

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
INSTITUTO DE ARTES

CARINE DE MENDONÇA ALVES

**EXPERIÊNCIAS EM DANÇA: UMA SISTEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO**

SÃO PAULO
2018

CARINE DE MENDONÇA ALVES

**EXPERIÊNCIAS EM DANÇA: UMA SISTEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes.

Área de concentração: Artes e Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Kathya Maria Ayres de Godoy

SÃO PAULO

2018

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

A474e	<p>Alves, Carine de Mendonça, 1985- Experiências em dança : uma sistematização de práticas pedagógicas para a formação do profissional reflexivo / Carine de Mendonça Alves. - São Paulo, 2018. 116 f. : il. color.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.</p> <p>1. Dança – estudo e ensino. 2. Dança na educação. 3. Professores - formação. I. Godoy, Kahtya Maria Ayres de. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 793.3</p>
-------	--

(Laura Mariane de Andrade - CRB 8/8666)

CARINE DE MENDONÇA ALVES

**EXPERIÊNCIAS EM DANÇA: UMA SISTEMATIZAÇÃO DE PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS PARA A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL REFLEXIVO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, na área de concentração em Artes e Educação, pela seguinte banca examinadora:

Professora Dr^a Kathya Maria Ayres de Godoy
UNESP – Orientadora

Professora Dr^a Carolina Romano de Andrade
UNESP

Professora Dr^a Isabel Cristina Vieira Coimbra Diniz
UFMG

Dedico este trabalho a Mauricio, marido, grande amor e companheiro, por quem tenho infinita gratidão por estar sempre ao meu lado.

A Luis Felipe, meu filho, que chegou durante essa pesquisa e trouxe um novo significado para a vida e uma nova maneira de olhar para ela.

AGRADECIMENTOS

À professora Kathya, o meu agradecimento especial pela oportunidade de realizar este trabalho. Meu respeito e admiração pela sua capacidade de compreender e lidar com os alunos, orientandos e as pessoas a sua volta com todas as suas diferenças.

Ao GPDEE, pela acolhida e pela possibilidade de aprender e refletir durante o processo desta pesquisa com todos os colegas, por meio das trocas de experiências e do trabalho cooperativo que o grupo desenvolve. Um agradecimento especial a Evanilde, grande amiga e parceira nessa jornada que me ajudou em muitos momentos.

A realização dessa pesquisa só foi possível graças a uma rede de apoio que tive durante esse processo, durante as horas de estudos na biblioteca e os momentos de trabalho, minha vó Adelina e tia Celi ficaram com o Luis Felipe e cuidaram dele com muito amor, carinho, zelo, e para isso não há palavras suficientes que expressem minha gratidão.

Agradeço também ao apoio que recebi dos meus pais, Sandra e Luiz, obrigada por serem a base que me sustenta sempre; a dona Irene por cuidar de nós e a Ceia por toda a ajuda na leitura e correção das várias etapas deste texto.

Um agradecimento aos professores da banca do exame de qualificação por terem lido meu trabalho com tanto cuidado e atenção, pelos apontamentos e correções que foram fundamentais para a construção final desse texto. Ao professor Pedro Haddad Martins, pela disponibilidade e sugestões que foram muito importantes para a finalização dessa pesquisa.

À professora e colega de grupo Carolina Romano de Andrade, que, com sua tese de doutorado, me possibilitou um outro olhar para o ensino da dança e abriu os caminhos para este estudo, como também sua generosa contribuição na banca de qualificação com apontamentos importantes que me possibilitaram refletir e rever alguns pontos deste trabalho.

RESUMO

Esse estudo tem por objetivo refletir sobre o processo de construção dos *Saberes em Dança* na formação inicial do professor de arte. Partimos do pressuposto de que para ensinar Dança é preciso vivenciá-la no corpo e pelo corpo para que o sujeito possa se apropriar e (in)corporar essa linguagem (GODOY, 2016). Tendo como base esse pressuposto, recorreremos à pesquisa de doutorado desenvolvida por Andrade (2016) intitulada “Dança para Criança”, que apresenta uma proposta de ensino da dança voltada aos profissionais que lecionam para crianças. Para tanto desenvolvi práticas pedagógicas nomeadas de Experiências em Dança (ED), que foram aplicadas em doze encontros junto aos estudantes/participantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Arte – Teatro da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp – Instituto de Artes, São Paulo. A pergunta que respondo é como uma proposta para o ensino da linguagem da dança, apresentada e vivenciada por meio de uma sistematização de práticas pedagógicas no contexto da formação inicial de professores, pode contribuir para a construção dos *Saberes em Dança* que acreditamos serem necessários para o ensino dessa linguagem? Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, na qual utilizo a pesquisa-ação (THIOLLENT, 1986), os resultados foram obtidos por meio de vivência participativa nas ED, pelos questionários e pelas impressões da pesquisadora-participante. As referências se pautam nos estudos de Godoy (2012, 2013, 2014, 2016), Larossa (2002, 2004, 2011, 2016), Alarcão (2007, 2011) e Schön (1992, 2000).

Palavras-chave: Dança. Formação de professores. Práticas pedagógicas. Saberes em Dança. Conhecimento sensível.

ABSTRACT

This study has the objective of reflecting on the construction process of *Knowledge of Dance* on the initial training of an Art teacher. We start on the assumption that to teach Dance it is necessary to experience it in the body and by the body, in order for the subject to appropriate it and embody this language (GODOY, 2016). Based on this assumption, we resort to the PhD research developed by Andrade (2016), entitled "Dance for Children" which presents a dance teaching proposal aimed at professionals who teach to children. Therefore, I developed pedagogical practices named Experiences in Dance (ED), which were applied in a dozen of meetings with students/participants of the 4th year of the Bachelor in Arts – Theater of the São Paulo State University "Júlio Mesquita Filho" – Unesp -, Arts Institute, São Paulo. The question I answer is how a proposal to the teaching of the language of dance presented and experienced through a systematization of the pedagogical practices in the context of the initial training of the teachers, can contribute to the construction of *Knowledge of Dance* that we believe it is necessary to the teaching of this language? Because it is a qualitative research, in which I use the action research (THIOLLENT, 1986), the results were obtained by participatory experience in ED, by the questionnaires and by the impressions of the researcher-participant. References are based on the studies of Godoy (2012, 2013, 2014, 2016), Larossa (2002, 2004, 2011, 2016), Alarcão (2007, 2011) and Schön (1992, 2000).

Keywords: Dance. Teacher training. Pedagogical practices. Knowledge of dance. Sensitive knowledge.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organograma das Temáticas da Dança	33
Figura 2 – Organograma 1: Temáticas da Dança para as Experiências	37
Figura 3 – Organograma 2: Temáticas da Dança nas Experiências	39
Figura 4 – Desenhando o corpo e suas partes	47
Figura 5 – A sensação do contorno do corpo	48
Figura 6 – Montando o boneco de papel articulado	53
Figura 7 – Manipulação das articulações de duplas	54
Figura 8 – Jogo de marionete em duplas	55
Figura 9 – Trios experimentando a oscilação do peso do corpo	58
Figura 10 – A percepção do tônus muscular com a bolinha de tênis	60
Figura 11 – O “cabo de guerra” em duplas	61
Figura 12 – Jogo de força	62
Figura 13 – Brincando de estátua	64
Figura 14 – Rolando no chão de olhos fechados	66
Figura 15 – Equilibrando-se na posição do aviãozinho	66
Figura 16 – Jogo de criação com os deslocamentos no espaço	68
Figura 17 – Explorando os movimentos com a bexiga	71
Figura 18 – Explorando os movimentos com o livro	72
Figura 19 – Momento da criação e apresentação	73
Figura 20 – Brincadeira do “siga o mestre”	76
Figura 21 – Explorando a cinesfera	77
Figura 22 – “Jam de lego”	78
Figura 23 – Aquecendo com os movimentos das articulações	81
Figura 24 – Montando o espaço com os objetos e os barbantes	82
Figura 25 – Explorando o espaço sem os objetos	83
Figura 26 – Caminhando em diferentes velocidades	86
Figura 27 – Jogo “Siga o mestre com sons”	86
Figura 28 – Recolhendo e expandindo o corpo na posição da estrela	87
Figura 29 – Jogo do espelho	88
Figura 30 – Redesenhando a árvore	91
Figura 31 – As árvores desenhadas	92
Figura 32 – Ensaizando para a apresentação do jogo cênico.....	95
Figura 33 – Jogo cênico de apresentação	96

SUMÁRIO

O PASSADO NO PRESENTE – CAMINHOS NA DANÇA.....	10
CAPÍTULO 1 – OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DESTA TRAJETÓRIA....	19
CAPÍTULO 2 – OS PRIMEIROS PASSOS DESTE ESTUDO	28
2.1. O contato com a proposta “Dança para Criança”	28
2.2. Configurando uma nova trajetória na elaboração das Experiências em Dança.....	34
CAPÍTULO 3 – A REALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EM DANÇA.....	43
3. 1. As Experiências em Dança	43
3.2. O olhar do estudante/participante	97
3.3. O olhar da pesquisadora como participante.....	101
CAPÍTULO 4 - REVISITANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS	105
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110
ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS EM DANÇA	115
ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS ...	116
ANEXO 3 - DVD	

O PASSADO NO PRESENTE – CAMINHOS NA DANÇA

Só mais tarde descobri que o espaço existente entre as oposições gerava conflitos, assim como a maneira de expressá-los. Foi então que notei a importância do meio, ou seja, a vivência entre o princípio e o fim, o espaço intermediário.
(VIANNA, 2005, p. 92)

A dança está presente em minha vida desde a infância. Quando tinha oito anos, minha mãe me levou para conhecer a escola de balé do bairro onde residíamos com o propósito de saber se me interessava em fazer as aulas. Durante a infância e a adolescência, sempre com o incentivo dos meus pais, frequentei diversos cursos como teclado, pintura em tela, desenho, natação, esportes e inglês, porém as aulas de balé foram as preferidas.

Lembro-me bem do dia que conheci a escola de balé e do encantamento que tive ao entrar em contato com aquele espaço pela primeira vez, ao conhecer a sala de aula, o tablado, as barras, os espelhos e as diversas figuras de bailarinas penduradas na parede. Foi nesse dia que o caminho para esta pesquisa se iniciou.

Esse caminhar se fez dançando. Apaixonada pelos desafios que a dança apresentava ao meu corpo, pelos movimentos e pela indescritível sensação de poder me comunicar por meio deles, estudei com a professora Silvia Cibebe até os 21 anos de idade, e ela foi a primeira e grande referência de dança ao longo da minha formação e também a inspiração para me tornar professora de dança.

Ela nos ensinava a técnica do balé clássico de maneira exigente, mas com uma metodologia diferenciada, pois permitia que, durante as aulas, tirássemos nossas dúvidas e expuséssemos nossas dificuldades. Sempre aberta ao diálogo, incentivava as estudantes a se ajudarem durante o aprendizado e nos incluía no processo de criação das coreografias e dos espetáculos de final de ano. Para ela, a compleição física de cada estudante

não importava, pois conseguia extrair todo o potencial de cada corpo em suas aulas e coreografias. Considerava cada um único e diferente, e nunca exigia as mesmas coisas de cada pessoa. Hoje, compreendo que a experiência vivida com essa professora foi determinante não somente na escolha de ser professora de dança, como também na construção da minha maneira de lecionar.

Ainda durante a infância e a adolescência, outra forte influência nas escolhas para este caminho foi minha mãe. Ela é professora de Ensino Fundamental I, e sempre a acompanhei em seus estudos e trabalho. Ela se formou no curso de Habilitação Específica para o Magistério¹ de nível médio quando eu tinha 6 anos; e lecionava como professora alfabetizadora. Mais tarde, com a obrigatoriedade da certificação de Licenciatura em Pedagogia, ela cursou a graduação. Na adolescência, acompanhei seus estudos na graduação com interesse e curiosidade.

Conversas sobre o cotidiano da escola, os dilemas em sala de aula, as crianças em diferentes idades, o planejamento de aulas, as dificuldades de aprendizagem, entre outras, sempre foram comuns em minha casa. Visitava as escolas nas quais minha mãe trabalhava e vivia com ela esse universo do exercício do magistério na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Pouco antes do meu ingresso na graduação, a professora Silvia Cibele me convidou para ministrar aulas de balé, como voluntária, para crianças de 4 e 5 anos, em uma instituição parceira de sua escola. Dessa maneira, aos 17 anos, iniciei a carreira profissional como professora de dança. Nesse princípio, compreendi que seria necessário aprofundar os estudos caso quisesse continuar a ministrar as aulas, pois, para mim, conhecer e dominar a técnica do balé clássico não era suficiente para ensinar dança para turmas de crianças em idade pré-escolar.

Quando me deparei com essa realidade, constatei que uma aula de balé clássico não seria suficientemente significativa para aqueles pequeninos

¹ Esse curso surgiu logo após o Golpe Militar de 1964, que acabou com a Escola Normal que realizava a formação de professores para a Educação Infantil e de 1ª a 4ª série. “Pelo parecer nº. 349/72, aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica para o magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com duração de três anos (2.200 horas), que habilitava lecionar até a 4ª série; e outra com duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau”. (SAVIANI, 2009, p. 147) Minha mãe estudou em uma escola pública estadual na cidade de São Caetano do Sul e fez essa formação de três anos.

corpos que estavam numa fase de descoberta de todo o seu potencial motor e expressivo. Percebi que era preciso oferecer possibilidades para que eles pudessem descobrir seu corpo dançando, longe de estereótipos, mímicas, reproduções ou técnicas específicas. Strazzacappa (2012) aponta que a dança na escola é para todos e que não pode se restringir ao ensino da técnica, pois este serve para quem pretende se tornar bailarino profissional, e que a presença da dança na escola pode proporcionar a todos os estudantes um contato com a linguagem artística da dança e permitir que se expressem com o corpo por meio dela.

Nesse início, contei com o auxílio da minha mãe que me ensinava estratégias, jogos e brincadeiras adequadas àquela faixa etária, que, para mim, era um universo desconhecido. Eu somava os conhecimentos em dança que meu corpo já tinha adquirido com essas sugestões e comecei a compreender como ministrar uma aula, senti que era preciso buscar aperfeiçoamento, e a Licenciatura em Dança e Movimento² foi a escolha que fiz para cursar a graduação, pois entendi que era necessário estudar metodologias de ensino da dança, compreender o desenvolvimento infantil e aprofundar os estudos para me formar uma professora de dança.

No primeiro ano do curso da graduação, cursei disciplinas como anatomia aplicada à dança, fisiologia do movimento, técnicas de dança e consciência corporal e exploração do movimento, por meio delas e dos professores, conheci técnicas e métodos de consciência corporal e educação somática aplicados à dança como Eutonia³, Feldenkrais⁴, Klauss Vianna⁵ e a

² O curso Dança e Movimento foi realizado na Universidade Anhembi Morumbi entre os anos de 2004 e 2007, com as habilitações de bacharel e licenciatura plena.

³ “A eutonia é conhecida como um método de consciência corporal, quer dizer, consciência de si mesmo, por meio do equilíbrio do tônus muscular do indivíduo” (STRAZZACAPPA, 2012, p.81) e foi desenvolvido por Gerda Alexander.

⁴ Moshe Feldenkrais nomeou seu método de “Integração funcional” e aquisição de “Consciência pelo movimento” que objetiva “desenvolver a percepção cinestésica e proprioceptiva do indivíduo para a consciência de seu esquema corporal, e por consequência, para a melhor adaptação de seu movimento” (STRAZZACAPPA, 2012, p.90)

⁵ “A técnica Klauss Vianna pressupõe que, antes de aprender a dançar, é necessário que se tenha consciência do corpo, de como ele é, como funciona, quais suas limitações e possibilidades, para, com base nessa consciência, a dança acontecer.” Para a sistematização da técnica foram estruturados diversos tópicos corporais para efetivar os princípios de Klauss

teoria do movimento de Rudolf Laban. Essa experiência começou a construir uma transformação no meu corpo, na maneira como dançava, como pensava a dança e sobretudo como a ensinava. E isso imediatamente modificou minhas aulas com as crianças, pois compreendi que existiam outros caminhos para o ensino da dança para além da técnica do balé clássico.

Paralelamente a esses estudos, no primeiro ano, também havia disciplinas direcionadas à licenciatura, como práticas de ensino, metodologia de ensino da dança, fundamentos da educação e didática. Nesse momento, conheci autores como Jean Piaget, Henri Wallon e Lev Vigotsky, suas teorias sobre o desenvolvimento humano e os processos de aprendizagem em que o corpo não é ignorado no processo de aprendizado, o que mais uma vez me fez olhar de maneira diferente para minhas aulas e começar a estabelecer as relações entre dança e educação.

Antes de iniciar a formação superior e durante o curso de licenciatura em Dança e Movimento, considerando também minha experiência como estudante, algumas questões sobre o ensino da dança na escola me intrigavam, por exemplo: Por que a dança não é ensinada na escola? Qual dança poderia estar presente na escola? Que professor poderia ensinar dança na escola? A partir da trajetória vivida até aquele momento, a escolha de ser professora de dança e trabalhar em escolas de educação básica, e não em academias ou conservatórios, ocorreu-me de forma consciente, e essas questões continuaram me acompanhado durante minhas experiências como professora, levando-me a buscar as possíveis respostas em leituras e cursos.

No último ano da graduação, na disciplina de Práticas de Ensino, recebemos a tarefa de realizar como trabalho final um planejamento de oficina para um público específico, que nós determinamos, e foi colocado em prática. A dança deveria ser o ponto de partida, e as estratégias e propostas seriam escolhidas pelos estudantes. Foi um trabalho realizado coletivamente e meu grupo decidiu elaborar uma oficina de dança para professores de educação infantil, pois o interesse em trabalhar com professores era comum a todos. A oficina foi elaborada com base em métodos e técnicas de consciência corporal,

vivenciados na graduação, e a base teórica foi a teoria do movimento de Rudolf Laban. O objetivo era proporcionar aos professores a possibilidade de percepção de seu próprio corpo em movimento por meio da dança, de se expressarem e fornecer subsídios para que trabalhassem com essa linguagem em suas práticas com as crianças.

A parte prática desse trabalho foi aplicada numa escola de educação infantil da rede municipal de São Paulo, no horário destinado à reunião pedagógica dos professores. Ao final da oficina, recolhemos suas impressões sobre a vivência, por escrito, e abrimos para uma conversa sobre a oficina e o que tinha sido desenvolvido, finalizando esse encontro. Voltamos para a faculdade para realizar a parte escrita de todo o percurso, com as conclusões e reflexões que o grupo fez. Nasceu, então, o desejo de trabalhar com a formação de professores na área da Dança, especificamente com os professores de educação infantil.

Após terminar a graduação, ingressei na rede estadual de ensino de São Paulo como professora de arte. Em seguida, fui aprovada no concurso da rede municipal de ensino de São Paulo, também como professora de arte, assumindo o cargo no ano seguinte. Dessa maneira, vivenciei uma nova realidade como professora efetiva, no Ensino Fundamental e Médio, durante o período em que trabalhei em algumas escolas públicas (municipais e estaduais). Pude observar nesse contexto que a maioria dos professores de arte são formados em Artes Visuais e se dedicam mais a lecionar essa linguagem, em detrimento das demais, principalmente por conta de sua formação. (PIMENTA, 2016)

Naquele momento, o principal documento norteador para o ensino de arte no currículo escolar era o Parâmetro Curricular Nacional – PCN – (BRASIL, 1997), que estabelece que essa disciplina precisa desenvolver as quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Teatro e Música. Porém, de acordo com a observação do contexto da prática escolar, com o qual tive contato, verifiquei que nem sempre essas quatro linguagens são contempladas nas aulas.

Diante desse panorama e por ser formada em Dança, sempre me chamou a atenção a falta dessa linguagem nas escolas, tanto no ensino da

disciplina de arte como na educação infantil. Por trabalhar com crianças em idade pré-escolar, senti necessidade de buscar aprimoramento profissional para compreender melhor seu desenvolvimento e, por atuar na escola formal, percebi que era preciso verticalizar o conhecimento sobre educação e pedagogia. Nessa direção, cursei especialização *lato sensu* em Psicomotricidade e graduação com Licenciatura Plena em Pedagogia. Ao mesmo tempo, participei de cursos livres de diferentes técnicas e métodos de consciência corporal, entre eles, a formação no Método Bertazzo⁶, com o objetivo de buscar o conhecimento necessário para aprimorar minha prática em aula.

Durante essa trajetória, na busca por conhecer e estudar a formação de professor, procurei programas de pós-graduação e cursei disciplinas como História do Corpo e Estudos Somáticos no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Unicamp.

Como professora da rede estadual e municipal de ensino, desenvolvi projetos com dança em todas as escolas em que trabalhei, ora nos conteúdos da disciplina de arte, ora por meio de projetos extracurriculares. Esses projetos pedagógicos possibilitaram o entendimento de que a dança é bem recebida pelos estudantes e pode ser desenvolvida nas escolas de educação básica. Para que isso ocorra, um dos caminhos pode ser a presença da linguagem da dança⁷ na formação inicial do professor, seja ele de Arte ou Pedagogia.

A partir dessa vivência/prática no contexto escolar e da busca por aprimoramento teórico no campo da pesquisa sobre a formação do professor e do desenvolvimento da linguagem da dança na escola, ingressei como mestranda no Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE) no ano de 2016.

⁶ O Método Bertazzo de Reeducação do Movimento trabalha o corpo e toda sua movimentação com o objetivo de ampliar a consciência, a autonomia e a estrutura do movimento. Ivaldo Bertazzo criou esse método, que transforma materiais simples do dia a dia em instrumentos terapêuticos, utilizando uma abordagem lúdica associada ao ritmo para ampliar o repertório motor dos alunos (<http://www.metodobertazzo.com> – acesso em 23 de março de 2018).

⁷ “Linguagens são construídas por signos que, uma vez nos corpos, podem ser articulados segundo um conjunto de regras e possibilidades chamado código. Para que sejamos capazes de ler a dança, portanto, precisamos conhecer e relacionar os códigos da linguagem da dança, seus signos e os componentes desses signos.” (GODOY, 2011, p. 22).

O GPDEE foi constituído em 2006 e é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (PPGA/IA/Unesp), liderado pela Prof. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy e vice-liderado pela Prof. Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes.

Formado por pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, como Pedagogia, Dança, Educação Física, entre outras, com pesquisas que vão do campo da iniciação científica ao pós-doutoramento, a produção do grupo envolve trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses, apresentações em congressos e seminários, artigos em revistas científicas e produção de livros.

Além da produção acadêmica, o GPDEE também organiza eventos, com destaque para o “Quinta em Dança – ações artísticas educativas e culturais na cidade de São Paulo”, que articula ensino, pesquisa e extensão universitária, por meio de ações artísticas, educativas e culturais. Realiza ainda um trabalho de formação de público, de graduandos do Instituto de Artes a estudantes da rede pública de ensino de São Paulo, com a oferta de oficinas, palestras e apresentações artísticas. (GODOY, 2016a)

As linhas de pesquisas do GPDEE são as seguintes: (i) formação, ensino e aprendizado em dança; (ii) mediações em dança: memória e políticas públicas e (iii) procedimentos e processos de criação em dança. Entre os princípios que regem o GPDEE, está a interlocução entre os pesquisadores e os professores da rede pública, por meio de projetos que adotam a pesquisa-ação e a pesquisa participante, como metodologia que visa promover a formação continuada dos professores e pesquisadores, na difusão da pesquisa sobre a linguagem da dança.

Ao integrar o grupo, logo de início entrei em contato com a tese de doutoramento de Carolina Romano de Andrade, que traz uma proposta para o professor desenvolver um trabalho com a linguagem da dança com crianças na educação infantil. A tese intitulada “Dança para Criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para educação infantil” (ANDRADE, 2016) reflete sobre o conhecimento acadêmico já produzido acerca do ensino de dança para crianças, analisa os documentos de propostas curriculares para o ensino da

dança de todos os municípios do estado de São Paulo e traz um estudo de caso que auxilia a autora a sistematizar e apresentar os *Saberes em Dança*⁸, necessários ao professor para ensinar dança para crianças, e aponta possíveis caminhos para o ensino e a aprendizagem dessa linguagem na educação básica a partir das Temáticas da Dança⁹.

Pesquisas realizadas por pesquisadores do GPDEE (SGARBI, 2009; ALMEIDA, 2013; PIMENTA; 2016; ANDRADE, 2016) abordaram a problemática do ensino da linguagem da dança na escola e nos possibilita a compreensão de que a falta do ensino dessa linguagem na escola (conforme constataram) pode estar diretamente ligada a dois fatores: primeiro, a formação dos professores, seja esta inicial ou continuada¹⁰, na qual essa linguagem não é muito presente, assim, os professores não vivenciam e nem experienciam a dança em seu corpo. E, em segundo, a dança não é entendida como linguagem.

As inquietações surgidas durante essa trajetória na dança encontraram no GPDEE a possibilidade para desenvolver esta pesquisa, que convergiu com o tema que desejava aprofundar. A partir das reflexões feitas por meio das discussões do grupo de pesquisa, da leitura das pesquisas já desenvolvidas e das orientações surgiu este trabalho que busca fortalecer e contribuir para a construção da rede de saberes que o GPDEE vem elaborando desde sua criação. Dessa forma, esta dissertação de mestrado enquadra-se na linha de pesquisa de formação, ensino e aprendizado em dança com foco no processo de construção dos *Saberes em Dança* na formação inicial do professor e possui a estrutura a seguir.

⁸ “Estes saberes vivenciados no e pelo corpo vão acontecendo ao longo do processo de aprendizagem e no modo como damos sentido ao que nos acontece. Os significados que atribuímos ao que vivenciamos ao dançar e ao apreciarmos a dança.” (GODOY, 2016b p.140) Este é um conceito que será discutido mais adiante no texto.

⁹ Para Andrade, as Temáticas da Dança são “o conjunto de conhecimentos que englobam: Corpo, Fundamentos da Dança (desafiando a gravidade; relações espaciais; ritmo e as relações de tempo) e Criação em Dança (jogos de criação; apreciando a dança e o processo de criação e apresentação).” (ANDRADE, 2016, p. 63)

¹⁰ A formação inicial realizada nos cursos de nível superior de Licenciatura e Pedagogia conferindo-lhe o título de professor. Não podemos esquecer que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), no seu art. 62, garante a formação em nível médio, na modalidade normal (antigo curso de Magistério) como formação mínima para os professores da educação infantil e dos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental. Já a formação continuada é aquela realizada pelo professor no decorrer de sua vida profissional, podendo ocorrer em diferentes espaços, como a próprio local de trabalho, ou em cursos oferecidos por diferentes instituições educativas.

No primeiro capítulo, abordo “Os princípios norteadores desta trajetória” que fundamentam a pesquisa, como também seu objetivo e as hipóteses levantadas. Trato nesse capítulo do sentido de experiência a partir dos pressupostos de Larrosa (2016); dos *Saberes em Dança* definidos por Godoy (2013) e da formação do profissional reflexivo na perspectiva de Schön (1992, 2000).

No segundo capítulo, apresento “Os primeiros passos deste estudo”, em que trato do desenvolvimento da pesquisa, primeiro contextualizando a proposta “Dança para Criança” da pesquisadora Carolina de Andrade, que norteia a base empírica deste trabalho, em seguida, a construção metodológica da pesquisa e, por fim, o processo de reconfiguração dessa proposta na sistematização das práticas pedagógicas denominadas de Experiências em Dança.

No terceiro capítulo, “A realização das Experiências em Dança”, descrevo todas as Experiências em Dança e minhas impressões como pesquisadora/participante durante o processo. Ainda nesse capítulo apresento uma reflexão sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas a partir do olhar dos estudantes/participantes e da pesquisadora/participante.

E, finalizando esta dissertação, no capítulo 4, “Revisitando os caminhos percorridos”, sintetizo minha experiência, no sentido larrosiano, como pesquisadora/participante desse processo de formação de professores na perspectiva de construção e reflexão dos *Saberes em Dança* para esses futuros profissionais, tecendo algumas considerações sobre a importância do experienciar a Dança para que esta possa ser ensinada.

CAPÍTULO 1 – OS PRINCÍPIOS NORTEADORES DESTA TRAJETÓRIA

Uma das premissas do GPDEE sobre o ensino e aprendizado da dança é o entendimento de que para ensinar essa linguagem o corpo precisa experienciá-la e (in)corporá-la. (GODOY, 2016c) Experienciar advém da palavra *experiência*, e para esse estudo adotamos experiência na acepção defendida por Larrosa, em que experiência não é tratada como um conceito e sim como uma palavra,

[...] talvez por isso se trata de manter a experiência como uma palavra e não fazer dela um conceito, trata-se de nomeá-la como uma palavra e não de determiná-la como um conceito. Porque os conceitos dizem o que dizem, mas as palavras dizem o que dizem e, além disso, mais outra coisa, porque os conceitos determinam o real e as palavras abrem o real. (LARROSA, 2016, p. 43)

Continua então Larrosa (2016, p. 18) em sua compreensão sobre experiência é “[...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece”. Assim, o sujeito da experiência é,

Como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa e que “isso que me passa”, ao passar por mim ou em mim, deixa um vestígio, uma marca, um rastro, uma ferida. Daí que o sujeito da experiência não seja, em princípio, um sujeito ativo, um agente de sua própria experiência, mas um sujeito paciente, passional. Ou dito de outra maneira, a experiência não se faz, mas padece. (LARROSA, 2011, p. 8)

Um dos exemplos de como se dá a experiência para Larrosa é apresentado em seu texto “Experiência e alteridade em educação”, sobre a prática da leitura de um livro de Kafka, quando diz que,

Um leitor que, após ler o livro, se olha no espelho e não nota nada, não lhe passa nada, é um leitor que não fez nenhuma experiência. Compreendeu o texto. Domina todas as estratégias de compreensão que os leitores têm que dominar. Seguramente é capaz de responder bem todas as perguntas que lhe façam sobre o texto. Pode até ser que alcance as melhores qualificações em um exame sobre Kafka e sobre o livro de Kafka. Mas há um sentido, o único sentido que conta segundo Steiner, em que esse leitor é analfabeto. Talvez esse

sentido, o único que conta, seja precisamente o da experiência. Esse leitor analfabeto é um leitor que não põe em jogo a si mesmo no que lê, um leitor que pratica um modo de leitura no qual não existe a relação entre o texto e sua própria subjetividade. É também um leitor que vai ao encontro do texto, mas que são caminhos só de ida, caminhos sem reflexão, é um leitor que não se deixa dizer nada. Por último, é um leitor que não se transforma. Em sua leitura não há subjetividade, nem reflexividade, nem transformação. Ainda que compreenda perfeitamente o que lê. Ou talvez, precisamente porque compreende perfeitamente o que lê. Porque é incapaz de outra leitura que não seja a da compreensão. (LARROSA, 2011, p. 9)

A experiência requer um sujeito aberto à subjetividade, que “se entrega”, que não está preocupado com as respostas, ou seja, a experiência na acepção de Larrosa “é a que forma, a que nos faz como somos, a que transforma o que somos e o que converte em outra coisa”. (2016, p. 48) O conhecimento para Larrosa é “construído por meio da experiência, do que chamamos de experienciar, vivenciar a experiência. Nesse processo de experienciar o sujeito é afetado pelas constantes relações com o meio”. (LARROSA *apud* ANDRADE, 2013, p. 74)

Na relação do corpo com a educação, Larrosa (2004) discute que toda a educação marca e visa disciplinar o corpo, e que a escola tem uma característica de padronização na qual as regras se reconhecem pelas distribuições corporais. Para ele, a educação é a negação do corpo, ou a fabricação de um tipo de corpo negado: “Mas, se a negação do corpo impõe certo corpo, também a restauração do corpo impõe certos corpos.” (LARROSA, 2004 p. 174), o que segundo o autor pode dar a impressão de que a educação contemporânea contempla um retorno do corpo.

Compreendendo que corpo é também linguagem, Larrosa afirma que nesse processo educacional, negar o corpo é “mutilar o humano, e essa mutilação é também da linguagem”, e segue

Mas o sujeito sem corpo não é só o da supressão ou da ocultação do corpo. O homem está dividido de seu próprio corpo tanto pelas disciplinas da negação e da passividade como pelas disciplinas da afirmação e da atividade. Por isso o culto do corpo contemporâneo é tão doentio como o horror ao corpo de outros tempos. Nossa obsessão pela fabricação e pela exibição do corpo também produz sujeitos sem corpo e corpos sem sujeito. (2004, p. 168)

Se, por um lado, o corpo na contemporaneidade quando não apropriado pela pessoa anula a experiência, por outro, a realização da experiência produz um saber da experiência,

Que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. (LARROSA, 2016, p. 32)

Este saber da experiência que está ligado diretamente à vida do sujeito e se caracteriza por ser um “saber finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade” e também “é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal” (LARROSA, 2016 p.32). O saber da experiência que ocorre em determinado momento e contexto, não sendo possível reproduzir este saber da experiência¹¹.

Godoy (2016a) constrói o seu quadro teórico quando transpõe as considerações de Larrosa para a Dança, quando define que os *Saberes em Dança* são construídos por meio da experiência com ela,

Basicamente ser sujeito da experiência significa viver sua vida. Esse conceito transposto para criação ou processo de educação para dança em nosso entendimento quer dizer que: a) **é preciso uma apropriação no corpo do aprendizado em dança**. O sujeito da experiência em dança, corporifica e dá forma corpórea, incorpora os atributos da dança por meio de vivências estéticas e cinestésicas (sensoriais e contemplativas do corpo em movimento). b) **esse sujeito dançante por meio do que sente no corpo (pele, ossos e músculos) transforma em percepção** (porque dá sentido e ressignifica) essas ações corporais e portanto, ele dança a sua dança. c) **essas impressões, que ficam decalcadas no tônus** (WALLON *apud* GODOY, 2003), ou seja, no corpo, possibilitam movimentos dançantes que por sua vez, quando organizados e fruídos pelas pessoas, podem se transformar em linguagem da dança. (GODOY, 2013, p.188, grifo nosso)

Esses *Saberes em Dança* são saberes vivenciados *no e pelo* corpo que dança, no modo como damos sentido ao que nos acontece ao longo do

¹¹ É importante destacar que Larrosa nos seus textos sobre a experiência faz um crítica severa à sociedade contemporânea e à própria escola que pode fazer parte dos “dispositivos que destroem a experiência ou que a única coisa que fazem é nos desembaraçar da experiência”. (LARROSA, 2016, p. 55-56) Ele defende a necessidade da rebeldia, da transgressão, da revolução para subverter os dispositivos que impedem o sujeito de ter uma experiência.

processo de aprendizado de dança. “Nessa perspectiva os *Saberes em Dança* estão presentes na construção do corpo que dança, porque só esse corpo que (in)corpora (vive pelo e o corpo essas experiências) sente e percebe tais ações.” (GODOY, 2016a).

A (re)construção teórica de Godoy observa que os *Saberes em Dança* ocorrem na articulação com outros conceitos assimilados pelo sujeito da experiência em dança, que a partir da nossa interpretação são a:

Corporificação – por meio de vivências estésicas e cinestésicas.

Sensibilização – que transforma a percepção do corpo.

Construção dos movimentos dançantes – que são as mudanças no corpo, no tônus, que possibilitam a construção da dança.

Considerando esses pressupostos presentes nos *Saberes em Dança*, na perspectiva da *experiência* proposta por Larrosa, entendemos que a formação profissional dos professores da educação básica pode propiciar

[...] vivências formativas calcadas na participação, no diálogo, na interação, na construção e na tomada coletiva de decisões se constitui em elemento essencial ao processo formativo desses profissionais. Nesse processo, as trocas entre os envolvidos no curso abrem a possibilidade de apropriação de experiências desenvolvidas em diferentes contextos, uma vez que cada um contextualizará e datará suas vivências para que o outro possa atribuir-lhes sentido. (ALMEIDA; GHANEM; BICCAS, 2008, p. 84-85)

Isso significa pensar a formação do profissional para o ensino de dança atrelada à participação, ao diálogo, à interação, isto é, na experiência do corpo com a dança para a construção dos *Saberes em Dança*. Isabel Marques traz uma reflexão nessa mesma direção,

A formação de professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino desta arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto **professores de educação física, de educação infantil, de 1ª a 4ª séries, assim como de educação artística, vêm trabalhando com dança nas escolas sem que tenham necessariamente tido experiências prático-teóricas como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança**. A dissociação entre o artístico e o educativo que geralmente é enfatizada na formação destes profissionais nos cursos de licenciatura/pedagogia/magistério tem comprometido de maneira

substantial o desenvolvimento do processo criativo e crítico que poderia estar ocorrendo nas escolas básicas. (MARQUES, 2003, p. 22, grifo nosso)

A autora ressalta nesse texto que não é porque o Brasil é considerado um “país dançante” que a dança está presente nas nossas práticas escolares. Isso porque a compreensão da dança vai além de alguns movimentos esparsos, do balé ou da reprodução de coreografias. A dança como linguagem precisa ser compreendida nos seus aspectos teóricos e práticos, ser vivenciada e experienciada por aquele que está em formação. Esse processo de (in)corporação se dá pela vivência da dança no corpo e pelo corpo na construção dos *Saberes em Dança* como defende Godoy (2013, 2016a) que dialoga com Marques (2014, p. 89) quando afirma que:

Para ensinar dança não bastam livros teorizando seu ensino e/ou sequências didáticas escritas por especialistas: a **prática** crítico-reflexiva é ingrediente sem o qual atividades de dança nas escolas estarão seriamente comprometidas. (MARQUES, 2014 p.89, grifo da autora)

E nos processos de formação de professores quando,

[...] construímos significados para dança. Atribuímos referências, reminiscências que conectamos ao nosso modo de vê-la e projetamos novas formas de agregá-la àquilo que identificamos como substantivo em nossas vidas. Portanto tais sensações tornam-se particulares, relativas e pessoais. (GODOY, 2013, p. 74)

Um dos caminhos neste processo de (in)corporação dos *Saberes em Dança*, defendido pelo GPDEE, dar-se-á por meio da formação de professores (ANDRADE, 2016; GODOY, 2013; 2016a; SBARGI, 2009) na perspectiva reflexiva, rompendo com uma concepção de formação técnica-racionalista, que prepara o futuro professor para aplicar determinadas técnicas de ensino. Essa formação reflexiva “baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reproduzidor de ideias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2007, p. 41).

Isso posto, pensar em um profissional reflexivo, neste caso, o professor, significa revisitar as ideias de Schön, quando diz que

[...] um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse fato, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1992, p. 85)

Consequentemente, a formação profissional na perspectiva reflexiva significa entender que o estudante em formação é criativo, participante e capaz de intervir (refletir) em novas situações de aprendizado, que em sua maioria são cercadas de incertezas e imprevisibilidades, dentro do contexto profissional.

Para Favero; Tonieto; Roman,

“trata-se de um profissional cuja atuação, ao mesmo tempo que mistura ciência, técnica e arte, possui uma profunda sensibilidade artística para compreender as zonas indeterminadas das práticas marcadas pela incerteza, pela singularidade e pelos conflitos de valores”. (2013, p. 284)

Nesse sentido,

Formar um professor como profissional prático-reflexivo que se defronta com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação. (IMBERNÓN, 2011, p. 41)

Dessa maneira, os conceitos de profissional reflexivo e reflexão na ação, trazidos por Schön, também circunscrevem essa pesquisa, e são a base para a construção do conceito de *professor reflexivo em dança*, que, de acordo

com Godoy, “constrói seu saber a partir da prática” (2013 p.15) articulando o conhecimento na ação com os *Saberes em Dança*.

Com o objetivo de contribuir para uma formação inicial construída na perspectiva da experiência (LARROSA, 2016) é que nomeamos de Experiências em Dança o processo desenvolvido nesta dissertação junto à formação inicial de professores de Arte – Teatro, o que possibilitou a vivência e a (in)corporação (GODOY, 2016a) da dança no corpo e pelo corpo dos estudantes, porque acreditamos que desta maneira pudemos contribuir para a construção dos *Saberes em Dança* (GODOY, 2016a), na perspectiva da formação do professor reflexivo em dança.

Nesse sentido, trago a seguinte questão:

Como uma proposta para o ensino da linguagem da dança, apresentada e vivenciada por meio de uma sistematização de práticas pedagógicas no contexto da formação inicial de professores, pode contribuir para a construção dos Saberes em Dança que acreditamos serem necessários para o ensino dessa linguagem?

E a partir dela, o objetivo dessa pesquisa:

- Refletir sobre como os estudantes/participantes construíram ou não os *Saberes em Dança*, tendo em vista as Experiências em Dança¹² sistematizadas pela pesquisadora/participante.

Considero para essa pesquisa os documentos oficiais, como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a) e, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), que trazem a Arte e suas quatro linguagens para o contexto do currículo de Arte da educação básica e validam a linguagem da dança no contexto escolar.

¹² Título dado às práticas pedagógicas sistematizadas e vivenciadas nesta pesquisa, que será discutido adiante no texto.

Na educação infantil, temos os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil – RCNEI (BRASIL, 1998b) –, nos quais a prática da dança é abordada no volume 3 do documento no tópico “Movimento”, que fica a cargo do professor pedagogo quando a escola não possui especialistas para trabalhar com tais conteúdos curriculares, do mesmo modo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e que garante a Dança como experiência na educação infantil.

O que coloca outra questão bastante discutida no GPDEE e que integra a reflexão dessa dissertação, que é a experiencição da dança.

Diante desse contexto, apresento as seguintes hipóteses:

- A formação inicial dos professores, seja em Arte ou Pedagogia, para trabalhar com a linguagem da dança é restrita (muitas vezes, inexistente) e pouco possibilita a experiencição e a compreensão dessa linguagem em seu corpo.
- A proposta “Dança para Criança” sistematizada em práticas pedagógicas, apresentadas e vivenciadas junto aos estudantes/participantes em curso de formação inicial, pode contribuir para a construção dos saberes necessários para o ensino dessa linguagem.
- Há a necessidade de que a dança seja compreendida a partir dos princípios pedagógicos, ou seja, da elaboração de um planejamento em dança, no qual seu ensino possa ser inserido no contexto da escola formal.

Para o desenvolvimento dessas hipóteses, adotamos uma abordagem qualitativa, que trata de estudar um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, ou seja, é uma pesquisa que trabalha com

[...] o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano não se distingue só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. O universo da produção humana que pode ser resumido no mundo das relações, das representações e

da intencionalidade e é objeto da pesquisa qualitativa, dificilmente pode ser traduzido em números e indicadores quantitativos. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2013, p. 21)

Tendo em vista tal abordagem, configuro esse estudo em quatro etapas, descritas a seguir:

- 1- Leitura da proposta “Dança para Criança” (ANDRADE, 2016) e a identificação dos princípios teórico-metodológicos que a norteiam.
- 2- Sistematização da proposta “Dança para Criança” em práticas pedagógicas, que foram sugeridas pela pesquisadora aos estudantes/participantes desta pesquisa.
- 3- Aplicação, observação e descrição da prática.
- 4- Reflexão sobre as vivências destas práticas pedagógicas.

CAPÍTULO 2 – OS PRIMEIROS PASSOS DESTE ESTUDO

Neste capítulo, descrevo o processo de construção das Experiências em Dança (ED)¹³ que será dividido em duas partes: primeiro, a contextualização da proposta “Dança para Criança”; em seguida, a criação de práticas pedagógicas a partir da leitura, compreensão, reflexão individual e com a orientadora. Depois, a definição dos sujeitos em formação inicial e, por fim, as mudanças que se fizeram necessárias antes, durante e depois da realização das Experiências em Dança.

2.1. O contato com a proposta “Dança para Criança”

A proposta “Dança para Criança”, de autoria de Carolina Romano de Andrade, defendida como tese de doutoramento no Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, em 2016, é, antes de mais nada, fruto de sua trajetória como professora de dança e pesquisadora.

Para a construção dessa proposta, a autora realizou um levantamento bibliográfico de toda a produção acadêmica (dissertações, teses e artigos) sobre o tema dança voltada para a educação infantil. Em seguida, realizou um levantamento das propostas curriculares junto aos 645 municípios do estado de São Paulo, buscando verificar as seguintes questões: i - se existiam propostas curriculares para a educação infantil; ii – se nessas propostas haviam menção a dança e ao movimento; e iii - como era abordado o ensino da dança na educação infantil. Com isso, trouxe um panorama do ensino da dança no estado de São Paulo e, mais especificamente, da capital paulista ao recuperar a história da educação infantil paulistana e do ensino da dança na educação formal e não formal.

¹³ Daqui em diante, no texto, quando me referir às Experiências em Dança desta pesquisa usarei a sigla ED.

Após a apropriação de todos esses dados, Andrade constrói então sua proposta, visando suprir as lacunas detectadas no ensino da dança para educação infantil.

É importante ressaltar que a proposta “Dança para Criança” dialoga com os documentos federais RCNEI (BRASIL, 1998) e DCNEI (BRASIL, 2010), destacando a relevância e a necessidade de investimento na formação inicial e continuada dos professores para desenvolver a dança no espaço escolar.

Além da pesquisa documental, ela apresentou um estudo de caso, no qual foi uma das orientadoras/coordenadoras, intitulado “Poéticas da Dança na Educação Básica”. Este foi um projeto desenvolvido pelo GPDEE, nos anos de 2011 a 2013, cujo objetivo era o desenvolvimento, a aplicação e a reflexão da linguagem da dança articulado a uma proposta de educação continuada para professores da educação básica, em que a linguagem da dança fosse integrada às demais linguagens artísticas (teatro, música e visuais).

Essa participação da autora como pesquisadora/participante possibilitou que observasse, analisasse e refletisse sobre a dança no espaço escolar e, ao mesmo tempo, colhesse dados para a construção de sua proposta para o ensino de dança na educação infantil.

Na primeira parte dessa proposta, são apresentadas as concepções sobre a infância/criança, brincadeira/jogos, dança, atuação do professor e planejamento. Vejamos então essas concepções:

Infância: “entende as crianças como produtoras de cultura que constroem modos de significado e de ação com o mundo de forma diferente dos adultos”, e continua mais adiante: “a infância como um eterno terreno de incertezas, onde nossos saberes são sempre colocados à prova à medida que testamos nossas práticas pré-estabelecidas”. (ANDRADE, 2016, p. 177-8)

Brincadeira/jogos: a “criança aprende a dançar brincando e como essa brincadeira se transforma em dança” (ANDRADE, 2016 p. 180); porém, ressalta: “mas nem todo movimento é dança e nem toda brincadeira é dança”. ,Respaldada nas ideias de Isabel Marques, Andrade deixa claro que “existe uma diferença significativa entre a brincadeira e a dança. A brincadeira

constitui e constrói corpos lúdicos e a dança corpos cênicos”. Em seguida, descreve o papel do jogo que “é o meio para se chegar à dança”. Por fim, descreve a relação da brincadeira dos jogos e da dança, “o fazer na dança para a criança pequena utiliza aspecto da ludicidade relacionado à imaginação e imitação que se concretizam por meio de brincadeiras, jogos e improvisações como recursos pedagógicos, como meio de se chegar à dança”. (ANDRADE, 2016, p. 181-184)

Dança: fundamentada nas ideias de Godoy: “uma linguagem artística, com um sistema de signos próprios que permite a comunicação por meio do corpo e do movimento. Isso significa que ela possui um conjunto organizado de elementos com a possibilidade de combinação potencialmente estética que produzem significados”. (ANDRADE, p. 185)

Papel do professor: o professor é “o interlocutor, é alguém que participa do diálogo, um mediador da experiência. Enquanto sujeito da experiência, ele que auxilia a criança na articulação e construção dos *Saberes em Dança*”. Apropriando-se dos conceitos de Godoy sobre a linguagem da dança, Andrade destaca que,

[...] é importante o professor compreender que apenas conhecer esses signos e códigos (da dança) não é suficiente para ensinar dança. É preciso que essas informações sejam acionadas em forma de *Saberes em Dança*, um conhecimento em que a experiência é incorporada [...] os *Saberes em Dança* não podem ser ensinados, mas sim experienciados. [...] os saberes se constroem a partir da vivência que na Dança acontece no corpo do indivíduo. (2016, p. 186)

Isto é, o professor precisa vivenciar a dança para ser um mediador da experiência em dança, para a construção desses saberes.

Planejamento: a autora destaca a importância do planejamento “para que a Dança se efetive na educação infantil é preciso também que esteja no projeto pedagógico da escola, em busca de conectá-la aos demais processos de ensino aprendido”. E continua: “nele se articula o que se pretende, porque e como ensinar a Dança”. (ANDRADE, p. 188-189)

Após essas concepções, a autora apresenta a estrutura da aula de dança, isto é, como pode ser planejada, organizada e colocada em prática. E sinaliza que o professor precisa distribuir objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em planos de aula, que o auxiliam como um guia do que irá desenvolver.

Em sua proposta, as aulas são divididas em cinco momentos, como segue:

1º momento: “A chuva de ideias dançantes” – a autora explica que o início da aula precisa ser reservado para a troca de ideias entre as crianças e o professor sobre o tema a ser abordado no dia. Ressalta ainda que esse momento é importante para que as crianças saibam o que vai ocorrer durante a aula e o que o professor espera delas. Também é nesse momento que se dá “voz às crianças”, ouvindo o que elas têm a dizer sobre suas expectativas em relação à proposta do dia. Andrade explica que “[...] a partir da escuta sensível, da partilha de opiniões individuais e coletivas, pode auxiliar os processos criativos e facilitar a fruição, a improvisação, a expressividade [...]”. (2016, p. 192) Nesse primeiro momento de conversa, o professor pode exercitar a reflexão na ação (SCHÖN, 2000) para que na prática possa rever ou até mesmo mudar os rumos da atividade planejada caso essa conversa inicial lhe aponte outros caminhos para as necessidades e expectativas dele e das crianças.

2º momento: “Colocando as ideias para dançar” – por meio de atividades lúdicas, o objetivo é “esquentar” o corpo e sensibilizá-lo para a proposta que será trabalhada no dia. Esse é o momento de preparar o corpo das crianças para o desenvolvimento do tema da aula e pode ser feito com atividades que propiciem a consciência do corpo, que agucem a percepção da estrutura corporal, do espaço e do corpo dos outros. Andrade explica que esse momento pode ser utilizado pelo professor para uma observação cuidadosa e atenta do corpo dos alunos e como eles se apresentam diante da proposta dada no dia.

3º momento: “Provocando a tempestade” – é o desenvolvimento da aula. A autora sugere que nesse momento se desenvolva as *Temáticas da Dança* “por meio do fantasiar, imaginar, representar [...] sejam envolventes e interessantes para as crianças e, dessa maneira, façam sentido, sejam significativas e proporcionem experiência”. (ANDRADE, p. 194)¹⁴. É nesse momento da aula que as crianças ampliam seu repertório de movimento com os exercícios de experimentação, nos quais o professor as orienta cuidadosamente a fim de potencializar a capacidade expressiva e criativa delas.

4º momento: nomeado de “Depois da tempestade”, é o momento de “desaquecer”, e a autora ressalta que é importante refletir com as crianças sobre o que foi desenvolvido na aula¹⁵. Para isso, ela propõe algumas estratégias como “[...]um jogo, uma roda de conversa, uma música cantada, uma dinâmica de desaquecimento” que podem ajudar a desacelerar o corpo depois de atividades agitadas. Para o professor, esse momento é importante, pois pode analisar se a dança e os fundamentos que foram trabalhados durante a aula apareceram no corpo e na fala das crianças.

5º momento: “A hora de semear ou aproveitando o que a chuva trouxe” – momento para fazer uma reflexão da ação, o professor pode utilizar um diário de bordo para anotar, avaliar e refletir sobre sua ação. Com isso, o professor pode “refletir, identificar e tomar consciência do conhecimento tácito e dos fatos advindos da prática” (ANDRADE, p. 195.) Segundo a autora, a partir de suas anotações e reflexões sobre a aula é que o professor pode rever todo o seu planejamento, suas ações e estratégias, entender quais propostas funcionaram e quais precisam ser revistas. Provocando para que o professor repense suas próximas aulas, seu plano e suas estratégias numa reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1992, 2000).

¹⁴ Andrade também utiliza o conceito de experiência desenvolvido por Larrosa e transposto por Godoy (2013) para os *Saberes em Dança*.

¹⁵ A autora também utiliza os conceitos de Schön de reflexão na ação e da importância do profissional reflexivo em dança, como descrevemos anteriormente.

Para o desenvolvimento do ensino da dança, a autora apresenta um organograma no qual as Temáticas da Dança são divididas em três eixos: Fundamentos da Dança, Corpo e Criação em Dança, e seus subeixos conforme figura a seguir:



Figura 1 – Organograma das Temáticas da Dança.
Fonte: ANDRADE, 2016, p.197.

Na apresentação de cada eixo ou subeixo, é realizada uma discussão teórica e em seguida são apresentados os objetivos e os recursos metodológicos para o professor trabalhar com as crianças. Os eixos são organizados com os seguintes tópicos: Objetivos, Para estimular, Para o professor se perguntar; Perguntas dançadas com e para as crianças e Propostas de atividades para as crianças. Entendemos que Andrade reconfigura a estrutura proposta no RCNEI, que também apresenta um caminho teórico e prático, que não necessariamente precisa ser seguido pelo professor na organização de sua aula, mas o orienta e o incentiva para o estudo e a reflexão.

Deste modo, a sistematização da proposta “Dança para Criança” apresenta possíveis caminhos para a construção dos *Saberes em Dança* para que possam ser construídos e (in)corporados por aqueles que se propuserem a ensinar essa linguagem.

2.2. Configurando uma nova trajetória na elaboração das Experiências em Dança

Para esse estudo a pesquisa-ação foi adotada, pois

[...] Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. [...] Sem dúvida, a pesquisa-ação **exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja de tipo participativo**. (THIOLENT, 1986, p. 15, grifo nosso)

Tendo em vista tal escolha, optamos por ter como participantes os estudantes do 4º ano do curso de Licenciatura em Arte – Teatro, do Instituto de Arte da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp –, durante o período do estágio de docência¹⁶ realizado na disciplina de Laboratório de Corpo: Dança na Educação, sob orientação do professora Dra. Kathya M. A. Godoy, no primeiro semestre de 2017.

Destacamos que a escolha desses estudantes/participantes ocorreu porque essa disciplina é obrigatória no último ano do curso, juntamente com as demais sobre dança da grade curricular, e tem como principal objetivo levar o estudante a compreender os elementos constituintes da linguagem da dança (que envolvam a relação entre o desenvolvimento da criança e do adolescente), o universo da dança e o conhecimento de possibilidades de práticas pedagógicas, por meio de jogos de improvisação e criação em dança.

Com isso, a nomeação usada para minhas ações no decorrer desse trabalho foi pesquisadora/participante.

As práticas pedagógicas desenvolvidas nessa disciplina com os estudantes/participantes foram denominadas Experiências em Dança (ED), como escrevemos anteriormente, e destacamos que todos autorizaram¹⁷ o uso

¹⁶ No Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp, existe a possibilidade do cumprimento do estágio de docência junto ao orientador nas aulas da graduação. Então, desenvolvi a parte prática dessa pesquisa na disciplina Laboratório de Corpo: Dança na Educação, no primeiro semestre de 2017.

¹⁷ A “Autorização de uso de imagem, voz e respectivos direitos” (LEI N. 9.610/98) foi um termo preenchido e assinado por todos os estudantes/participantes e se encontra no Anexo 2 deste trabalho.

de imagem e voz, e por uma questão ética não são identificados nominalmente nesse estudo.

Essas práticas constituíram-se de doze experiências sobre as temáticas da linguagem da dança e cada experiência durou em média três horas, sempre com a condução da pesquisadora/participante, sob constante orientação.

A vivência das práticas pedagógicas visaram contribuir para a formação inicial dos estudantes/participantes, na perspectiva reflexiva, proporcionando experiências que pudessem favorecer o aprendizado da dança no corpo e pelo corpo e refletir sobre a construção e sistematização de práticas pedagógicas com Dança, realizadas pela pesquisadora/participante e partilhadas com os estudantes/participantes.

As *Temáticas da Dança* apresentadas por Andrade (2016) foram a base para a sistematização das Experiências em Dança, de modo que cada experiência tinha um tema a ser desenvolvido. Esses temas eram exatamente os eixos e subeixos apresentados nesta proposta. Dessa forma, cada “Experiência” (em formato de encontros semanais) era complementar à outra, e todas, na sequência em que foram estabelecidas, tinham o objetivo de favorecer a construção dos *Saberes em Dança*. Por isso, para que os estudantes/participantes compreendessem esses saberes, era importante que participassem de todas as experiências ou da maioria delas.

Ressalto que para construir, planejar e sistematizar as práticas pedagógicas desta pesquisa, utilizei as experiências anteriores que tive com a dança e os *Saberes em Dança* (GODOY, 2013) construídos ao longo da minha trajetória, não só como bailarina, mas também com a formação que tive na graduação, as vivências de aulas/atividades/exercícios/jogos que experienciei, os diferentes métodos e técnicas de consciência corporal em diversos cursos feitos além da graduação, somados a minha prática como professora de dança e de educação básica, como foi relatado anteriormente. Isto é, como afirma Marques (2014) e Godoy (2017, 2016a), para o ensino da dança é necessário que o corpo experiencie e, por isso, as vivências, os exercícios e as técnicas que utilizei nas Experiências em Dança em (com)junto com os estudantes/participantes durante esta pesquisa também perpassaram meu

corpo durante a minha trajetória com a dança. Dessa forma, sempre procurei (re)adequar e (trans)formar, num processo de reflexão constante (SCHÖN, 1992, 2000) para desenvolver em (com)junto com os estudantes, de diferentes idades, turmas e contextos sociais, que tive a oportunidade de encontrar nas escolas que trabalhei. Assim, carregada, influenciada, (trans)formada por todas estas experiências é que construí o meu repertório de práticas pedagógicas em dança que utilizei nesta pesquisa para a sistematização das práticas pedagógicas que foram planejadas para serem vivenciadas em (com)junto aos estudantes/participantes¹⁸.

Então, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas desta pesquisa, utilizei os seguintes mecanismos: i - minhas experiências com a Dança, seja como estudante/bailarina e/ou como professora de dança e de educação básica; ii - sugestões feitas pela professora orientadora durante o processo da pesquisa e, iii - algumas das atividades contidas na proposta “Dança para Criança”.

Para uma melhor visualização pelos estudantes/participantes do que seria experienciado durante as doze semanas foi necessário reelaborar o organograma *Temáticas da Dança* (Figura 1), proposto por Andrade (2016 p. 197), de modo a explicitar por meio deste novo organograma (Figura 2) todos os temas que seriam trabalhados nas ED.

Dessa maneira, acrescentei um novo quadro como subeixo do Eixo Corpo, com o objetivo de mostrar quais estruturas corporais seriam trabalhadas (ressalto que todas as estruturas apresentadas estão presentes na proposta “Dança para Criança”). Na última linha deste novo organograma (Figura 2), foi acrescentado outro quadro com a palavra “Reflexão” que está interligado a todos os eixos. Isso porquê, além de atuar num curso de formação de professores, entendemos ser necessário a formação de um profissional reflexivo (Schön, 1992, 2000) que ocorre neste caso por meio da vivência, da

¹⁸ Esclareço que todas as escolhas foram discutidas e pensadas em conjunto com a professora orientadora que acompanhou todas as experiências, nos propiciando um olhar externo, crítico e reflexivo sobre o trabalho desenvolvido pela pesquisadora e pelos participantes. Com isso, as práticas pedagógicas vivenciadas nesta pesquisa resultaram da reflexão da pesquisadora/participante, da orientadora e dos estudantes/participantes, como requer o uso da pesquisa-ação.

experienciação e da reflexão, individual e coletivamente, e que contribuem na construção dos *Saberes em Dança*.



Figura 2 – Organograma 1: Temáticas da Dança para as Experiências.
Fonte: A autora baseada em ANDRADE, 2016, p.197.

Este novo organograma, construído no primeiro momento de reflexão/planejamento, foi nomeado de “Temáticas da Dança para as Experiências”.

A partir dessa construção gráfica das Temáticas da Dança, que foi apresentada e discutida com os estudantes/participantes no primeiro encontro, é que refleti e planejei previamente os conteúdos que foram trabalhados em cada um dos encontros e as possíveis estratégias de cada Experiência em Dança. Segue abaixo como foram planejados todos os encontros, antes da sua aplicação com os estudantes/participantes:

1º Eixo: Corpo (composto por 5 experiências)

Experiência 1 – Apresentação

Experiência 2 – Partes do corpo

Experiência 3 – Articulações

Experiência 4 – Esqueleto

Experiência 5 – Músculos

2º Eixo: Fundamentos da Dança (composto por 5 experiências)

Experiência 6 – Desafiando a gravidade I

Experiência 7 – Desafiando a gravidade II

Experiência 8 – Relações espaciais I

Experiência 9 – Relações espaciais II

Experiência 10 – Ritmo e tempo

3º Eixo: Criação em Dança (composto por 2 experiências)

Experiência 11 – Referencial teórico e reflexão

Experiência 12 – Experiência de improvisação, criação e apresentação.

Após o processo vivido e experienciado, ocorreram mudanças em relação ao que tínhamos planejado para desenvolver nas Experiências em Dança, ou seja, uma reflexão sobre a ação,

Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos, de modo a descobrir como nosso ato de conhecer na ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma, após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt chama de “parar e pensar”. Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. (SCHÖN, 2000, p. 32)

Ao final do processo, sentimos a necessidade de uma nova configuração na estruturação das Temáticas da Dança, reconfiguração (Figura 3) que foi denominada Temáticas da Dança nas Experiências, pois, diferentemente do organograma anterior, esta diz respeito ao que aconteceu durante as experiências. Essa figura foi criada ao final do processo com o

objetivo de explicitar e tornar visível o caminho percorrido e as escolhas feitas pela pesquisadora/participante durante o processo (segue a figura abaixo).

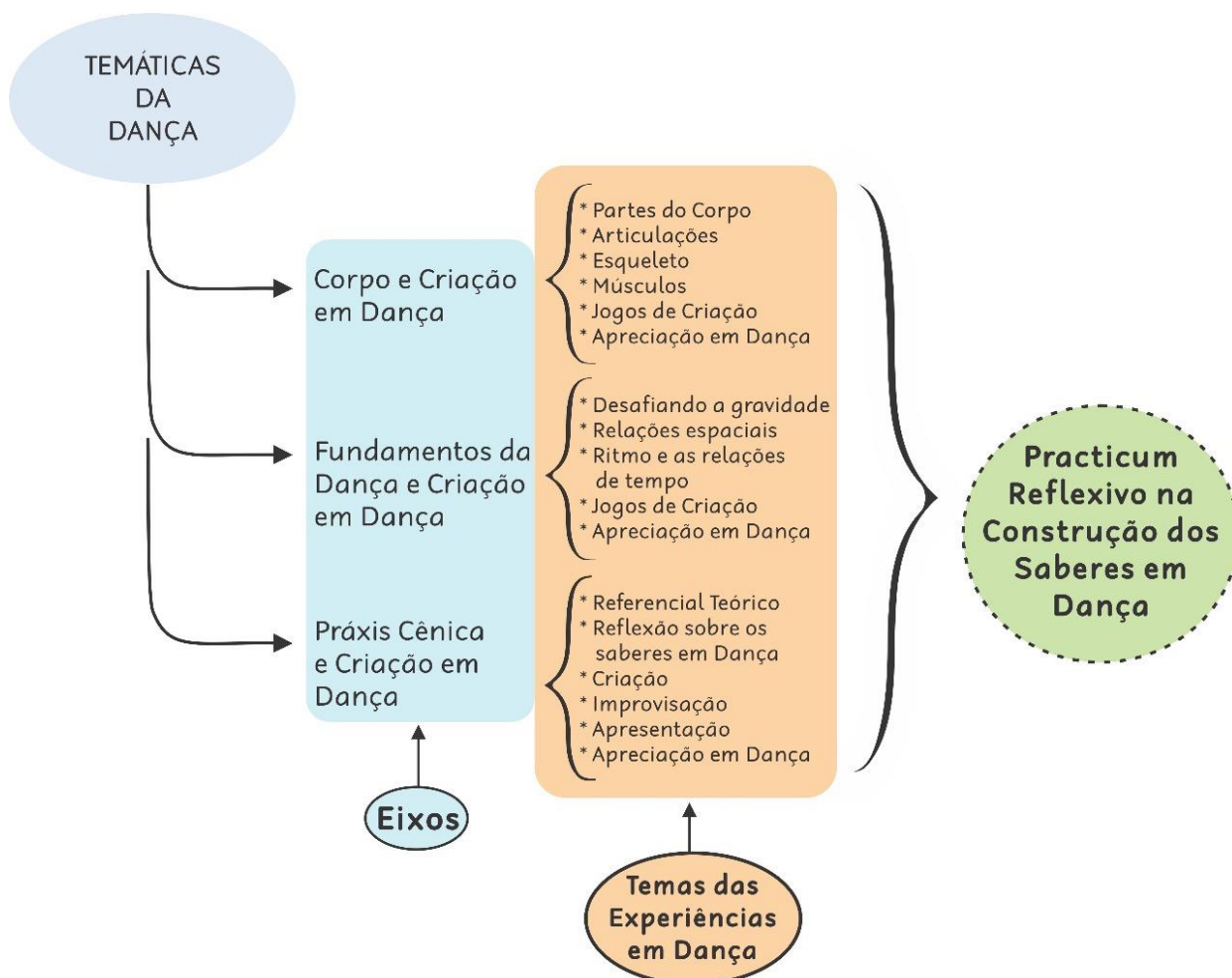


Figura 3: Organograma 2: Temáticas da Dança nas Experiências.
Fonte: A autora.

O ponto de partida desta nova sistematização das práticas foram as Temáticas da Dança para as Experiências (Figura 2) que foi apresentada aos estudantes/participantes. Nesta nova configuração (Figura 3), apresento o organograma na posição vertical, na sequência em que foi desenvolvido o processo, desta forma, a leitura se faz de cima para baixo, e na primeira coluna temos os Eixos (cor azul) e na segunda coluna (cor laranja) temos os temas das Experiências em Dança de cada Eixo. Abarcando todo este processo, temos o *practicum reflexivo* na construção dos *Saberes em Dança*, que se deu a partir da minha reflexão na ação em conjunto com a dos estudantes/participantes em cada ED, e posteriormente reflexão sobre a ação.

Neste novo organograma, acrescentei a Criação em Dança em todos os eixos, diferente da autora que apresentava o Eixo Criação em Dança separado (Figura 1). Todavia, no decorrer do processo experienciado em (com)junto com os estudantes/participantes, entendi que a Criação em Dança é uma temática que pertence a todos os eixos e que sua vivência contribui para a construção dos *Saberes em Dança*. Além disso, no eixo Criação em Dança, apresentado na proposta “Dança para Criança” (Figura 1), acrescentei o termo Praxis¹⁹ Cênica, pois esse foi o objetivo das Experiências desse eixo, ou seja, possibilitar a prática cênica, a ação de estar em cena, ao mesmo tempo em que vivenciavam a apreciação, a apresentação e a improvisação. E nesse momento o *practicum reflexivo* se evidenciou para mim.

Por fim, ressaltamos que a forma como os eixos estão apresentados na imagem 3 (leitura vertical) representa a ordem em que foram vivenciados, experienciados nos encontros semanais, que descrevemos a seguir.

Iniciamos pelo Eixo Corpo e Criação em Dança, seguindo a proposta “Dança para Criança” (ANDRADE, 2016), o corpo é o meio pelo qual a dança acontece. Para isso, desenvolvemos um trabalho de consciência do corpo e suas estruturas: partindo das partes do corpo, continuando com o conhecimento das articulações, seguindo o esqueleto e, por fim, os músculos. Esclarecemos que essa divisão dos temas Eixo Corpo deu-se com o objetivo de tornar o processo “mais didático” aos estudantes/participantes, pois em todas as ED as estruturas corporais eram trabalhadas na sua totalidade, porém em cada momento enfatizamos a compreensão de uma delas²⁰.

Na sequência, trabalhamos o Eixo Fundamentos da Dança e Criação em Dança, utilizando os mesmos temas do subeixo da proposta inspiradora (Figura 1). Por fim, para trabalhar o Eixo Práxis Cênica e Criação

¹⁹ O conceito de práxis é aqui entendido como “[...] uma ação transformadora realizada pelo sujeito e pela qual ele se modifica ao mesmo tempo em que muda o mundo que o cerca”. (ANDRADE; GODOY, 2017, p.122) Dessa forma, “[...] a dança efetiva-se enquanto conhecimento, pois sendo criação, e somente assim, ela se torna um produto do trabalho humano, e, enquanto tal, se afirma como conhecimento humano produzindo e, se produzindo na práxis humana”. (ASSUMPCÃO, 2005, p. 120) Assim, a prática da dança em cena foi um recurso utilizado para promover esta ação transformadora dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

²⁰ Não é objetivo desta dissertação detalhar toda uma discussão teórica sobre as concepções do corpo, em especial, na educação. Todavia, devemos esclarecer que foi uma opção didática pensar o corpo em partes, mas temos a clareza de que as concepções do corpo na história da humanidade são resultados dos contextos naturais e culturais em cada momento histórico. (MENDES; NÓBREGA, 2004)

em Dança realizamos em (com)junto aos estudantes/participantes uma experiência de apresentação, como fechamento das ED. Para isso, os estudantes utilizaram um jogo de improvisação e realizaram uma apresentação no espaço externo ao prédio do Instituto de Artes da Unesp.

Dito isto sobre o processo que foi experienciado, descrevo a seguir a estrutura das ED:

1º Momento: chegada, em roda de conversa, sobre o tema a ser desenvolvido naquele encontro. Geralmente, era apresentado aos estudantes a palavra tema do encontro ou uma pergunta que se relacionava com o tema, para abriremos um diálogo, fazer a recepção dos estudantes para aquela experiência, e em muitos momentos fizemos uma reflexão da experiência anterior a partir do tema apresentado.

2º Momento: aquecimento corporal feito por meio de propostas e atividades de sensibilização do corpo, que estimulavam a autopercepção, abordando o tema proposto e preparando o corpo para o próximo momento.

3º Momento: desenvolvimento do tema por meio de exercícios de experimentação, jogos e/ou brincadeiras. Momento destinado aos jogos de criação em dança, apresentação e apreciação.

4º Momento: desaquecer o corpo e voltar para a calma, na maioria das vezes por meio de relaxamento.

5º Momento: finalização, com roda de conversa sobre o que foi experienciado, possíveis reflexões e anotações no diário de campo.

Destacamos que todas as ED proporcionavam um processo de ação-reflexão-ação constante que ocorreu de duas maneiras: coletivamente, ao final de cada ED, quando os estudantes/participantes relatavam como a tinham vivenciado, e a partir desta reflexão coletiva no segundo momento em que a pesquisadora/participante com a orientadora reestruturavam o próximo encontro. Enfatizamos esse processo, pois entendemos que a formação inicial

do professor tem de ser compreendida de forma coletiva, em que o estudante não apenas compreenda, mas também participe do seu processo de formação. (ALMEIDA; GHANEM; BICCAS, 2008)

O mesmo ocorreu com a pesquisadora/participante durante esse processo na construção e adaptação dos outros encontros por meio dos registros no diário de campo e nas conversas com a orientadora. Esse registro era feito posteriormente às experiências, em diálogo com o que nos apresenta Minayo:

O diário de campo nada mais é do que um caderninho de notas, em que o investigador, dia por dia, vai anotando o que observa e que não é o objeto de nenhuma modalidade de entrevista. Nele devem ser escritas impressões pessoais que vão se modificando com o tempo, resultados de conversas informais, observações de comportamentos contraditórios com as falas, manifestações dos interlocutores quanto aos vários pontos investigados, dentre outros aspectos. (MINAYO, 2014, p. 295)

Além do diário de campo servir como uma das principais fontes de análise e reflexão desta pesquisa, registramos as ED em fotos e vídeos e, por fim, realizamos a coleta de depoimentos dos estudantes/participantes com um questionário (Anexo 1) com perguntas abertas sobre como compreenderam todo o processo de vivência das práticas pedagógicas nas ED e de que forma (in)corporaram ou não os fundamentos da dança que foram utilizados, para identificar posteriormente a potencialidade do processo vivido pelos estudantes/participantes.

A seguir apresento a descrição de como se desenvolveu cada ED.

CAPÍTULO 3 – A REALIZAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS EM DANÇA

Os objetivos gerais das ED foram que os estudantes/participantes:

- experienciassem no corpo a linguagem da dança;
- compreendessem as *Temáticas da Dança*;
- construíssem os saberes necessários para ensinar dança;
- conhecessem a proposta “Dança para Criança” de Carolina Romano de Andrade.

A partir de agora, descreveremos todas as experiências, seus planos de aula contendo objetivos, conteúdos, estratégias²¹ e as impressões da pesquisadora/participante sobre cada encontro. Em seguida, apresentaremos o olhar dos estudantes/participantes com base nos questionários respondidos por eles e também uma reflexão da pesquisadora/participante sobre o processo de construção dos *Saberes em Dança*.

3. 1. As Experiências em Dança

1ª Experiência – Apresentação

Objetivos:

- Conhecer os estudantes.
- Formar grupo.
- Apresentar as práticas pedagógicas sistematizadas em Experiências em Dança.

Conteúdo:

- Organograma dos elementos do curso.

²¹ Para Masetto (2003), estratégias de ensino são os meios utilizados pelo professor para facilitar o processo de aprendizagem dos estudantes, com vistas ao objetivo que se pretende alcançar junto a eles.

Temáticas da Dança – Eixos: Fundamentos da Dança; Corpo e Criação em Dança. Subeixos: Relações Espaciais; Desafiando a gravidade, Ritmo e as relações de tempo; Partes do corpo; Articulações; Esqueleto; Músculos; Jogos de Criação; Criação e Apresentação e Apreciando a dança.

Estratégias:

- Dinâmica com desenho.
- Leitura e discussão do plano do curso.
- Jogo de atenção e prontidão.

DESCRIÇÃO DA 1ª EXPERIÊNCIA

A primeira experiência teve início no horário previsto. Começamos com todos sentados no chão em círculo (os estudantes, a professora Kathya, responsável pela disciplina e eu). Em seguida, fui apresentada ao grupo pela professora orientadora. Foi explicado que, como sua orientanda de Mestrado, desenvolveria algumas práticas pedagógicas no decorrer da disciplina.

Terminada a apresentação, entregamos aos estudantes folhas de sulfite, giz, lápis e canetinhas, para que desenhassem uma árvore, e em cada parte dela colocassem os seguintes elementos: na raiz, as coisas que acreditam que dão suporte a eles; no tronco, aquilo que os sustenta; e na copa, os seus desejos.

O tempo para a execução dessa atividade estendeu-se mais do que o previsto, mas preferimos não intervir e deixá-los livres para executarem seus desenhos. A segunda etapa desta atividade consistia em cada estudante apresentar aos demais o que desenhou, porém não era uma obrigatoriedade. Apenas dois estudantes não quiseram apresentar seus desenhos aos demais.

Finalizada essa primeira etapa, iniciamos a apresentação do organograma das Temáticas da Dança para as Experiências (Figura 2) que foram desenvolvidas nas doze semanas seguintes, a partir dos eixos e subeixos das Temáticas da Dança que fundamentam a sistematização das práticas pedagógicas.

Nesse momento, muitos estudantes se posicionaram com perguntas sobre a estrutura e o desenvolvimento das práticas pedagógicas que seriam realizadas em cada uma das experiências. Em seguida, realizamos coletivamente a reflexão (na ação) sobre as questões apresentadas pelos estudantes/participantes.

Terminamos essa primeira experiência explicando a pesquisa de mestrado e convidamos os estudantes a participarem dela. Eles aceitaram prontamente.

IMPRESSÕES SOBRE A 1ª EXPERIÊNCIA

Enquanto professora/pesquisadora, a primeira experiência possibilitou conhecer a turma e entender suas expectativas em relação ao curso de graduação, a disciplina e outros aspectos, como a vida, o trabalho e a carreira profissional.

Outro fato a destacar foi o gerenciamento do tempo, pois não foi possível desenvolver a atividade prática que estava prevista, uma vez que o tempo usado no desenho da árvore foi maior do que o planejado, apesar de transcorrer de maneira proveitosa.

Todavia, mesmo não conseguindo cumprir todo o planejamento nessa primeira experiência, destaco o envolvimento, a atenção e a predisposição dos estudantes para participarem do projeto.

2ª Experiência – Eixo Corpo – Tema: Partes do corpo

Objetivos:

- Reconhecer as partes do corpo no seu corpo e no corpo do outro.
- Movimentar cada parte do corpo separadamente.
- Vivenciar os movimentos de cada parte do corpo.
- Criação a partir dos jogos de improvisação.
- Apreciação das criações feitas pelos estudantes.

Conteúdos:

- O contorno do corpo.
- O corpo e a divisão em partes.
- As partes do corpo em movimento.

Estratégias:

- Desenhar trajetórias no espaço, caminhando.
- Desenho do contorno do corpo e das partes internas.
- Jogo: Dança das partes do corpo.
- Apreciação das sequências desenvolvidas durante o jogo.

DESCRIÇÃO DA 2ª EXPERIÊNCIA

Iniciamos em círculo, com todos em pé, e fizemos a seguinte pergunta: “Quantas partes nosso corpo tem?” Os estudantes/participantes apresentaram diversas respostas, a partir da observação do próprio corpo e do corpo do outro.

Em seguida, iniciamos o aquecimento, que consistiu em caminhar por todo espaço da sala, com uma parte do corpo guiando o movimento. Primeiro, indicamos uma parte do corpo, por exemplo, o pé, em seguida, os estudantes/participantes escolhiam outra parte do corpo e continuavam caminhando. Sempre que um estudante/participante encontrava com outro durante seu caminhar, as partes do corpo que estavam guiando no movimento se cumprimentavam, davam um “tchau” e se distanciavam.

Imediatamente após esse aquecimento, avançamos na descoberta das partes do corpo. Para isso, os estudantes/participantes fizeram um círculo, e um deles deitou-se no centro, sobre o papel *Kraft* que estava forrando o chão. Outro estudante/participante desenhou o contorno desse corpo no papel. Então, todos os estudantes/participantes foram convidados a escrever o nome das partes do corpo no papel e completar o desenho. Ao final, penduramos o desenho do corpo humano na parede para que observassem o resultado.



Figura 4 – Desenhando o corpo e suas partes
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Depois desse momento coletivo, partimos para um aprofundamento do conhecimento das partes do corpo de forma detalhada. Para isso, foram organizadas duplas, em que um desses estudantes/participantes se deitava no chão de olhos fechados e o outro, simulando que estava com um lápis na mão, fazia o contorno do corpo dele. Em seguida, trocavam de posição. Com isso, buscamos desenvolver a percepção do corpo do outro por meio do tato. Repetimos essa mesma ação em pé, favorecendo a percepção tridimensional do corpo.



Figura 5 – A sensação do contorno do corpo
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

No momento em que as duplas estavam em pé, começamos o jogo “Dança das partes do corpo”²². Uma pessoa da dupla tocava uma parte do corpo da outra pessoa e essa parte tocada se movimentava, respondendo ao estímulo do toque. O ritmo do estímulo era ora lento, ora rápido, até que várias partes do corpo fossem tocadas e movimentadas ao mesmo tempo. Passado um momento, a pesquisadora/participante indicava que o estudante/participante que tinha recebido o toque realizasse os movimentos sozinho, no ritmo proposto, a partir da memória dos toques recebidos. Ao final, a dupla trocava de papel e quem havia realizado os estímulos primeiro, passava a recebê-los na “Dança das partes do corpo”. No decorrer das experiências, a utilização do jogo foi uma estratégia pedagógica constante, pois entendemos que

²² Chamamos dessa maneira esse jogo que consiste em um sujeito tocar as partes do corpo do outro para que este responda ao estímulo do toque com diferentes movimentos, em variados ritmos, até que todo o corpo esteja se movendo por meio de vários estímulos, que vão aumentando progressivamente, produzindo o que nomeamos “Dança das partes do corpo”.

por meio do jogo o indivíduo pode brincar naturalmente, testar hipóteses, explorar toda a sua espontaneidade criativa. Os jogos não são apenas uma forma de divertimento: são meios que contribuem e enriquecem o desenvolvimento intelectual. (ALVES; BIANCHIN, 2010, p. 285)

Continuando com essa proposta em que o jogo contribui para o aprendizado, na sequência, foi solicitado às duplas que criassem um diálogo de movimentos, em que um movimentava uma parte do corpo e o outro em resposta, movimentava a mesma ou outra parte, de maneira livre e espontânea, possibilitando a construção de sequências de movimentos.

O jogo terminou com a experimentação das possibilidades de movimento que o estímulo proporcionava ao corpo dos participantes, e também da memória que cada corpo guardou desses estímulos. Dessa forma, a dupla se movia ao mesmo tempo, repetindo o que o corpo havia memorizado, criando sequências de movimentos. A partir disso, realizamos uma dinâmica de apreciação. Os estudantes/participantes foram organizados em dois grupos: enquanto um apresentava os seus movimentos, o outro apreciava. Por meio desse jogo de criação em que o lúdico era o caminho para se alcançar o objetivo de criar e dançar, a apreciação integrou essa vivência e teve como objetivo contribuir na construção dos *Saberes em Dança* por meio do olhar para o corpo do outro em movimento.

Finalmente, refletimos sobre o processo vivenciado. Para isso, a pesquisadora/participante pediu a cada um que dissesse uma única frase que definisse essa experiência. Abaixo, destacamos algumas dessas frases:

- “Corpo dolorido por conta das aulas da semana.”
- “O corpo em dança.”
- “Cada corpo tem um jogo.”
- “Energia me move.”
- “Presença.”
- “Descoberta de vícios de movimento.”
- “Tato e contato.”
- “O apoio do outro.”
- “Conecte e ação.”
- “Músculo pulsante, sangue muito quente.”

- “Os corpos que me compõem.”
- “Diálogo corporal.”
- “Diversidade do toque.”
- “Eu escolho ou não o estímulo que me é dado.”
- “Nunca sozinho.”
- “Energia, olhar e respiração.”
- “O olhar também me toca e me move.”
- “O corpo num lugar leve e divertido.”
- “Encaixes.”
- “Conexão.”
- “O movimento é o idioma universal.”
- “Fígado é na esquerda ou na direita?”
- “Dançar com os dois pés direitos.”

Ditas essas palavras e frases, refletimos e discutimos coletivamente e, em seguida, a pesquisadora/participante explanou todas as atividades propostas nessa ED, os conteúdos e os objetivos. Foi explicado também que essa prática pedagógica poderia ser desenvolvida de diferentes formas e com variadas sequências, ainda com foco na compressão e percepção das partes do corpo.

IMPRESSÕES SOBRE A 2ª EXPERIÊNCIA

A segunda experiência seguiu o planejamento proposto. Ao final, a turma apresentou cansaço físico, o que demonstrou participação efetiva dos estudantes/participantes.

O tempo planejado para as atividades foi adequado e transcorreu conforme o planejado.

O que chamou a atenção nesta segunda experiência foi o desconhecimento dos estudantes/participantes de anatomia; por estarem cursando o último ano de Licenciatura em Arte – Teatro, acreditei que possuíam um conhecimento básico e só iriam lembrar informações sobre

articulações, sistema esquelético e músculos. Não foi isso o que ocorreu, por essa razão realizei uma rápida revisão da anatomia do corpo.

Ao mesmo tempo, isso trouxe uma preocupação com o planejamento futuro das práticas pedagógicas, porque esses conhecimentos seriam necessários, uma vez que as vivências em consciência corporal dão suporte para o corpo poder dançar, e os conhecimentos básicos de anatomia integram essas práticas.

Com essa dificuldade apresentada, refleti sobre a necessidade de readequar o planejamento das próximas ED para estudar anatomia, no sentido de os estudantes/participantes conhecerem melhor o próprio corpo.

Se, por um lado, eles demonstraram desconhecimento de anatomia, o que dificultou parte do desenvolvimento da ED, por outro, ao final da experiência, relataram que conseguiram compreender as maneiras de trabalhar esse tema com as crianças, pois alguns disseram que já estavam ministrando aulas no estágio e outros já lecionavam (credito esta identificação pelo uso do jogo, do lúdico e da brincadeira como uma importante estratégia pedagógica).

3ª Experiência – Eixo Corpo – Tema: Articulações

Objetivos:

- Identificar e reconhecer as grandes articulações do corpo.
- Perceber as articulações do próprio corpo e do corpo do outro.
- Compreender as diferentes articulações do corpo e como elas se movem.
- Experimentar o movimento das articulações.

Conteúdos:

- As articulações do corpo.
- O movimento das articulações do corpo.

Estratégias:

- Confecção de boneco articulado de papel.
- Manipulação das articulações em dupla.

- Jogo da marionete.
- Criação de cenas a partir do jogo da marionete.
- Apreciação das cenas criadas.

DESCRIÇÃO DA 3ª EXPERIÊNCIA

Iniciamos sentados no chão em círculo, e a pesquisadora/participante fez a seguinte pergunta: “Quais são as partes do nosso corpo que dobram?”. Como tínhamos identificado anteriormente a dificuldade com conhecimentos de anatomia, resolvemos introduzir uma conversa na qual os estudantes/participantes apresentaram seus conhecimentos sobre o tema: articulações.

Passamos então para o “desenvolvimento prático” da experiência e, para isso, utilizamos bonecos de papel articulados, com representações das grandes articulações do corpo humano. Os estudantes/participantes dividiram-se em pequenos grupos, cada grupo recebeu as partes do boneco desmontado para fazer a junção dele. Para tal, foi necessário furar uma parte do boneco e colocar os colchetes nos lugares que representavam as articulações do nosso corpo. Finalizada a montagem, sentamos em círculo e cada grupo apresentou seu boneco, explicando como fizeram a montagem, destacando as articulações. O processo de montagem do boneco e suas articulações esteve relacionado com a utilização do brinquedo como estratégia pedagógica que,

[...] entendido como recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas, cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras. (KISHIMOTO, 2003, p. 36)



Figura 6 – Montando o boneco de papel articulado
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Terminada a explanação, vivenciamos os movimentos das articulações. Para isso, os estudantes/participantes, em dupla²³, realizaram a seguinte exploração dos movimentos das articulações: um deitava-se no chão e o outro manipulava suas articulações a fim de investigar como elas se movimentam e quais as suas possibilidades. Essa prática possibilitou o trabalho com a propriocepção²⁴ daquele que estava sendo manipulado, e quem estava manipulando conseguiu de maneira sensível conhecer um pouco sobre os movimentos dessas articulações. A execução desse jogo demorou um pouco mais do que o previsto.

²³ Em todas as práticas em dupla havia a troca de funções.

²⁴ De acordo com Fonseca (2008, p. 577): “É o sentido que fornece informação das terminações nervosas localizadas nos músculos, tendões e articulações e relacionadas com a posição, a exploração e a projeção do corpo e do seu movimento próprio, podendo integrar variáveis como duração, velocidade, peso, força, etc.”



Figura 7 – Manipulação das articulações em duplas
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Continuando o processo, a dupla deitava-se no chão e iniciava um espreguiçar, o corpo mudava de posição; aos poucos saíam da posição deitada, explorando as possibilidades de movimento das articulações, e em um movimento contínuo do nível baixo para o nível alto²⁵, até ficarem em pé.

Durante a execução dessa experimentação, os estudantes/participantes indagavam sobre as articulações e coletivamente buscávamos encontrar as respostas. Além do conhecimento prático/teórico sobre as articulações, essa prática também era o aquecimento para o desenvolvimento do jogo de criação

²⁵ Nível é a nomenclatura para designar a relação de altura do corpo com o espaço. Os níveis espaciais são alto, médio e baixo. Este é um conceito que pertence ao Método Laban de Análise do Movimento. (RENGEL, 2003 p. 88)

“Jogo de marionete”. De maneira lúdica, por meio da brincadeira²⁶, os estudantes/participantes começaram a construção dos seus *Saberes em Dança*.

A dupla de estudantes/participantes recebeu um conjunto com oito elásticos. Uma pessoa da dupla prendia os elásticos nas articulações de seu corpo: punhos, cotovelos, joelhos e tornozelos, assumindo o papel da marionete. O outro componente da dupla fazia o papel de manipulador que, por meio dos elásticos, puxava uma das articulações da marionete, e esta se movia de acordo com o comando do manipulador. No decorrer do jogo, orientei que memorizassem esses movimentos, pois seriam reproduzidos posteriormente, sem o auxílio do manipulador, na criação de movimentos com as articulações.



Figura 8 – Jogo de Marionete em duplas
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Esse processo inicial da experiência foi orientado pela pesquisadora/participante para que pudessem compreender os papéis de marionete e manipulador. Logo depois solicitamos à metade das duplas que, livremente, experimentassem o “Jogo de marionetes”, enquanto a outra metade

²⁶ Destacamos que a escolha do uso de estratégias que envolvam a ludicidade está diretamente ligada ao escopo teórico/metodológico da proposta “Dança para Criança”, que foi pensada para os professores trabalharem com Dança.

assistia à experimentação. Finalizado o momento da apreciação, realizamos coletivamente a reflexão do processo desenvolvido nesta experiência.

IMPRESSÕES SOBRE A 3ª EXPERIÊNCIA

Nessa experiência, os estudantes/participantes avançaram mais um pouco no conhecimento sobre a anatomia do corpo, porém surgiram muitas dúvidas e, apesar de refletirem e construírem as respostas coletivamente, as pausas foram muitas. Todavia, optei naquele momento por tentar sanar essas dúvidas, porque acreditei que isso contribuiria para as próximas práticas pedagógicas, como de fato aconteceu.

Ressalto ainda a euforia dos estudantes/participantes após a conclusão da atividade, graças à experiencição de forma lúdica e criativa dos movimentos, o que ocorreu com o “Jogo de marionetes”, o que possibilitou a compreensão dos conceitos abordados nesse encontro.

Essa experiência pensada como prática pedagógica possibilitou que, antes mesmo do final de cada apresentação das duplas, os estudantes/participantes refletissem sobre os movimentos propostos, suas possibilidades e sua transposição para a aplicação das atividades em diferentes contextos de aula. Nesse momento, apareceu a reflexão sobre a ação por parte dos estudantes/participantes. (Schön, 1992, 2000)

4ª Experiência – Eixo Corpo – Tema: Esqueleto

Objetivos:

- Conhecer a estrutura óssea do corpo.
- Reconhecer na estrutura, as articulações que foram trabalhadas no encontro anterior.
- Perceber internamente a organização da sua estrutura óssea, durante o movimento.

Conteúdos:

- Estrutura óssea.
- A estrutura óssea em movimento.

Estratégias:

- Visualização da estrutura óssea por meio do modelo do esqueleto.
- Explicação sobre o funcionamento das articulações e de toda a estrutura óssea.
- Manipulação das articulações em duplas.

DESCRIÇÃO DA 4ª EXPERIÊNCIA

Iniciamos a experiência com um *brainstorming*²⁷. A pesquisadora/participante falou a palavra “esqueleto” e os estudantes/participantes falaram as palavras ou expressões que vieram primeiro à mente. Depois que todos se expressaram, montamos um boneco do esqueleto humano para que visualizassem a imagem da palavra tema dessa Experiência. Aproveitamos o momento para retomar os conceitos abordados no encontro anterior sobre as articulações e como observá-las no esqueleto humano.

Aprofundando um pouco mais os conhecimentos sobre anatomia, a pesquisadora/participante fez uma explicação das principais estruturas do esqueleto, sua nomenclatura e funções. Nesse momento, surgiram diversas dúvidas sobre a anatomia do corpo humano e, como apontado anteriormente, os estudantes/participantes tiveram muitas dificuldades nesta temática.

Para sanar essas questões, além das intervenções, a professora/orientadora também contribuiu dirimindo essas dúvidas. Isso resultou na diminuição do tempo para a realização da vivência prática, que

²⁷ *Brainstorming* é um termo em inglês normalmente traduzido como tempestade de ideias. Para esta pesquisa usamos este termo para designar a dinâmica coletiva proposta, em que uma palavra é detonadora de um processo, no qual todos os participantes falam tudo o vier em seus pensamentos rapidamente a partir desta palavra.

havia sido estruturada a partir da percepção do osso da pelve em relação à coluna vertebral e às pernas.

Os estudantes/participantes foram divididos em trios e experimentaram oscilar o peso do corpo para frente e para trás, mudando a força com relação ao apoio do pé no chão. Enquanto um experienciava o peso do seu corpo, os outros dois componentes do trio apoiavam aquele que estava no centro do movimento.



Figura 9 – Trios experimentando a oscilação do peso do corpo
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Devido ao tempo escasso, terminamos essa Experiência com a exibição de um vídeo que trazia fragmentos do espetáculo, desenvolvido pela pesquisadora/participante em uma escola pública de educação básica, onde foi utilizado o “Jogo de marionete”²⁸.

IMPRESSÕES SOBRE A 4ª EXPERIÊNCIA

Neste caso, ficou evidente o desconhecimento dos estudantes/participantes em relação à anatomia do corpo humano. Em decorrência disso, houve a alteração do planejamento da prática pedagógica.

²⁸ Aqui o objetivo foi demonstrar no contexto escolar como podemos utilizar as *Temáticas da Dança* em uma criação cênica.

Conseqüentemente, a proposta prática mais focada em pontos da consciência corporal não aconteceu, assim como a reflexão final do processo.

O desenvolvimento dessa experiência evidenciou que a prática apresenta novas demandas, que não haviam sido pensadas e planejadas. Aqui o profissional reflexivo precisa encontrar caminhos de forma criativa para desenvolver sua proposta, ou seja, trabalhar com incertezas e agir a partir da reflexão na prática. (SCHÖN, 2000)

Diante dessa premissa, percebi a necessidade de rever as próximas ED para experienciar no corpo a linguagem da dança.

5ª Experiência – Eixo Corpo – Tema: Músculos

Objetivos:

- Sentir e perceber os músculos do seu corpo.
- Perceber os pontos de tensão do corpo e o seu tônus muscular²⁹.
- Perceber a relação do esqueleto com os músculos em movimento.
- Perceber o ajuste tônico³⁰ no movimento.

Conteúdos:

- Músculos.
- Tônus.
- Centro de gravidade³¹.

Estratégias:

- Exercício de esfregação da pele para aquecimento.
- Uso da bolinha de tênis para trabalhar a percepção dos músculos e seu tônus.
- Experimentação de peso e contrapeso em duplas.
- Exercício em duplas de ajuste tônico, a partir das ações de empurrar e de resistência à força do empurrar.

²⁹ É o estado de tensão da musculatura, que envolve a força do movimento. (ALMEIDA, 2013)

³⁰ É o uso da gradação da força muscular de acordo com o estímulo que é dado ao músculo. (ALMEIDA, 2013)

³¹ Na posição em pé, o centro de gravidade está situado na região pélvica.

- Apreciação de vídeos de espetáculos de dança.

DESCRIÇÃO DA 5ª EXPERIÊNCIA

Começamos em círculo, todos em pé, com a proposta de uma “esfregação corporal”, que consistiu em utilizar as mãos para esfregar toda a pele do corpo de forma rápida e vigorosa até produzir calor. Dessa maneira, proporcionamos uma maior vascularização da pele do corpo, deixando-a “mais viva” e “receptiva” para receber o próximo estímulo.

Este novo estímulo foi dado por meio de uma bolinha de tênis. O movimento de rolar a bolinha com pressão sobre o corpo proporcionou diferentes percepções do tônus muscular em cada estudante/participante.

A pesquisadora/participante orientou o movimento de rolar da bolinha e indicou que todos ficassem sentados e comesçassem a atividade pela parte posterior das pernas e depois seguissem para a pelve. Em pé, o percurso da bolinha seguiu a coluna e músculos das costas. Novamente sentados, a bolinha rolou por toda parte anterior do tronco. Finalizamos em pé, com a bolinha sob a sola dos pés.



Figura 10 – A percepção do tônus muscular com a bolinha de tênis
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Em seguida, retomamos a proposta de percepção do peso do corpo feito na ED anterior. Os estudantes/participantes, em trios e em pé, experimentaram oscilar com o peso do corpo para frente e para trás. Chamamos essa atividade de pêndulo. Solicitamos que percebessem o apoio das solas dos pés no chão e os ajustes musculares que o corpo precisava fazer para realizar esse movimento sem cair.

Continuando na percepção do tônus muscular realizamos um “cabo de guerra”: em duplas e em pé, eles se seguraram pelas mãos e pelos braços, puxando o corpo do colega. Na realização deste movimento, foi necessário utilizar o peso do corpo. Desta forma, os dois estudantes/participantes forçaram o peso do corpo para trás, equilibrando a força. Depois de experimentar a posição em pé, passaram a experienciar outras formas de puxarem uns aos outros, com diferentes apoios e posições de desequilíbrio, sempre com foco na observação e percepção dos ajustes do tônus muscular.



Figura 11 – O “cabo de guerra” em duplas
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ainda em duplas, foi realizado o “Jogo de força”, no qual as duplas atravessaram o espaço da sala, com um empurrando o outro, que esteve apoiado em suas costas, caminhando para frente. O que estava sendo empurrado criou uma resistência ao movimento de empurrão do colega. Após esse esforço muscular, terminamos essa vivência com uma roda de massagem e relaxamento. Cada um realizou movimentos circulares com a bolinha de tênis nas costas, no pescoço e na cabeça do colega que estava a sua frente na roda.

Nesta experiência, buscamos que os estudantes/participantes compreendessem seu processo de construção dos *Saberes em Dança* “[...] por meio do que sente no corpo (pele, ossos e músculos) e transforma em percepção essas impressões [...] que ficam decalcadas no tônus, ou seja, no corpo, possibilitam movimentos dançantes”. (GODOY, 2013, p. 188)



Figura 12 – Jogo de força
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao final dessa experiência, como exercício de apreciação, assistimos o *teaser* do espetáculo *A mão do meio* da Companhia de Dança de Diadema³² e um solo de William Forsythe³³, para coletivamente pensarmos nas diferentes

³² A Companhia de Dança de Diadema, criada há 22 anos pela iniciativa da Prefeitura do Município de Diadema e pela bailarina e coreógrafa Ivonice Satie, desenvolve, além do trabalho artístico, um projeto sociocultural, em que os bailarinos atuam como artistas orientadores no Projeto Oficinas – Difusão e Acesso à Dança. Reconhecida no Brasil e internacionalmente, tem 26 obras em seu repertório. Entre elas, *A mão do meio – Sinfonia Lúdica*, criada em 2014, é um espetáculo infanto juvenil, que apresenta a história de uma mão que, fascinada por movimentos, parte numa aventura em descoberta do corpo e nessa viagem encontra pernas, pés, braços e dedos dos pés. Uma sinfonia lúdica composta por som, movimento e luz faz o espectador mergulhar num mundo de poesia e movimento (Disponível em: <http://www.ciadedancas.apbd.org.br> acesso em 18 de jan. de 2018).

³³ William Forsythe nasceu em 1949 em Nova York. É bailarino e coreógrafo conhecido internacionalmente pelo seu trabalho com o Ballet de Frankfurt e pelo redimensionamento que deu ao balé clássico na relação com o espaço urbano. Forsythe desenvolveu sua técnica de dança a partir do balé clássico, da dança moderna e da teoria de Rudolph Laban (Disponível em: <https://www.williamforsythe.com> acesso em 18 de jan. de 2018).

possibilidades de uso da força, das partes do corpo na composição coreográfica e do lúdico na dança cênica.

Por último, houve uma explanação sobre o que foi trabalhado e sistematizado no Eixo Corpo, explicando tudo o que foi abordado até o momento. Informamos que a próxima experiência iniciaria um novo eixo das Temáticas da Dança: Fundamentos da Dança.

IMPRESSÕES SOBRE A 5ª EXPERIÊNCIA

Para esta experiência, fiz um ajuste de tempo na condução do exercício de consciência corporal, tornando-o mais dinâmico, o que proporcionou aos estudantes/participantes maior atenção e foco ao tema proposto. Isso foi observado na reflexão final, em que todos pontuaram as mudanças e os ajustes do tônus muscular conforme a prática pedagógica sugeriu.

Tal como o desconhecimento do próprio corpo, os estudantes/participantes também desconheciam as referências artísticas que trouxemos para a reflexão sobre dança/corpo, o que reafirmou a importância de apresentar referências de dança para que pudessem construir os seus *Saberes em Dança*.

6ª Experiência – Eixo Fundamentos da Dança

Tema: Desafiando a gravidade I

Objetivos:

- Experimentar diferentes formas de deslocamento.
- Perceber o corpo em deslocamento e em desequilíbrio.
- Experimentar equilíbrio estático e equilíbrio dinâmico.

Conteúdos:

- Deslocamento e trajetórias no espaço.
- Equilíbrio e desequilíbrio.
- Criação e composição.

Estratégias:

- Brincadeira da estátua.
- Experimentação de diferentes movimentos para deslocamento.
- Jogo de composição de pontos no espaço.

DESCRIÇÃO DA 6ª EXPERIÊNCIA

Iniciamos a experiência distribuindo aos estudantes/participantes pequenos papéis com as seguintes perguntas:

- O que é a gravidade?
- A gravidade te afeta? Por quê?
- A gravidade te incomoda? Por quê?
- É possível vencer a gravidade?

Cada estudante pegou um papel com uma pergunta que seria respondida posteriormente. Então, começamos a “brincadeira da estátua”, em que todos se movimentaram livremente ao som de uma música, porém atentos às marcações sugeridas pela pesquisadora/participante, durante a brincadeira. O volume da música indicou em que nível eles deveriam dançar (baixo, médio ou alto) e, sempre que a música pausasse, eles parariam o movimento, criando, então, uma forma estática com o corpo que chamamos “estátua”.



Figura 13 – Brincadeira da estátua
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ressaltamos que uma formação inicial ou continuada do professor por meio do lúdico pode proporcionar “[...] situações vivenciais onde os mesmos

resgatem seu fazer lúdico pessoal e que possam estar inserindo o brincar em sua ação didática” (MENDONÇA, 2008, p. 357). Todavia é

[...] necessário antes que os professores desapeguem da ideia pragmática de aplicabilidade direta de tudo que brinca para serem repassados aos seus alunos. É preciso que o professor desvincule da aplicabilidade técnica. É importante experienciar o divertimento, o acaso, a expressividade espontânea (MENDONÇA, 2008, p. 357).

Na sequência do aquecimento, organizamos uma roda e solicitamos que cada um lesse a sua pergunta e ficasse à vontade para respondê-la. Sobre a pergunta “O que é a gravidade?”, alguns estudantes responderam que ela é: “fórmula”, “é aquilo que nos puxa para baixo”, “velocidade” e “rápido”. Para a pergunta “A gravidade te afeta? Por quê?”, alguns responderam: “a gravidade afeta a nossa vida o tempo todo”, “sim, porque puxa para baixo”, “Sim, não tem escapatória – é o chão”, “centro do corpo na terra”. Para a pergunta “A gravidade te incomoda? Por quê?”, algumas respostas foram: “Às vezes, porque sou distraída e não quero me machucar”.

E para a quarta pergunta “É possível vencer a gravidade?”, as respostas foram: “sim, é possível vencer a gravidade”, “o corpo pode tudo, se quiser”, “o corpo pode voar” e “Sim, na arte”.

Os estudantes/participantes foram provocados a pensar, refletir e discutir brevemente sobre um dos Fundamentos da Dança, apresentados nas ED e baseado na proposta “Dança para Criança” que é a relação do corpo com a gravidade. Pois o que foi pensado para ser desenvolvido nesta ED e na próxima foram as relações de equilíbrio e desequilíbrio, estático e dinâmico que aparecem na dança. O objetivo desse momento foi levantar as respostas dessas questões como o detonador de um processo para pensar o corpo na relação com a gravidade que só se completará depois da experiência no corpo, da vivência no e pelo corpo em que constroem um *conhecimento sensível*³⁴ por meio dessas experiências com a dança.

Para a percepção da gravidade, os estudantes/participantes, de olhos abertos, atravessaram a sala rolando no chão e depois girando em pé. Na sequência, em duplas, um experimentou o movimento de olhos fechados

³⁴ Trata-se de um constructo que se faz a partir dos saberes estabelecidos pelo sujeito-pessoa, que vem da sensibilidade em conexão com o contexto que está inserido. (GODOY, 2016a)

enquanto o outro ficou de guardião, para que o colega não se machucasse. O estímulo foi a percepção da transferência do peso do corpo durante os rolamentos, para que observassem no seu corpo e no dos demais a diferença entre os movimentos com os olhos abertos e com os olhos fechados.



Figura 14 – Rolando no chão com os olhos fechados
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

A seguir, eles vivenciaram com deslocamentos alguns desequilíbrios e também posições de equilíbrio. Apresentamos aos estudantes a posição que chamamos de aviãozinho e propusemos que a usassem para se deslocar no espaço.



Figura 15 – Equilibrando-se na posição do aviãozinho
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os estudantes sentiram-se desafiados e motivados nesse momento e quiseram experimentar o equilíbrio diversas vezes, o que fez com que o tempo determinado para esse momento não fosse suficiente.

Continuamos a experiência com um jogo de criação, utilizando os deslocamentos realizados na brincadeira de estátua, mas, por conta da atividade anterior, o tempo para esse momento ficou reduzido. Durante a caminhada, realizaram pausas, que passaram a ser pontos em sua trajetória, e, nesses pontos, criaram movimentos em diferentes níveis, surgindo, então, uma sequência de deslocamentos que foi repetida. Por fim, em trios, foram apresentadas as sequências de movimentos criadas durante o jogo que foi apreciada pelos demais da turma.

Este foi um momento de observação, diferentemente dos momentos de apreciação de vídeos feitos anteriormente, no qual o objetivo era a apreciação estética da obra artística (FARIA, 2018); esta foi uma observação ativa em que o olhar acompanha o corpo do outro em movimento e contribui para a construção dos *Saberes em Dança*.



Figura 16 – Jogo de criação com os deslocamentos no espaço
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao final, realizamos uma reflexão coletiva sobre as criações de todos, relacionando-a com a temática da gravidade. Neste momento, tínhamos a intenção de mostrar vídeos sobre como algumas companhias de dança utilizam esses conceitos em suas coreografias, mas em virtude do tempo reduzido, não foi possível.

IMPRESSÕES SOBRE A 6ª EXPERIÊNCIA

Nessa experiência, evidenciou-se a falta de familiaridade do corpo dos estudantes/participantes com os fundamentos da dança. Por outro lado, eles demonstraram muito interesse em entender os movimentos apresentados e aprendê-los.

Como exemplo dessa dificuldade, observei que os elementos básicos trabalhados anteriormente – apoios, alavancas, transferência de peso, impulso, coordenação de membros inferiores e membros superiores – tiveram de ser revisitados.

Se, por um lado, essa dualidade representa um problema no tempo planejado para cada proposta pedagógica, por outro, reforça a ideia de que, para o professor em formação, aprender a linguagem da dança e se apropriar dela para poder ensiná-la é necessário uma formação reflexiva (SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 2007) que possibilite a esse profissional (in)corporar (GODOY, 2016a) essas experiências.

Outro aspecto que destaco é que, durante a reflexão coletiva, os estudantes/participantes relataram que percebiam a ligação entre a experiência anterior e esta, na qual a percepção do tônus corporal e o centro de gravidade do corpo ajudaram nos giros, nos equilíbrios e desequilíbrios da proposta vivenciada. Nesse sentido, entendemos que para a formação de um profissional reflexivo é necessário possibilitar que o estudante participe do seu processo de aprendizado, compreenda-o e reflita sobre ele.

7ª Experiência – Eixo Fundamentos da Dança

Tema: Desafiando a gravidade II

Objetivos:

- Apresentar o fator do movimento: peso.
- Experimentar as qualidades de movimento leve e pesado.
- Compreender o fator peso no corpo em movimento.

Conteúdos:

- Fator do movimento: peso.
- Qualidades do movimento – leve e pesado.

Estratégias:

- Experimentação de movimentos usando os objetos bexiga e livro.
- Jogo de composição a partir da vivência dos movimentos do corpo com os objetos.
- Apreciação de vídeos de espetáculos de danças.

DESCRIÇÃO DA 7ª EXPERIÊNCIA

A experiência começou com uma roda de conversa e com uma pergunta provocativa: “Um quilo de algodão tem o mesmo peso que um quilo de ferro?” Essa pergunta foi o mote para tratarmos do tema dessa ED.

Iniciamos com uma caminhada pelo espaço. Em seguida, experimentamos as diferentes maneiras de apoiar o pé no chão, ora com as pontas dos dedos, ora com o calcanhar e ora com a planta do pé. Terminada a caminhada, eles se deitaram no chão e realizaram um espreguiçamento, seguido de rolamentos, explorando os diferentes apoios do corpo no chão durante o movimento e transferindo o peso nesses apoios até ficarem em pé.

Cada estudante/participante recebeu uma bexiga que ele próprio encheu de ar e, então, passou a brincar com ela. A partir daí, a pesquisadora/participante deu os comandos: primeiro, brincar livremente com a bexiga; depois indicou diferentes partes do corpo para serem tocadas com a bexiga sem deixá-la cair no chão. Em seguida, avançaram para desenvolver uma movimentação juntamente com a bexiga, buscando a mesma qualidade de movimento³⁵ que a bexiga tem quando está no ar, de modo que seus corpos imitassem a qualidade de movimento leve da bexiga.

³⁵ Para Rengel (2003, p. 23), “[...] uma atitude interna do agente resulta num esforço definido, o qual, por sua vez, imprime uma qualidade ao movimento”.



Figura 17 – Explorando os movimentos com a bexiga
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Depois, trocaram de objeto; receberam livros grandes e pesados para serem equilibrados em diferentes partes do corpo enquanto se moviam pelo espaço. Começaram pela cabeça, depois pescoço, ombros, pé etc. A ideia foi apresentar, em oposição ao movimento da bexiga, a dificuldade de se mover com um objeto pesado.



Figura 18 – Explorando os movimentos com o livro
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O último comando foi para que se movimentassem pelo espaço com a mesma qualidade de movimento de quando estavam com os objetos (bexiga e livro) usando, desta vez, apenas sua memória corporal, ou seja, aquilo que o corpo conseguia resgatar e repetir dos movimentos que foram experienciados.

Terminamos com um jogo de criação. Inicialmente, cada um criou a sua sequência de movimentos. Depois, divididos em dois grupos, apresentaram-se para turma. Enquanto um grupo apresentou suas sequências usando os objetos, o outro ficou sem os objetos; ambos buscando sempre a qualidade do movimento leve e pesado.



Figura 19 – Momento da criação e apresentação
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Ao final das apresentações, realizamos uma roda para discutir os conteúdos abordados nesta experiência e, posteriormente, apreciamos o vídeo do espetáculo *Samwaad – Rua do encontro*³⁶, dirigido pelo coreógrafo Ivaldo Bertazzo.

IMPRESSÕES SOBRE A 7ª EXPERIÊNCIA

Nesta experiência, houve bastante envolvimento de todos os estudantes/participantes. Todavia, percebi que foi necessário retomar as propostas das experiências anteriores, pois, durante a experimentação dos

³⁶ O espetáculo *Samwaad – Rua do Encontro*, dirigido por Ivaldo Bertazzo, é interpretado por jovens, chamados de cidadãos dançantes nesse projeto, pois são jovens da periferia da cidade de São Paulo, que não eram bailarinos profissionais. O espetáculo traz movimentos da dança indiana, música indiana com samba e trabalha com muitos corpos no espaço, criando diferentes formas e desenhos em diversas cenas, por exemplo, há uma cena em que os corpos em fila com os braços entrelaçados e movimento sincronizado reproduzem os movimentos de uma serpente.

movimentos com os objetos, indiquei que utilizassem os movimentos trabalhados nos fundamentos da dança abordados antes, mas os estudantes/participantes tiveram dificuldades para aplicá-los. Para (in)corporar os fundamentos da dança nesse processo de formação, é preciso que eles sejam vivenciados pelos estudantes/participantes em todas as ED. De acordo com Godoy é preciso uma apropriação no corpo do aprendiz em dança e que os estudantes/participantes sejam sujeitos da experiência em dança que “corporifica, dá forma corpórea, incorpora os atributos da dança [...]”. (GODOY, 2016a, p. 188)

8ª Experiência – Eixo Fundamentos da Dança

Tema: Relações espaciais I

Objetivos:

- Experimentar o movimento no espaço coletivo.
- Vivenciar espaço individual e coletivo a partir da cinesfera³⁷.
- Experimentar algumas ações corporais³⁸.
- Criar formas com o corpo no espaço em relação ao corpo do outro.

Conteúdos:

- Cinesfera.
- Ações corporais.
- Espaço individual e coletivo.

Estratégias:

- Movimento de espreguiçamento contínuo.

³⁷ Cinesfera é uma esfera imaginária no entorno do corpo que delimita o limite natural do espaço pessoal. Esteja o corpo em movimento ou em imobilidade, ela se mantém constante em relação ao corpo, sendo “carregada” quando este se move. É delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se estica a partir do centro do corpo, em qualquer direção, a partir de um ponto de apoio. É um conceito que pertence ao Método Laban de Análise do Movimento. (RENGEL, 2003, p. 32)

³⁸ Ação corporal é o termo usado a partir da Teoria do Movimento de Rudolf Laban, em que uma ação não é só física ou mecânica, é uma sequência de movimentos, na qual a atitude interna do agente resulta num esforço que imprime uma qualidade, que, de acordo com Rengel (2003, p. 23): “A ação corporal caracteriza-se sempre por ser a projeção externa de um impulso inerente para o movimento, seja ele funcional ou expressivo. Há infinitas ações: correr, torcer, pular, engatinhar, saltitar, enfim...”.

- Jogo “Siga o mestre”.
- Experimentar ações corporais dentro da cinesfera.
- Criação de formas corporais e jogo coletivo com as formas corporais criadas.
- Jogo de composição “Jam de Lego”. (FARIA, 2011)

DESCRIÇÃO DA 8ª EXPERIÊNCIA

Iniciamos a 8ª experiência com os estudantes sentados em círculo e com uma pergunta fixada no espelho da sala: “Qual espaço seu corpo ocupa?”. E começamos uma conversa sobre esse tema.

Depois, todos permaneceram em círculo, e a pesquisadora/participante solicitou que deitassem e iniciassem o movimento de espreguiçamento contínuo até ficarem em pé e observarem seu corpo em relação aos outros corpos e ao espaço. Então, iniciamos a brincadeira do “Siga o mestre”, na qual o mestre, o primeiro da fila, se desloca pelo espaço, cria um movimento e o repete. Os demais seguem atrás dele, em fila, e reproduzem sua trajetória e seus movimentos. Como forma de recuperar os movimentos das experiências anteriores, a pesquisadora/participante pediu ao mestre que se deslocasse no espaço usando trajetórias retas e curvas, níveis e alguns movimentos trabalhados antes, como rolar e girar.

No artigo “Siga o mestre: reflexões sobre dança, imitação e educação infantil”, Almeida (2017) apresenta a importância da imitação como mecanismo de aprendizado, a partir de uma perspectiva walloniana:

Segundo os estudos de Wallon, reproduzir um gesto pressupõe a capacidade de comparação, reconstituição do conjunto e intuição latente do modelo global. As impressões amadurecem dando origem aos movimentos apropriados. Nesse sentido, para imitar é necessário perceber e compreender [...] Na base das suas imitações está o desejo de experimentar, a admiração e a necessidade de captar os propósitos dos que a cercam, expandindo as possibilidades de si e adquirindo as qualidades das pessoas que admira. A imitação está inundada do olhar para o outro. (ALMEIDA, 2017, p. 508-509)



Figura 20 – Brincadeira do “siga o mestre”
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Dessa maneira a imitação na brincadeira “Siga o mestre”, como um recurso pedagógico para o desenvolvimento da linguagem da dança para estudantes em formação inicial, pode

[...] estar nessa linha tênue entre a duplicação, a padronização e a repetição, e a criatividade e a reinvenção dos movimentos, por meio das diferentes possibilidades de ações corporais em relação aos seus pares, ao tempo, espaço e comunicação. (ALMEIDA, 2017, p. 518)

A brincadeira “Siga o mestre” nesta ED também possibilitou um aquecimento corporal de forma lúdica e a retomada dos movimentos experienciados anteriormente e um deslocamento por todo o espaço da sala, e partimos para a vivência do espaço individual, que chamamos de cinesfera.

Para facilitar a compreensão, foi solicitado aos estudantes/participantes que imaginassem uma membrana flexível ao redor do seu corpo, num formato de bolha, e que sua dimensão fosse aquela em que todos os membros do corpo pudessem alcançar sem se deslocar no espaço. Dentro da cinesfera, cada um passou a explorar diferentes movimentos sem deslocamento e usando as ações: deslizar, torcer, chutar ou socar, tocar ou pontuar, com o objetivo de explorar esse espaço individual. Em seguida, avançamos em relação à exploração do espaço que passou a ser toda a sala, utilizando elementos de dança já experienciados.



Figura 21 – Explorando a cinesfera
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

O prosseguimento se deu com a exploração de novos movimentos, porém, nesse momento, sem a ideia da bolha, para que interagissem com o espaço e os outros corpos durante sua movimentação. Cada estudante, ao cruzar com um colega pelo espaço durante o deslocamento, propunha uma forma com seu corpo e o outro respondia criando uma nova forma para “encaixar” naquela primeira. Os dois então desmontavam a forma e voltavam a se deslocar individualmente pelo espaço, encontrando outra pessoa para realizar o mesmo procedimento, e assim por diante, com várias pessoas no espaço da sala.

Em seguida, vivenciamos o jogo “Jam de Lego”, que consiste em todos ficarem dispostos em círculo, em pé, enquanto um participante entra no centro do círculo e propõe uma forma com seu corpo. Um segundo participante (aleatoriamente) entra também no círculo, criando uma forma com o seu corpo, que compoñha e se encaixe na forma criada pelo primeiro. Então, o primeiro jogador propõe outra forma e o segundo responde criando outra, até que se torne um fluxo contínuo de movimentação entre a dupla, que não deve ficar parada. Um terceiro participante, caso queira, também pode entrar no jogo daquela dupla e propor uma nova forma. Dessa maneira, o primeiro participante que entrou, sai da roda, ficando no centro apenas dois participantes. E assim sucessivamente, sempre com as trocas criando outras propostas de movimentos.



Figura 22 – “Jam de Lego”
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para finalizar, numa reflexão coletiva sobre a temática da aula, discutimos as possibilidades e os limites na prática profissional do trabalho com a dança na escola.

IMPRESSÕES SOBRE A 8ª EXPERIÊNCIA

Neste encontro, o que foi planejado foi executado pelos estudantes/participantes, todavia, de forma muito rápida. Alguns alegaram

cansaço físico, enquanto outros disseram estar doentes. No último jogo de criação com o “Jam de Lego”, tínhamos quatro estudantes na roda e no jogo, os demais ficaram apenas assistindo, de modo que indiquei para que realizassem uma observação ativa, como descrito anteriormente, com o objetivo de compreender os fundamentos da dança ao olhar o corpo do outro dançando.

Mesmo diante desse quadro, verifiquei um aspecto positivo: ao solicitar a utilização dos fundamentos da dança trabalhados anteriormente, os estudantes/participantes conseguiram se lembrar e usá-los em suas experimentações; ou seja, pude perceber que o corpo começou a (in)corporar esses fundamentos construindo seus *Saberes em Dança*.

9ª Experiência – Eixo Fundamentos da Dança

Tema: Relações espaciais II

Objetivos:

- Perceber o corpo em movimento na relação com o espaço amplo (para além do espaço individual – cinesfera).
- Criar e compor a partir da relação do corpo no espaço e com os objetos que compõem o espaço.

Conteúdos:

- Criação e composição com formas corporais.
- O movimento na relação com o espaço e os objetos.

Estratégias:

- Experimentação dos movimentos das articulações separadamente.
- Modificação do espaço da sala, realizada pelos estudantes/participantes por meio da composição de objetos diversos.
- Criação e composição em duplas.

DESCRIÇÃO DA 9ª EXPERIÊNCIA

Com todos sentados, iniciamos a nossa roda de conversa, com a seguinte pergunta: “Seu corpo habita o espaço ou é espaço?”.

Para fazê-los refletir sobre esse tema, começamos a conversa relembrando a experiência anterior. Alguns responderam que as duas opções estão corretas: o corpo habita o espaço e é também espaço; outros discordaram; e não chegamos a uma resposta única no grupo, o que é uma dimensão no processo de aprendizagem, como descreve Schön:

É impossível aprender sem ficar confuso. Como costumava dizer o meu velho amigo, Raymond Hainer: “Só se pode ter uma nova perspectiva sobre alguma coisa após nos termos afastado dela”. Mas isto significa que a aprendizagem requer que se passe por uma fase de confusão. E há algo mais incômodo ou mais marcante do que a confusão? Dizer numa sala de aula, Estou confuso, é o mesmo que dizer, Eu sou burro. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo de dar valor à confusão dos seus alunos. Mas também faz parte das suas incumbências encorajar e dar valor à sua própria confusão. Se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem (por exemplo, O que se terá passado na cabeça daquela criança para ter pendurado o cordel em forma de laçada?), então o professor também ficará confuso. E se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação. (SCHÖN, 1992, p. 85)

A pergunta inicial teve justamente o objetivo produzir a confusão, não era para chegarmos a uma resposta definitiva, mas para ser o mote da ED daquele dia.

Após a reflexão, partimos para o aquecimento desta experiência, no qual foi proposto que a turma se espalhasse pela sala e cada um buscasse um lugar para deitar no chão. Passamos a movimentar as articulações, primeiro de forma isolada e depois várias articulações ao mesmo tempo, fazendo o corpo todo se mover a partir das articulações, criando uma trajetória que partiu do nível baixo com o corpo deitado no chão, passando pelo nível médio por meio do uso dos apoios do corpo em relação ao chão, até chegar ao nível alto, em pé, continuando a mover as articulações.

Quando estavam todos em pé, paulatinamente, foram parando os movimentos e iniciaram uma caminhada pelo espaço.



Figura 23 – Aquecendo com os movimentos das articulações
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Os estudantes/participantes reconheceram e perceberam todo o espaço, e foram convidados a modificá-lo criando novas possibilidades com a composição de objetos que estavam presentes (calçados, bolsas, celulares, controle remoto etc.).

Fornecemos a eles barbantes para a criação de teias no espaço. Os fios de barbantes cortados em grandes pedaços foram presos, colados ou amarrados em vários locais da sala, chão, teto, janela, porta etc., criando uma grande teia. Além dos barbantes, todos os objetos que estavam na sala foram usados para a composição do espaço e outros obstáculos.



Figura 24 – Montando o espaço com os objetos e os barbantes
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para modificação do espaço, os estudantes/participantes organizaram-se livremente em duplas ou trios. Um ajudava o outro a prender, colar e passar o barbante nos lugares escolhidos. Finalizada a criação, todos “entraram” nesse espaço, com essa nova configuração, e começaram a caminhar por ele; entretanto, esse caminhar não era simples, precisavam se abaixar, pular, passar por cima, entre outras ações. Nesse momento, o corpo de cada um começou a experienciar a relação com aquele espaço.

Para aprofundarmos esse processo de experiência, utilizamos estímulos musicais para que fossem vivenciados novos movimentos na relação com os objetos e com os outros corpos, utilizando todas as possibilidades que os objetos e o espaço proporcionavam para a criação.

Concluída essa exploração do espaço, em duplas, passaram a compor novos movimentos, recorrendo àqueles abordados anteriormente: giros,

rolamentos, transferências de peso, equilíbrios e desequilíbrios, de forma que compuseram sequências de movimentos.

Finalizada a composição criada pelas duplas, retiramos todos os objetos e barbantes da sala e voltamos ao espaço original. Neste momento, indicamos às duplas que encontrassem o seu espaço anterior e refizessem a sua sequência de movimento, com a memória corporal daquela configuração espacial anterior. Houve muita improvisação, e todas as duplas se movimentaram no espaço ao mesmo tempo.



Figura 25 – Explorando o espaço sem os objetos
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Depois de certa euforia, para trazer o corpo de volta à calma, a fim de finalizarmos a experiência, realizamos um relaxamento com todos deitados no chão, e cada um foi estimulado a perceber sua respiração. Em seguida, realizamos uma roda de conversa para uma reflexão sobre o tema dessa ED. A pesquisadora/participante explicou detalhadamente todas as atividades propostas, seus objetivos e possíveis estratégias para desenvolvê-las em outros contextos de aula. Destacamos que essa atividade foi realizada com estudantes do 4º ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio Rodrigues de Campos, pertencente à Diretoria de Educação Regional de Pirituba, São Paulo, e se encontra disponível no livro digital *Movimento e cultura na escola: Dança*. (ANTUNES; GODOY, 2010)

IMPRESSÕES SOBRE A 9ª EXPERIÊNCIA

Desta experiência, a principal impressão que tive foi que a nova configuração espacial favoreceu a criação de movimentos dos estudantes/participantes, fazendo-os explorar suas possibilidades de movimentos, utilizando os movimentos trabalhados nos fundamentos da dança abordados nas experiências anteriores, sem necessidade de uma indicação direta para que isso ocorresse.

Todavia, experienciar a dança significa também apreciá-la e, nesta prática, isso acabou não acontecendo, pois achei que não deveria interferir no processo criativo que os estudantes/participantes estavam desenvolvendo em dupla por estarem bastante envolvidos com a atividade em si.

Posteriormente, quando finalizamos e nos sentamos em roda para dialogar, informei aos estudantes a opção (feita no decorrer da experiência) de não interferir no momento das criações, explicitando essa escolha, fundamentada em Schön (1992), quando diz que o professor reflexivo se deixa surpreender pelo que o aluno faz. Disse que observei que o melhor a ser feito naquele momento era deixá-los criar e explorar, pois o desenvolvimento da proposta em questão alcançou os objetivos propostos. Apontei para a possibilidade de que, em suas futuras práticas profissionais, estejam sempre atentos aos seus estudantes, pois a formação do profissional reflexivo se constrói com a observação de sua prática e de tudo o que está no entorno.

10ª Experiência – Eixo Fundamentos da Dança

Tema: Ritmo e as relações com o tempo

Objetivos:

- Compreender a velocidade do movimento do corpo no espaço.
- Experimentar a velocidade do movimento em relação aos demais corpos do espaço.
- Compreender o ritmo interno.
- Vivenciar o corpo em movimento em relação a um ritmo externo.

Conteúdos:

- O tempo do movimento.
- Ritmo interno do movimento (individual).
- Ritmo externo para o movimento (ritmo coletivo)³⁹.

Estratégias:

- Caminhada com diferentes velocidades.
- Jogo “Siga o mestre” com sons.
- Rolamentos com expansão e recolhimento do corpo e a repetição desse movimento, a partir de um ritmo externo, por meio de música.
- Jogo de composição usando a brincadeira do espelho.

DESCRIÇÃO DA 10ª EXPERIÊNCIA

Começamos com a leitura da parlenda “Quanto tempo o tempo tem?” para refletirmos sobre a relatividade do tempo, em especial, no tocante ao tempo que nos é externo e ao tempo interno de cada um.

Após essa conversa, caminhamos pelo espaço da sala. Então, a pesquisadora/participante solicitou que cada um percebesse e estabelecesse individualmente um ritmo constante ao caminhar. Depois, determinou uma graduação para esse caminhar, que foi convencionalizada de 1 a 5; sendo, o número 3 para caminhar em velocidade normal (ou média), o número 1 para mais lento e o número 5 para o mais rápido de cada um. Já as velocidades de número 2 e 4 seriam intermediárias e cada um passou a identificar essa variação durante o seu caminhar. Buscamos estabelecer uma relação entre o lento e o rápido, respeitando as limitações e potencialidades individuais.

³⁹ Para esse trabalho, estamos considerando ritmo interno do movimento o ritmo dado pelo sujeito enquanto ele executa um movimento, por exemplo, o ritmo de sua respiração, e ritmo externo aquele que é marcado por um estímulo externo ao sujeito, por exemplo, uma música ou o ritmo coletivo de realização do movimento. (ANTUNES; GODOY, 2008)



Figura 26 – Caminhando em diferentes velocidades
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Aproveitando esse caminhar, propusemos o jogo “Siga o mestre com sons”. Cada estudante/participante propôs um som, utilizando qualquer parte do corpo e ritmo, e os demais seguiram o mestre. Orientamos para que cada um percebesse seu corpo na relação com o tempo do som proposto pelo colega. Foi solicitado que observassem como seu corpo se adequou àquela proposta sonora.



Figura 27 – Jogo “Siga o mestre com sons”
Fonte: acervo pessoal da pesquisadora

Terminada essa primeira experiência sobre o ritmo e o tempo, todos deitaram no chão, na posição de estrela (braços e pernas estendidos), e

realizaram o movimento de expandir e recolher o corpo, da posição de estrela para a posição fetal (deitados de lado), experimentando esse movimento. Para cadenciar o movimento no ritmo de cada um, a pesquisadora/participante solicitou que o realizassem no ritmo da respiração. Na inspiração, executavam a expansão, estendendo os membros até chegar na posição de estrela, e na expiração, recolhiam o corpo até chegar na posição fetal. Cada estudante/participante experimentou o movimento no seu tempo. Em seguida, todos passaram a realizar o movimento juntos, na cadência de um ritmo externo ao deles; para marcar o tempo do movimento a um ritmo comum, utilizamos um estímulo musical. Para finalizar a atividade, os estudantes/participantes, na cadência de um ritmo externo, atravessaram a sala repetindo o movimento de expansão e recolhimento da estrela deitado até a finalização ficando em pé.



Figura 28 – Recolhendo e expandindo o corpo na posição da estrela
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Depois de realizado esse processo, passamos para o momento da criação. Para isso, utilizamos o “Jogo do espelho”, feito em duplas, e que consiste em cada um espelhar o movimento do outro, ao mesmo tempo. Começaram com um rolamento e depois cada um poderia utilizar os fundamentos da dança e os movimentos experimentados conforme quisesse; o outro da dupla repetia os movimentos. Em seguida, trocava-se de posição. Por fim, para trabalhar com a composição e experimentar o tempo do colega, eles viraram de costas um para o outro e repetiram (os dois ao mesmo tempo) os movimentos que o outro realizou, de acordo com o que cada um se lembrava.



Figura 29 – Jogo do espelho
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Por fim, realizamos a apreciação dessas criações. Para dinamizar essa etapa, a sala foi dividida em dois grupos, dessa maneira, todos puderam observar e depois refletir sobre a experiência realizada, no tocante ao tempo e ritmo.

IMPRESSÕES SOBRE A 10ª EXPERIÊNCIA

Nesta experiência, observei que, mesmo trabalhando com música e sons, no momento da criação, alguns estudantes/participantes ainda apresentaram certa dificuldade em resgatar os fundamentos da dança para utilizá-los. Para que usassem o que foi (in)corporado, buscaram os elementos já vivenciados, aquilo que seu corpo registrou do que foi experienciado, dessa maneira, os *Saberes em Dança* começaram a ser usados.

O “Jogo do espelho” foi uma atividade utilizada para a criação, pois o fato de estar um de frente para o outro impôs desafios com relação ao tempo de execução do movimento proposto por um integrante da dupla. E ao final fizemos a apreciação da criação de cada dupla.

Em dança, e de acordo com nosso campo teórico, a apreciação estética só ocorre quando o sujeito desenvolveu um *conhecimento sensível*, isto é, a apreciação estética também resulta do que foi vivenciado pelo corpo,

identificando aquilo que me toca, ou que me afeta, ou seja, contribui no processo de construção dos *Saberes em Dança* (Godoy, 2016a).

11ª Experiência – Fechamento para apresentação dos princípios utilizados no decorrer do processo

Objetivos:

- Organizar conceitualmente a estrutura do trabalho prático desenvolvido em todas as experiências.
- Retomar o organograma e discutir os fundamentos a partir da experiência dos estudantes durante as práticas vividas.
- Dialogar com os estudantes sobre o processo vivenciado nas Experiências em Dança.
- Apresentar a bibliografia usada para o desenvolvimento do curso e comentá-la.
- Aplicar um questionário para obter o *feedback* dos estudantes sobre quais foram as contribuições das ED para sua formação docente.

Conteúdos:

- Organograma da estrutura do curso.
- Conceitos apresentados e desenvolvidos durante o curso.
- Bibliografia do curso.
- História da dança.

Estratégias:

- Desenho da árvore para a discussão dos conceitos e dos eixos de trabalho abordados durante o curso.
- Leitura e exposição do organograma que estrutura o curso.
- Leitura e explicação da bibliografia usada no curso.
- Reprodução e apreciação do documentário *A dança no tempo*⁴⁰.
- Aplicação do questionário.

⁴⁰ A DANÇA NO TEMPO. São Paulo Companhia de Dança. Secretaria de Estado da Cultura. São Paulo. Produção: ASSAOC – Associação amigos das oficinas culturais do Estado de São Paulo, 2008. 16'29. Formato: DVD.

DESCRIÇÃO DA 11ª EXPERIÊNCIA

Começamos esta penúltima experiência com uma recuperação dos princípios norteadores da Proposta “Dança para Criança” (ANDRADE, 2016). Para isso, foi entregue aos estudantes/participantes o organograma (Figura 2) apresentado no primeiro encontro, com o objetivo de que relembassem os caminhos e as atividades desenvolvidas em todo o percurso das ED.

Utilizando novamente a atividade do desenho da árvore, como na primeira experiência, os estudantes/participantes, em grupo⁴¹, escreveram em cada parte da árvore a localização dos elementos do organograma apresentado. Para isso, realizaram uma reflexão sobre prática vivenciada, buscamos recuperar aqui o *practicum*, como definido por Schön: “Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer” (1992, p. 89). Na raiz, colocaram os elementos que estão na base do trabalho com a dança; no tronco, os elementos estruturantes das experiências; e na copa, todas as possibilidades que vislumbraram para a utilização em seu trabalho profissional como professores. Além disso, destacaram as práticas mais significativas para eles. Ao final desse processo, cada grupo mostrou sua árvore e explicou como compreendeu as *Temáticas da Dança* trabalhadas. Devemos deixar claro que aqui temos um processo de sistematização feito pelos estudantes sobre as práticas pedagógicas vivenciadas por meio das ED. Isso porque, segundo Larrosa (2011), cada experiência tem um significado exterior, original, alienante, subjetivo, reflexivo e transformador para cada estudante/participante.

⁴¹ Na primeira experiência, essa atividade foi realizada individualmente.



Figura 30 – Redesenhando a árvore
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

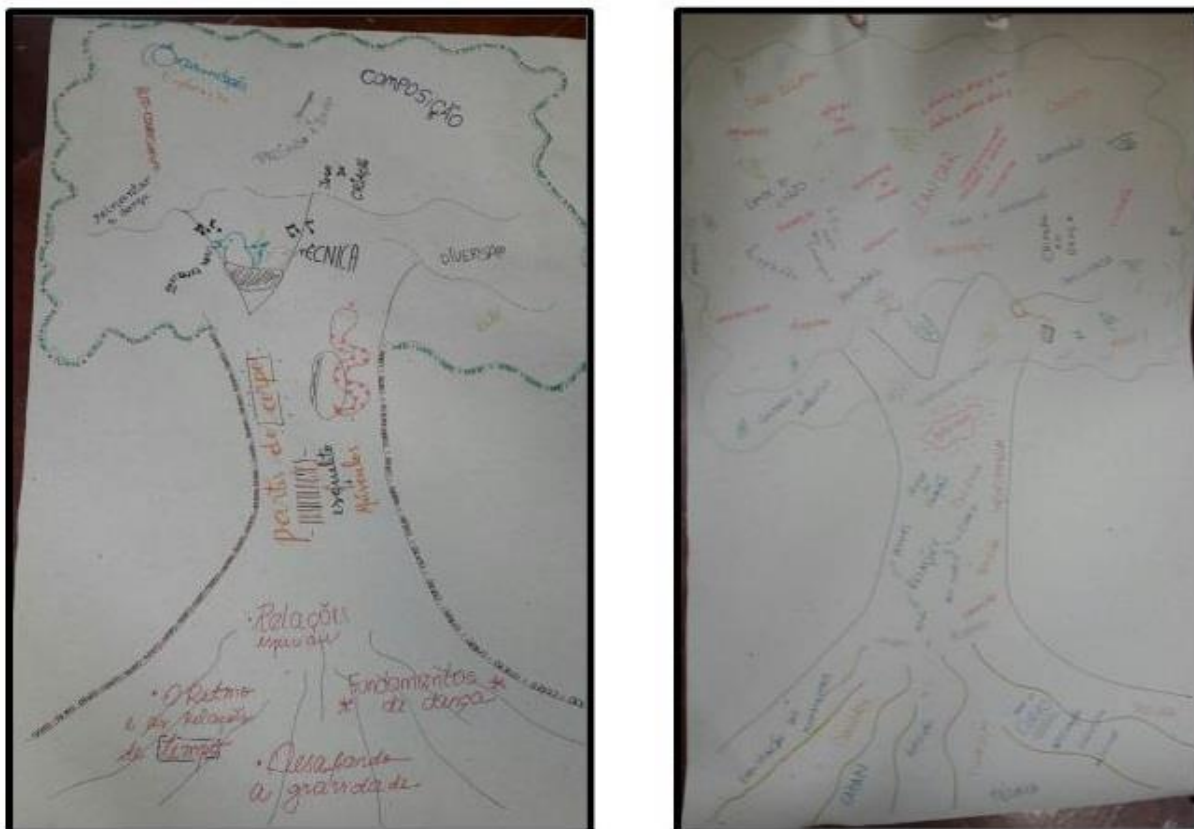


Figura 31 – As árvores desenhadas
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Em seguida, para ilustrar os fundamentos da dança abordados ao longo das ED, assistimos ao documentário *A dança no tempo*, que aborda historicamente os caminhos da dança cênica e contribui para uma reflexão de como a dança foi se consolidando e se transformando no decorrer do tempo.

Como encerramento, a pesquisadora/participante entregou para cada um dos estudantes/participantes a bibliografia geral que fundamentou as ED. E foi rerepresentada a proposta “Dança para Criança”.

Por fim, os estudantes/participantes conversaram sobre como estruturar a próxima experiência.

IMPRESSÕES SOBRE A 11ª EXPERIÊNCIA

Nesta experiência, houve a preocupação em apresentar para os estudantes/participantes a sistematização das práticas pedagógicas. Para isso, usei a estratégia de retomada do desenho da árvore feito no primeiro encontro

e uma reelaboração dessa proposta, mas agora com o objetivo de trazer uma reflexão sobre todo o processo, do ponto de vista individual e coletivo.

Como utilizamos o organograma – Temáticas da Dança para Experiências (figura 2) –, em que a palavra reflexivo perpassa todas as Temáticas da Dança, percebi nas falas dos estudantes um processo de compreensão de que as práticas vivenciadas poderiam ser repensadas, replanejadas, organizadas, aplicadas em diferentes contextos, e não apenas no contexto escolar. Este processo reflexivo expressado pelos estudantes/participantes me fez perceber que em todas as aulas estávamos desenvolvendo um *practicum reflexivo*, que é ação-reflexão-ação e reflexão sobre a ação para voltar à prática. Após essa conversa/reflexão em (com)junto com os estudantes/participantes, senti necessidade de construir um novo organograma que retratasse esse processo pós-vivências (Figura 3).

Outro ponto que chamou a atenção foram os comentários que alguns estudantes fizeram ao assistirem o documentário *A dança no tempo*, sobre o fato de não conhecerem a história da dança. Isso explica algumas dificuldades de compreensão das propostas no processo das vivências nas ED, pois alguns estudantes desconheciam a estética da dança contemporânea, e traziam em seu imaginário referências de dança ligadas a dança clássica, por exemplo. O que no decorrer do processo apareceu em forma de perguntas, por exemplo, “quais são passos da dança” ou “que tipo de dança é essa?”

Neste sentido, essa ED contribuiu no processo da construção dos *Saberes em Dança*, também por meio da apreciação desse vídeo, pois segundo Godoy (2013), esses saberes são construídos a partir da vivência do corpo na dança, dos sentidos e significados que o sujeito atribui às suas experiências ao dançar e também a partir da apreciação estética da dança, nesta experiência do olhar, que é uma experiência sensível com essa linguagem.

12ª Experiência – Uma experiência de apresentação

Objetivos:

- Discutir as experiências vividas durante o curso.
- Vivenciar um jogo de criação no espaço fora da sala.

Conteúdos:

- Relação do movimento e da criação com o espaço.
- Improvisação.
- Criação.
- Composição.

Estratégia:

- Os estudantes escolheram o jogo que iriam experienciar, como e onde fariam essa experimentação.

DESCRIÇÃO DA 12ª EXPERIÊNCIA

Nesta experiência, os estudantes/participantes saíram do espaço da sala de aula para experienciar um jogo de improvisação de teatro (jogo “Campo de visão”) transformado para a dança. A ideia era promover uma relação com o público que estivesse naquele momento na parte externa do prédio e também nos arredores da universidade⁴².

Eles realizaram essa experiência no espaço que compreende a rampa em frente ao prédio e dentro das dependências da universidade. Para isso, definiram experienciar o jogo que consiste em se imitar os movimentos daqueles que estão no seu campo de visão⁴³ e, a partir desses movimentos, criar novos movimentos, construindo uma composição coreográfica.

⁴² Lembramos que esses estudantes/participantes são da turma de Licenciatura em Arte – Teatro e essa relação entre ator/público é vivenciada durante o curso. Mas nesta experiência, a proposta foi diferente, pois vivenciaram a relação dançarino/público.

⁴³ Neste momento, não me refiro ao jogo teatral de mesmo nome, e sim à definição que usamos para essa experiência, que foi a extensão do espaço que o olho vê e percebe quando o sujeito está parado e olha em frente.

Definido o jogo, os estudantes/participantes decidiram fazer um “ensaio” na sala antes de descer para o espaço externo. Foram feitas também propostas para modificar as regras do jogo, para que a composição com a dança pudesse acontecer. Definiram um ponto de chegada (início) e um ponto final (término).



Figura 32 – Ensaio para a apresentação do jogo cênico
Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Para o início do jogo, todos se posicionaram no alto da rampa do prédio. Durante a experimentação, houve a exploração do espaço ao redor da rampa, o que não estava previsto. Um estudante/participante, que realizou o registro fotográfico, ficou responsável por dar o sinal, que seria um som emitido com sua voz, do término do jogo coreográfico. Dado o sinal de finalização, ocorreu o deslocamento para o espaço interno da universidade e o encerramento da ação. Depois, retornamos para a sala de aula e conversamos sobre a

experiência. Finalizamos assistindo a um *slide show* com fotografias de todas as experiências anteriores. Foi entregue aos estudantes/participantes uma mídia gravada com essas imagens do processo.

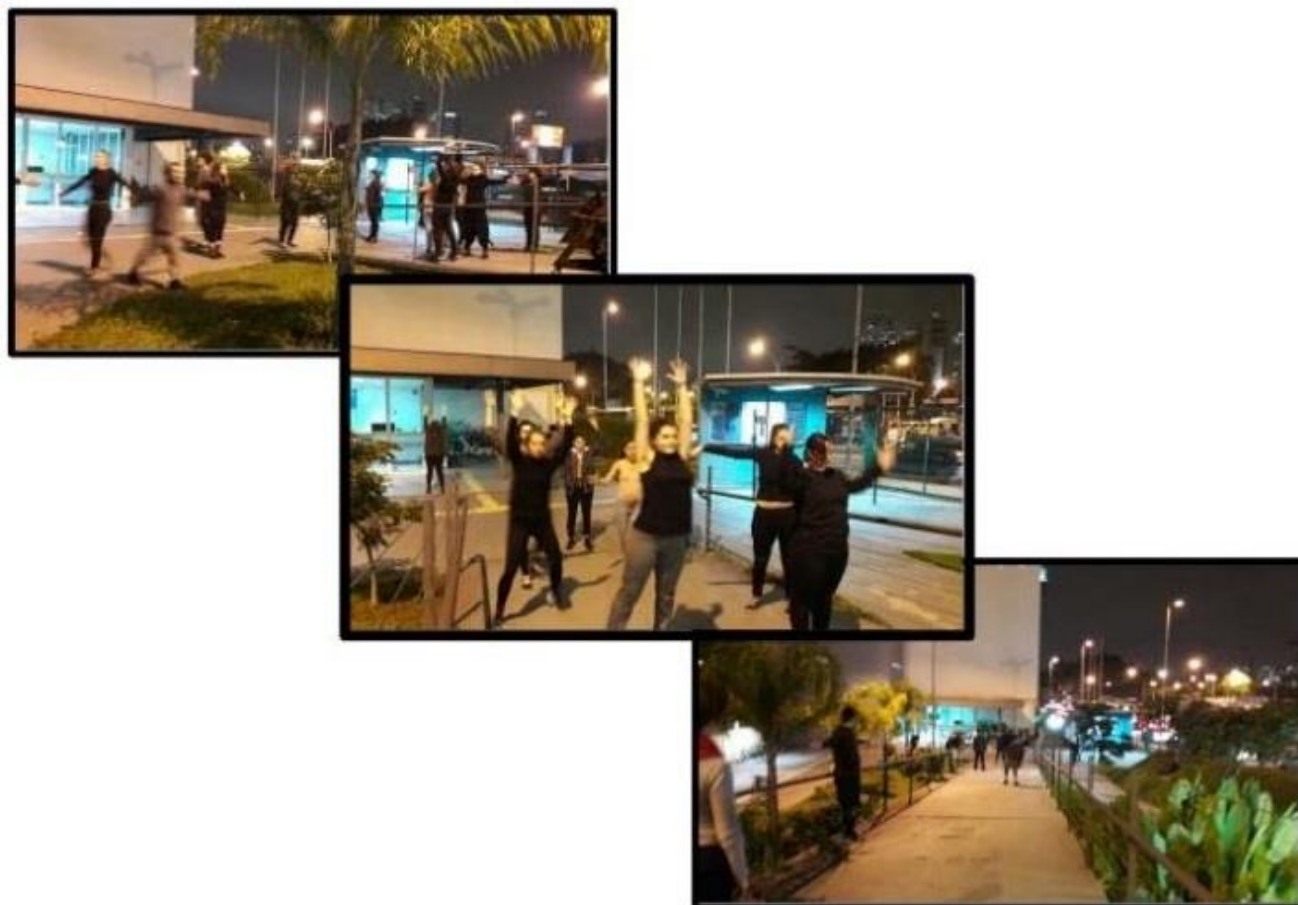


Figura 33 – Jogo cênico de apresentação
Fonte: Acervo pessoal da autora

IMPRESSÕES SOBRE A 12ª EXPERIÊNCIA

Nesta experiência, que foi proposta por nós e reelaborada a partir da discussão e sugestões dos estudantes, me proporcionou observar alguns aspectos sobre a concentração e a exploração dos fundamentos da dança, como deslocamentos, rolamentos, diferentes ritmos, qualidades de movimento, percepção espacial etc., que os estudantes/participantes realizaram.

Essa vivência de criar e improvisar a partir dos fundamentos da dança fez com que os estudantes/participantes usassem um repertório de movimentos construído ao longo desse processo, fruto da (in)corporação da

dança e ressignificados por eles quando dançaram e se expressaram a partir da sua construção dos *Saberes em Dança*, de maneira que pude observar os fundamentos da dança já experienciados no corpo deles.

A *reflexão sobre a ação* também se fez presente quando os estudantes/participantes reviram as fotos das ED desenvolvidas, pois muitos deles conseguiram perceber seus avanços, suas dificuldades e, mais do que isso, as potencialidades de aplicação das atividades desenvolvidas nas ED, não apenas no contexto escolar, mas em outros espaços profissionais nos quais atuam.

Da mesma forma que eles, como pesquisadora/participante, consegui rever todo o trabalho desenvolvido e refletir sobre o quanto aprendi nesse processo de ensinar/aprender dança e quando também me tornei sujeito da experiência em dança, e mais do que isso, ficou o desejo de experienciar mais a dança junto deles.

3.2. O olhar do estudante/participante

No processo de formação de um profissional reflexivo, destacamos a importância da escuta e da reflexão para a ação, realizada em todo o processo de construção das ED, como também na vivência desse processo. Todavia, “é sempre difícil dizer o que um estudante finalmente aprendeu a partir de uma experiência de uma aula reflexiva”, porém “[...] não obstante, é possível descrever algumas dimensões dos resultados da aprendizagem” (SCHÖN, 2000, p. 131).

Como tentativa de captar como se deu esse aprendizado, solicitamos no último encontro que respondessem a um questionário com perguntas abertas⁴⁴. Então, passamos a refletir como esses estudantes/participantes descrevem essas experiências.

Com relação ao conhecimento do corpo, alguns deles escreveram:

⁴⁴ O questionário foi composto de três partes: a primeira com dados de identificação; a segunda, para saber se o estudante/participante atuava ou não na educação; e a terceira trazia cinco perguntas referentes às ED. Do total de 25 estudantes, tivemos o retorno de 16 questionários. O modelo consta no Anexo 1.

“[...] uma ampliação de conhecimento sobre meu próprio corpo, tanto numa questão anatômica quanto numa questão dos vícios de postura que eu tinha e que me causavam algumas dores.” E8⁴⁵

“Me deram mais base das articulações e pontos de apoio.” E16

“Através da autoexpressão, como a descoberta do próprio corpo em relação ao espaço e do corpo do outro.” E4

“As aulas de percepção corporal, além de me estimular a conhecer melhor o meu corpo, me ensinaram os limites do meu corpo e do dos meus colegas. Perceber e exercitar diferentes partes do meu corpo.” E1

“Igualmente interessante e potente foi conhecer a estrutura óssea através do toque/massagem investigativo no corpo do colega, e na sequência sentindo a exploração, no próprio corpo, a partir do toque investigativo do colega.” E6

Os estudantes/participantes descrevem não apenas os conhecimentos que foram adquirindo sobre o corpo, mas como foi experienciar suas potencialidades e limites, como descreve Marques (2014, p. 76): “[...] não temos um corpo, nós somos nossos corpos, corpos estes constituídos e construídos a partir das relações que estabelecemos conosco mesmos, com os outros e com o ambiente”. Com isso, a dança se faz com um corpo, que precisa ser sentido, tocado, desafiado, estimulado etc.

Já sobre a ludicidade e o aprender brincando durante o processo de construção dos *Saberes em Dança* foi descrito:

“[...] encontrava essa ludicidade, principalmente, no uso dos materiais (barbante, fitas, objetos da sala, giz etc.) com o objetivo de ressignificação dos mesmos e do espaço da sala.” E8

“[...] despertar o conhecimento corporal, espacial e da linguagem da dança por meio do lúdico para crianças.” E15

“[...] a ludicidade que tornava a proposta mais divertida e gerava na minha mente uma projeção daquelas atividades sendo feitas com crianças. Fico bem curiosa em fazer as propostas com as crianças e ver suas respostas aos estímulos criativos e aos desafios colocados. Não esquecendo que a ludicidade também é essencial nas atividades com adultos por trabalhar com a criatividade, elemento poderoso para a poetização da vida cotidiana.” E8

⁴⁵ Os estudantes/participantes aparecem com siglas com a letra E seguida de um número, pois os nomes foram organizados em ordem alfabética, o que determina o número de cada estudante. A preocupação foi não identificá-los nominalmente, muito embora, como foi mencionado anteriormente, temos autorização para deles por escrito.

“A montagem do boneco articulado usa de uma ludicidade potente, muito interessante para ser usada com as crianças. A possibilidade da montagem do boneco ser realizada pelas próprias crianças, e em coletivo, abre para a criação de formas não convencionais do corpo humano, instigando a imaginação, mas também é um interessante material de investigação e conhecimento das possibilidades do movimento.” E6

Aqui os estudantes/participantes já se imaginam em situações de sala de aula, como futuros professores, na transposição dessas atividades. Isto é, a relação entre o lúdico e o aprendizado, olhar para o lúdico como um dos caminhos para apresentar a dança na escola. Essa percepção de como as experiências possibilitaram criar um *practicum* no contexto escolar e, com isso, a possibilidade para o fazer pedagógico com as crianças foi relatado,

“Funciona ‘como uma meta-aula’, que expõe a justificativa, os objetivos, a estrutura e os porquês dela mesma. Se por um lado isso é essencial para a formação do licenciado, visto que me interessa e tenho usado muito do que aprendi na disciplina durante as aulas que ministro no meu estágio, pois acredito também contemplar assuntos do teatro.” E14

“Esse modelo de aula foi essencial, pois clareou em minha cabeça como posso realizar uma criação com os estudantes de coreografias ou estimular o autoconhecimento de corpo deles.” E7

“Como professora-educadora, a aula deste semestre me ajuda a pensar não apenas em aulas de expressão corporal, mas também na própria condução das aulas e na forma como apresento os conteúdos.” E13

“O mais interessante, também, foi perceber a proposta de como se pode dar aula de dança (percepção/consciência corporal) para crianças. Esse foi, para mim, o ponto mais importante, me ajudou no planejamento e na condução de minhas próprias aulas.” E13

“As aulas me ajudaram a construir maneiras criativas de estimular a criação espontânea da criança a partir de seus movimentos com o corpo que ela já tem. Ou seja, a criança não precisa se forçar e chegar em algum lugar e sim deixar seu corpo mostrar o que consegue fazer e criar com isso.” E7

Esses depoimentos remetem ao *conhecimento sensível* e, por meio deles, conseguimos observar como os estudantes/participantes conseguiram transpor a vivência nessas práticas pedagógicas para outros contextos, refletindo sobre a potencialidade do que foi experienciado. Isso foi possível, de certo modo, por um rompimento de concepções enviesadas da dança,

“[...] vejo que minha relação com a dança foi muito ruim e a impressão que eu tinha da dança na escola até o ano passado era de um ambiente que oprime quem não sabe dançar [...] porém aprendi que qualquer pessoa pode dançar e que nosso corpo é capaz de criar e compor.... Nos primeiros exercícios insisti no pensamento automático de ‘eu não vou conseguir’ e ‘estou fazendo errado’, porém ao longo da prática observei que não havia certo e errado – o que parece óbvio para alguns, mas as experiências que eu tive com a dança não me deixaram ver isso – e consegui me soltar, criar com o meu corpo e me divertir.” E7

“E também subverter as danças obrigatórias de escolas, como festa junina, incentivando também o conhecimento cultural destas.” E7

A construção dos *Saberes em Dança* se evidenciam nessas falas ao expressarem que os estudantes/participantes conseguiram entender que para o ensino dessa linguagem é preciso experienciá-la e se apropriar da dança.

“A experiência de viver a aula do ponto de vista da aluna e da futura professora foi a mais significativa, porque eu tive que fazer um exercício de me colocar no lugar dos meus alunos, e no lugar de criança, para pensar o que funciona ou não, considerando a diferenças dos corpos.” E2

“Eu acredito na dança de cada ser humano, mas aqui encontrei princípios aplicáveis para toda pessoa, que é a vontade de dançar, mas que ‘aprender a dançar’ é um lugar interessante de princípios e conceitos, para aplicar de muitas maneiras de acordo com o grupo específico e suas características... A gente deve passar por um lugar concreto da experimentação como esta linguagem, interpretar e criar como dançante também permite experimentar para encontrar formas de fazer e de ensinar.” E12

Da mesma forma, entendemos que a construção dos *Saberes em Dança* são demonstrados quando os estudantes/participantes escrevem sobre a consciência do movimento, do seu corpo e de suas possibilidades criativas.

“Uma Jam que possibilitou experiências limites do corpo de maneira fluida.” E11

“Algumas ferramentas me serão úteis para o circo, não exatamente como professor, mas como artista.” E5

“As experiências que envolviam um mote para criação livre, por exemplo, quando exercitamos caídas e subidas pela tíbia, fíbula e depois pudemos experimentar mais livremente.” E9

O fato de (in)corporarem os *Saberes em Dança* (GODOY, 2016a) foi potente porque, ao dizerem que tais saberes podem ser transpostos para atividades circenses e para a criação não só em dança, mas para outros

contextos, explicita que essa linguagem quando vivida no e pelo corpo pode fazer que esses profissionais se tornem criativos e perceptivos diante dos desafios que a escola e os espaços educacionais formais e informais podem oferecer.

Por fim, destacamos que as práticas pedagógicas trouxeram uma experiência subjetiva aos estudantes/participantes como sujeitos da experiência em dança (GODOY, 2016b).

“Além disso, fica [...] um desejo de girar em todo lugar, de descer e subir com a tíbia, de alinhar a lombar, de conhecer melhor o Grupo Corpo, de comprar uma bolinha de tênis para fazer eutonia, de sentar nos ísquios, de fazer siga o mestre com as crianças, massagem em roda com adolescentes e de trazer a dança para mais perto da minha formação.” E14

Sabemos que nunca conseguiremos compreender a dimensão das experiências “que se passaram” (LARROSA, 2016) nos estudantes/participantes, porém acreditamos, a partir do que experienciamos, vivenciamos, observamos e refletimos ao longo deste processo, que as “Experiências em Dança” puderam contribuir para a formação e reflexão desses futuros profissionais de forma singular, subjetiva e desafiadora.

3.3. O olhar da pesquisadora como participante

A dança não se restringe a um domínio de técnicas, mas é uma experiência particular, subjetiva, sensorial e transformadora. Em virtude disso, como pesquisadora/participante, estive na condição de formadora e adotei uma concepção de formação reflexiva, na perspectiva de Schön (2000), visando que as ED fossem realmente vivenciadas pelos estudantes/participantes no sentido de construirmos juntos um *practicum*, assim definido pelo autor como um mundo virtual que representa o mundo da prática:

Um mundo virtual é qualquer cenário que representa um mundo real – um mundo da prática – e que nos permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos nossos erros, e tentar de novo, de outra maneira. (SCHÖN, 1992, p. 89)

As ED foram uma busca para construir esse *practicum* virtual para propiciar a formação do profissional reflexivo, em que os estudantes/participantes pudessem experienciar, refletir e tomar consciência de seus limites e de suas potencialidades.

A construção desse *practicum* durante esse processo resulta da compreensão de que o estudante/participante, esse profissional em formação, é uma pessoa “que nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa”. (ALARCÃO, 2011, p. 44)

Nesse sentido, as práticas pedagógicas descritas anteriormente não foram “imitação do mestre, mas um espaço de verificação de alternativas possíveis para agir em situação” em que o estudante/participante “[...] tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá, se refletir sobre o que faz e sobre o que vê fazer”. (ALARCÃO, 1996, p. 20) Isto é, buscamos construir em (com)junto com o estudante/participante uma experiência singular e subjetiva. (LARROSA, 2002, 2016; GODOY, 2013)

Conseqüentemente, o estudante/participante é um sujeito ativo em seu processo de formação, e, em contrapartida, como pesquisadora/participante, tive um constante processo de refletir na ação e refletir sobre a ação para organizar as práticas pedagógicas durante as ED e sempre ao final de cada uma delas no replanejamento dos próximos encontros. Como exemplo da reflexão na ação e reflexão sobre a ação, tivemos necessidade de apresentar de forma repetida e pormenorizada as questões relativas à anatomia do corpo, pois, como relatei anteriormente, observei que o conhecimento dos estudantes não estava consolidado nesse aspecto. Naquele momento, tivemos de detalhar essa temática, ou seja, “na reflexão na ação, o repensar de algumas partes de nosso conhecer na ação leva a experimentos imediatos e a mais pensamentos que afetam o que fazemos”. (SCHON, 2000, p. 34)

Posteriormente, refletindo sobre a reflexão da ação, foi necessário rever a organização das propostas pedagógicas e trazer sempre para as experiências seguintes propostas lúdicas com jogos de criação que

recuperassem o tema da anatomia e possibilitassem ao estudante compreender o seu corpo e o do outro no movimento.

Esse mesmo processo ocorreu em relação à (in)corporação dos fundamentos da dança pelos estudantes/participantes, que no início apresentaram dificuldade em compreendê-los, e o esquecimento deles nos encontros seguintes. Como forma de auxiliar no processo de aquisição desse conhecimento a cada nova ED, resgatávamos os movimentos trabalhados no Eixo Fundamentos da Dança que os estudantes/participantes demonstravam dificuldades. Após essa estratégia, eles avançaram no processo de (in)corporação (GODOY, 2016a) desses elementos, o que ficou evidenciado nas últimas experiências, em especial, na última, que resultou no jogo de criação e improvisação desenvolvido por eles⁴⁶.

Nesse processo de reflexão na ação sobre como os estudantes estavam compreendendo os fundamentos da dança, passamos a adotar o uso de outros jogos de criação para favorecer uma ampliação das possibilidades de experimentação de movimentos, por exemplo, o cabo de guerra, a atividade com a bexiga, o jogo do siga o mestre etc. Como define Brougère (2002, p. 30), “o jogo é antes de tudo o lugar da construção (ou de criação, mas esta palavra é, às vezes, perigosa!) de uma cultura lúdica”, com isso, introduzimos a ludicidade nas práticas pedagógicas, que é um dos caminhos para a aprendizagem como defende Santos,

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora com uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS, 1997, p. 12).

A ludicidade⁴⁷ contribuiu paulatinamente para que os estudantes/participantes compreendessem o processo de construção dessas

⁴⁶ Ressaltamos que este processo não foi uniforme e homogeneizador. Isso porque adotamos uma prática reflexiva de formação fundada na ideia de experiência formulada por Larrosa, que refuta toda e qualquer ideia de racionalização do processo formativo.

⁴⁷ Essa mesma percepção sobre a ludicidade no fazer pedagógico foi observada por Sgarbi (2009) na sua pesquisa sobre a formação continuada de professores de educação infantil em dança.

práticas. Assim, a cada reflexão sobre o processo, realizada coletivamente no final de cada experiência, os estudantes/participantes foram compreendendo a estrutura em que as práticas eram organizadas e as possibilidades de aplicabilidade no contexto escolar ou fora dele.

Entendemos que essa capacidade de compreensão por parte dos estudantes/participantes está relacionada a dois fatores: primeiro, a forma como a proposta “Dança para Criança” (ANDRADE, 2016) foi organizada, apresentando uma estrutura para o ensino da dança, mas que ao mesmo tempo sugere caminhos para sua aplicabilidade; segundo, a análise e reflexão das ED realizadas com a professora orientadora constantemente durante o processo, observando também as anotações do diário de bordo, as imagens e os vídeos dessas práticas pedagógicas que possibilitaram os ajustes no decorrer do processo.

Se, por um lado, conseguimos perceber que os estudantes/participantes foram (in)corporando os fundamentos da dança e aos poucos construindo os seus *Saberes em Dança*, por outro lado, ao trazermos o vídeo sobre a história da dança no final do processo, percebemos o quanto eles ainda desconheciam a dança. Surgiu, então, a seguinte dúvida: será que se tivéssemos optado por apresentar o vídeo no início facilitaria a compreensão das possibilidades de caminho para trabalhar a linguagem da dança?

Não conseguiremos responder a essa pergunta, mas ela ressalta a importância de compreendermos que a formação na linguagem da dança precisa compreender os seus aspectos teóricos e práticos numa perspectiva reflexiva.

CAPÍTULO 4 - REVISITANDO OS CAMINHOS PERCORRIDOS

A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer”. (LARROSA, 2016, p. 34)

A experiência é o que se passa, o que acontece, o que perpassa nosso corpo, a nossa alma. Isso significa que as palavras escritas neste trabalho não serão suficientes para expressar o que foi vivido nas Experiências em Dança, que envolveram a mim como pesquisadora/participante e os estudantes/participantes embalados por saltos, sons, músicas, movimentos, brincadeiras, jogos, corpos, encontros e desencontros.

Todavia, tento aqui expressar alguns aspectos que foram observados como caminho para a construção dos *Saberes em Dança*:

- 1- Aquele que assume o papel de formador tem que ter vivenciado e experienciado a linguagem da dança no seu corpo.
- 2- A adoção de uma proposta sistematizada e aberta para modificações como a “Dança para Criança” contribui para o processo de compreensão da linguagem da dança e, conseqüentemente, para a construção dos *Saberes em Dança*;
- 3- A linguagem da dança só será desenvolvida no contexto escolar por meio de uma formação do profissional⁴⁸ calcada em uma experiencição da dança no corpo.
- 4- O ensino da linguagem da dança requer um plano de aula e um plano de curso que contemplem as Temáticas da Dança e que, ao mesmo tempo, sejam realizados em (com)junto estudante/professor.

⁴⁸ Este profissional pode ser estudante de Arte, como foi o caso de nossa pesquisa ou mesmo de Pedagogia ou de Educação Física.

- 5- Consequentemente, para o ensino da dança, é necessário um profissional reflexivo em dança, isto é, que tenha experienciado no seu corpo a dança e já tenha construído os seus *Saberes em Dança*, mas que compreenda o ensino como uma prática reflexiva (rompendo com a prática tradicional do professor detentor do saber).

Diante dessas constatações podemos dizer que as Experiências em Dança foram singulares para cada um dos participantes que movimentaram o corpo e dançaram, cada um no seu tempo, ritmo, passo, descompasso, na harmonia/desarmonia, equilíbrio e desequilíbrio. Porém, podemos afirmar que todos foram capazes de experienciar a Dança enquanto linguagem com/no próprio corpo e de construírem os *Saberes em Dança*.

Nesse momento, resgato a citação da epígrafe desse texto de Klaus Vianna,

Só mais tarde descobri que o espaço existente entre as oposições gerava conflitos, assim como a maneira de expressá-los. Foi então que notei a importância do meio, ou seja, a vivência entre o princípio e o fim, o espaço intermediário. Dessa forma a configuração do espaço gerado por um movimento é mais importante do que o movimento em si: é nesse intervalo que se passam a emoção, as projeções. A vida em movimento está nesse espaço. É a sabedoria de viver nem tanto lá nem tanto cá. É também estar presente a cada momento, assim como não deixar escapar a intenção de um movimento enquanto ele se realiza, nem antecipar mentalmente seu fim. (VIANNA, 2005, p. 92)

Durante todo o processo de vivência como pesquisadora/participante desta pesquisa, estive envolvida e imersa de modo que somente ao final consegui ter clareza de que o espaço entre o começo e o fim é o movimento fundamental, e assim o foi nessa pesquisa, pois as ED colocadas em prática foram o que Klaus Vianna chama de espaço intermediário. O espaço entre as oposições gera um conflito, e trabalhar junto com os estudantes participantes para a construção e reconstrução dos nossos *Saberes em Dança* a cada encontro gerava muitos conflitos como professora, pois era necessário um rever constante dos meus saberes e das minhas práticas para alcançar o objetivo de fazê-los viver a dança e compreender essa linguagem no corpo,

modificações eram necessárias a todo momento do processo, antes, durante e após cada encontro.

Foi então que tomei consciência de que, como formadora, o processo de formação do profissional reflexivo em dança passava por mim antes de almejar atingir esse objetivo com os estudantes. Durante os encontros se fez necessário um constante conhecer na ação para estar junto aos estudantes/participantes na construção dos *Saberes em Dança*, como também um processo de reflexão na ação e reflexão sobre a ação constante para adequar a todo momento o que havia sido planejado com a realidade que se apresentava para mim a cada dia.

Neste trecho da citação, Klauss Vianna (2005) diz que “o espaço gerado por um movimento é mais importante que o movimento em si”, nós, bailarinos, sabemos que dançar vai além de conseguir finalizar perfeitamente um movimento, que dançar se faz entre um movimento e outro. Por isso a importância de estar presente a cada movimento dançado, e foi assim que me senti no processo desta pesquisa, imersa e presente em cada momento e movimento, como uma dança na qual o mais importante não foi o início tampouco o final que aqui se apresenta em forma de texto, mas sim o meio do caminho.

Num processo contínuo de reflexão observamos, criamos e recriamos movimentos com todas as partes do corpo. Foram pés e mãos, braços e pernas que se encontravam ou desconstruíam. O esqueleto foi quase desmitificado e os músculos desafiados. Como foi difícil compreender a anatomia do nosso corpo que carregamos ou que nos carrega na realização dos movimentos. Mas ainda precisamos observar, tocar, ouvir, cheirar, sentir este corpo para termos uma experiência singular, subjetiva, transformadora como diz Larrosa.

Enquanto isso, fomos brincando de cabo de guerra, siga o mestre, estátua, rolamos, rodopiamos, pulamos, caímos, saltamos, fizemos estrela, pêndulos, marionetes e espelhos para construir o *conhecimento sensível*, tão necessário ao espaço do aprender, e assim construindo e reconstruindo nossos *Saberes em Dança* juntos.

E o espaço? Que espaço? Aquele que habita o seu corpo? Ou aquele que o corpo habita? Apenas sabemos que utilizamos todo espaço e transformamos os espaços da sala usando objetos, TV, vídeos, computadores, ventiladores, maçanetas, barras, barbantes, bolas, sapatos e bolsas que tornaram-se obstáculos com os quais o corpo interagiu e criou. Este espaço vivo, concreto, orgânico foi várias vezes transformado em espaço do imaginário das nossas Experiências em Dança.

Criamos, improvisamos e apreciamos a dança em todas as Experiências. Apreciamos os movimentos uns dos outros, ora em duplas, trios ou em grupo. Assistimos espetáculos de bailarinos, profissionais da dança, em diversos estilos e composições, mas também apreciamos crianças nas escolas dançando, recriando os seus próprios movimentos.

Fomos capazes de criar a nossa apresentação, de forma breve, em um local desafiador, com as interferências de um público, que assim como nós vivenciou a dança.

Tudo isso foi possível por meio de uma práxis reflexiva, e entender que a formação se constrói em (com)junto num processo de ação-reflexão-ação, daquele que está no papel de formador, mas também está em formação.

Assim, as Experiências em Dança não foram apenas um objeto de pesquisa, mas uma experiência que perpassou pelo e no meu corpo, e transformou minha forma de pensar e agir sobre o ensino da dança.

Por fim, as Experiências em Dança deixaram algumas indagações que ainda precisam ser compreendidas: Por que a formação inicial de professores de Arte dedica tão pouco espaço para a linguagem da dança? Não seriam também esses profissionais, formados em Arte, os responsáveis para a difusão dessa linguagem no espaço escolar? Seria este que explica a sua quase ausência no espaço escolar?

Estas dúvidas permaneceram como horizontes e também como possibilidades de novos caminhos de pesquisa, como o desejo de levar a dança para todos os lugares e, mais do que isso, continuar dançando com os estudantes em formação.

Esta pesquisa gostaria de abrir esses caminhos...

Termino estas reflexões com a poesia de Carlos Drummond de Andrade, publicada em 1952, no livro **Viola de bolso**:

*A dança? Não é movimento,
súbito gesto musical.
É concentração, num momento,
da humana graça natural.
No solo não, no éter pairamos,
nele amaríamos ficar.
A dança – não vento nos ramos:
seiva, força, perene estar.
Um estar entre céu e chão,
novo domínio conquistado,
onde busque nossa paixão
libertar-se por todo lado...
Onde a alma possa descrever
suas mais divinas parábolas
sem fugir à forma do ser,
por sobre o mistério das fábulas*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ALMEIDA, Fernanda. **Que dança é essa?** Uma proposta para educação infantil. 255f. 2013. Dissertação. Mestrado em Artes. Universidade de Estadual Paulista - “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP – Instituto de Artes. São Paulo.

ALMEIDA, Fernanda de Souza. Siga o mestre: reflexões sobre dança, imitação e educação infantil. In **Revista Contemporânea de Educação**. Rio de Janeiro, vol. 12, n. 25, p. 504-520, set./dez. 2017.

ALMEIDA, Maria Isabel; GHANEN, Elie; BICCAS, Maurilane de. Formação de professores(as) na perspectiva de uma aprendizagem participativa. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa em educação – possibilidades investigativas/formativas da pesquisa ação**. Vol. 2. São Paulo: Loyola, 2008. p. 71-94.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa A. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**. São José do Rio Preto, São Paulo, v. 27, p. 282-287, 2010.

ANDRADE, Carlos Drumond. **Viola de Bolso**. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1952.

ANDRADE, Carolina Romano de. Caminhos da pesquisa: o professor reflexivo em dança e os possíveis diálogos com a educação infantil. In. **EngrupeDança**, n. 4, 2013, p. 311-316. Disponível em: <<http://engrupe.cooperacdanca.org/index.php/engrupe/engrupen4/paper/viewFile/123/121>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino da dança voltada para a educação infantil. 309 f. Tese (Doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. A inserção da dança no contexto escolar: os caminhos de formação do professor de Dança. **Revista Polyphonia** – Revista do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica do CEPAE/UFG, v. 27, p. 767-784, 2016.

_____. A formação do professor para a dança: reflexões sobre um curso de formação continuada. **ARJ – Art Research Journal**, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 114-140, ago. 2017. ISSN 2357-9978. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/9539/8710>>. Acesso em: 3 mar. 2018.

ANTUNES, R.C.F.S.; GODOY, K.M.A. (Org.). **Dança criança na vida real**. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp. Pró-reitoria de extensão, 2008.

_____. **Movimento e cultura na escola: Dança**. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp. Pró-reitoria de Graduação, 2010.

ASSUMPÇÃO, Andréa Cristina Rufino. **Dança na escola: o trabalho criador que emerge das contradições na práxis educativa**. 2005. 138 p. (Dissertação de Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

BRASIL, Ministério da Educação e Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Documento Introdutório**. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998b.

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

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 4ª versão. Brasília: MEC/ CONSED/ UNDIME, 2017.

BROUGÉRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

DESLANDES, S.F.; GOMES, R.; MINAYO, M.C.S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FARIA, Italo Rodrigues. **A dança a dois: processos de criação em dança contemporânea**. 175 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo, 2011.

_____. **A relação espectador e dança: uma abordagem sobre apreciação, fruição e atitude estética na contemporaneidade**. 195f. Tese (Doutorado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes, São Paulo, 2018.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ROMAN, Marisa Fátima. A formação de professores reflexivos: a docência como objeto de investigação.

Educação: Revista do Centro de Educação, Santa Maria, v. 38, p. 277-288, maio-agosto, 2013.

FONSECA, Vitor da. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. *Saberes em Dança*: possibilidades de rasgar espaços para a formação profissional emancipadora. In: **Anais do IV Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança: Formação em dança: estratégias de emancipação**. Goiânia: ANDA, 2016a. p.179-189. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2016-18.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2017.

_____. A construção de sentidos na formação continuada de professores em arte: corporificando ideias. In: **III Congresso de Formação de Professores e do XIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores: por uma revolução no campo da formação de professores. Anais...** São Paulo. Unesp: Prograd, 2016b. p.152-164.

_____. A construção do conhecimento sensível pelo grupo de pesquisa em Dança: Estética e Educação. In: VOSS, Rita R. (Org.) **Caminhos da pesquisa em Dança: Interculturalidade e Diásporas**. Recife: Editora UFPE, 2016c.

_____. O desafio de formar plateia para a dança. In: GODOY, K.M.A. (Org.). **Experiências compartilhadas em Dança: formação de plateia**. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. v. 1, p. 73-76.

_____; ANDRADE, Carolina; SGARBI, Fernanda; ALMEIDA, Fernanda ALVES, Flavia; MELLO, Roberto; PIMENTA, Rosana. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. In: **Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança, 2, São Paulo, 2012. Anais...** São Paulo: Unesp, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2012-14.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. A (trans)formação de público para a dança. In: **III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – O corpo que dança – a criação de espaços na atuação acadêmica e artística, 2014, Salvador. Anais...** São Paulo: Instituto de Arte da Unesp, 2014. v.1, p. 1-14. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2014-4.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2018.

_____. A criança e a dança na educação Infantil. In: **Caderno de Formação: formação de professores, didática e conteúdos**. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo – São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 5, p. 20-27.

_____. **Dançando na escola**: o movimento da formação do professor de arte. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2003.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.) **Jogo, brinquedo, brincadeiras e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

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

_____. Experiência e alteridade em educação. In: **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul./dez. 2011.

_____. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

MARQUES, Isabel. Corpos e danças na educação infantil. In. GOBBI, Marcia Aparecida; PINAZZA, Monica Appezzato. **Infâncias e suas linguagens**. São Paulo: Cortez, 2014. p. 73-93.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, Maria Isabel; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpo, natureza e cultura: contribuições para a educação. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 125-137, set/dez, 2004.

MENDONÇA, João Guilherme Rodrigues. Formação de professores: a dimensão lúdica em questão. In: **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, São Paulo, Ano 2, v. 2, n. 3, p. 353-363, jan./jul., 2008.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo**: sistematização da técnica Klaus Vianna. 2ed. São Paulo: Summus, 2007.

MINAYO, Maria Cecília e Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2014.

PIMENTA, Rosana Aparecida. **Arte, cultura e educação e a formação do professor em dança**. 269 f. Tese (doutorado em Artes) – Programa de Pós-Graduação em Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2016.

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. São Paulo: Annablume, 2003.

SANTOS, Maria Cristina Ferreira dos. A noção de Experiência em John Dewey, a educação progressiva e o currículo de ciências. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação e Ciências**, v. 1, n.1, 2013. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R0214-1.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2018.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. **O lúdico na formação do educador**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. vol. 14, n. 40, p.143-15, 2009.

SCHON, D. **Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médica, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SGARBI, Fernanda. **Entrando na dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil**. 199f. 2009. Dissertação. Mestrado em Artes. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp – Instituto de Artes. São Paulo.

STRAZZACAPPA, Márcia. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes: construindo caminhos**. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012. cap. 2, p.39-78.

_____. **Educação somática e artes cênicas: Princípios e aplicações**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

VIANNA, Klaus. **A dança**. 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: **Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio-agosto, 2008.

ANEXO 1 – QUESTIONÁRIO SOBRE AS EXPERIÊNCIAS EM DANÇA

Nome: _____

Idade: _____

Já leciona? () Sim () Não

Leciona através do estágio obrigatório do curso ou em outra condição? E qual é essa condição? _____

Se sim, em qual modalidade de ensino? _____

Qual a faixa etária dos alunos? _____

Qual aula ou disciplina? _____

1. Você já havia experienciado a linguagem da dança no seu corpo antes desta disciplina? Se sim, relate brevemente sua experiência.
2. De que maneira as experiências vividas com a dança no percurso deste semestre possibilitam que você trabalhe com a dança como professor?
3. Qual experiência foi mais significativa para você e por quê?
4. Como você compreendeu o percurso que foi feito durante cada experiência e também o percurso da disciplina como um todo?
5. Quais são suas observações e apontamentos sobre os pontos que não ficaram claros durante o curso e o que você acredita que ficou faltando?

ANEXO 2 – AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DADOS DIGITAIS**“AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM, VOZ E RESPECTIVA CESSÃO DE DIREITOS” (LEI N. 9.610/98)**

Pelo presente Instrumento Particular, eu, _____
_____, portador(a) do RG. nº _____
_____, SSP-SP e do CPF nº _____, AUTORIZO, de forma gratuita e sem qualquer ônus, à pesquisadora Carine de Mendonça Alves, portadora do RG nº 32.978.583-7, a utilização de imagem e de trabalhos desenvolvidos, vinculados em material produzido na disciplina **Dança na Educação** no curso de Licenciatura em Arte Teatro do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Unesp, no primeiro semestre de 2017, e demais produções tais como: fotos, vídeos, relatos, desenhos, textos etc., nos meios de divulgação e comunicação interna, como jornal e periódicos em geral, na forma de impresso, voz e imagem, e sobretudo se necessário for, no trabalho de dissertação de mestrado de Carine de Mendonça Alves.

Através desta, também faço a CESSÃO a título gratuito e sem qualquer ônus de todos os direitos relacionada à minha imagem, bem como autorais dos trabalhos, desenvolvidos, incluindo as artes e textos que poderão ser exibidos, juntamente com a minha imagem ou não.

A presente autorização e cessão são outorgadas livre e espontaneamente, em caráter gratuito, não incorrendo a autorizada em qualquer custo ou ônus, seja a que título for, sendo que estas são firmadas em caráter irrevogável, irretroatável, e por prazo indeterminado, obrigando, inclusive, eventuais herdeiros e sucessores outorgantes.

Declaro, ainda, para fins e efeitos de direitos que o uso e a reprodução de minha imagem e voz não constituem violação à norma contida no artigo 5º da Constituição Federal, que dispõe serem invioláveis a intimidade, vida privada, a honra e a imagem e, muito menos, a disposição legal contida no artigo 46, I, letra “c” da lei 9.610/98, que diz não constituir violação ao direito autoral a representação da imagem, desde que não haja oposição da pessoa interessada. E, que este termo de cessão está de acordo com o 79º do Código Civil, §1 - O retrato de uma pessoa não pode ser exposto, reproduzido ou lançado no comércio sem o consentimento dela; depois da morte da pessoa retratada, a autorização compete às pessoas designadas no n.º 2 do artigo 71.º, segundo a ordem nele indicada; e o §3 - O retrato não pode, porém, ser reproduzido, exposto ou lançado no comércio, se do fato resultar prejuízo para a honra, reputação ou simples decoro da pessoa retratada.

E por ser de minha livre e espontânea vontade esta AUTORIZAÇÃO/CESSÃO, assino,

São Paulo, _____ de _____ de 2017