto o corpo da criança quanto as diretrivas que determinam as formas de praticar a ação pedagógica sobre a criança e seu corpo. (PROBST e KRAEMER, 2012, p. 508).

Tendo em vista que a escola é uma instituição social, pode-se enunciar que as práticas escolares refletem as relações socioculturais que se apresentam no contexto em que ela está inserida. Os entendimentos sobre o que é escola, as maneiras de se pensar o corpo dentro e fora dela, as particularidades de cada idade e o processo de ensino-aprendizagem, passam por significativas alterações de acordo com o momento histórico, social e cultural de determinada sociedade.

Ao longo da história da humanidade, existiram diversas interpretações e olhares para a criança, para seu corpo e para a ideia de infância. Durante o período da Idade Média, a educação formal da criança não era objeto central de preocupação social, nem tampouco às peculiaridades relacionadas ao seu corpo. Nessa época, segundo Ariès, a escola era reservada a um pequeno número de clérigos e nobres, que detinham um controle sobre a transmissão do conhecimento, cabendo à família, de outras classes não-privilegiadas e à sociedade, repassar e compartilhar saberes e condutas socioculturais com seus descendentes e pares.

A criança era considerada indistinta na sociedade, sem demandas próprias ou cuidados específicos. Na escola medieval, não havia distinção de idades,

prevalecendo o espírito de liberdade de costumes, onde o elemento essencial dessa estrutura demográfica era a indiferença pela idade daqueles que a compunham (ARIÈS, 1986). Isso quer dizer que crianças, jovens e adultos adquiriam, todos juntos, os mesmos conteúdos que eram passados pelo mestre ou por aqueles que faziam parte do seu convívio. Segundo Ariès:

A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças à convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. (ARIÈS, 1986, p. 10)

No final do período que compreende a Idade Média, inaugurou-se o movimento cultural, econômico e político denominado Renascimento. Foi durante essa época que houve a reformulação da vida medieval e o início da Idade Moderna. Novas perspectivas com relação a esse assunto foram surgindo e, com isso, observou-se a preocupação em considerar as singularidades e necessidades da infância, entendendo a criança enquanto ser com características e habilidades próprias.

Foi a partir da concepção renascentista que se transitou da noção de infância [do latim, *in-fâns-antis* significando “que não fala” (CUNHA, 1986), incapaz, dependente, uma concepção negativa, pautada na ausência] para a noção de criança [também do latim, mas uma noção positiva, designando um sujeito, ser humano de pouca idade, mas com características próprias, habilidades e qualidades singulares]. (PROBST e KRAEMER, 2012, p. 510).

Durante a Modernidade, período histórico marcado por seu caráter revolucionário, aconteceram mudanças de pensamentos e transformações nas práticas relacionadas aos costumes, valores, condutas, aspectos socioculturais, econômicos e políticos vigentes na Idade Média que, consequentemente, proporcionou diferentes olhares para o corpo e para a escola.

A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. [...] a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças [...] que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização. (ARIÈS, 1986, p. 11)

Foi a partir desse entendimento de escola, que houve uma separação por idades considerando suas demandas específicas. As escolas modernas

funcionavam por meio de regras como a disciplina, a vigilância e o constante controle dos alunos, e eram consideradas institutos de ensino onde as pessoas recebiam ensinamento e eram submetidas a uma hierarquia autoritária, diferente do que acontecia na Idade Média, onde as escolas serviam como moradia.

Corpo como objeto e alvo de poder. Segundo Foucault, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações.” (FOUCAULT, 1999, p.118). Levando isso em consideração, percebe-se que a ideia de um corpo dócil também permeia as perspectivas adotadas para o ambiente escolar. Entende-se como corpo dócil, um corpo submisso, treinado e fabricado pela disciplina. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado.” (FOUCAULT, 1999, p.118). Os esquemas de docilidade do corpo implicam numa “coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadriinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos.” (FOUCAULT, 1999, p.118), fatores esses que são muitas vezes identificados no processo de ensino-aprendizagem tradicional. O ensino tradicional é pautado em teorias acadêmicas, baseado na unidirecionalidade do saber e em uma pedagogia da transmissão do conhecimento. Conteúdos clássicos e independentes das culturas e estruturas sociais atuais são passados do professor para o aluno, sendo o primeiro considerado o detentor do conhecimento e o segundo um mero espectador desse processo. Atualmente, o ensino tradicional, que se constituiu após a Revolução Industrial como um instrumento de consolidação da ordem democrática, ainda predomina e influencia as práticas educacionais formais.

Nesse sentido, houve também influências do período da Revolução Industrial, compreendido no final da Era Moderna. A produção industrial passou a ditar o ritmo das instituições que foram sendo projetadas e implementadas, como escola, fábrica, exército e hospital. Aspectos como controle e a noção de corpo-máquina¹ influenciaram de forma direta as práticas e os discursos sobre o corpo dentro dessas

¹ O conceito de corpo-máquina tem a ver com a forma como esse corpo é manipulado por um sistema que acaba definindo o que fazer, como fazer, onde fazer, em que tempo fazer. Segundo Foucault (1999), isso faz parte de uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, que define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina.

instituições, sobretudo a escolar. A partir disso, consolidou-se a apropriação pedagógica do corpo da criança como forma de solidificar costumes e gestos do que era considerado uma boa educação para as mesmas. Através da imposição de maneiras e condutas socioculturais em seus corpos, era pressuposto que somente desse modo a criança poderia alcançar os atributos que lhe permitissem a sua inserção na sociedade na idade adulta.

A ideia de um corpo treinado, controlado e produtivo, ainda está presente em alguns processos do cotidiano escolar nos dias atuais. Nos séculos XIX e XX a instituição escolar tradicional passou a assumir as funções tais como são conhecidas hoje. Desde então, as práticas pedagógicas vieram se organizando enquanto elementos de regulação e modulação do corpo, imprimindo algumas relações sociais e culturais, que caracterizam o sistema capitalista. “A organização dos currículos e a adoção de tendências pedagógicas refletem o discurso escolar sobre o corpo da criança, que objetiva colocá-lo em conformidade com os anseios sociais projetados sobre a ação docente.” (PROBST e KRAEMER, 2012, p.513).

Corpos silenciados, contidos pelos uniformes, guiados por rotinas rígidas, presos em carteiras, horários e normas. O modelo disciplinador do corpo ainda continua funcionando como referência vigente para o ensino. A forma como o corpo se relaciona com os espaços das salas de aula, corredores e áreas de convivência, as hierarquias, a estruturação das disciplinas escolares e a maneira como o movimento é visto e tratado nesse ambiente, também reforçam o caráter normatizador da instituição.

De um lado o movimento, o prazer. De outro, o não-movimento, o desconforto. É assim que esses elementos se apresentam no convívio em sociedade. Pode-se dizer que esse processo se inicia dentro do espaço familiar, como Márcia Strazzacappa coloca, onde os adultos responsáveis pelas crianças vão reprimindo a soltura e espontaneidade em prol do que é chamado de bom comportamento, fazendo com que a criança vá adquirindo e reproduzindo essas normas e condutas impostas ao longo de sua vida. A autora traz ainda Solange Arruda, que afirma na introdução do seu livro *Arte do Movimento* que “é mais chic, educado, correto, civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças.” (ARRUDA apud. STRAZZACAPA, 2001, p. 69). Melissa Probst e Celso Kraemer discorrem:

Sobre o corpo da criança é que se inscrevem as regras, as normas e os valores de uma sociedade, imprimindo nesse corpo os modos de conduta e gestos que a criança reproduz mesmo antes de começar a andar. (PROBST e KRAEMER, 2012, p. 508)

Dentro da educação escolar não é diferente, ser criança parte do princípio de um ajuste do corpo a um padrão e rotina considerados adequados pelos processos escolares, socialmente reconhecidos e aceitos. Na maioria das vezes, o aluno indisciplinado é definido como aquele que se movimenta em excesso, que “não pára quieto”. Segundo Probst e Kraemer (2012) a noção de disciplina na escola sempre foi entendida como ‘não movimento’. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam.

O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX, exerceu bastante influência no modo como toda essa ideia de ensino tradicional foi construída. As filas, geralmente formadas para manterem algum tipo de ordem dos alunos, e também o silêncio que se instaurava desde o momento em que a criança chegava à escola até sua saída, eram exemplos dessa construção. Nos dias de hoje, muitas instituições escolares abandonaram esses comportamentos instaurados por tal modelo como símbolos de respeito a professores, diretores e manutenção da ordem.

Em contraposição a isso, outras maneiras de limitar o corpo foram criadas. O movimento passa a ser visto como uma forma de recompensar ou punir o aluno dentro da escola. Por um lado, há os alunos indisciplinados (considerados aqueles que se movimentam em excesso dentro do espaço escolar) que, por muitas vezes, são impedidos de irem para o intervalo, de participarem das aulas de educação física, de dança, de brincarem no tempo livre. Por outro, há os alunos considerados disciplinados (aqueles que permanecem dentro do limite de movimento corporal instaurado pela escola) que saem mais cedo para o intervalo, conseguem brincar no tempo livre e frequentam a aula de dança, de educação física, normalmente. Márcia Strazzacapa afirma:

“[...] Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente.” (STRAZZACAPA, 2001, p. 69-70)

Embora essas condutas estejam muito presentes no ambiente escolar tradicional, é importante entender a necessidade de pensar na diversidade, nas histórias, culturas e memórias próprias que esses corpos carregam consigo. É através de mergulhos nos estudos da corporeidade, da subjetividade e da expressividade, repensando o sujeito e o corpo na escola, que nos deparamos com debates e questões relacionadas à dança enquanto área de conhecimento a ser inserida no currículo escolar da Educação Básica. Como se construiu todo esse processo de inserção da dança na escola? Qual seria a formação do profissional de dança que conduziria esses conteúdos?

1.1. A educação do corpo na escola

Para realizar a construção do caminho sobre o ensino da dança na escola, é necessário levar em consideração aspectos da educação física, já que frequentemente a dança foi inserida no ambiente escolar ligada à mesma; e das artes, sendo uma das quatro linguagens determinadas, atualmente, como parte do currículo escolar. Através dessas duas áreas e por meio de atualizações dos discursos, das leis e documentos referentes ao ensino, a dança foi se potencializando e encontrando maneiras de afirmar saberes próprios, sustentando sua importância para o processo de ensino-aprendizagem na escola.

O desenvolvimento e criação da área de conhecimento específica para dança na escola vem sendo atravessada, ao longo do tempo, por diversas questões que envolvem corpo, espaço, identidade, expressividade, diversidade e cultura. Pode-se dizer que muitos estereótipos e preconceitos ainda permeiam a dança de forma densa, desvalorizando a importância da área no ambiente escolar. As colocações sobre gênero, sobre ser uma prática de trabalho com o corpo e ser vinculada a arte e ao artista repercutem na forma como a dança era/é vista pela sociedade e isso se dá devido à configuração do surgimento e tratamento da área no percurso histórico.

No século XIX, pode-se dizer que a dança estava atrelada aos movimentos ginásticos que serviram de base para a educação física moderna no mundo ocidental. É importante ressaltar que a educação física, como é conhecida nos dias atuais, teve sua origem nos chamados métodos ginásticos, que incluía a prática de corrida, esgrima, natação, jogos e dança, sendo essa última exclusiva às mulheres.

Em 1928, foi instituída uma reforma no Rio de Janeiro, por Fernando de Azevedo, que estabelecia que a educação física fosse uma prática realizada por todos os níveis de ensino. Nesse sentido, existiam atividades a serem realizadas diariamente por todos, reservando-se às mulheres algumas práticas específicas, como a dança, a fim de preservar a preparação para a maternidade, sendo também relevante na educação corporal feminina que, nessa época, ditava que mulheres deveriam ter movimentos graciosos, harmônicos, leves e belos. Além disso, a dança era vista como meio para alcançar outros objetivos, se apresentando não só como base para desenvolvimento de festas escolares, como também para estabelecer equilíbrio entre atividades motoras e intelectuais das crianças.

Foi um tempo depois, quando ocorreu a promulgação da Lei nº 5.692, publicada em 11 de agosto de 1971, que passou a existir a obrigatoriedade de inclusão de educação física e educação artística nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º grau (BRASIL, 1971). Diante dessa nova legislação, houve um investimento e alteração na política de formação dos profissionais de arte que iriam atuar nas escolas. Nessa época, havia a intenção da formação de um professor polivalente que abordaria, de maneira integrada, diferentes linguagens da arte em suas aulas, sem que houvesse um aprofundamento de conhecimentos específicos. Diante desse cenário, percebe-se que a dança dentro do ambiente escolar está ligada a outras áreas de conhecimento. Pode-se dizer que, por muito tempo, esteve presente nas escolas através das aulas de educação física ou das aulas de artes, não possuindo um campo próprio de atuação e que, a partir disso, começou a ganhar um caráter de recreação e lazer, tendo como perspectiva a ligação com um corpo saudável, ativo e disciplinado, se desvirtuando do que a dança propõe, hoje, quanto linguagem artística.

Até o ano de 1996, o ensino da arte na escola era visto somente como uma atividade incorporada ao processo de ensino-aprendizagem, não sendo considerada área de conhecimento. Em 1997, a dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documentos de diretrizes orientadoras e não obrigatórias elaboradas pelo Governo Federal para a Educação Básica no Brasil. Através da inserção, a linguagem da dança passou a ter um reconhecimento nacional como área de conhecimento a ser trabalhada nas escolas.

Passados alguns anos desde que pesquisadores começaram a estudar e analisar a situação do ensino de arte no país, a dança ainda parece apresentar um risco muito grande a ser tomado pela educação formal, pois ela ainda é uma desconhecida da/para a escola. Propostas com dança que trabalhem seus aspectos criativos e transformadores, portanto, imprevisíveis e indeterminados, ainda “assustam” aqueles que aprenderam e são regidos pela didática tradicional e pelo pensamento conservador. (MARQUES, 2012, p. 20-21)

Apesar da arte ser compreendida pela Lei de Diretrizes e Bases como disciplina, percebe-se que, em grande parte, é menosprezada enquanto área de conhecimento e entendida por muitas pessoas, incluindo pais, educadores, diretores e até mesmo crianças, como forma de extravasar, relaxar e se divertir em meio às disciplinas encaradas de maneira mais “duras”, “sérias” e "significativas", a exemplo da matemática e do português. Dentro da instituição escolar tradicional, o movimento e o corpo, em relação com o espaço e com o outro, vão sendo reprimidos e padronizados com a intenção de corresponder ao enredo sociocultural da formação de uma criança quieta e obediente.

Na perspectiva da reflexão sobre a dinâmica curricular de um ensino tradicional, percebe-se uma discrepância na distribuição da carga horária das disciplinas, privilegiando o conhecimento analítico, descritivo, linear, em detrimento do conhecimento sintético, corporal, intuitivo. Isso se reflete também na desvalorização e no não reconhecimento de áreas como dança, música, teatro, artes visuais e educação física que, muitas vezes, por estarem atreladas a práticas manuais, corporais e sensíveis, são relegadas a um conhecimento menos relevante para a formação do indivíduo.

No ensino tradicional, dentro desse grupo de disciplinas que são colocadas à margem, a educação física, por ter sua origem associada ao modelo militar e à disciplina do corpo, acaba se destacando. Compreende-se que ela se apresenta, frequentemente, dentro da escola, assim como as outras, com o objetivo de promover o desenvolvimento integrado dos aspectos físicos, psíquicos, cognitivos, sociais e culturais. Através do trabalho com jogos, modalidades esportivas e outras atividades físicas, a criança começa a experimentar e vivenciar novos padrões de movimentos, por meio de uma perspectiva mecanicista. Em paralelo a isso, com a linguagem da dança, pode-se construir sentidos que não sejam meramente mecânicos e automatizados, abrindo horizontes para a percepção do movimento de

forma mais sensível, consciente e significativa, permitindo desconstruir a rotina corporal cotidiana no ambiente escolar.

Para que os corpos e movimentos das crianças na escola não se automatizem, as atividades escolares podem propor que a funcionalidade do corpo seja compreendida em seus contextos sócioafetivo-culturais. Em outras palavras, na escola podemos propor que a funcionalidade do corpo em movimento seja ressignificada. (MARQUES, 2012, p.55)

A escola não deveria ser esse local de “enquadrar” e tão pouco o único legítimo de produção de conhecimento, mas sim o que permite troca entre o que está fora e dentro, entre pares, sem imposição de uma hierarquia que viola a espontaneidade do ser criança, da permissão à curiosidade e da experiência do descobrir. É em meio a essas circunstâncias que entende-se que a disciplina de dança poderia proporcionar atravessamentos que permitem trazer o corpo para o pensamento. A dança pode trazer para a prática corporal a experiência de alguns conceitos e noções teóricas desenvolvidas nas disciplinas mais “duras” e pode criar diálogos com as mesmas. Dessa maneira, possibilita um entrelaçamento de saberes, afastando-se da ideia de existência de uma hierarquia entre disciplinas, ao mesmo tempo em que desconstrói a imagem da escola como um espaço de enclausuramento. Ademais, subverte a lógica do controle do corpo e dá espaço à expressão da criatividade e subjetividade.

Em busca de estimular situações em que esses corpos não sejam somente entendidos a partir de aspectos rotineiros e funcionais, a dança pode propor caminhos de ampliação e aprofundamento da espontaneidade, sensibilidade e expressividade, possibilitando descobrir, criar e experienciar pelo/com o movimento. Além disso, pode contribuir para a criação de uma nova perspectiva do espaço, no qual, ao invés de se estabelecer uma tentativa de padronização de corpos, a ludicidade, subjetividade e imaginação tenham lugar no desenvolvimento da proposta de ensino-aprendizagem. A inserção da dança na escola, em todos os anos escolares, apresenta transformações expressivas nas atitudes e relações entre alunos e professores. O corpo fala, o corpo expressa sensações, emoções e transforma. É importante valorizar o potencial criativo, os diferentes corpos, as ideias e culturas dos alunos para que haja oportunidades de associação de diferentes tipos de conhecimentos e para abertura de canais no universo da fruição e do fazer arte.

1.2. Quem conduz esse corpo?

A partir da Lei nº 5.692, citada anteriormente, foi necessária a criação de uma política para formação de professores, para que atuassem nas escolas, tendo em vista a obrigatoriedade do ensino de artes nas mesmas. A fim de cumprir essa demanda foram elaborados os cursos de bacharelado e licenciatura curta e/ou plena em educação artística. A curta tinha a ver com a formação do professor de 1º grau² com estudos mínimos sobre as áreas de desenho, artes plásticas, música e artes cênicas, pretendendo conduzir os caminhos do ensino das artes através de uma abordagem polivalente e integrada. Já a plena, tinha como finalidade a formação de professores para o ensino de 1º e 2º grau³ com habilitação em uma das quatro áreas indicadas anteriormente.

Como maneira de instituir um núcleo comum na construção dos currículos, foi proposto o ensino da arte por uma perspectiva polivalente, integrando as diversas linguagens, sem dar enfoque às especificidades. Por um lado tínhamos mais profissionais no mercado de trabalho e, por outro, uma superficialidade com relação aos conhecimentos específicos de cada linguagem. Nesse contexto, a dança não possuía um campo próprio de atuação nas escolas, estando na maioria das vezes atrelada à educação física e à educação artística, sem garantir a presença no meio escolar, visto que a escolha das linguagens era opcional.

O reconhecimento da dança enquanto área de conhecimento foi de suma importância para refletir sobre a formação do professor nesse campo. No Brasil, percebe-se que ela pode ser obtida de diferentes maneiras, como educação não formal, informal, cursos técnicos, cursos livres e ensino superior. Apesar de existirem essas várias formações, há uma preocupação com a qualificação desse profissional. Foi em meio a esse contexto e a fim de proporcionar habilitação para o ensino formal, além de ser uma maneira de legitimar a área, que surgiram as graduações em dança.

Os debates sobre a formação desse profissional se intensificaram nas últimas décadas por conta da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB) e, mais recentemente, pela Lei 13.278/2016, que altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Ela faz referência ao ensino da arte

² Atual Ensino Fundamental I e II.

³ Atual Ensino Médio.

e à obrigatoriedade da inclusão das 4 linguagens na educação básica, sendo elas, dança, música, teatro e artes visuais, e ainda expõe que:

O prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta Lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos. (BRASIL, 2016)

Apesar dessa alteração na legislação, que explicita que as 4 linguagens devem ser obrigatoriamente contempladas, apresentando de certa forma um avanço na formação escolar, não há a exposição de qual é o profissional que está habilitado a conduzir cada uma delas. A dança constitui um campo específico de atuação docente, mas ainda se encontra ligada a outras áreas que compreendem maneiras distintas de expressão corporal e de experiência do movimento.

Atualmente, sabemos que a formação específica para que o professor de dança atue nas escolas formais ocorre através dos cursos de licenciatura em dança. Devido a essa falta de indicação do profissional que poderá conduzir cada linguagem, embora seja identificado um crescente número desses cursos de licenciatura em dança⁴, observa-se que professores de educação física, licenciados em outras linguagens da arte e profissionais formados em pedagogia vem trabalhando com dança nas escolas.

As mudanças em relação à ampliação da quantidade do número de profissionais formados na área é uma ação que requer tempo e políticas públicas adequadas. Está ligado a um processo gradativo submetido a formação em uma graduação específica que prepara o professor para o domínio da linguagem da dança, assim como para o desenvolvimento e a articulação dos saberes em práticas educativas, relacionando-as ao contexto no qual está inserida a escola. Para além disso, muitos professores dessa área recorrem a formações complementares a fim de nutrir e fortalecer suas ações pedagógicas, buscando também conhecimento prático-teórico que envolve o fazer-pensar dança.

Apesar da dança possuir um caráter transformador, muitas vezes ela está inserida no ensino tradicional de maneira superficial, que reduz as aulas de dança a ensaios de conjunto de passos voltados para apresentações de datas comemorativas, muitas vezes desconsiderando o próprio repertório de movimentos e

⁴ Em consulta ao e-mec, estão cadastrados 44 cursos de licenciatura em dança no Brasil. Disponível em: <<https://emecc.mec.gov.br/>>. Acesso em: 21 Ago. 2022

vivências de cada aluno. Isso porque é, geralmente, mascarada por um processo sistematizado que subestima a potência do recurso artístico-investigativo em prol de uma plasticidade promocional. Isabel Marques coloca:

Neste mar de possibilidades, característico da época em que vivemos, talvez seja este o momento mais propício para também refletirmos sobre a função e o papel da dança na escola formal, sabendo que este não é – e talvez não deva ser – o único lugar para se aprender dança com qualidade, profundidade, compromisso, amplitude e responsabilidade. No entanto, a escola é hoje, sem dúvida, um lugar privilegiado para que isto aconteça e, enquanto ela existir, a dança não poderá continuar mais sendo sinônimo de “festinhas de fim de ano”. (MARQUES, 2012, p.19)

Quando o professor responsável pelas aulas de dança tem, além de experiências próprias, uma formação específica na área, as mesmas saem deste lugar automatizado, mecanicista e recreativo para um lugar de experienciamento e pesquisa do movimento, trazendo consigo a relação com o espaço, com o outro, com a diversidade de corpos, culturas, histórias e memórias de cada um. Segundo Márcia Strazzacappa:

A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas. As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo. (STRAZZACAPPA, 2001, p.71)

Levando em conta essa perspectiva na formação do corpo, percebe-se que o conhecimento em dança parte da percepção de si, do outro e do sentir em relação com o movimento. Experienciar o corpo através da textura, do volume, das diferentes formas e contornos, pensando o espaço no qual está inserido e as relações criadas com outros corpos e/ou objetos, traz consigo um lugar de pertencimento e de encontros com a diversidade. Além disso, pode propiciar a construção de um outro ambiente que parte da criação de uma rede de saberes, que se desvincula de estruturas tão formalizadas e ressignifica a funcionalidade do corpo em movimento na escola.

Para que haja a efetiva legitimação do campo da dança na escola, é indispensável reafirmar a importância da formação específica na área; criar mais espaços para o fazer-pensar-sentir dança; reduzir ou acabar com os preconceitos,

mostrando à comunidade escolar e às famílias que dança é também um saber, que dança não está atrelada a um único gênero, que ela proporciona o desenvolvimento de processos criativos e críticos ao longo dos anos escolares e que o mover não tem a ver com o erro e acerto ou com a loucura. Como Isabel Marques coloca:

[...] embora não se aceite mais o preconceito em relação ao diálogo com o corpo e com a arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender seu significado e sentido em contexto educacional. Há, às vezes, um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização enraizados na experiência. (MARQUES, 2012, p. 23-24)

Dessa forma, é necessário pensar sobre o corpo nas escolas, principalmente naquelas que têm como parâmetro o ensino tradicional, que “permanecem advogando por um ensino ‘garantido’ (sabemos aonde vamos chegar), conhecido (já temos experiências de muitos anos na área), determinado e pré-planejado (não haverá surpresas).” (MARQUES, 2012, p.21). Ao contrário do que identifica-se no senso comum, a dança não é exclusivamente uma forma de se expressar e um caminho de alívio e relaxamento ou recreação, mas também uma forma de conhecimento e arte que proporciona vias de uma educação para um corpo criador e crítico e, portanto participante na sociedade.

2. A dança na escola

A construção de conhecimento, pautada em uma pedagogia da transmissão, onde conteúdos clássicos e independentes das culturas e das estruturas sociais atuais são transmitidos de professores para alunos, vem se tornando ultrapassada. Cada vez mais, se faz necessário ressaltar a importância da co-participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem, para construção de conhecimentos em integração e associação com seu contexto e cotidiano próprios, possibilitando um espaço de reconhecimento dentro desse processo.

A inovação e o constante avanço dos equipamentos e plataformas tecnológicas, facilitaram o acesso a diferentes tipos de informações e estimularam outras formas de gerar conhecimento, que vão para além daquilo que é vivenciado nas escolas. Entender o ambiente escolar enquanto lugar de diferentes sujeitos, com uma pluralidade de culturas, histórias e contextos, que expõem pontos de vista e interpretações diversas, é abrir espaço para o sentido de pertencimento e desconstrução de padrões baseados em visões tradicionais que engessam e se apresentam inflexíveis.

Em meio às vivências do mundo contemporâneo, que trazem consigo a perspectiva da diversidade de pensamentos, propostas e ações, torna-se relevante articular uma reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem nas escolas e as questões sobre a área da dança. Que dança é essa? Quem dança? Onde se dança? Por que dança? É preciso promover um espaço de diálogo e construção de sujeitos com acesso a informações sobre si e sobre seus grupos, possibilitando também o desenvolvimento do processo de autoconhecimento a partir da expressão corporal e do movimento.

[...] na escola ainda há, no entanto, um preconceito contra o movimento. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças. Isso começa em casa e se prolonga na escola. São séculos de crenças na positividade da sujeição, do imobilismo do corpo para a aprendizagem. Tais crenças se reproduzem na arquitetura escolar, nas rotinas, nos horários, nas filas, na distribuição da mobília, enfim, no todo do cotidiano escolar. (PROBST e KRAEMER, 2012, p. 518)

A introdução de práticas corporais na escola possibilita mudanças significativas nas relações de crianças e professores com o outro e com o próprio ambiente escolar. Para além do lugar de reprodução, automatismo e imitação, o

ensino da dança potencializa o lugar de fala, de criação e aprendizado, de espontaneidade e lúdicode. Além disso, abre espaço para o encontro de uma pluralidade de sujeitos e culturas. Uma dança que deflagra a transformação na organização espacial da escola, que modifica a rotina, e que propicia alterações no comportamento das crianças, na interatividade e interesse por outras ações realizadas dentro da escola.

2.1. Que danças são essas?

Dentro do ensino formal, percebe-se ainda uma valorização do conhecimento analítico, descritivo, linear, em detrimento do conhecimento sintético, corporal, intuitivo, como colocado por Isabel Marques (1997), apontando, dessa maneira, para uma escola que negligencia a arte, o corpo e, portanto, a dança. Mas que dança seria essa a ser desenvolvida e experienciada dentro da escola?

Para falar de dança na escola, no período que compreende a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, é preciso primeiro conhecer como esses dois momentos da fase escolar e como a dança aparecem e são reconhecidos na legislação vigente e nos documentos nacionais. É interessante também refletir sobre como essa dança na escola pode ser influenciada pela maneira como é pensada segundo o imaginário social e senso comum.

Conforme apontado pelos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil, a “(...) criança é um sujeito social e histórico que está inserido em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura.” (PNQEI - Volume I, 2006, p.13). A criança interage e produz cultura no meio em que se encontra. Ela é um ser em constante modificação, que passa por diversos processos socioculturais, se relacionando com uma gama de experiências que possibilitam o seu desenvolvimento. Muitas vezes, a Educação Infantil é a primeira forma de contato da criança com o sistema educacional. É através dela que a mesma começa a ter encontros com outras pessoas, espaços e mundo, ampliando seus repertórios de conhecimentos e construções socioculturais, para além do seu grupo familiar. Mas nem sempre foi assim.

Até 1988, conforme as legislações existentes, o atendimento às crianças de zero a seis anos não era prioritário no Brasil. Esse cenário se modificou a partir da Constituição Federal de 1988, que instituiu a garantia do direito da criança, incluída

nessa faixa-etária, de frequentar creches e pré-escolas. Posteriormente a esse momento importante, foi promulgada a LDB nº 9.394/96, que passou a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica, integrando o processo educativo formal, onde creches e pré-escolas passaram a ser vinculadas às normas educacionais do sistema de ensino e, consequentemente, foi preciso contar com a formação e habilitação de profissionais de educação para a área.

Em grande parte do século XX, o Ensino Fundamental foi o único grau de ensino no qual a maioria da população teve acesso. Atualmente, diferente da Educação Infantil, é uma etapa de frequência compulsória para crianças entre 6⁵ e 14 anos, se estendendo também a todos e todas que, na idade própria, não tiveram condições de frequentar. Essa fase escolar tem duração de 9 anos, tendo por objetivo o que a LDB (1996) chama de formação básica do cidadão. Como consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, esse processo se deu da seguinte forma:

No Brasil, foi a Constituição de 1934 a primeira a determinar a obrigatoriedade do ensino primário ou fundamental, com a duração de 4 (quatro) anos. A Carta Constitucional promulgada em 1967 amplia para 8 (oito) anos essa obrigatoriedade e, em decorrência, a Lei nº 5.692/71 modifica a estrutura do ensino, unificando o curso primário e o ginásio em um único curso, o chamado 1º grau [atualmente, Ensino Fundamental I e II], com duração de 8 (oito) anos. (BRASIL, 2013, p.108)

[...] a Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, altera a redação da LDB, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, e concedendo aos sistemas de ensino o prazo até 2009 para que procedam às devidas adequações de modo que a partir de 2010 esse Ensino Fundamental de 9 (nove) anos seja assegurado a todos. (BRASIL, 2013, p.109)

Também é compreendida como uma fase de continuidade do conhecimento construído na Educação Infantil. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na transição entre essas duas etapas da Educação Básica é preciso haver “equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos”. (BRASIL, 2017, p. 53)

⁵ “[...] completos até o dia 31 de março do ano em que ocorrer matrícula, conforme estabelecido pelo CNE no Parecer CNE/CEB nº 22/2009 e Resolução CNE/CEB nº 1/2010.” (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, 2013, p.37).

É importante colocar que ao longo do tempo, documentos nacionais, como os colocados anteriormente, foram elaborados como parte de um processo de implementação de políticas públicas, com o intuito de servirem como referências para organização e desenvolvimento dos sistemas educacionais. Alguns desses documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, de 1997; o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), de 2010; e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2017; abordam a dança como uma das linguagens da arte a ser desenvolvida nas escolas.

Através dos profissionais que se dedicam aos estudos e pesquisas teórico-práticas da dança, observa-se a importância da mesma enquanto linguagem da arte a ser conduzida a partir de processos cognitivos e de experiências que integram elementos motores, sensitivos e artísticos. Ademais, identifica-se a relevância da dança enquanto campo de conhecimento que se relaciona com o coletivo, valores socioculturais, criatividade, ludicidade e expressividade. Segundo os PCN:

A dança é uma forma de integração e expressão tanto individual quanto coletiva, em que o aluno exerce a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. A dança é também uma fonte de comunicação e de criação informada nas culturas. Como atividade lúdica a dança permite a experimentação e a criação, no exercício da espontaneidade. Contribui também para o desenvolvimento da criança no que se refere à consciência e à construção de sua imagem corporal, aspectos que são fundamentais para seu crescimento individual e sua consciência social. (BRASIL, 1997, p. 49)

No RCNEI, a dança aparece no terceiro volume, dentro de *Movimento*, apresentado como um dos eixos de trabalho para a construção de diferentes linguagens do conhecimento. É um documento que organiza os conteúdos a serem trabalhados na dança em dois blocos, sendo o primeiro referente às possibilidades expressivas do movimento e o segundo ao seu caráter instrumental.

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos. (BRASIL, 1998, p. 30)

As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Os jogos motores de regras trazem também a oportunidade de aprendizagens sociais, pois ao jogar, as crianças aprendem a competir, a colaborar umas com as outras, a combinar e a respeitar regras. (BRASIL, 1998, p.35)

Dentro do documento de DCNEI, a brincadeira e as interações se apresentam como eixos norteadores das práticas pedagógicas a serem criadas. Fatores estes importantes para o trabalho que se desdobra a partir da espontaneidade, subjetividade e imaginação da criança. Para que isso aconteça e ela possa exercer sua capacidade de criar, é essencial que os educadores promovam espaços de experimentação e diversidade, contribuindo dessa forma para a ampliação de conhecimentos da criança, durante a sua formação escolar. Como visto no RCNEI:

[...] Na instituição de educação infantil o professor constitui-se, portanto, no parceiro mais experiente, por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. (BRASIL, 1998, p. 30)

A BNCC, atualmente, é um documento de referência para a elaboração de currículos escolares e propostas pedagógicas relativas ao processo educacional no Brasil. Na etapa da Educação Infantil são apresentados os campos de experiências, a partir dos quais o processo de ensino-aprendizagem é pensado, sendo eles: *O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações*. Ainda de acordo com as DCNEI, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas continuam sendo as interações e a brincadeira que, associados às competências da BNCC, asseguram seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento divididos em verbos: *conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se*. A dança é citada no documento dentro do segundo e terceiro campos de experiências referidos e o movimento aparece como primeira proposta atribuída ao verbo *explorar*.

Tendo isso em vista, há nele alguns pontos importantes para o desenvolvimento e formação da criança no segmento da Educação Infantil, como o cuidar e o educar associados; os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nesse segmento; interações e brincadeiras; e ainda a valorização da autonomia da criança e da individualidade em relação com o coletivo. Isso, de certa maneira, abre espaços

para a construção de vivências e conhecimentos, garantindo a pluralidade e consolidação de novos aprendizados.

Com relação à etapa do Ensino Fundamental I⁶, o documento aponta para uma articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil, buscando prever a progressiva sistematização dessas experiências e o desenvolvimento de novas relações com o mundo. Segundo a BNCC, “a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças [...].” (BRASIL, 2017, p. 59). Para esse segmento são apresentados os componentes curriculares, dentre eles o da Arte, que inclui as quatro linguagens, sendo elas: Artes visuais, Dança, Música e Teatro. A partir disso, a BNCC propõe que a abordagem das linguagens articule seis dimensões do conhecimento: *criação, crítica, estesia, expressão, fruição e reflexão*. Conforme consta na BNCC:

A Dança se constitui como prática artística pelo pensamento e sentimento do corpo, mediante a articulação dos processos cognitivos e das experiências sensíveis implicados no movimento dançado. Os processos de investigação e produção artística da dança centram-se naquilo que ocorre no e pelo corpo, discutindo e significando relações entre corporeidade e produção estética. (BRASIL, 2017, p. 195)

Os documentos apontam para uma dança plural, inclusiva, que se desenvolve no meio escolar por meio da relação entre aspectos espaciais, socioculturais, artísticos, incluindo a criatividade, lúdicode e subjetividade no fazer-pensar dança. Em contraposição ao que é dito na BNCC com relação à transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental I, em que precisa existir “equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças [...]” (BNCC, p. 53, 2017), percebe-se, em escolas com bases de ensino tradicional, uma interrupção repercutida pela repressão que o corpo começa a sofrer com normas e regras impostas a partir da entrada no Ensino Fundamental I.

Atualmente, apesar da inserção da dança como linguagem da arte obrigatória e de existirem diversos documentos nacionais, estudos e pesquisas sobre corpo e corporeidade, o modelo que visa disciplinar o corpo, reprimindo a espontaneidade e

⁶ Na BNCC é colocado como Ensino Fundamental - Anos iniciais.

a expressividade, imaginação e criação, ainda persiste em algumas escolas, sendo pouco questionado.

Pontos relacionados aos estilos e formas de dança e suas motivações, também permeiam a maneira como ela é pensada e trabalhada no ambiente escolar, principalmente aquele conduzido por estruturas tradicionais de ensino. Aspectos e referências internas e externas ao ambiente escolar, que ressaltam a dança na escola somente como movimento, brincadeira, repertório e relaxamento, acabam não sendo suficientes para o desenvolvimento de trabalhos contínuos, amplos e aprofundados na área.

A dança na escola deveria ser pensada para além da expressão de sentimentos, sensações e percepções, para além de passos, sequências e ritmos que as crianças reproduzem, para além de coreografias criadas para festividades. Em sala de aula, saber relacionar as vivências pessoais às dos alunos e entender o contexto no qual está inserido a escola, é de suma importância para que seja criada uma rede de relações, sentidos e interações, apresentando uma dança que é também arte, linguagem e conhecimento. Como Marques coloca:

A dança compreendida como arte tem *valor em si mesma*, não deveria “servir” a nenhum outro propósito. A dança/arte é em si expressão, participação e diálogo com o mundo sem que haja uma finalidade específica, um objetivo a ser alcançado no futuro; sem que devamos cumprir uma meta que não seja a própria fruição e experiência da arte. [...] (MARQUES, 2012, p. 59)

Existem diversas modalidades de dança voltadas ao lazer, aos rituais, e às danças ditas teatrais ou artísticas, como Isabel Marques (2012) apresenta. “Em princípio, a escola estaria mais engajada com as danças criadas com finalidades e intenções artísticas, já que os outros tipos de dança estão mais acessíveis aos alunos no meio em que vivem.” (MARQUES, 2012, p. 34).

Frequentemente constata-se as técnicas de *ballet clássico* e *jazz* sendo desenvolvidas como propostas de aulas de dança nas escolas, mas é preciso pensar que os processos de criação, mesmo “inacabados”, podem ser vivenciados enquanto arte. Através do improviso, da composição coreográfica que parte do próprio contexto e repertórios dos alunos, é possível “experimentar, sentir, articular e pensar a arte como criadores e participantes do mundo.” (MARQUES, 2012, p. 35).

Nesse sentido, o professor se torna um proposito e um articulador entre a dança dos alunos, a dança dos artistas e o conhecimento a ser construído em sala de aula.

É necessário compreender que o contexto da escola formal é distinto da realidade de uma escola de dança. Enquanto na primeira podem existir crianças que não se interessam pelas experiências corporais através da dança, supõe-se que os frequentadores de uma escola de dança estão ali com a meta de aprenderem especificamente sobre determinado(s) estilo(s) de dança(s).

A dança na escola, normalmente, não é desenvolvida através do eixo que envolve as técnicas utilizadas em uma escola de dança, isso porque muitas vezes a mesma não atende às necessidades da Educação Básica. Para que a dança na escola possa construir conhecimento e para que possa ampliar as experiências corporais das crianças, recomenda-se a criação de um plano de desenvolvimento da área em que haja uma tessitura entre a estrutura organizacional da escola, os saberes do professor, o contexto no qual ela está inserida e as particularidades das crianças que ali estudam.

Proponho que o trabalho com dança em situação educacional baseada no contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área de dança. [...] Poderemos, assim, trabalhar com a valorização do tempo presente, com o espaço ilimitado, com a pluralidade de corpos, enfim, com o indeterminado contemporâneo. (MARQUES, 1999, p, 94)

A dança defendida para crianças no âmbito escolar parte de uma relação com o corpo, com o movimento e com a ludicidade, buscando a construção de um olhar artístico, sensível e educativo. Pensar a dança nas escolas parte do princípio da apresentação e experiência de materiais (livros, imagens, objetos, vídeos, dentre outros), para apropriação crítica e consciente, que permita uma construção de conhecimentos teórico-práticos em/através da dança. Dessa maneira, há o estímulo ao aluno buscar um entrelaçamento entre o fazer e o refletir, colaborando para uma estruturação crítica do ser e de seu entorno.

Aulas de dança que são um conjunto de atividades – e não o desenvolvimento de um projeto, de uma proposta curricular – proporcionam contatos dos alunos com a dança por meio da educação, são um reflexo ingênuo da contemporaneidade fragmentada e descontínua. Do mesmo modo, atividades de dança soltas em um projeto também proporcionam meros contatos entre os alunos e a dança, pois não aprofundam nem

ampliam, muito menos transformam o conhecimento em dança.(MARQUES, 2010, p.29)

Ao contrário do estabelecimento de contatos, afirma Paulo Freire, a busca de estabelecimento de relações são eminentemente dialógicas, plurais – participantes e criativas. As relações proporcionam aprofundamento, ampliação, crítica e transformação do conhecimento. As relações dificilmente não transformam. (MARQUES, 2010, p. 30-31)

Além disso, inclui conhecimento e prática através da vivência de diversas dinâmicas que envolvem partes do corpo, diferentes possibilidades de movimento, das relações com o espaço, com a música, com outros corpos e objetos. Essas experiências, em conjunto com outros elementos, como equilíbrio, postura, coordenação motora, tônus muscular, respiração e toque, contribuem para o desenvolvimento de uma consciência corporal e para o processo de construção de conhecimento pela área da dança.

2.2. Quem dança?

Percebe-se que a dança, que está impregnada por um imaginário sociocultural, é permeada de estigmas que refletem em uma camada carregada de pensamentos e ideias preconceituosas com relação à sua existência e essência. Como pontos importantes, apresenta-se o questionamento de quem pode ou não dançar e de como deve ser o corpo que dança. Segundo Isabel Marques:

A dança cênica ocidental produziu, ao longo de sua história, vários conceitos de “quem pode” e de “quem não pode” dançar, de “como” deve ser um corpo que dança. Esses conceitos se ampliaram e contaminaram vários segmentos sociais, tendo impedido, inclusive, muitas pessoas de desfrutar do aprendizado da dança, de torná-la profissão. Nossas escolas estão impregnadas desses conceitos históricos e permanecerão como estão caso não os problematizemos. (MARQUES, 2012, p.36)

Um dos preconceitos mais presentes na sociedade brasileira com relação à dança diz respeito ao gênero. A dança, perante a presença do machismo, ainda está atrelada ao feminino ou ao homossexualismo. Esse é um preconceito que se dá em vários níveis, mas como Isabel Marques (2012) aponta, geralmente está associado ao conceito de dança contido no imaginário social do mundo ocidental. Essa concepção faz uma ligação direta entre dança e *ballet clássico*, que traz consigo também o estereótipo da delicadeza, leveza e virtuosismo, fatores esses, na

sociedade brasileira, ligados à figura da mulher e do corpo magro, longilíneo e branco, que está vinculado às origens europeias do *ballet clássico*.

Essa relação com o feminino tem muito a ver também com o percurso histórico da dança inserida no âmbito educacional no Brasil. A dança, ainda como uma prática da educação física, era uma atividade específica das mulheres, que tinha como finalidade a preservação e preparação para a maternidade. Além disso, trazia a ideia de que as mulheres deveriam ter movimentos graciosos, harmônicos, leves e belos, elementos que contrapõem-se à virilidade, força e identidade cultural do homem brasileiro.

Um outro fator refere-se à questão do entendimento da relação entre corpo e dança que, segundo estudos relacionados à antropologia e à sociologia, se apresenta como uma associação entre corpo, intuição, emoção e conhecimento indireto (MARQUES, 2012). Esses aspectos acabaram contribuindo para uma visão de um processo criativo conectado ao que, segundo exposto por Isabel Marques (2012), considerou-se por muitos séculos “o lado obscuro do ser humano”, por serem considerados femininos. “Assim, relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa.” (MARQUES, 2012, p. 43).

Na sociedade brasileira ainda pode ser visto também um certo receio do trabalho com o corpo. Isso se reflete no processo de ensino formal, onde há a valorização do conhecimento teórico e descritivo ao invés do prático e corporal. Os discursos que colocavam o corpo como pecaminoso, vindo de pensamentos relacionados aos ideais da igreja católica, de evangélicos e protestantes, ainda se encontram presentes na sociedade através de comportamentos e atitudes em relação à dança na escola.

“[...] embora não se aceite mais o preconceito em relação ao diálogo com o corpo e com a arte, as gerações que não tiveram dança na escola muitas vezes não conseguem entender seu significado e sentido em contexto educacional. Há, às vezes, um entendimento estritamente intelectual em relação a essa disciplina, sem que haja um entendimento corporal crítico e, portanto, aceitação e valorização enraizados na experiência. (MARQUES, 2012, p. 23-24)

O senso comum, devido aos preconceitos com relação ao corpo e à dança, evidenciam alguns questionamentos que precisam ser problematizados no âmbito

educacional: quem pode dançar? quem pode dançar o que? Essas são indagações conectadas diretamente com conceitos sobre o corpo. Regularmente a multiplicidade de corpos é ignorada na sociedade e nas salas de aula. “Raras vezes questionamos em nossos processos artísticos a real necessidade de corpos com determinadas características para determinadas danças, acirrando conflitos e intolerância entre gêneros, etnias, faixas etárias, classes sociais.” (MARQUES, 2012, p. 41).

Não existem corpos ideais para dançar. É necessário que os profissionais e toda a comunidade escolar, junto à sociedade, entenda que a dança na escola precisa se desprender de associações historicamente criadas entre estilos de dança e padrões de corpos determinados para interpretá-los e dançá-los. Aprender uma dança, apreciá-la, compreendê-la pelo período histórico e localização, experienciá-la e ter um olhar crítico sobre ela, faz parte do aprendizado em dança e são fatores importantes para transformar relações historicamente construídas sobre corpo, movimento, espaço e dança.

As propostas que envolvem a improvisação e o contexto dos alunos, também são trabalhos interessantes a serem integrados à área da dança na escola, pois através dessas experiências proporciona-se o encontro de uma diversidade de corpos e culturas que é um dos pontos essenciais para a construção de um conhecimento múltiplo em dança. Para que isso aconteça, é importante entender e incorporar o ponto de vista que acredita que as crianças constroem seus saberes na relação com os adultos, com seus pares e com seus contextos.

Também é relevante compreender essas crianças como sujeitos protagonistas dos processos de construção de conhecimento e como ativas nas trocas de experiências. Os caminhos mediados pelo professor de dança devem ser conduzidos a partir de um diálogo com a criança, suas incertezas e descobertas, buscando a transformação das práticas educativas em experiências significativas e potentes. As crianças propõem, se movimentam, brincam, criam, dançam.

2.3. Onde se dança?

A disciplina, presente em muitas escolas, principalmente as de ensino tradicional, exige um espaço específico para seu funcionamento. Para que as pessoas possam ser vigiadas e controladas, é necessário a construção e elaboração

de um local que permita a visualização dos comportamentos e atitudes, para supervisioná-los, validá-los ou reprimi-los.

Importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. [...] A disciplina organiza um espaço analítico. (FOUCAULT, 1999, p. 123)

Atualmente, o modelo de escola vigente tem suas bases no passado, no qual as práticas pedagógicas foram se instaurando e se alterando ao longo dos anos e sendo naturalizadas pela sociedade. Nessa perspectiva, o poder disciplinar, elaborado através de estruturas que envolvem espaço, relações, hierarquização, competição, vigiar, punir e controlar, passou a ser legitimado de forma que alunos, funcionários e sociedade se habituaram com esses discursos e ações que compõem o caráter educativo das escolas. “[...] Na sociedade atual ainda são perceptíveis traços do ideário mecanicista, bem como da dualidade entre corpo e mente, própria do pensamento cartesiano.” (PROBST; KRAEMER, 2012. p. 509).

Cada espaço dentro da escola é pensado para permitir a realização do controle e do fazer pedagógico, muitas vezes efetivando os mecanismos de disciplinarização. A disciplina no contexto da escola traz consigo um automatismo e uma normatização de rotinas que são previamente pensadas, agindo como forma de regulação do corpo das crianças e de contenção de seus movimentos e vozes. “O exercício da disciplina supõe um dispositivo que obrigue pelo jogo do olhar; um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam.” (FOUCAULT, 1999, p.143).

As salas de aula, frequentemente, se organizam de uma forma específica, com a finalidade de manter essa configuração de vigilância e de ser um espaço, considerado pelo sistema, propício para a construção do processo de ensino-aprendizagem. Alunos sentados e quietos, professor de pé dando aula. As ordenações das carteiras em fileiras conduzem o olhar dos alunos a uma frente determinada, espaço em que normalmente o professor se encontra, o que traz à tona uma hierarquização que coloca o mesmo nesse lugar de detentor do poder e do conhecimento, criando um meio que permite poucas trocas e diálogos. Isabel Marques discorre:

A fila é uma forma de organizar corpos no tempo/espaço. Se esses corpos estão todos os dias organizados na mesma hora, no mesmo espaço e do mesmo modo sem qualquer proposta e/ou problematização, estamos certamente colaborando para que os corpos das crianças se automatizem. (MARQUES, 2012, p. 56)

Podemos, ao contrário disso, relacionar corpos na fila à construção de novos espaços, de outros tempos, de outras “ordens” para que se cumpra o necessário, o funcional: entrar ou sair da sala, por exemplo. (MARQUES, 2012, p. 56)

Foi no século XVIII que essa estrutura de fileiras começou a estabelecer a distribuição das pessoas no ambiente escolar, incluindo também a separação de conteúdos por assuntos e dificuldade; a divisão por anos de acordo com as idades; a posição de cada aluno segundo suas notas nas provas e tarefas; dentre outros elementos. Foucault coloca:

Pouco a pouco – mas principalmente depois de 1762 – o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. (FOUCAULT, 1999, p. 125-126)

Esses são fatores que também constituem o ambiente da instituição escolar. Hierarquizar relações; elencar a importância de algumas disciplinas em detrimento de outras de acordo com a quantidade de tempos; valorizar a manutenção de rotinas, sem dar espaço para improvisos e imprevistos; estimular competição através de avaliações que visam o resultado e não o processo; e a própria composição e arquitetura do universo escolar, de certa maneira, acabam ditando a forma como o processo de ensino-aprendizagem acontece.

Na dança, esses aspectos interferem diretamente na maneira como ela é vivenciada no âmbito escolar. O espaço é construído pelo corpo em movimento que o transforma e o integra de sentidos. Experienciar a dança em um espaço com carteiras e outros objetos presentes no cotidiano de uma sala de aula, é diferente de experienciá-la em um espaço amplo específico para o desenvolvimento dessas experiências corporais. Ademais, a forma como a escola lida com essas questões associadas ao corpo, espaço, relações, hierarquização e controle, também interfere

no processo de ensino-aprendizagem em dança, visto que, dependendo do sistema de funcionamento da escola, do método de ensino, e do olhar para esses pontos citados, o corpo é pensado e incorporado ao âmbito escolar de formas diferentes.

Por influência das danças mais presentes nas mídias, como a dança apresentada em shows e em redes sociais; e estilos de dança mais conhecidos, como o ballet clássico e o jazz; muitos membros da comunidade escolar entendem a dança enquanto meio de reprodução, entretenimento, lazer e relaxamento, ao invés de um campo de conhecimento, ludicidade e criação. Esse tipo de pensamento sobre a área, intervém sobre a determinação dos espaços para a realização das aulas de dança na escola.

Muitas vezes esses pontos citados anteriormente, junto ao entendimento recorrente da dança na escola como meio para montagem de sequências a serem reproduzidas e ensaios de coreografias voltados às datas festivas, estão diretamente conectados à realidade apresentada aos professores de dança no âmbito das escolas públicas. Quadras, pátios, salas de aula com carteiras... Apesar da existência dessa flexibilidade de ser vivenciada em vários espaços físicos da escola, é de suma importância contar com um local próprio para essas experiências corporais. Como Isabel Marques aponta:

[...] é perceptível que nos últimos anos a vontade dos professores de Educação Infantil e do Ensino Fundamental de aprender dança cresceu muito, mas nem sempre as condições das escolas para acolher a dança foi alterada. [...] escolas públicas que não permitem que professores movam as carteiras das salas de aula para uma atividade de dança; escolas que não disponibilizam equipamento para seus professores; gestores que proíbem a utilização de outros espaços da escola para dança; pais que proíbem seus filhos homens de frequentar espetáculos de dança. (MARQUES, 2012, p.107-108)

O professor que ensina dança nas escolas públicas, acho que posso afirmar isso, ainda é um solitário buscando caminhos e fazendo o que sabe e o que pode e como pode, sem – salvo as exceções pontuais – assessoria, orientação, acompanhamento contínuo. (MARQUES, 2012, p. 108)

Quando não há esse espaço estabelecido para ocorrerem as experiências corporais na área da dança, é necessário considerar o próprio espaço das salas de aula de cada turma para a continuidade e progressão dessas ações. Nesse sentido, destaca-se a diferenciação presente nos espaços determinados para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental I. No primeiro, costuma-se ter um ambiente

com menos “grades”, tendo rotinas mais flexíveis, onde as áreas de conhecimento se integram mais e o coletivo é valorizado. Os espaços físicos são mais amplos e livres, mais coloridos, com objetos mais acessíveis às crianças, possibilitando o desdobramento de ações e práticas mais lúdicas e criativas na dança. No segundo, a espacialidade se apresenta de maneira mais rígida, trazendo as carteiras em fileiras, a questão da quietude e do não-movimento para instauração da ordem, a divisão das áreas de conhecimento por tempos, que acaba estabelecendo que existem umas mais importantes que outras, interrompendo o fluxo da transdisciplinaridade. Nesse contexto, as propostas de dança acabam tendo desdobramentos mais desafiadores, pois há uma dificuldade em transgredir tal estrutura para então trazer à tona a experiência corporal através de práticas mais sensíveis e conscientes. Sobre o espaço, Carolina Andrade e Kathya Godoy apontam:

Esse tema pode extrapolar para outras dimensões e entrar no campo das relações sociais, nas possibilidades de construir e habitar espaços, no espaço do sonho, da imaginação, da fantasia, pensando de que maneira os espaços restringem ou proporcionam liberdade de ser e estar no mundo. Vale ressaltar que todos esses assuntos precisam partir da relação corporal e acontecer por meio da dança. (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 106)

É preciso investir na valorização da dança enquanto área de conhecimento e encontrar espaços para incorporá-la no cotidiano escolar, seja na esfera da Educação Infantil ou do Ensino Fundamental I. Por meio disso, a dança pode encontrar um modo de ocupação e afirmar o seu pertencimento ao meio escolar, seja ele público ou privado, e criar um espaço apropriado em que os alunos possam se sentir parte através do movimento, do corpo e da relação com esse.

2.4. Por que dança?

“Compreender o universo da dança sem que ele esteja relacionado ao universo sociopolítico-cultural é uma ação extremamente limitada em contexto educacional.” (MARQUES, 2012, p.121). Olhares, falas, gestos... A sociedade se constrói através de relações corporais significativas, não estáticas e, sob essa perspectiva, acredita-se que a linguagem da dança faz parte do processo de formação integral do indivíduo e do coletivo. Segundo Isabel Marques:

[...] podemos identificar, vivenciar, compreender e até mesmo desvelar faces do multiculturalismo, das organizações urbanas, de usos e costumes do ponto de vista dos componentes da linguagem, do movimento! Os elementos da linguagem da dança, defendo, podem oferecer óculos para lemos criticamente diferentes culturas, espaços urbanos, a sociedade, enfim. (MARQUES, 2012, p.123)

A dança não busca se inserir no âmbito educacional com a intenção de ditar padrões corporais, de impor movimentos ou de validar certos estilos de dança em detrimento de outros. O intuito da dança na escola não é a formação de bailarinos, mas sim o estímulo de outras experiências corporais, outras relações entre alunos, seus pares, funcionários, espaços e sociedade, rompendo com os elementos duros e inflexíveis que se apresentam no cotidiano escolar. Dançar na escola não é uma exibição de coreografias em datas festivas ou a reprodução de técnicas e movimentos de estilos de dança específicos, mas uma educação, formação e construção de conhecimento através da arte.

É muito importante pensar a linguagem da dança também como uma maneira das ações funcionais não serem automatizadas e sim incorporadas, de modo a perceber, compreender, sentir e produzir novos sentidos às mesmas, ressignificando-as. Através de experiências diversas, se torna relevante encontrar outras formas do corpo vivenciar o tempo e os espaços da escola. Fazer fila, correr, andar, entrar e sair das salas... “As situações de interações nas escolas têm o potencial de trabalhar com as crianças esses mesmos movimentos funcionais de forma sensível, consciente, significativa.” (MARQUES, 2012, p. 53).

As aulas de dança podem conscientizar as crianças de suas ações cotidianas propondo indagações, conversas e percepções sobre o corpo durante a realização das mesmas. O propósito dessas transformações é de viabilizar caminhos contrários à mecanicidade e reprodução do movimento, buscando incentivar a construção de novos significados e sentidos, bem como proporcionar espaço para a criação de outros caminhos e formas de realizá-las. Dessa maneira, a dança pode contribuir para uma significativa metamorfose da estrutura escolar, buscando com isso uma reflexão sobre educação, seus valores e sobre a importância da dança durante esse processo.

Portanto, repensar a educação e a dança no mundo contemporâneo, quer no âmbito artístico profissional, quer na escola básica, significa também

repensar todo esse sistema de valores e ideais concebidos desde o século XVIII e que foram incorporados ao pensamento educacional ocidental. (MARQUES, 1999, p. 48)

A dança quando vivenciada de maneira criativa e lúdica, sensível e crítica, permite à criança participar efetivamente do processo de elaboração das suas próprias vias para a construção de conhecimento. A continuidade no processo de ensino-aprendizagem em dança, ao longo dos anos escolares, permite inúmeras vivências que relacionam os componentes da dança, como peso, fluxo, espaço, forma, tempo, dinâmica⁷, em conjunto com ações e recursos didáticos, ao universo da criança.

A área em questão também proporciona o desenvolvimento de uma consciência corporal; o estabelecimento de uma relação significativa com os espaços nos quais a criança se encontra; incentiva a realização de trocas com o coletivo; e possibilita a construção de novos olhares através do movimento. Esses fatores, de certo modo, colaboraram para a formação de um indivíduo que não reprime seu corpo e seus pensamentos, se colocando no mundo de forma mais crítica e potente, criando relações com os espaços e coletivo, questionando e reconhecendo suas realidades. Através do corpo e do movimento podem abrir acessos à diversidade e à transformação de padrões que engessam e se apresentam inflexíveis dentro do ambiente escolar.

⁷ Esse parâmetros do movimento são extraídos de sistematizações como o Sistema Laban de Análise do movimento e os Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp e utilizados em práticas pedagógicas da dança contemporânea.

3. Cadernos

Papel, tela, ação. O encontro entre dança e artes visuais acontece ao longo de toda a minha trajetória. Uma voz, um som, um movimento, um ou vários traços. Transbordo pensamentos, ações e sentimentos através de desenhos automáticos⁸ que faço no canto da folha de papel, sem planejar, sem julgar. Caderno de artista.

Um traço, um som, uma voz, um ou vários movimentos. Me movo e sou impulsionada por várias linhas, formas, imagens e pela escrita. Me deixo ser invadida por aquilo que vejo e risco. Dança dançada.

Pela tela de dispositivos tecnológicos, observo, pesquiso, desenho, escrevo, componho, danço e penetro novos espaços, me permitindo, às vezes, ir sem chegar a um fim. Busca infinita.

Por entre caminhos de experiências no papel e na tela do computador, teço essa relação que conduz o meu interesse em agregar dança e artes visuais, trazendo propostas pedagógicas que se constroem através desse encontro. Como dançar o rabisco, a imagem e a escrita? Como dançar a partir de algum elemento material? Ver algo e/ou tocar algo podem fazer dançar? Como colocar um movimento no papel? Que elementos fazem mover? É preciso existir o descolamento de alguns padrões e ideias fechadas do que é ou pode ser a dança, para que haja engajamento, criação, imaginação e ludicidade, quando se trata de dança para crianças no ambiente escolar.

O desenvolvimento dessas propostas pretende contribuir para a valorização do corpo diverso, dotado de memórias e características próprias, além de propor novas vivências espaciais dentro da escola. Isso porque as práticas buscam, através de temáticas lúdicas, destacar a criança enquanto protagonista do seu próprio processo de ensino-aprendizagem em dança, permitindo com que ela experiencie o movimento de maneira mais investigativa, sem um gesto-modelo⁹ como referência, explorando cada elemento material e espaço sugerido.

⁸ A construção da expressão “desenhos automáticos” parte da ideia da “escrita automática” apresentada por André Breton, no Manifesto Surrealista. A “escrita automática” se inspira no conceito psicanalítico de associação livre e, enquanto ato, não é inconsciente. Para que ela ocorra é necessária uma abstração do mundo exterior e um desligamento das preocupações individuais de ordem sentimental e utilitária.

⁹ A ideia de um gesto-modelo parte do princípio em que o professor vai mostrar um movimento e os alunos precisarão reproduzi-lo ou partir dele para se movimentar, anulando a ideia de criação, investigação e experiência do movimento que parte de cada um.

3.1. Construindo cadernos

Na minha trajetória dentro da universidade, estive em projetos relacionados à área de Dança/Educação, orientados pela Prof.^a Dr^a Mabel Emilce Botelli, sendo eles: Dança/Educação para o Ensino Fundamental e Dança/Educação e Meio Ambiente, que iniciaram em 2018 e encerraram no ano de 2019; Dança/Educação e Artes Integradas e Dança/Educação para a Educação Infantil, que iniciaram, respectivamente, em 2017 e 2018, mas ainda estão em andamento e fazem parte do Coletivo de Dança/Educação da UFRJ. Foi através dessas vivências, agregadas a algumas disciplinas obrigatórias do curso de Licenciatura em dança da UFRJ e da minha experiência como monitora (2018-2022), que pude ter maior contato com a área de Dança/Educação, criando e desenvolvendo novos olhares para pensar a dança na escola.

O grupo de estudos e produções que integra esses projetos, formado por discentes dos cursos de dança da UFRJ e professores colaboradores, tem como proposta elaborar e publicar cadernos de práticas de dança para crianças, com o intuito de disseminar vivências da área, de colaborar para a formação do profissional em dança e de suprir a lacuna de falta de material relacionado à Dança/Educação. Os cadernos foram elaborados, principalmente, para o âmbito educacional, incluindo desde escolas a pontos de cultura, ONGs, projetos sociais, dentre outros, dando abertura a serem utilizados por profissionais de outras linguagens e/ou responsáveis que queiram realizar as práticas em suas casas.

É importante ressaltar que as dinâmicas e desdobramentos dos materiais pedagógicos estão atrelados ao processo de desenvolvimento das disciplinas de Prática de Dança/Educação do curso de Licenciatura em dança. Ao longo dos semestres, as turmas das disciplinas que são conduzidas pela professora Mabel, organizam um caderno, como um trabalho final, com práticas e conteúdos vivenciados durante o respectivo período, a fim de reunir registros e ser um material de consulta e lembranças.

Nos projetos, a construção desses cadernos de práticas de dança para crianças se dá a partir de propostas apresentadas nesses materiais preparados pelas turmas; de outros elementos complementares, como textos, imagens, músicas, etc.; e também de referências baseadas em pesquisas e estudos sobre a área. Os integrantes do Coletivo realizam uma análise das práticas dos cadernos das

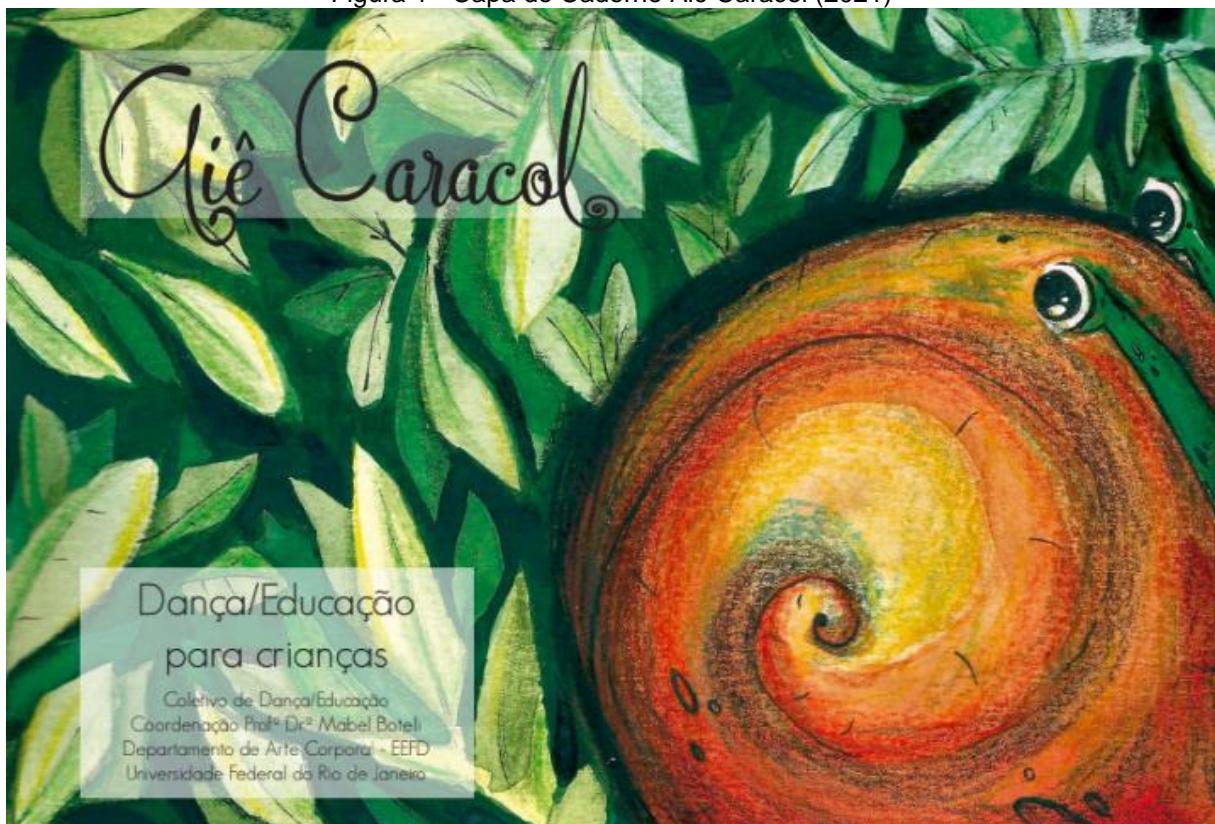
disciplinas que, dessa maneira, se apresentam como uma base para que possíveis recortes, desdobramentos e reconfigurações sejam realizadas, tendo em vista também a estruturação de um tema e a criação de um fio condutor para o material. Por meio destas etapas, a concepção das práticas acontece junto à ludicidade e conhecimento em dança, levando em conta a criança enquanto protagonista do seu próprio processo de ensino-aprendizagem.

Até o presente momento, foram desenvolvidos 5 cadernos, com os seguintes temas: “Águas”, “João, o Sabiá”, “Aiê Caracol” e “Borboletas”, que já estão finalizados; e “Pés-Raízes”, que está com produção em andamento. Cada caderno possui um tema específico, uma paleta de cores, ilustrações, práticas e escritas que vão conduzir o educador a entrar nesse imaginário presente em cada uma dessas composições.

Estive engajada nas narrativas e no desenvolvimento de práticas e escrita para a construção do caderno “Aiê Caracol”, junto com as discentes Samara Vickença, Tamires Costa e com a docente Mabel Botelli, que também era responsável por orientar e coordenar o Projeto. Me encantei pelo entrelaçar da linguagem da dança com escrita e imagens junto a outros elementos que utilizamos na elaboração do caderno. Através do desenvolvimento de práticas de dança para crianças, tendo sempre em vista a ludicidade e a estruturação de um fio condutor, criamos “Aiê”, personagem que nos guia por esse mundo espiralado dos caracóis. Imersos nas cores, traços, rastros, detalhes e movimentos, os educadores e crianças também são parte desta dança e desta história.

Mediante este tema, propomos o saborear da experiência proporcionado pelo convite ao tempo lento do caracol, indo de encontro ao que é proposto no ambiente escolar. Pela vivência de seus espaços, suas formas, seu tempo, suas intensidades e particularidades, apontamos para o caminho do desacelerar, da valorização da subjetividade e individualidade dentro do coletivo e da construção de sentido para as práticas de dança.

Figura 1 - Capa do Caderno Aiê Caracol (2021)



Fonte: Imagem retirada do Caderno Aiê Caracol, do Coletivo de Dança/Educação da UFRJ

Figuras 2 e 3 - Caracol uma casa que anda. Caderno Aiê Caracol (2021)



Fonte: Imagens retiradas do Caderno Aiê Caracol, do Coletivo de Dança/Educação da UFRJ

Buscando envolver e sugerir caminhos para os profissionais que atuam com dança para crianças na escola, esses materiais apresentam descobertas, experiências e produções através das práticas que são descritas com detalhes e também a partir de perguntas que estimulam o movimento.

Figura 4 - Aiê e a espiral de sua casa. Caderno Aiê Caracol (2021)



Fonte: Imagem retiradas do Caderno Aiê Caracol, do Coletivo de Dança/Educação da UFRJ

No decorrer da escrita são encontradas indicações de como a prática será realizada, quais serão seus focos, sugerindo pesquisas e dando orientações ao educador, além de possíveis elementos a serem utilizados durante as dinâmicas. Ademais, alguns conteúdos da dança vão sendo destacados, de maneira a fazer com que o educador consiga acompanhar o que está sendo trabalhado com determinado tema e prática.

Ao longo desse percurso, o Coletivo identifica alguns saberes necessários ao professor dessa área, apontando caminhos para que cada um também tenha a liberdade e autonomia de desenvolver suas próprias práticas educativas. Como coloca Isabel Marques, “O fazer-sentir dança enquanto arte nos permite um tipo diferenciado de percepção, discriminação e crítica da dança, de suas relações conosco mesmos e com o mundo.” (MARQUES, 2012, p. 27).

Assim sendo, propomos uma experiência da dança enquanto uma linguagem artística, sem referência a qualquer tipo de estilo de dança, na qual haja a possibilidade de construção de conhecimentos e relações com outros elementos e

linguagens, tendo em vista a criança como produtora de identidade e cultura, dentro de um contexto específico.

Figura 5 - Entrar e Sair. Caderno Aiê Caracol (2021)



Entrar e Sair

Aiê Caracol gosta de experimentar entrar e sair de sua casa de formas diferentes!

Para experimentar como ele, precisamos de uma casa de caracol!

As caixas viram casa. Cada um escolha uma casa e experimente Entrar e Sair com diferentes partes do corpo. Entrar lento e sair rápido, entrar rápido e sair lento. Entrar com todo o corpo se encolhendo e sair esticando-se. Sair, curioso observar ao seu redor e entrar se escondendo. Colocamos agora a abertura da caixa para cima, entrando e saindo com diferentes partes do corpo. Agora com a abertura para baixo..

Por meio dessa atividade podemos aprender:

- Relação corpo-objeto
- Relação espacial

Orientações para o educador:

Material: Caixas de papelão de diferentes tamanhos (conseguir caixas com tamanho suficiente para que entre uma ou mais crianças).

Criar uma instalação com as caixas, colocando-as em diferentes lugares da sala, com espaços entre elas (inicia-se colocando as aberturas de lado).

Quando as crianças entram na sala, as caixas estarão ambientando o espaço.



Fonte: Imagens retiradas do Caderno Aiê Caracol, do Coletivo de Dança/Educação da UFRJ

Contar histórias com o corpo, pesquisar movimentos, criar posições, saltar, girar, entrar e sair, subir e descer, abrir e fechar, pingar, voar, dançar. Pensar o ensino de dança na escola, sob essa perspectiva apresentada nos cadernos pedagógicos, é também se permitir contar com constantes movimentos de transformações e reflexões e ter flexibilidade. Isso porque as escolhas das práticas educativas dialogam com diferentes sujeitos e cenários, criando alternativas para que a dança seja disseminada por meio da apropriação da linguagem, compartilhando experiências e conhecimentos individuais e coletivos.



3.2. Caderno-Sensorial

Sentir pelo toque. O que ou quem você toca? Qual é a temperatura? Que textura é essa? É rígido ou flexível? Inerte ou móvel? Leve ou pesado? Qual é a sensação que esse toque te provoca? Corpo e pele em contato com objetos, pessoas e espaço, sensibilidade corporal que vai se aprimorando pelo toque. Tocar traz presença, formas, contornos, conexões.

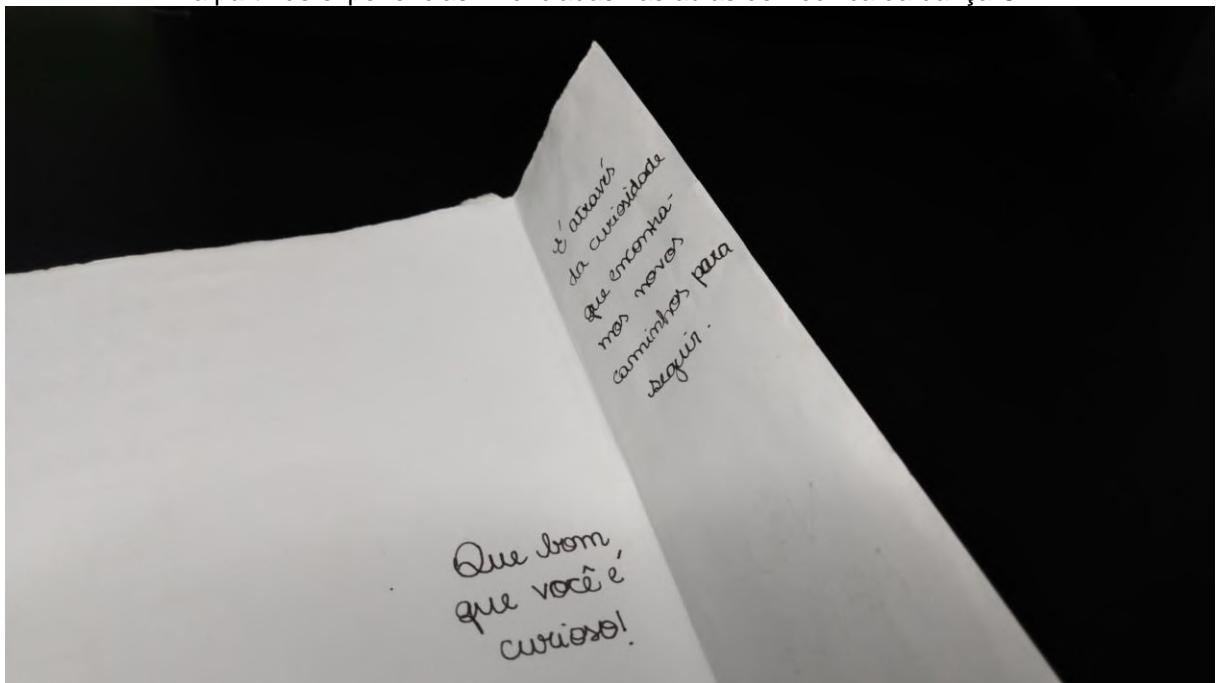
Corpo no papel e papel no corpo. Dar corpo ao papel. O movimento vai acontecendo pela fricção de fluxos e pensamentos provocados pela passagem das páginas. Uma, duas, três... Como abrir caminhos para ampliar o traçado e a escrita? Como escrever e desenhar com o corpo? Como fazer o papel dançar? Quatro, cinco, seis... e por aí vai. Movimento. Imagem-texto e texto-imagem. Aqui proponho um passeio e um mover por entre as páginas das experiências sensoriais, corporais e visuais, que surgem a partir do entrelace entre dança e artes visuais.

Figura 6 - Abertura com aba. Imagem de capa retirada do “Caderno Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Figura 7 - Aba da abertura. Imagem de capa retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

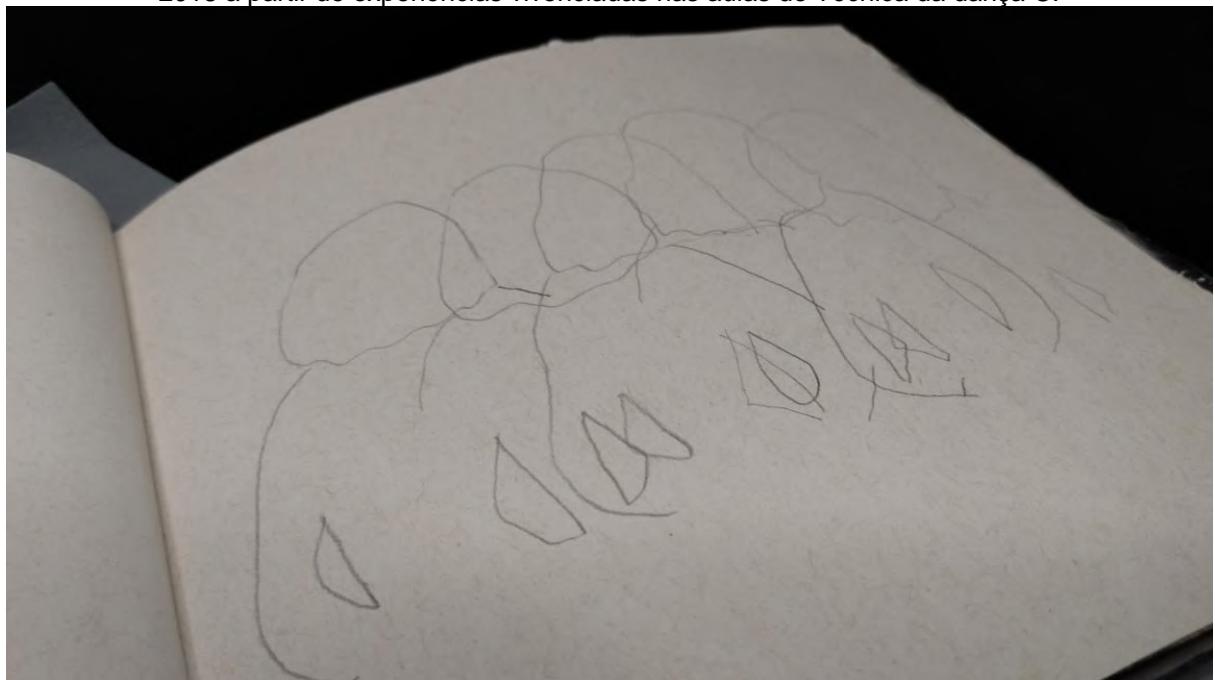
Contatos e apoios. Temática principal da disciplina de Técnica da dança C, do curso de licenciatura em dança da UFRJ. No primeiro semestre de 2018, realizei a mesma com a professora Alice Poppe. No viés da dança contemporânea, tecendo um diálogo com a metodologia Angel Vianna, a professora nos apresentou proposições que se davam a partir do contato com as superfícies do chão e da parede; de objetos, como por exemplo, o copo com água, o banco, e o papel; e da técnica de contato e improvisação. Todas essas experiências traziam à tona a sensibilização corporal, ativando e aguçando as sensações e percepções de relação entre corpo, objeto, outro e espaço, permitindo despertar o movimento a partir do toque e interação. Também foram apresentados alguns materiais, como os textos “Klauss Vianna: Estudos para uma dramaturgia corporal”, de Neide Neves; “Conscientização do movimento: uma prática corporal”, de Letícia Teixeira; e os vídeos “Fall after Newton” 1, 2 e 3, de Steve Paxton.

Ter contato e ser contato sensibilizam meu corpo de maneira potente. Desenho e escrevo no espaço, nas superfícies e nos outros corpos. Escuto pela pele. Elevo e escorrego pelo espaço, desço e subo, subo e desço. Brinco com centro e periferia e vou traçando caminhos pelo ar. Sinto a marola da onda que bate no meu corpo, sinto o vento passar, passeio por entre os planos. Escorro, entrego o

peso ao chão feito chiclete pisado e com a sensação de temperatura elevada esparramo.

Deixo pesar no chão, percebendo cada parte que o toca. Respiro. Encho com ar e depois esvazio, cedendo cada vez mais o corpo ao chão. Cada parte do meu corpo aquece e pressiona essa superfície. Vivo a experiência de uma outra relação do corpo com o espaço. Ocupo o plano horizontal. Olho o teto, percebendo a distância e o que preenche a extensão entre eu e ele. A minha dança se transforma. Eu sinto outras partes do meu corpo em contato com a superfície do chão e percebo diferentes apoios para me mover. Eu vejo o espaço de outros ângulos e me permito ser afetada por essa relação com a horizontalidade. Toco, peso, cresço, torço. Me apoio e me espreguiço. Me desgrudo e grudo no chão. Apoio, desgrudo, subo, desço, apoio, grudo. Corpo tridimensional que pulsa e faz minha pele vibrar.

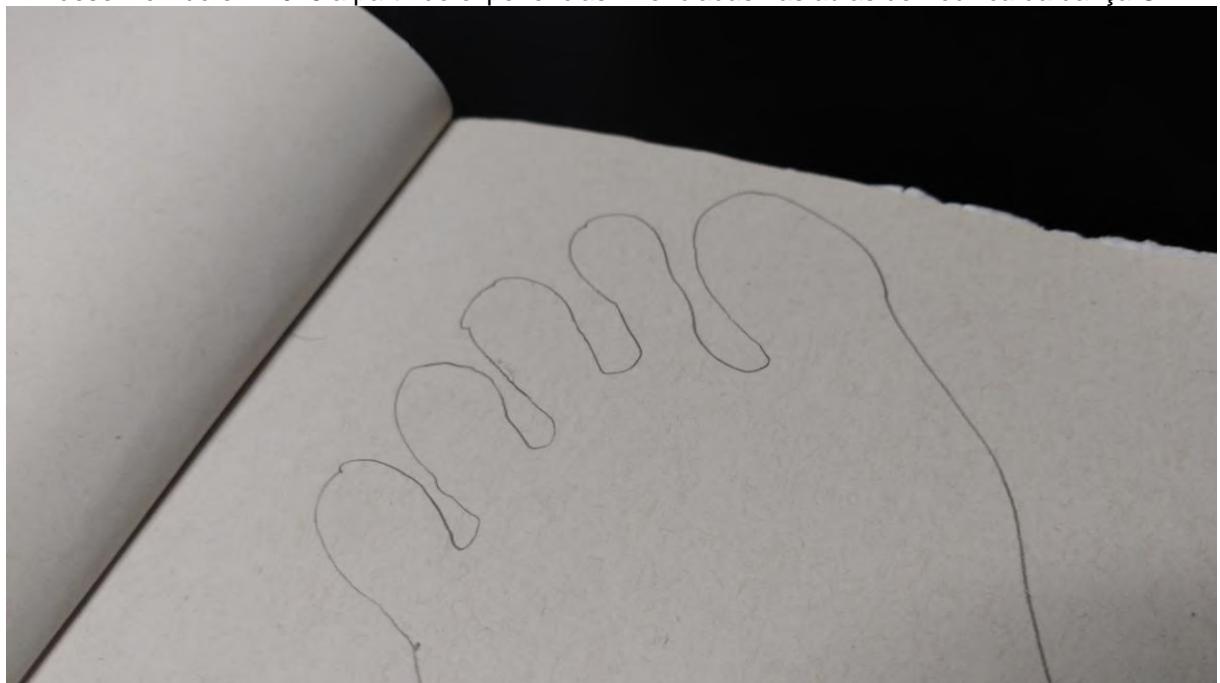
Figura 8 - Corpo em contato. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

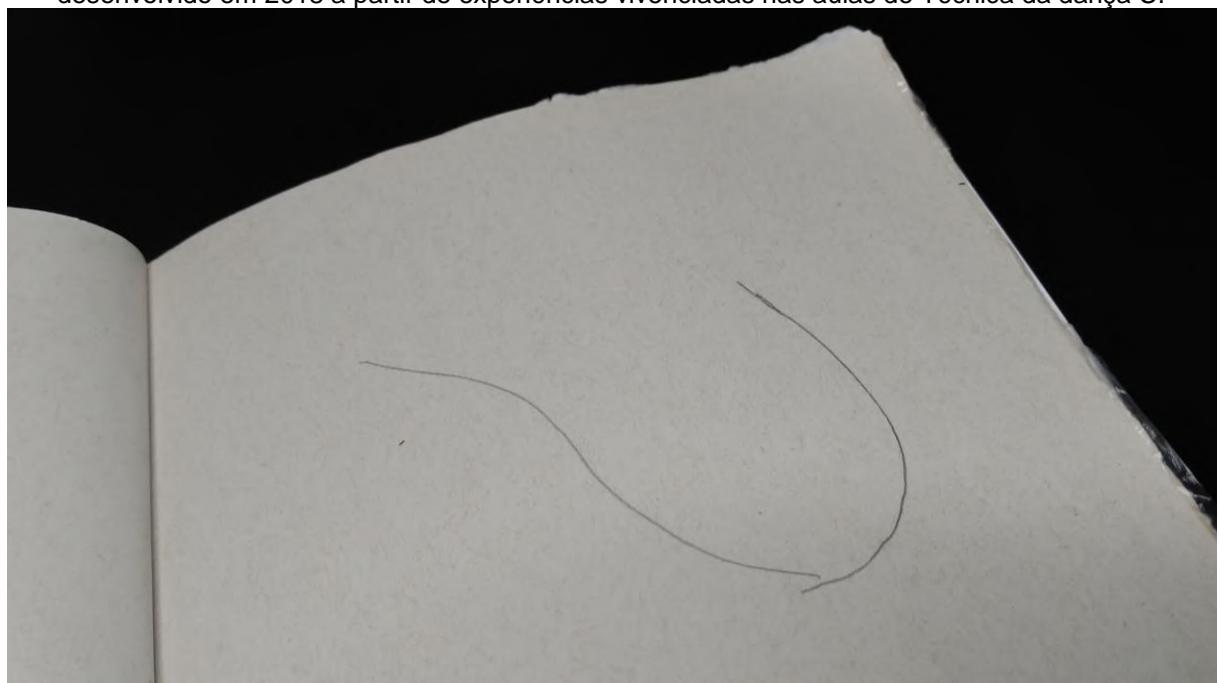
Meu corpo e pés conectados com a superfície do chão me trazem a potência da verticalidade. A transferência do eixo se desenrola. Sinto texturas e temperaturas diferentes. Sinto a superfície lisa do solo. A vertical se intensifica e então entro em contato com a parede.

Figura 9 - Contornando os dedos do pé. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Figura 10 - Contornando o calcanhar. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.

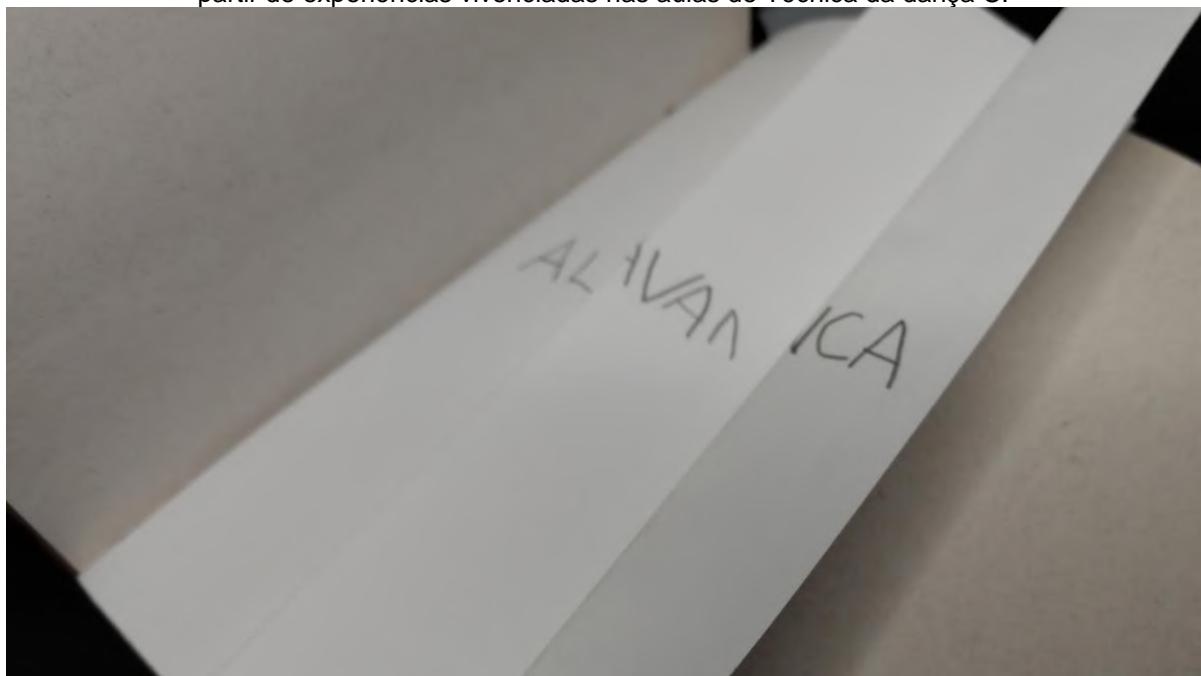


Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Vivencio a pausa, o deslizar, as mudanças de níveis, as alavancas e os impulsos que faziam sair e voltar para a parede. Toco e apoio as costas, a barriga, as mãos, a cabeça e outras partes do corpo. Na parede sou atravessada por

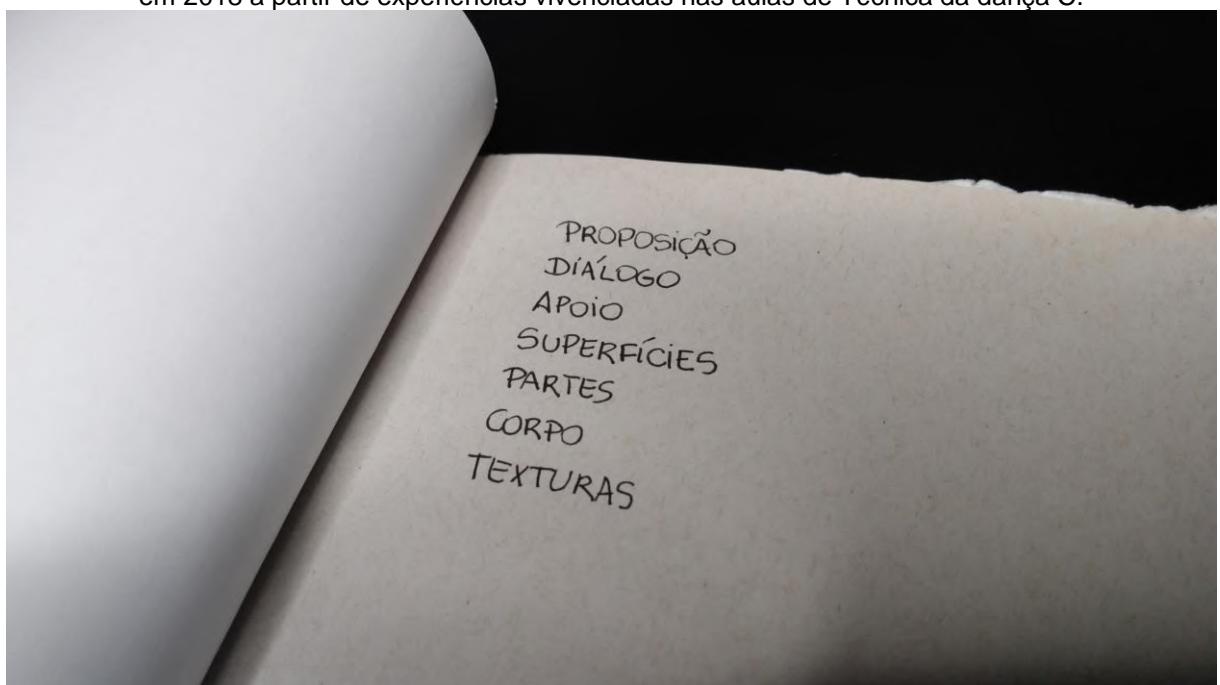
texturas, por temperaturas e busco diferentes formas de me sustentar, me encostar e me movimentar, realizando uma investigação com essa relação de contato.

Figura 11 - Alavanca. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Figura 12 - Além das sete palavras. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.

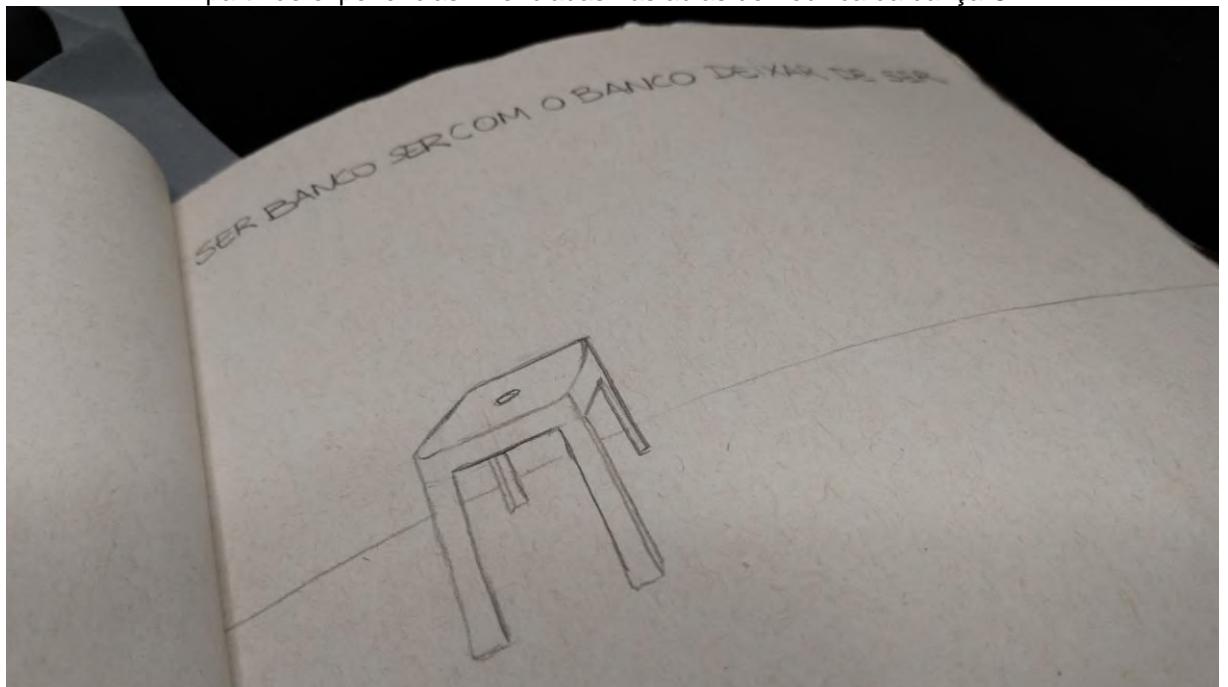


Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Líquido. Copo com água. A água não pode cair. Através de curvas, círculos e fluxos, essa água no copo me conduz pelo espaço e me induz a encontrar outros tipos de movimentação, outras maneiras de me deslocar pelo espaço. Sinto a tridimensionalidade mais presente, pois não existe a demarcação de uma frente específica que dita as outras direções. Giro no meu próprio eixo e a minha relação com o espaço sempre muda. Me torno maleável e percebo meu corpo mais leve. Sinto a água que corre por dentro do meu corpo.

Também me permito ser banco, estar dentro do banco, por cima dele, por baixo, perto e longe. Encontro novas formas. Os apoios se tornam mais angulares e os movimentos mais quebrados e existem mais pausas. Sigo acordando todas as minhas dobras, experimentando variadas possibilidades de alavancas, reconhecendo minhas articulações e seus limites. Brinco com a sugestão de isolar movimentos das articulações, da parte superior do corpo e também de mover mais de uma parte, de forma simultânea. Partes que ficam dentro e partes que ficam fora do banco. Como me movo? Como encontro caminhos para chegar a uma nova forma com esse banco? Com essas indagações, me desloco, entro, saio e crio novas perspectivas de enxergar o espaço e de me relacionar com ele.

Figura 13 - Ser banco. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Papel no corpo e corpo no papel. São muitas as possibilidades que nos permitem dançar com esse material. Com diferentes partes do corpo; na base sentada, de pé ou deitada; com movimentos rápidos ou lentos, grandes ou pequenos; com o papel no próprio corpo ou sendo conduzido pelo espaço. Cada ação e combinação dessas traz um tipo de estado e atenção para o corpo e determinadas qualidades de movimento.

Figura 14 - Papel-pele. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Papel-pele. Pele-papel. Um papel branco, liso e retangular. Deslizo ele por todo o corpo, ativando a pele, e vou imprimindo as marcas dos meus volumes até chegar aos pés. Os sons desse papel com o ar, com minhas mãos e com outras partes conversam com os outros feitos pelos demais papéis da sala.

Papel no chão. Pés no papel. Meus pés deslizam por ele, deixam suas marcas e criam dobras. O papel transborda a bidimensionalidade através dos planos que nele são concebidos e evidencia um contraste entre luz e sombra, espaço vazio e preenchido. Que dobraduras são essas? Que formas foram criadas?

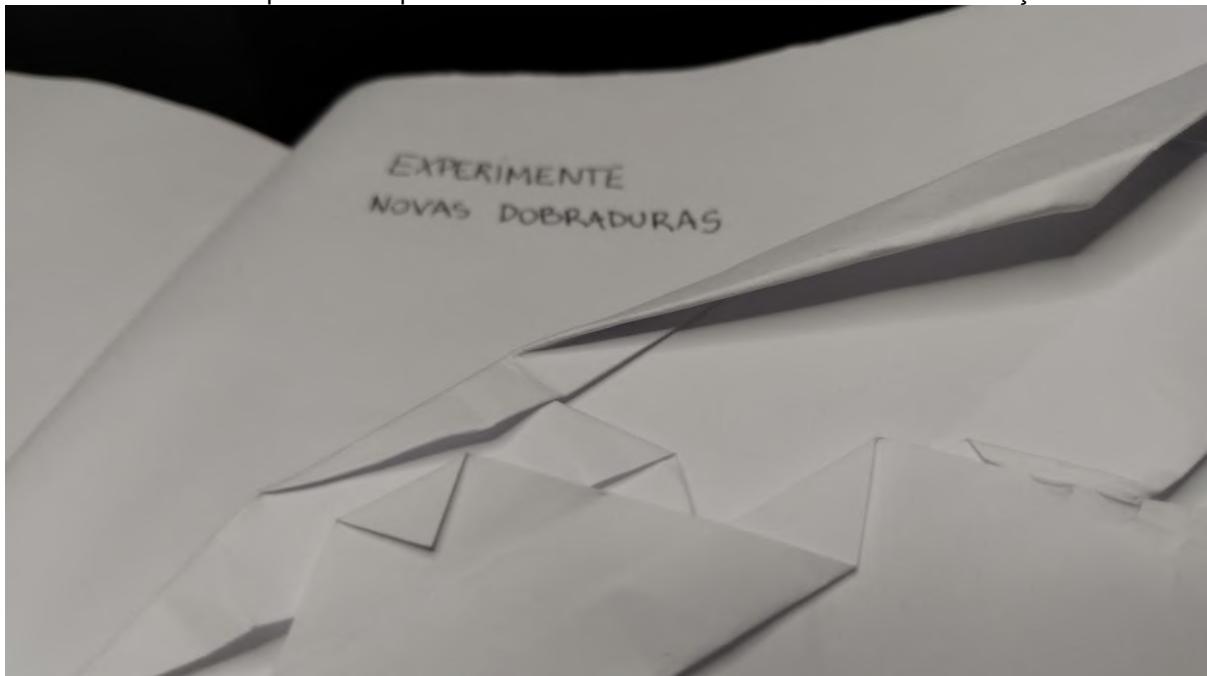
O papel se modifica com estímulos do corpo, mas também propõe movimentos a ele. Estico e observo as linhas que restaram das dobras e com isso

também percebo o desenrolar da minha mobilidade, prestando mais atenção nas linhas do meu próprio corpo e nas suas articulações.

Amasso, pressiono e modelo. Crio uma bola de papel. Com ela vou de um lado a outro do espaço, para frente e para trás. Corro, giro, salto, pego, largo e faço rolar. Coloco a bola em várias partes do corpo. De baixo para cima, a bola passa por entre os pés, os tornozelos, os joelhos, as coxas, as axilas, até chegar ao topo da cabeça, intensificando a verticalidade. Passo a bola da cabeça para a mão, me movo pelo espaço e depois danço com o outro através do contato entre duas bolas, que interligam pessoas.

A bola vai ao chão. Desmancho a bola com os pés, deslizando sobre esta área cheia de ranhuras. Percebo uma outra textura e, então, começo a rasgar o papel em pedaços bem pequeninos. A bola se torna um emaranhado de papéis picados que com o deslizar dos pés pelo espaço vão sendo conduzidos ao centro da sala para formar um amontoado de pedacinhos de papel da turma.

Figura 15 - Dobraduras no papel. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Figuras 16 - Papel amassado. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaboradas pela autora (2022)

Figura 17 - Picotando o papel. Imagem de página retirada do “Caderno Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.

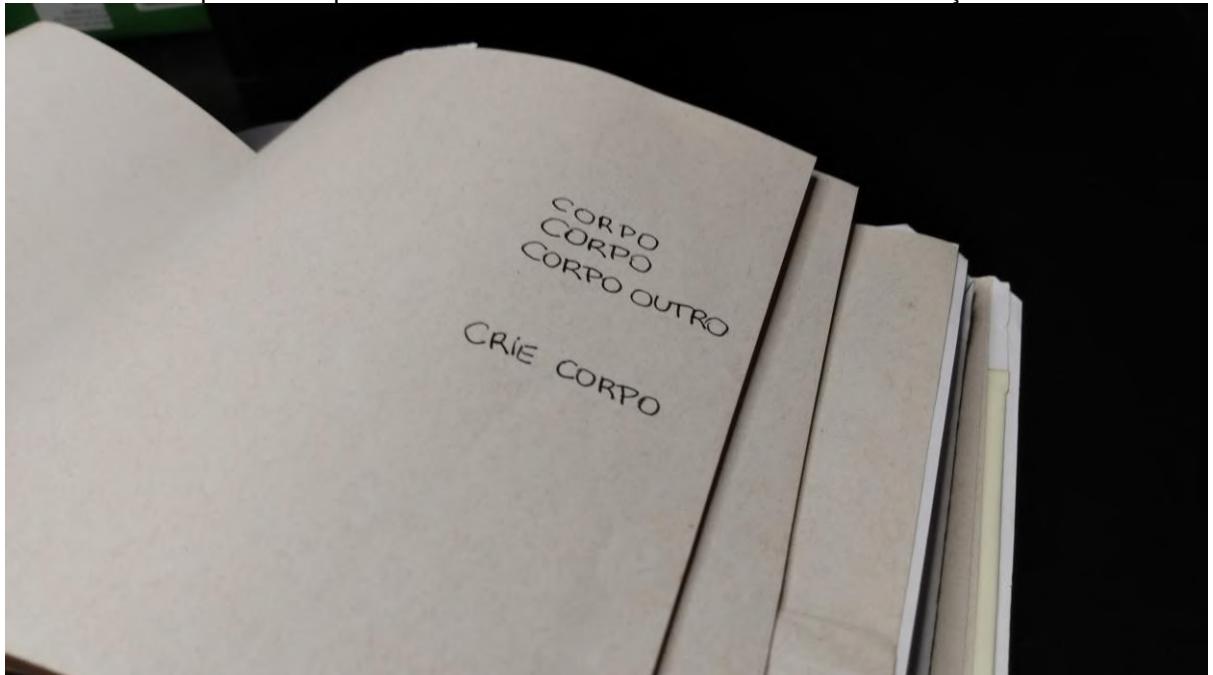


Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Além desses elementos, houve também a experiência sensível que partia do encontro com outros corpos e coletivo, bem como a manipulação, apoio, toque e contato com o corpo do outro. Meu corpo recebe e é recebido. Rolo por vários

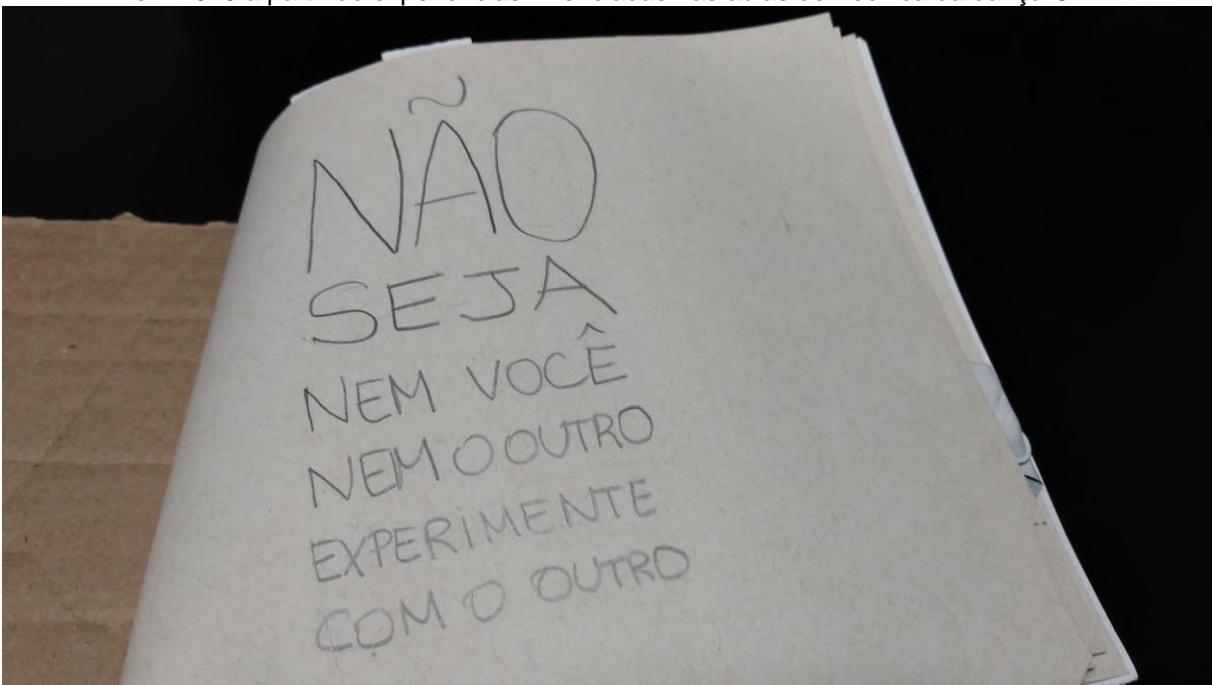
corpos que se posicionam um ao lado do outro no chão. Entro em rodas de contato, São diferentes volumes, variadas pressões, texturas, partes duras e moles que me conduzem a um diálogo pelo movimento e pelo toque ativo e sensível.

Figura 18 - Crie corpo. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Figura 19 - Nem você nem o outro. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



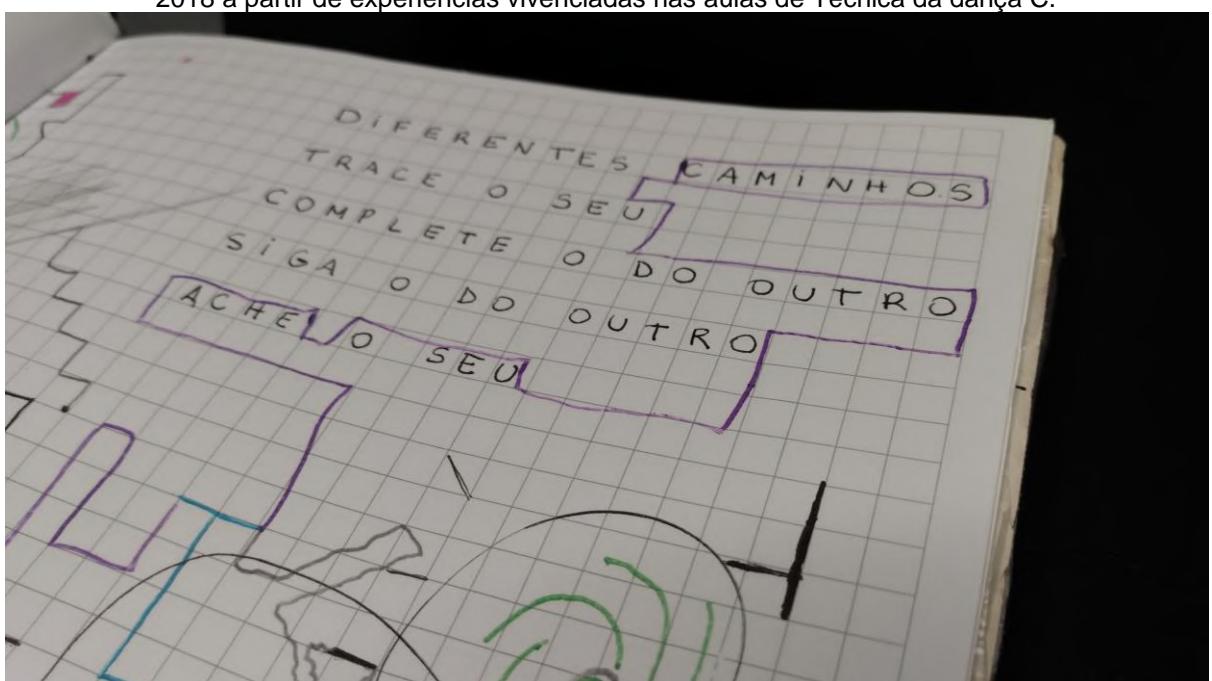
Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Enquanto artista visual e interessada no entrelaçamento e integração das diferentes linguagens da arte, comecei a experienciar e investigar mais a relação entre a dança e as artes visuais, áreas referentes às minhas formações acadêmicas. Papel, desenhos, escritas, cortes, dobras, fios... Essa disciplina me instigou a querer compor um caderno que seria um objeto que guardaria lembranças, daria continuidade a essas vivências e ao mesmo tempo produziria diferentes sentidos, dinâmicas e desdobramentos a partir do contato sensório-visual com o mesmo.

O estudo, que envolve curiosidade e indagações, estímulo a práticas corporais e interatividade, que promove um entrelaçamento do fazer e do refletir e se relaciona com a realidade e as especificidades das pessoas que frequentam a escola, colabora para uma construção crítica do ser e de seu entorno. Ademais, reforça o protagonismo da vida pessoal e coletiva e se torna uma alavanca relevante para estar, agir e atuar na sociedade e no mundo.

A fim de potencializar os processos vividos ao longo da disciplina e criar uma espécie de registro em movimento, o caderno foi sendo desenvolvido através de práticas, experiências e memórias afetivas. A ideia era que o mesmo, ao ser manuseado, desse abertura para diversas interpretações e ações, propondo uma dança múltipla, subjetiva, lúdica, rompendo com a ideia de que o gesto precisa ser padrão e reproduzido para que seja validado.

Figura 20 - Trace seu caminho. Imagem de página retirada do “Caderno-Sensorial”, desenvolvido em 2018 a partir de experiências vivenciadas nas aulas de Técnica da dança C.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)



3.3. Caderno-Corpo

A importância do caderno dentro do contexto escolar se torna evidente devido a frequência com a qual ele é utilizado. Esse material é um dos objetos que faz parte do cotidiano das crianças quando trata-se de escolarização. Mas será que o caderno tem uma função dentro da escola? Qual seria? É possível transformar os sentidos que o caderno carrega consigo?

Figura 21 - Páginas de caderno com linhas



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Constantemente o caderno é visto, dentro da escola, como um mero suporte para desenvolvimento de algumas atividades, realização de tarefas e para registro do conteúdo que foi passado no quadro ou ditado em sala de aula. Além disso, é muitas vezes utilizado como forma de avaliação do desenvolvimento do estudante.

Discorrendo sobre sua fiscalidade, ele possui algumas peculiaridades que trazem consigo alguns sentidos. Sendo de espiral ou não, ele dispõe de uma capa que é seguida de folhas com margens e linhas, o que deflagra a existência de condições para o uso do mesmo e aponta para algumas ideias de escola e de ensino que frequentemente limitam o corpo. A capa propõe um início, a sequência de folhas sugere que a escrita ou atividade estejam dispostas espacialmente uma seguida da outra e as linhas e margens determinam as fronteiras.

Como transbordar essa funcionalidade do caderno? Como aproveitá-lo enquanto objeto de pesquisa, ludicidade e quebra de padrões pré-estabelecidos que negligenciam a potência do corpo?

A criação e elaboração de cadernos se tornam alternativas de transformação da estrutura rígida presente no âmbito escolar. O caderno pode proporcionar o alargamento das janelas do ensino, apresentando outras formas de entrelaçar materiais, espaços, corpos e movimentos. Chamo de Caderno-Corpo um caderno que faz vibrar a criatividade, a curiosidade, que não tem início, meio e fim e pode ser lido pelo corpo e com o corpo.

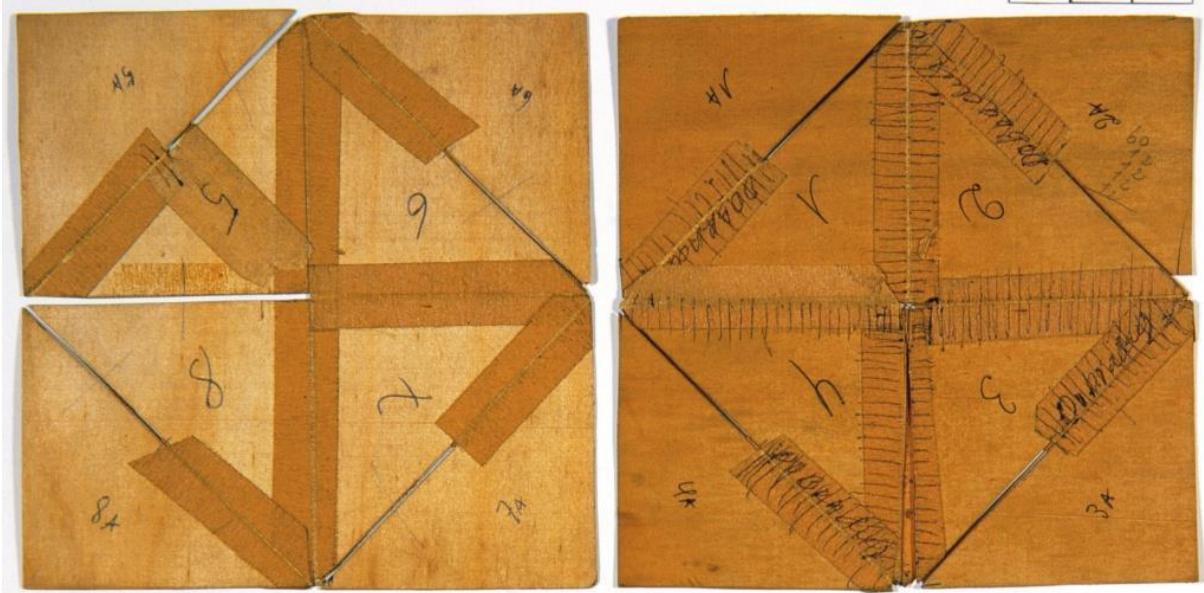
Recortar, dobrar, rasgar, montar, colar... Ao mesmo tempo que escrevo, construo um caderno através de uma dança com minhas mãos que reverbera no meu corpo. Me debruço especialmente sobre uma diversidade de papéis, combinados a outros materiais e investigo diferentes possibilidades de transformá-los em movimentos, transpondo seus sentidos habituais.

Em busca de elaborar mais experiências de entrelaçamento entre as artes visuais e a dança, teço e crio mais um material que permite o encontro com o movimento, com as formas, com o espaço, com estímulos sensório-visuais, com a curiosidade. “O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser.” (FREIRE, 2002, p. 53).

Essa ideia, de um material sensório-visual que se articula com movimentos, espaços e corpos, nasceu de experiências próprias e também de apreciações e inspirações baseadas nas obras e trabalhos desenvolvidos por Lygia Clark, como a série “Os Bichos” (1960), o “Livro Sensorial” (1966) e o “Livro Obra” (1983).

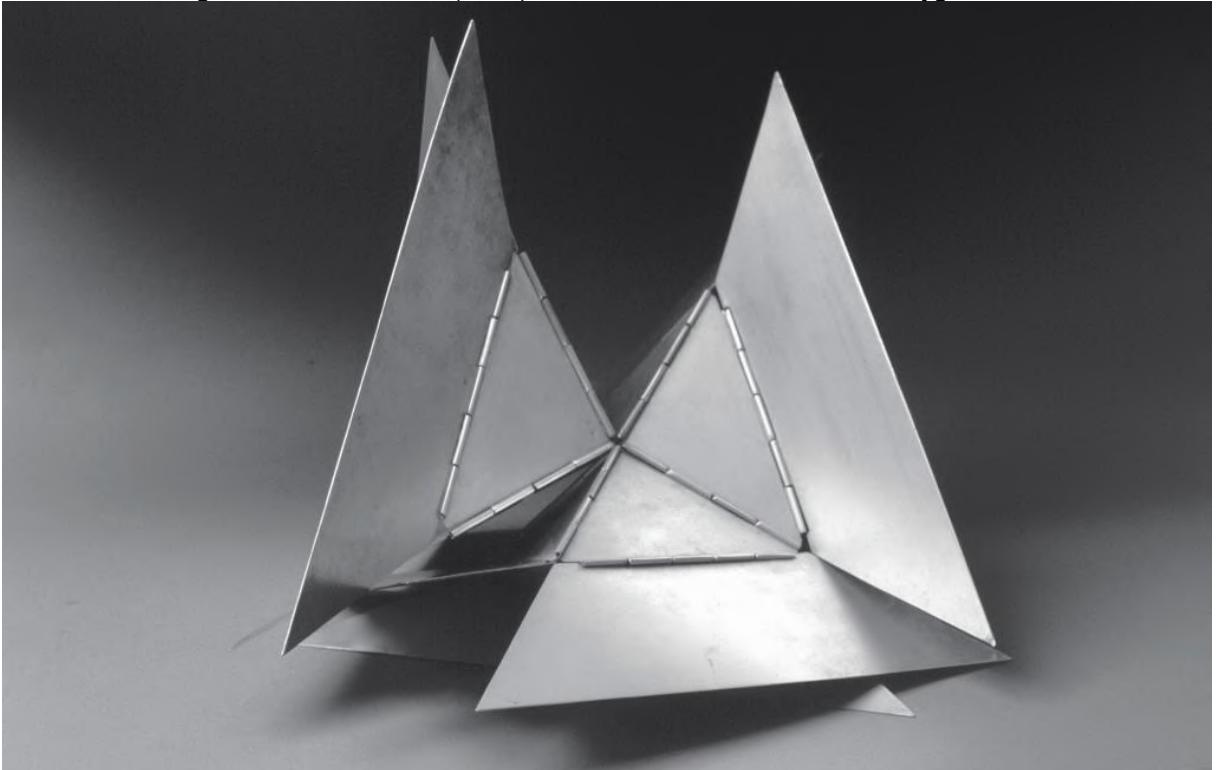
Lygia Clark foi uma das artistas plásticas que deu origem a novos pensamentos e concepções do que é e do que poderia ser o objeto de arte, do estímulo à participação ativa do público com as obras e de questões políticas e corporais. Ao longo dos anos, foi trazendo questões para além do agir sobre a tela. Lygia Clark foi descobrindo novos caminhos e possibilidades para transbordar a tela e também a moldura, que carregava um sentido de separação da obra com o público.

Figura 22 - Estudo para obra “Desfolhado” (1960) - Da série “Os Bichos” de Lygia Clark



Fonte: Portal de Lygia Clark¹⁰

Figura 23 - Desfolhado (1960) - Obra da série “Os Bichos” de Lygia Clark



Fonte: Portal de Lygia Clark¹¹

¹⁰ <https://portal.lygiac Clark.org.br/acervo/61135/desfolhado>

¹¹ <https://portal.lygiac Clark.org.br/acervo/143/desfolhado>

Sobreposição e transformação de planos, esculturas, criação de linhas orgânicas, quebra da moldura... Esses foram alguns dos aspectos pelos quais a artista transitou para a produção de suas obras. Como colocado por Suely Rolnik:

Muita imaginação dedicou-se à invenção de estratégias para realizar a utopia de reconectar arte e vida ao longo do século XX. Algumas delas compõem especialmente a paisagem com a qual dialogará a obra da artista. Libertar o objeto de arte de sua inércia formalista e de sua aura mitificadora, criando “objetos vivos”, nos quais se pudesse entrever as forças, a processualidade incessante, a potência vital que a tudo agita. (ROLNIK, 1999, p.2)

Através de cortes secos feitos em placas de metal polido, unidas por dobradiças, Lygia Clark desenvolveu a série “Os Bichos”. Vários planos que formam uma escultura viva. Segundo Suely Rolnik o movimento deles “[...] implica o gesto do espectador, causando a estranha sensação de que estão vivos. É a separação entre sujeito e objeto que começa aqui a se dissolver.” (ROLNIK, 1999, p. 11).

Na relação que se estabelece entre você e o “Bicho” não há passividade, nem sua nem dele. Acontece uma espécie de corpo-a-corpo entre duas entidades vivas. Acontece na realidade um diálogo em que o “Bicho” tem respostas próprias e muito bem definidas aos estímulos do espectador. Essa relação entre o homem e o “Bicho”, anteriormente metafórica, torna-se real. O “Bicho” tem um circuito próprio de movimentos que reage aos estímulos do sujeito. Ele não compõe de formas independentes e estáticas que possam ser manipuladas à vontade e indefinidamente, como um jogo. (Descrição da obra literária “Os Bichos”, de Lygia Clark, 1960)¹²

Inspirada pela série “Os Bichos” (1960), entre dobras, cortes e movimentos, crio uma relação entre ser e objeto, que parte da marcação de linhas retas ou curvas sobre o papel, e da composição, combinação e transformação de vários planos (horizontal, sagital e frontal), estabelecendo um contraste entre a bi e a tridimensionalidade. Exploro os tamanhos do papel, dobro, corto, monto. Através disso, o corpo pode espiralar, subir, descer, abrir, fechar, relacionar as dobras às articulações, as formas ao espaço.

Por meio de formas de papel, geométricas e orgânicas, escondidas em bolsos no Caderno-Corpo, estimulo a possibilidade da criação de um jogo espacial e de uma dança de traços e desenhos. É através da construção do participante que o espaço e os movimentos se constituem. Espaço com obstáculos, espaços com formas pequenas ou grandes, espaço para o corpo criar movimentos e movimentos

¹² <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59268/os-bichos>

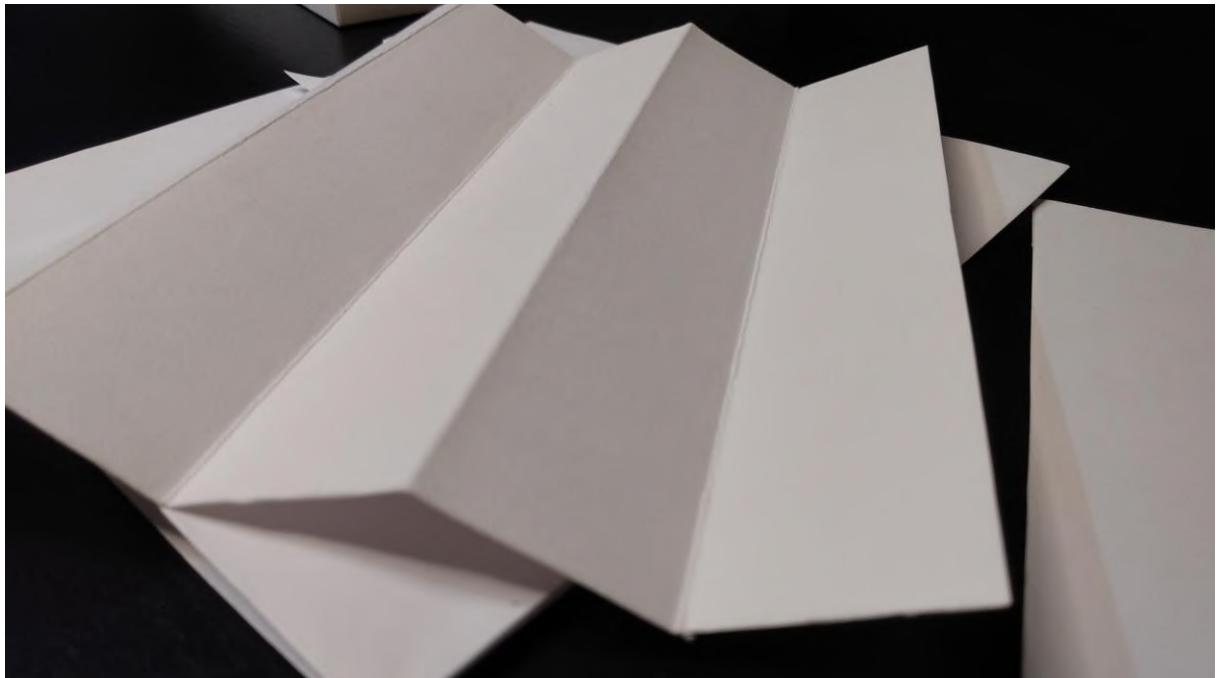
para serem criados pelo espaço com as provocações das experiências sensório-visuais com o papel.

Figura 24 - Dobraduras. Imagem de página retirada do “Caderno-Corpo”, desenvolvido em 2022.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Figura 25 - Sanfona e Alavanca. Imagem de página retirada do “Caderno-Corpo”, desenvolvido em 2022.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Figura 26 - Bolso com formas geométricas. Imagem de página retirada do “Caderno-Corpo”, desenvolvido em 2022.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Figura 27 - Bolso com formas orgânicas. Imagem de página retirada do “Caderno-Corpo”, desenvolvido em 2022.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

Papel colorido, branco, preto, papel de diferentes gramaturas, mais lisos, mais ásperos... No decorrer da construção deste caderno, pesquisando sobre as obras de Lygia Clark, me deparei com o “Livro Sensorial” (1966), que me conduziu a

pensar o papel e a dança também a partir das texturas, visualidades e toques. O corpo toca, vê, sente, reage e age. Provoco os participantes a estarem em contato e se relacionarem com relevos, ranhuras, a tocarem e serem tocados e a transformarem e personalizarem seus cadernos e movimentos.

Figura 28 - Livro Sensorial (1966) - Obra de Lygia Clark



Fonte: Portal de Lygia Clark¹³

Figura 29 -Textura. Imagem de página retirada do “Caderno-Corpo”, desenvolvido em 2022.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

¹³ <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/204/livro-sensorial>

O “Livro Obra” (1983) me instigou a pensar na escrita, nas sobreposições e misturas de papéis, a criar abas, dobraduras e elementos que somem e aparecem, a montar planos, a propor escritas e composições que suscitam a integração de movimento, corpo, espaço, caderno e conhecimento. Além disso, também despertou o desejo de refletir sobre como seria o arranjo, a organização e a apresentação desses elementos, juntamente com a ideia de trazer movimento, interação e singularidade, transformando o caderno estático e limitante em um caderno de movimentos, ludicidade e criatividade.

Figura 30 - Livro Obra (1983) - Obra de Lygia Clark



Fonte: Portal de Lygia Clark¹⁴

Figura 31 - Um Caderno-Corpo.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

¹⁴ <https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/164/livro-obra>

Na elaboração do Caderno-Corpo optei por subverter a questão de páginas fixas e sequenciadas em uma ordem pré-estabelecida, colocando-as soltas dentro de uma caixa. Através disso, incentivo a leitura, a interpretação e a criação que parte da subjetividade e individualidade, possibilitando a flexibilidade de compor seus movimentos em relação com o espaço a partir do fluxo das páginas e experiências organizadas pela própria pessoa participante. Através da vivência permitida pelas diversas leituras do caderno, percebo a pluralidade presente em cada interpretação de suas páginas, mostrando que há conhecimentos que estão para além daqueles construídos somente pela reprodução de conteúdos e que existem diferentes formas de dialogar com o mundo.

Busco através de um Caderno-Corpo constituir uma dança criativa, lúdica, que está para além da imitação e reprodução de gestos, padrões de movimentos e princípios tradicionais de desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Uma dança que se realiza através do encontro do corpo e do espaço, com a própria fisicalidade do caderno, suas texturas, formas e movimentos. Um caderno que estimula a criação pelas diversas interpretações e interlocuções com os materiais apresentados.

Figura 32 - Um Caderno-Corpo e as mãos.



Fonte: foto elaborada pela autora (2022)

4. A caminhada continua (conclusão)

Foi possível perceber que os questionamentos e aspectos presentes nessa pesquisa evidenciam a importância da dança enquanto linguagem da arte e área de conhecimento significativa dentro do processo de formação escolar. Através da relação entre artes visuais e dança, os cadernos sensíveis são compostos pelo fazer-pensar-sentir-dançar. Os dois campos em questão se entrelaçam e permitem a realização de uma investigação do corpo pelo papel e do papel pelo corpo.

Para além de funções motoras e fisiológicas, o corpo é compreendido pelas inúmeras dimensões sociais e interativas que acontecem através do olhar, do movimento, do toque, da fala e do jeito de ser e estar de cada indivíduo dentro do coletivo. Pela linguagem da dança podemos encontrar diversas possibilidades “de compreendermos, desvelarmos, problematizarmos e transformarmos as relações que se estabelecem em nossa sociedade entre etnias, gêneros, idades, classes sociais e religiões” (MARQUES, 2012, p. 41).

A dança tem muito a contribuir para a transformação de uma escola baseada em princípios tradicionais e também de transpor sentidos embutidos em sistemas que limitam o corpo. No âmbito escolar, podem ser estimuladas outras possibilidades de organização espacial, novas relações entre professor-aluno-escola, quebra de rotinas e o desenvolvimento da prática agregada à teoria e ao contexto sociocultural. De certa maneira, esses elementos sugerem caminhos que provocam o desmonte das hierarquias, apresentam diferentes formas de aprendizado, incluindo processos de mais escuta e trocas, e estimula a criatividade a partir de trabalhos não-lineares e improvisos.

Pensar por meio da perspectiva que vai de encontro à padronização de corpos é construir um processo de ensino-aprendizagem que traz reflexão sobre corpo, movimento e espaço, criando o gesto a partir da diversidade e de práticas lúdicas que subvertem os sentidos dos objetos presentes no contexto escolar.

Nesse sentido, partindo de processos artísticos e experiências próprias, encontro nos cadernos sensíveis uma maneira de propor a abertura de horizontes no que concerne ao pensamento do corpo na escola, trazendo outros significados para o caderno em si. É preciso dar corpo ao papel e ampliar o traçado, o desenho e a escrita para o espaço.

Por entre caminhadas, movimentos, pausas, linhas e planos, pretendo dar continuidade à investigação da transformação de princípios tradicionais presentes nas escolas a partir da experiência corporal entrelaçada à produção de cadernos sensíveis físicos e virtuais. Planejo em estudos futuros realizar entrevistas com professores de dança inseridos nesse contexto a fim de trocar perspectivas e olhares sobre a dança na escola e pesquisar sobre os elementos que fortalecem a construção de conhecimento a partir do corpo. Também aspiro saborear as vivências dos cadernos sensíveis no âmbito escolar com as crianças, convidando-as a entrelaçar linhas e movimentos que tecem diferentes histórias contadas pela diversidade de corpos guiados pela escrita de fluxos que se constroem em rede com o papel.

Referências bibliográficas

ANDRADE, C. R.; GODOY, K. M. A. **A inserção da dança no contexto escolar: os caminhos de formação do professor de Dança.** Disponível em: <[://revistas.ufg.br/sv/article/view/44710/22105](http://revistas.ufg.br/sv/article/view/44710/22105)>. Acesso em: 18 Jul. 2022

ANDRADE, C. R.; GODOY, K. M. A. **Dança com crianças: Propostas, ensino e possibilidades.** 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família.** Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%A3o_text.pdf>. Acesso em: 01 Jul. 2022

BOTELLI, M.; FARIA, C.; VICENÇA, S.; COSTA, T. Aiê Caracol - Dança/Educação para crianças. 2021. (No prelo)

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016.** Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm#ART1>. Acesso em: 22 Jul. 2021.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 22 Jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Arte No Ensino Fundamental – Anos Iniciais: Unidades Temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 20 Jul. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 22 Jul. 2021

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.** 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 Ago. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, Volume I.** 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpargualvol1.pdf>>. Acesso em: 30 Ago. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Volume 1: Introdução. Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 22 Jul. 2021.

CLARK, L. **Desfolhado**. 1960. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/143/desfolhado>>. Acesso em: 01 Dez. 2022.

CLARK, L. **Estudo para Desfolhado**. 1960. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/61135/desfolhado>>. Acesso em: 01 Dez. 2022.

CLARK, L. **Livro Sensorial**. 1966. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/204/livro-sensorial>>. Acesso em: 01 Dez. 2022.

CLARK, L. **Livro Obra**. 1966. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/164/livro-obra>>. Acesso em: 01 Dez. 2022.

CLARK, L. **Os Bichos - Obra literária**. 1960. Disponível em: <<https://portal.lygiaclark.org.br/acervo/59268/os-bichos>>. Acesso em: 01 Dez. 2022.

FARIA, C. M. P. **Caderno-Corpo**. Rio de Janeiro: 2022. 1 vídeo (3min 26s). Disponível em: <<https://youtu.be/hwwjoAEmuzU>>.

FARIA, C. M. P. **Caderno-Sensorial**. Rio de Janeiro: 2022. 1 vídeo (3min 34s). Disponível em: <<https://youtu.be/Q7VGli6uznY>>.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão**. Tradução: Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999. Disponível em: <<http://www.uel.br/projetos/foucaultianos/pages/arquivos/Obras/VIGIAR%20E%20PUNIR.pdf>>. Acesso em: 15 Ago. 2022

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. 1996. Disponível em: <https://09747060994282350225.googlegroups.com/attach/e6be2e96f079525d/pedagogia_da_autonomia_-_paulofreire.pdf?part=0.1&view=1&vt=ANaJVrEXV5hLw87EzOkaTK6IFVfDE4MNvToN6qFUrIN1LkP-7cJmZIKile8sXlqGzajbhaHRhVj3QA-9MfGjsT1Jx63gZp8Vkjx7Mjgl2MwcJzQ-0d-C3Xo>. Acesso em: 19 Out. 2022

GARCIA, O. G. **Quando a curiosidade é o mote principal: Paulo Freire e a educação de crianças e jovens**. Direcional Escolas, 2007. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/1019/FPF_PTPF_010199.pdf>. Acesso em: 19 Out. 2022

LEMOS, D. B. **O automatismo mental e os surrealistas**. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/psicopatologia/wiki/index.php?title=O_movimento_surrealista_e_o_campo_das_psicoses>. Acesso em: 21 Jul. 2022

MARQUES, I. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. ALGUMAS PERGUNTAS SOBRE DANÇA E EDUCAÇÃO, Organização: Airton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho. Dança e Educação, Joinville/SC – 1ª edição/2010. Disponível em:
https://formacaocaleidos.com.br/pluginAppObj/pluginAppObj_20_132/download.php?action=download#:~:text=S%C3%A3o%20aulas%20que%20estabelecem%20contatos,que%20diferencia%20os%20seres%20humanos. Acesso em: 20 Nov. 2022.

MARQUES, I. Dançando na Escola. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARQUES, I. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. Interações: crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.

NEVES, N. Klauss Vianna: Estudos para uma dramaturgia corporal. 1. ed. São Paulo: Cortez. 2008.

PAXTON, S. Fall after newton. Youtube, 21 Jun. 2020. Disponível em:
<https://youtu.be/rbTBuCrX1Cc>. Acesso em: 29 Nov. 2022.

PEREIRA, M. A.; SOUZA, J. B. L. Formação superior em dança no Brasil: Panorama histórico-crítico da constituição de um campo de saber. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/26443/16366>. Acesso em: 22 Ago. 2022.

PROBST, M.; KRAEMER, C. Sentado e Quietos: O Lugar do Corpo na Escola. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME FURB ISSN 1809-0354 v. 7, n. 2, p. 507-519, mai./ago. 2012. Disponível em:
<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atospesquisa/article/view/3163/1997>. Acesso em: 29 Abr. 2022.

ROLNIK, S. Molda-se uma alma contemporânea: o vazio-pleno de Lygia Clark. 1999. Disponível em:
https://www.academia.edu/download/32651753/_Artigo_Suely_Rolnik_-_O_vazio-pleno_de_Lygia_Clark.pdf. Acesso em: 01 Dez. 2022

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a Fábrica de Corpos: A Dança na Escola. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 53, abril/2001. Disponível em:
<https://www.scielo.br/jccedes/a/jG6yTFZZPTB63fMDKbsmKKv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 Mai. 2022.

TEIXEIRA, L. Conscientização do movimento: uma prática corporal. São Paulo: Caioá. 1998.