

OFICINA DE DOCÊNCIA EM

# DANÇA

Erineusa Maria da Silva

**ne@ad**

Universidade Aberta do Brasil  
Universidade Federal do Espírito Santo

Educação Física  
Licenciatura

Neste fascículo buscamos problematizar as possibilidades de mobilização/tematização do conteúdo dança nas aulas de Educação Física. A disciplina Oficina de Docência em Dança trata do conhecimento relativo à dança e experiência docente no trato pedagógico desse conteúdo de ensino em aulas de Educação Física. Assim, optamos por iniciar o fascículo abordando sobre a legitimação desse conteúdo na educação básica e os problemas enfrentados pelos professores/as de Educação Física quanto ao tratamento deste conhecimento como conteúdo em suas aulas. Discutimos também a respeito da importância de a dança estar presente na escola como um conhecimento e o papel do/a professor/a de Educação Física nesse projeto de inserção da dança como conteúdo das aulas e não somente em atividades extracurriculares. A seguir apresentamos considerações sobre o tratamento metodológico do conteúdo dança nas aulas de educação física para a educação básica, apresentando alguns princípios que norteiam uma abordagem crítica da educação física e da dança. Finalmente, apresentamos algumas experiências que produzimos no âmbito de projetos de extensão do/no CEFD/UFES e de oficinas ministradas ao próprio Prolicen Educação Física. Essas experiências são apresentadas em forma de vídeo que acompanha esse fascículo. Apresentamos também relatos das experiências de intervenção realizadas pelos/as estudantes do Prolicen, parte fundamental do texto, pois apresenta experiências concretas que confirmam a possibilidade do tratamento do conteúdo dança como conhecimento a ser aprendido. Esperamos que o/a leitor/a encontre nesse fascículo a inspiração para refletir a respeito de suas práticas, de seus saberes-fazeres escolares de maneira a propor uma prática docente que considere o conteúdo dança como um conhecimento que pode ampliar os potenciais da cultura corporal dos/as estudantes da educação básica.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
Núcleo de Educação Aberta e a Distância

OFICINA DE DOCÊNCIA EM  
**DANÇA**  
Erineusa Maria da Silva

Vitória  
2013

## UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

### Presidente da República

Dilma Rousseff

### Ministro da Educação

Aloizio Mercadante

### Diretoria de Educação a Distância DED/CAPES/MEC

João Carlos Teatini de Souza Climaco

### Reitor

Reinaldo Centoducatte

### Diretora-Geral do Núcleo de Educação Aberta e a Distância - ne@ad

Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto

### Coordenadora UAB da UFES

Teresa Cristina Janes Carneiro

### Coordenadora Adjunta UAB da UFES

Maria José Campos Rodrigues

### Diretora-Administrativa do ne@ad

Maria José Campos Rodrigues

### Diretor-Pedagógico do ne@ad

Júlio Francelino Ferreira Filho

### Diretora do Centro de Educação Física e Desportos

Zenólia Christina Campos Figueiredo

### Coordenadora do Curso de Graduação Licenciatura em Educação Física - EAD/UFES

Fernanda Simone Lopes de Paiva

### Revisor de Conteúdo

Luiz Alexandre Oxley da Rocha

### Revisor de Linguagem

Alina Bonella

### Design Gráfico

LDI - Laboratório de Design Instrucional

### ne@ad

Av. Fernando Ferrari, n. 514 -

CEP 29075-910, Goiabeiras

Vitória - ES

(27) 4009-2208

### Laboratório de Design Instrucional

#### LDI coordenação

Heliana Pacheco

José Otávio Lobo Name

Letícia Pedruzzi Fonseca

Ricardo Esteves

#### Gerência

Daniel Dutra

#### Editoração

Marianna Schmidt

#### Ilustração

Alex Furtado

#### Capa

Alex Furtado

Marianna Schmidt

#### Impressão

---

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Silva, Erineusa Maria da.

S586o Oficina de docência em dança / Erineusa Maria da Silva.  
- Vitória : Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de  
Educação Aberta e a Distância, 2013.  
98 p. : il.

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-85-8173-05-30

1. Dança - Estudo e ensino. I. Título.

CDU: 793.3



Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir deste trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam ao autor o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

A reprodução de imagens nesta obra tem caráter pedagógico e científico, amparada pelos limites do direito de autor, de acordo com a lei nº 9.610/1998, art. 46, III (citação em livros, jornais, revistas ou qualquer outro meio de comunicação, de passagens de qualquer obra, para fins de estudo, crítica ou polêmica, na medida justificada para o fim a atingir, indicando-se o nome do autor e a origem da obra). Toda reprodução foi realizada com amparo legal do regime geral de direito de autor no Brasil.

# sumário

APRESENTAÇÃO .....	04
OBJETIVOS DO FASCÍCULO .....	09
1 PROBLEMAS DA DANÇA NA ESCOLA: .....	10
a legitimação desse conteúdo na educação básica	
2 TRATO METODOLÓGICO DO CONTEÚDO DANÇA .....	22
nas aulas de educação física da educação básica	
3 RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO .....	66
realizadas pelos/as estudantes do Prolicen	
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	82
ANEXOS .....	84

# APRESENTAÇÃO

Olá, pessoas

Meu nome é Erineusa Maria da Silva e é com muito prazer que inicio mais esta trajetória com vocês, apresentando um pouco do que tenho pensado e experimentado a respeito do conhecimento em dança e docência por meio deste fascículo da "Oficina de Docência em Dança". Vou contar um pouquinho da minha história de vida e a minha história com a dança, pois penso que são nossas histórias que nos aproximam, pois são produzidas no mundo da vida e, apesar de serem particulares e subjetivas, também são parte de um processo coletivo e objetivo. Assim, em algum momento dessas histórias nos encontramos. Então, vamos lá:

Sou espírito-santense, nascida em 1968 e criada na "roça" durante a infância. Mais precisamente numa pontinha de Nova Venécia chamada Boa Vista. Lá, a vista era realmente boa, especialmente para brincar. Subíamos nos pés de manga, de goiaba, de jabuticaba; deslizávamos nos morros com as cascas que envolvem o cacho de coco, corríamos atrás das galinhas pelo terreiro, andávamos na bicicleta velha do papai, pulávamos nos montes de café no paiol. Enfim, éramos o melhor que uma criança poderia ser no sentido das possibilidades do brincar.

Em meados de 1974, mudamo-nos para Barra de São Francisco, onde ficamos por cerca de um ano e meio. Quando cheguei a Vitória, o ano letivo de 1976 já havia começado, e tive que me adequar à EMEF Teresa Tironi, em Vila Capixaba, Cariacica/ES. A terceira série, realizei na EMEF Domingos José Martins, no bairro Ipressa, de Vila Velha/ES. Já a quarta série cursei no Colégio Batista em Campo Grande, Cariacica/ES. Esse momento das séries iniciais foi muito conturbado, com muitas mudanças de escola, que só cessaram quando ingressei na EMEF Talma Sarmento de Miranda, em Cariacica/ES. Talvez aqui tenha sido o momento em que despertou em mim o desejo de cursar Educação Física no ensino superior.

Nessa escola tive duas professoras, Maria de Lourdes Albani Coelho e Lucia Helena de Assis<sup>1</sup> que, pela postura responsável com a disciplina, me estimularam muito a gostar de fazer

---

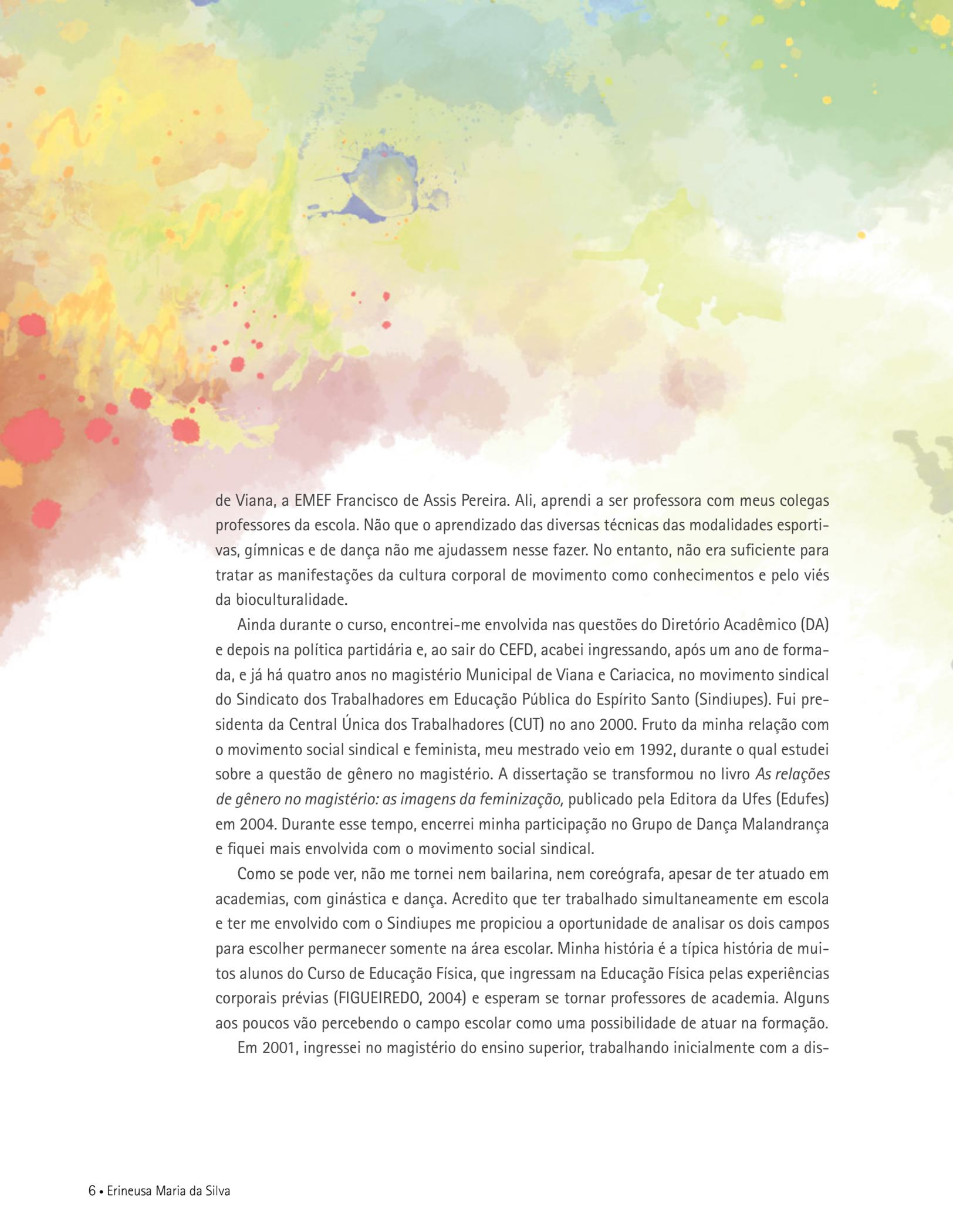
<sup>1</sup> Aproveito o momento para demonstrar minha gratidão às professoras e para render a elas minhas homenagens, pois, a seu tempo, foram professoras fundamentais para a legitimação da Educação Física no campo escolar.



as aulas de Educação Física. A professora Lúcia era a responsável pelo grupo de balizas da escola e, vendo-me fazer alguns movimentos gímnicos durante as aulas, convidou-me para fazer parte do grupo de balizas da Banda Marcial, onde fiquei dos 11 até meus 13 anos. Momento memorável de minha vida, pois, além da vivência em uma Banda Marcial que prezava valores como solidariedade, respeito e disciplina, foi quando pude viajar e conhecer outros lugares dentro e fora do Espírito Santo.

Delonguei-me por essa fase, pois, fazendo uma reflexão sobre minha história de vida, penso que esse momento foi fundamental para minha escolha profissional. Foi com essa base que, ao entrar na Escola Técnica, fui fazer aulas de dança como Educação Física, e também a convite de Lúcia, participei do grupo Arte e Dança em uma academia no centro de Vitória. Apesar de ter feito Edificações na Escola Técnica e ter ficado em dúvida em fazer Educação Física, Arquitetura ou Engenharia, na hora da escolha, acabei optando por Educação Física. Evidentemente pensava em fazer o curso, ter uma academia e ser coreógrafa. Coisas que permeiam o imaginário das pessoas que pensam em fazer ou decidem fazer o curso.

Assim, ingressei no curso de Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos/Ufes (CEFD/UFES) em 1986, momento em que nosso currículo evidenciava o fazer, em detrimento do aprender a ser docente, ou seja, da construção de uma identidade docente de maneira que não fazíamos muitas reflexões a respeito desses fazeres e de como eles poderiam adentrar a escola e, ainda, de como poderíamos nos tornar mediadores desses conhecimentos. Aliás, nesse momento, o campo da Educação Física colocava em xeque qual deveria ser o objeto de ensino da Educação Física escolar, de modo que poucos professores no CEFD incentivavam o pensamento crítico, autônomo e reflexivo. Minhas inquietações eram estimuladas pela prática que já exercia, desde o terceiro período da faculdade, numa escola



de Viana, a EMEF Francisco de Assis Pereira. Ali, aprendi a ser professora com meus colegas professores da escola. Não que o aprendizado das diversas técnicas das modalidades esportivas, gímnicas e de dança não me ajudassem nesse fazer. No entanto, não era suficiente para tratar as manifestações da cultura corporal de movimento como conhecimentos e pelo viés da bioculturalidade.

Ainda durante o curso, encontrei-me envolvida nas questões do Diretório Acadêmico (DA) e depois na política partidária e, ao sair do CEFD, acabei ingressando, após um ano de formada, e já há quatro anos no magistério Municipal de Viana e Cariacica, no movimento sindical do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Espírito Santo (Sindiupes). Fui presidenta da Central Única dos Trabalhadores (CUT) no ano 2000. Fruto da minha relação com o movimento social sindical e feminista, meu mestrado veio em 1992, durante o qual estudei sobre a questão de gênero no magistério. A dissertação se transformou no livro *As relações de gênero no magistério: as imagens da feminização*, publicado pela Editora da Ufes (Edufes) em 2004. Durante esse tempo, encerrei minha participação no Grupo de Dança Malandrança e fiquei mais envolvida com o movimento social sindical.

Como se pode ver, não me tornei nem bailarina, nem coreógrafa, apesar de ter atuado em academias, com ginástica e dança. Acredito que ter trabalhado simultaneamente em escola e ter me envolvido com o Sindiupes me propiciou a oportunidade de analisar os dois campos para escolher permanecer somente na área escolar. Minha história é a típica história de muitos alunos do Curso de Educação Física, que ingressam na Educação Física pelas experiências corporais prévias (FIGUEIREDO, 2004) e esperam se tornar professores de academia. Alguns aos poucos vão percebendo o campo escolar como uma possibilidade de atuar na formação.

Em 2001, ingressei no magistério do ensino superior, trabalhando inicialmente com a dis-



ciplina Ginástica Geral e somente dois anos depois comecei a me envolver com a disciplina Dança. Desde então venho, na medida das possibilidades que o ensino superior privado me permitiu, estudando essa área. Mas foi com meu ingresso na Universidade Federal que pude me aproximar ainda mais dos debates acadêmicos sobre esse tema. Primeiro pelos estudos realizados já para o concurso público e depois pela qualificação do meu saber-fazer cotidiano.

Em relação à dança, no momento me encontro envolvida com alguns movimentos: ministro aula para o curso presencial de Licenciatura em Educação Física, nas disciplinas Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança e Atividades Interativas de Formação em Linguagens II (ATIF II), esta última se articula com dois projetos: o CriaDança na Criarte/Ufes, e o Cuidadores que Dançam, pelo Laboratório de Educação Física Adaptada (Laefa/CEFD). Também ministro aula para o curso de Licenciatura em Educação Física a distância, na disciplina Oficina de Docência em Dança. Os grandes desafios em ambas as modalidades de ensino são: por um lado, desmitificar a ideia de que, para dar aula de dança, é necessário saber dançar – ser dançarino/bailarina; e por outro é tornar o conteúdo normalmente tratado pela escola como mera atividade em um conhecimento necessário à formação humana, portanto um conteúdo permanente em aulas e não apenas algo a ser visto em eventos e em momentos de comemoração na escola.

Neste fascículo, minha intenção é problematizar algumas questões com vocês, na expectativa de que o fruto deste debate tenha ressonância nas ações de cada professor/a. Precisamos de pessoas que aceitem fazer essa ação afirmativa com nossos/as alunos/as na escola. Ação afirmativa na direção da desnaturalização dos diversos preconceitos em relação ao corpo que dança e na direção de um corpo que se expressa mais autônoma e conscientemente.



# OBJETIVOS DO FASCÍCULO

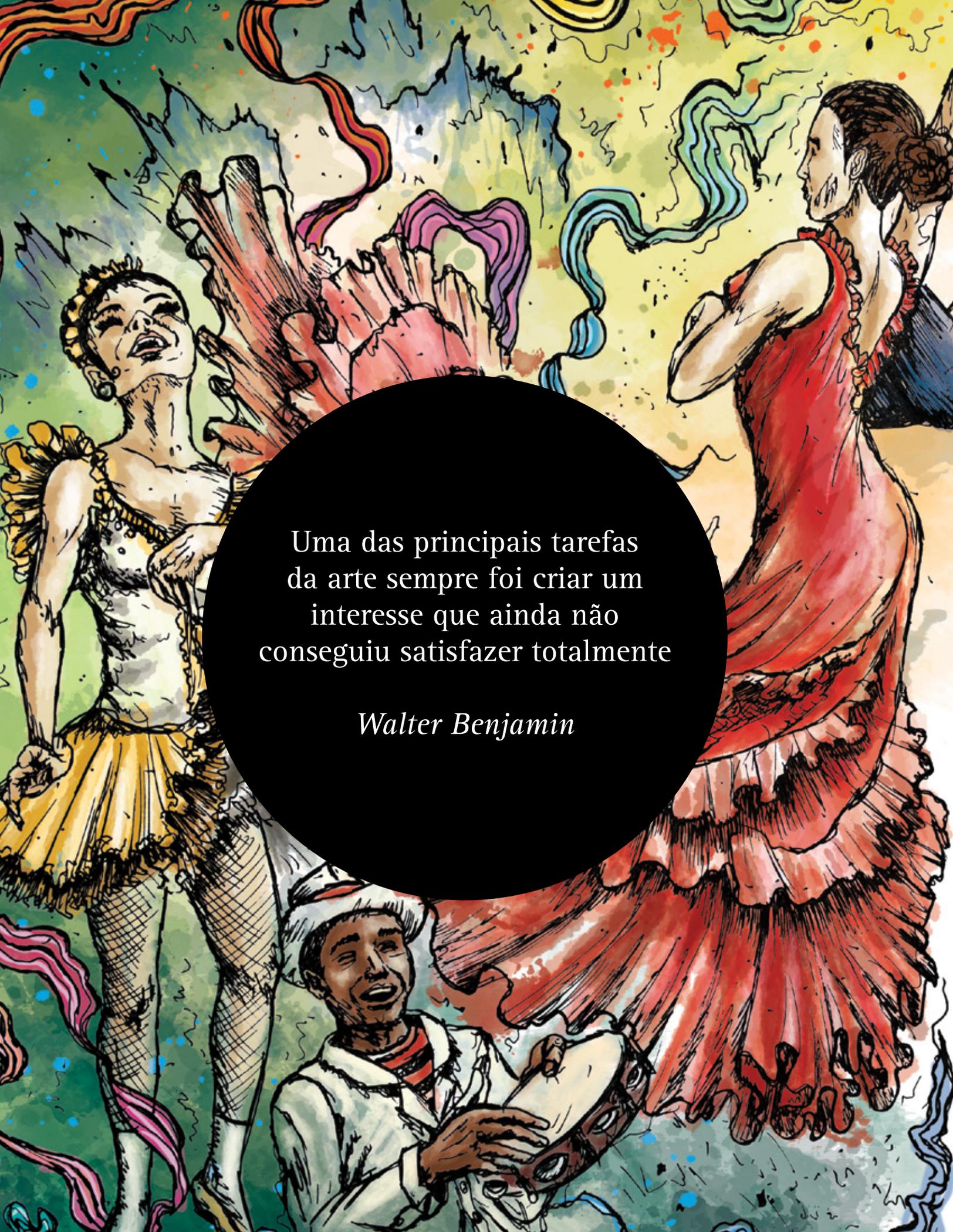
Pensar este fascículo, antes de tudo, remete-nos a pensar qual a expectativa do aluno a distância com relação à Oficina de Docência em Dança. Normalmente, quando os alunos fazem a sua apresentação no fórum, sempre apontam o desejo de aprender a dançar nessa disciplina.

Considerando essa expectativa e o vínculo imediato com o momento do seminário Articulador de Conhecimentos, já bem no início, busco informar que, nessa disciplina, não vamos aprender a dançar. Nosso intento, por outra via, é problematizar com o grupo as possibilidades de mobilização/tematização do conteúdo dança nas aulas de Educação Física. Nesse caminho, o aprender a dançar perpassa como uma das possibilidades, mas não como a finalidade dessa disciplina.

A ementa da disciplina trata do "Conhecimento relativo à dança e experiência docente no trato pedagógico desse conteúdo de ensino em aulas de Educação Física", o que justifica meu objetivo neste momento.

Meu desejo, então, é que as ideias aqui contidas possam inspirá-los a refletir a respeito de suas práticas, de seus saberes-fazer escolares e inspirá-los a uma prática docente que considere o conteúdo dança como um conhecimento que pode ampliar os potenciais da cultura corporal dos alunos. Dessa forma, não é meu interesse que o que proponho aqui seja aplicável automaticamente por vocês em seus lugares de atuação. O que me insta a pensar que o mais doloroso e delicioso de ser professor é a possibilidade de lidar com as incertezas de nossas aulas.

Boas reflexões e aventurosas práticas a todos/as.



Uma das principais tarefas  
da arte sempre foi criar um  
interesse que ainda não  
conseguiu satisfazer totalmente

*Walter Benjamin*



## PROBLEMAS DA DANÇA NA ESCOLA: a legitimação desse conteúdo na educação básica

Gostaria de iniciar nossa conversa sobre a dança na escola pedindo que busque recordar como era a escola ou as escolas nas quais estudou em relação ao tratamento da dança. A dança estava presente na sua escola? De que forma? Havia aulas de dança? A dança era tematizada em alguma disciplina, Educação Física ou Educação Artística, por exemplo?



### DISCUSSÃO NO FÓRUM DE APRESENTAÇÃO

Que tal aproveitar esta oportunidade em que você iniciou um processo de recordação de sua escolarização e expressar, no fórum de apresentação, um pouco da sua história em relação à dança: se havia aula de dança nas aulas de Educação Física ou organização de "dançinhas" nas escolas nas quais estudou, como você se comportava? Participava desses momentos? Gostava de dançar? E como é sua relação com a dança na atualidade? Atua profissionalmente em algum projeto ou escola com atividades que envolvem a dança e a Educação Física?

Acredito que sua resposta tenha sido muito próxima ao que responderam os participantes de uma pesquisa realizada pela professora Lívia Tenório Brasileiro: a dança está presente na escola como um conteúdo extracurricular, nos momentos de comemoração e eventos (BRASILEIRO, 2003). Além disso, essas experiências com a dança se dão de forma a reproduzir danças veiculadas pela mídia (SBORQUIA; GALLARDO, 2002).

Na pesquisa, os professores alegaram que a situação da ausência da dança, como conteúdo nas aulas de Educação Física, tem ocorrido pelos seguintes motivos: falta de conhecimento e domínio do professor/a, falta de materiais específicos e até mesmo a existência de preconceitos em relação ao exercício desse conteúdo por parte dos alunos/as.

A falta de conhecimento e experiência é fundamentada pelos professores com base na alegação de que não tiveram formação suficiente que os capacitasse para o ensino da dança. Eles alegam que, para ministrar o conteúdo dança, deveriam ter experimentado mais a dança (o dançar) em sua vida, seja ela escolar, seja acadêmica, o que não aconteceu. Portanto, se o professor não domina tecnicamente o conteúdo, não tem competência para tratá-lo.

Em minha vivência como professora, ouvi de acadêmicos da graduação e de professores em formação continuada normalmente a mesma alegação. Veja a fala (representativa) de uma professora postada no fórum de apresentação da Oficina de Docência em Dança IV:

*Apesar de gostar muito de dança infelizmente não sei dançar, a minha experiência com dança é em época de festa junina, é o único momento que trabalho dança na escola. (PROFESSORA, 2011)*

Assim, no geral, quando perguntamos a respeito de suas expectativas com a disciplina, a primeira expectativa é o desejo de aprender a dançar, pois os professores alegam que não ter domínio do conteúdo torna-se um obstáculo no seu fazer docente.

E você, o que acha dessa alegação? Acredita que, para o professor ministrar aula com o conteúdo dança, é fundamental ter domínio técnico do conteúdo, ou saber dançar as formas diversas de dança produzidas socioculturalmente pela humanidade? Acha necessário o professor ter domínio técnico da dança para ser um bom professor? Para saber ministrar aulas de dança? Discuta com seus colegas essa questão no FÓRUM DE EXPERIÊNCIA, antes de continuar a leitura do texto.

Bom, sugiro que busquemos problematizar essa questão. Primeiro, a meu ver, temos que nos questionar de que "dançar" falamos. O que querem aprender a dançar? Qual forma de dança? Normalmente essa alegação quanto à falta de domínio está atrelada a uma ideia de dança vinculada à dança clássica que, durante muitos anos e ainda hoje, é percebida como "A Dança".

Que tal fazermos uma experiência. Que dança você conhece? Sabe executar seus passos? Em nosso Estado, o forró é muito presente. Já dançou forró em reuniões de família? Dançou uma "música lenta" em festinhas de escola ou clube? Se já realizou alguma dessas práticas, e até se ainda não experimentou, sou capaz de dizer que você sabe dançar ou pelo menos tem o potencial. Todos temos o potencial de dançar de alguma forma, ainda que do nosso modo.

Temos buscado discutir com professores na Oficina de Docência a possibilidade de o professor criar estratégias de aula com conteúdo dança, independentemente de ter o domínio técnico (de forma plena ou ampla). Às vezes, ter o domínio do conteúdo pode não ser tão bom como pensamos. Podemos citar uma pessoa que fez *ballet* clássico e atua na escola de forma homogeneizante, entendendo que tratar da dança na escola é ensinar *ballet*. Obviamente isso não é bom para a formação das pessoas estudantes, pois limita a possibilidade de conhecimento de uma arte e uma cultura tão rica quanto a dança. É evidente que ter domínio ajuda-nos a pensar e realizar uma aula, mas não ter também não impede que o professor consiga desenvolver suas atividades com a dança; até porque não é só o fazer que ensinaremos a nossos alunos. Além disso, o fazer pode ser trabalhado de diversas outras formas, além da apresentação de passos pelo professor. Então, convido-o a cogitar a possibilidade de dar aula de dança ainda que não seja um "bailarino", ainda que não tenha experiências com a dança.

Na sequência, quando tratarmos da metodologia de ensino desse conteúdo, talvez isso fique mais evidente, mas, por hora, convido-o a fazer uma experiência de pesquisa que acredito ajudará nessa compreensão. Vamos pesquisar sobre o frevo? Normalmente, quando falamos em pesquisar determinado assunto, imaginamos que deveremos saber sua história, sua indumentária, quais passos e está feito. Basta então escrevermos isso em uma folha e entregarmos ao professor. Nossa sugestão de pesquisa aqui se direciona ao gestual da dança frevo. Hoje o avanço tecnológico permite-nos fazer diferente. Além de saber a respeito do frevo, vamos procurar dançar o frevo por meio de uma pesquisa do seu gestual. Para tal, sugerimos que busquem no *Youtube* alguns vídeos que apresentem os passos do frevo. Veja como o passo é realizado, pesquise e seja detalhista; experimente executá-lo. Veja em que direção o movimento é feito (pés, quadril, ombro, braços), em qual tempo (dois tempos – binário, três tempos, ternário etc.), com que energia/dinâmica (forte, mais leve) e fluência (é um movimento contínuo, ou sofre interrupções). Esta pesquisa,

Laban (1990) nos diz da importância de se tratar a dança, inicialmente, partindo do conhecimento do nosso próprio corpo e das diversas relações que podemos articular entre os fatores de movimentos (energia, tempo, espaço e fluência). O autor afirma que por meio da relação entre esses fatores, a criança poderá expressar seus movimentos de forma mais prazerosa, libertando-se da técnica exagerada ainda muito presente na dança.

na verdade, segue alguns fundamentos coreológicos apontados por LABAN (1990). Você pode ainda fazer uma brincadeira: experimentar cada movimento em câmera lenta e depois ir aumentando a velocidade de execução do movimento. Fazer em câmera lenta permite que você seja detalhista na execução. Experimentou? Essa é uma dinâmica/pesquisa que poderá ser usada também com seus alunos. E, então, foi capaz de realizar os passos? Essa pode ser uma possibilidade de aprender a dominar os gestuais das várias formas que a dança apresenta.

Esse exercício de pesquisa corporal (de gestuais) pode contribuir para a ampliação das possibilidades de comunicação, expressão, criação e compreensão do "se movimentar". O conhecimento e a potencialização do repertório corporal (dos fundamentos básicos de movimento) favorecem a elaboração de repertórios mais complexos, como os usados na construção de frases coreográficas e de coreografia propriamente dita.

Quanto à segunda alegação – a falta de materiais – os professores afirmam que a falta de um espaço físico adequado e de recursos é a grande problemática. Essa alegação pode estar vinculada também à ideia de dança como apenas as danças clássicas (o mais conhecido é o *ballet* clássico) e que, portanto, para dançar, precisamos ter uma sala de aula especial, com barras, climatizada, com espelhos e som de última geração. Essa tem sido uma alegação para o fato de negligenciarmos o ensino da dança. Porém, no caso dos esportes, o fato de não ter quadra, ginásio, não tem sido motivo para deixarmos de ministrar esse conteúdo. Ao contrário, utilizamos o pátio, o refeitório ou outros lugares disponíveis, não é verdade? Já no caso da dança, os professores têm se furtado a exercer sua criatividade de arrastar as cadeiras, utilizar a quadra ou outro espaço disponível.

É evidente que, ao lado de exercer a criatividade, temos também que cumprir nosso papel político-pedagógico de lutar por uma escola mais apropriada arquitetonicamente para o recebimento das nossas aulas. No entanto, o fato de a escola não ter o lugar adequado para as práticas corporais não pode impedir uma atitude docente positiva. Quanto às músicas, essas podem ser cantadas pelos alunos, e até mesmo eles podem fazer instrumentos com materiais recicláveis e alternativos.

Afinal, onde está escrito que a dança tem que ser trabalhada em uma sala espelhada, assim como a Educação Física apenas na quadra? É evidente que o favorável seria um espaço amplo, não necessariamente a quadra, porém, nas escolas municipais e estaduais, essa não é a realidade. Então, vamos negar aos alunos essa prática pelo fato de não ter espaço adequado? Negaríamos o movimento, a expressão, por conta disso?

Já a alegação dos pesquisados quanto ao preconceito se dá pelo fato de os alunos "desconhecerem" a dança. Os próprios alunos, principalmente os meninos, pensam que a dança é coisa de meninas, de pessoas mais delicadas, ou seja, a discriminação dada pelas diferenças de gênero. Muitos alunos são vetados pela família de participar das aulas por esses motivos.

As noções de masculinidade e feminilidade são construídas socialmente nas diferentes culturas e são marcadas pelas estruturas sociais de cada sociedade diferenciadamente, conforme a subjetivação realizada pelo corpo/sujeito. No entanto, essas marcas assumem, nos corpos masculinos e femininos, os estereótipos e rótulos afetos a uma sociedade ainda marcada pelo patriarcalismo que torna diferenças biológicas em diferenças sociais, estabelecendo privilégios e desvantagens para gênero. Homens e mulheres são, de maneira geral, submetidos a formas de se posicionar socialmente mais adequadas dentro de padrões designados a cada gênero: mulher como aquela pessoa mais frágil, sensível, e os homens como aqueles que devem se posicionar como pessoas duras, insensíveis e, portanto, a eles não cabe realizar movimentos delicados, como o dançar. As pessoas que não se submetem a essas marcas são entendidas como anormalidades sociais. Nessa acepção, e extrapolando a ideia de que o dançar é coisa de mulher e numa articulação com a questão da sexualidade, homens que dançam são, muitas vezes, vistos como HOMOSSEXUAIS.

Será que é da natureza humana masculina não saber dançar ou não gostar de dançar? Será que sempre foi assim? Não, nem sempre foi assim. A dança clássica *ballet*, por exemplo, quando começou a ser apresentada, homens é que a faziam, pois não era bem visto pela sociedade da corte a mulher dançar. Aqui percebemos também uma vinculação ao modelo clássico de dança, pois aos homens não fica bem dançar *ballet*, por seus gestos, às vezes, delicados e suaves. Mas, se o homem pratica danças urbanas, esse dançar já não lhe cai tão mal. Essa questão é fruto de uma construção social baseada no patriarcalismo e machismo, ainda impregnados em nossas mentes e cultura que sugerem à mulher um gestual delicado e suave, indicando a fragilidade a que a imagem da mulher por muito tempo esteve atrelada.

Especialmente num contexto globalizado no qual vivemos na modernidade tardia, onde as relações identitárias são atravessadas por relações de poder, as diferenças funcionam muitas vezes como forma de se criarem desigualdades que sustentam os privilégios de classe, de gênero, de etnia e de geração e imbricam o corpo e suas técnicas corporais. Exemplo disso é o controle sobre os gestos possíveis a um sexo e não a outro, os artefa-

Para aprofundamento da questão, sugiro assistir ao filme "Billy Elliot" e ler o livro de HANNA; J. L. *Dança, sexo e gênero: Signos de identidade, dominação, desafio e desejo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

tos que um corpo jovem e maduro usaria ou não (SILVA, 2012).

Falamos até aqui dos motivos e alegações apresentados pelos professores. Vamos discutir agora os motivos que, pensamos, estão presentes simbolicamente e ajudando a construir/desconstruir possibilidades da existência da dança na escola, tanto no plano objetivo como no subjetivo. Isso tem a ver com a função que foi atribuída à escola desde a sua "invenção".

A escola, ao longo de sua construção, em especial por sua origem na Modernidade (caracterizada pela industrialização e especialização do conhecimento), tem evidenciado a sua função para o preparo das pessoas para a atividade social "trabalho".<sup>2</sup> Para dar conta dessa tarefa, referenciou-se numa perspectiva racional, de maneira que o preparo das pessoas para outras atividades sociais, como a apreciação estética, as artes (como dança e teatro), não tem sido sua grande preocupação. O foco dado pela escola ao preparo do ser humano para o trabalho, e mais atualmente para o chamado mercado de trabalho e afastamento das atividades vinculadas ao âmbito do sensível, faz com que conhecimentos como o de dança sejam relegados pela escola e reduzidos a momentos ínfimos do currículo ou a momentos extracurriculares. Na escala hierárquica de conhecimentos a serem ensinados pela escola, esses não têm sido escolhidos como conhecimentos muito importantes. Assim, a dança como área de conhecimento, foi/é relegada pela escola.

Nesse sentido, Forquin (1993), ao tratar da escola como espaço onde se desenvolvem práticas culturais (aqui podemos falar na dança como práticas culturais do povo), discute cultura reconhecendo que a ordem humana da cultura não existe em nenhum lugar como um tecido imutável e uniforme, mas que ela se especifica numa diversidade de aparências e de formas segundo o tempo e espaço, que varia de uma sociedade a outra e de um grupo a outro no interior de uma mesma sociedade, que ela não se impõe de forma certa, incontestável e idêntica para todos os indivíduos. A cultura está submetida aos acasos das "relações de força simbólicas" e a eternos conflitos de interpretação, que é imperfeita, lacunar, ambígua nas suas mensagens, inconstante nas suas prescrições normativas, irregular nas suas formas, vulnerável nos seus modos de transmissão e perpetuação.

Com essa afirmação, com a qual concordamos, Forquin (1993) evidencia que a educação não transmite jamais a cultura, considerada como um patrimônio simbólico unitário e imperiosamente coerente, nem transmite fielmente uma cultura ou culturas; transmite, no máximo, algo da cultu-

---

<sup>2</sup> A esse respeito, sugiro a leitura do fascículo da disciplina Educação Física e Escola, de autoria de Valter Bracht (PROLICEN/UFES).

ra, entre os quais não há homogeneidade, que podem provir de fontes diversas, serem de épocas diferentes, obedecerem a princípios de produção e lógicas de desenvolvimentos heterogêneos e não recorrer aos mesmos procedimentos de legitimação.

A partir disso, o autor nos convida a reconhecer que a escola não ensina senão uma parte extremamente restrita de tudo o que constitui a experiência coletiva, a cultura viva de uma comunidade humana. Assim, alguns conteúdos que excepcionalmente passam a ter lugar nos conteúdos de ensino (entendidos como merecedores de serem transmitidos) o fazem por constituir legitimidade (por serem considerados delituosos ou desaprovados) e isso acontece com toda sorte de conhecimentos (conceitos), atividades (procedimentos) ou de hábitos (atitudes).

Mas, no interior ainda do que é considerado legítimo no seio da cultura, tomemos a dança, por exemplo. A educação escolar não consegue incorporar em seus programas e cursos senão um espectro estreito de saberes, de competências, de formas de expressão, de mitos e símbolos socialmente mobilizados. Daí se pensar que o valor educativo de cada conhecimento, atividade ou hábito está vinculado às correlações de forças simbólicas existentes no âmbito escolar, seja no nível administrativo, seja no pedagógico (chão da escola), que definem os projetos pedagógicos, as disciplinas e os fazeres, mediatizados então pelas culturas. A dança só estará presente na escola se, nessas correlações de forças, os seus agentes se disponibilizarem a legitimá-la como um conhecimento importante. Não basta entender a dança como um conhecimento, mas como um conhecimento que necessita se apresentar como relevante nas "correlações de forças simbólicas e objetivas" da escola. E essa apresentação cabe a nós, professores de Educação Física, em conjunto com os professores de Educação Artística.

Isso se torna ainda mais relevante se pensarmos que, além de a dança sofrer com a hierarquização de conhecimentos na escola, também a prática pedagógica com a qual vai se vincular, em nosso caso a Educação Física, passa por esse processo.<sup>3</sup> Também a Educação Física por muito tempo esteve (e ainda está) atrelada a uma noção cartesiana. Agrega-se a isso o fato de essa disciplina ter se legitimado na escola por meio do conteúdo esporte. Fato que também dificulta o conhecimento dança a se inserir e se estabelecer como conteúdo das aulas de Educação Física.

A Educação Física (cunhada num modelo biologizante) tem experimentado processos inovadores, especialmente a partir da década de

---

<sup>3</sup> Ainda que essa já seja garantida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) como uma disciplina.

80 (BRACHT, 1996), no sentido de pensar a possibilidade de entender o corpo e as práticas corporais não mais no limite do biológico, mas ampliando-se para o entendimento de que o biológico constitui o cultural e vice-versa. Esse entendimento, especialmente para a Educação Física Escolar, é fundamental, pois reafirma a necessidade de se pensar em como culturalizar as práticas corporais já tratadas pelas escolas, mas, especialmente, de aproximar da escola e da Educação Física as práticas corporais que normalmente não são refletidas pela escola, mas que fazem parte da identidade cultural de nosso povo, sendo, então, fundamentais de serem abordadas como forma de potencializar/reafirmar nossa cultura.

A partir da década de 1980, então, o campo da Educação Física inaugura uma nova orientação quanto ao seu objeto de ensino: a cultura corporal de movimento (BRACHT, 1996). Em que pese a materialização de essa vertente ser construída lentamente e dentro das possibilidades postas pelas correlações de forças políticas e simbólicas existentes na área, a assunção desse objeto se fortalece entre professores nos anos seguintes, e a exclusividade de conteúdos vinculados ao esporte passa a ser questionada. Nesse contexto, a dança, como uma manifestação da cultura corporal, começa a ser pensada como um conteúdo possível de ser tratado nas aulas de Educação Física. Apesar de a dança já ser uma reconhecida área de conhecimento, acaba se legitimando na escola por via de outras áreas: Educação Física ou Educação Artística.

Assim, a Educação Física é tomada como uma<sup>4</sup> das disciplinas que deve tratar da dança como conteúdo em suas aulas (PCNs, 1997), que deve tratar dessa expressão de cultura como um conhecimento importante para a formação humana. Ainda assim, o tratamento que professores de diversas áreas têm conferido a esse conteúdo é pouco significativo. A questão não é que a dança não está presente na escola; o grande problema é como a dança se apresenta na escola e como ela é tratada na/pela escola. A dança é vista como entretenimento e atividade apenas e não como um conhecimento que pode contribuir para a formação humana, tendo em vista a gama de elementos com possibilidades educativas que ela pode proporcionar. Utiliza-se muito pouco pedagogicamente a dança na escola, e isso precisa ser revertido pelas mãos dos professores, seja de Educação Física, seja de Educação Artística.<sup>5</sup>

---

4 Desde 1997, conforme orientação dos PCNs para o ensino fundamental, além da Educação Física, cabe também a Educação Artística e a Arte-Educação.

A dança é um conteúdo importante de ser tratado nas aulas da Educação Física por ser um conhecimento que se apresenta por meio de outra linguagem, diversa do verbal e escrito – a gestual e expressiva. Assim, além de oportunizar a reconstrução e ressignificação da dança que vem sendo tratada apenas em momentos comemorativos das escolas, e seguindo uma orientação apenas para a reprodução de movimentos, pode ser uma rica experiência para os sentidos dos alunos influenciando na percepção das coisas do mundo da vida. Tal conhecimento é importante para a formação humana, tendo em vista que a dança é constituída por elementos educativos fundamentais para a educação, como a sensibilidade ESTÉTICA, ética, cultural, o que pode contribuir para uma maior aceitação das diversidades culturais nas relações sociais de classe, étnico-raciais, de gênero, de diversidade sexual, de geração, dentre outras. De modo que a dança pode ser agente da desnaturalização de preconceitos ainda presentes na escola, como quando vemos meninas negras e mais gordinhas serem colocadas no fundo do “palco” durante as apresentações de dança na escola.

Em que pese entender a dança como uma área de conhecimento, uma prática específica, com saberes próprios, considerada como arte corporal,

Como nos diz Souza (2012), a dança pode ser estratégica no sentido de criar experiências estéticas que possibilitem a transformação de valores, costumes e crenças, sendo significativa no processo educacional na sociedade brasileira contemporânea.



#### DISCUSSÃO PARA O FÓRUM DE EXPERIÊNCIA

Que tal agora discutirmos o seguinte no **fórum** de troca de **experiências**: se o objetivo de tratar a dança como conteúdos das aulas de Educação Física não é a *performance* dos movimentos realizados pelos alunos e nem a busca de aptidão física, que objetivos a dança se propõe cumprir na formação humana por meio das aulas de Educação Física? Ou seja, no que a dança pode contribuir para a formação humana, para a educação de crianças, jovens e adultos? Essa é uma questão importante para a definição dos objetivos que serão indicados no plano de intervenção a ser produzido.

Se quiser dialogar com alguma literatura, sugiro a leitura de dois textos que estão nos arquivos da disciplina:

1. SOUZA, Maria Inês Galvão; PEREIRA, Patrícia Gomes. **Reflexões sobre dança**: possibilidades de investigação e contribuições para a educação física. Disponível em: <<http://www.castelobranco.br/sistema/novoenfoco/educacao/artigos/2/>>. Acesso em: 25 jul. 2012;

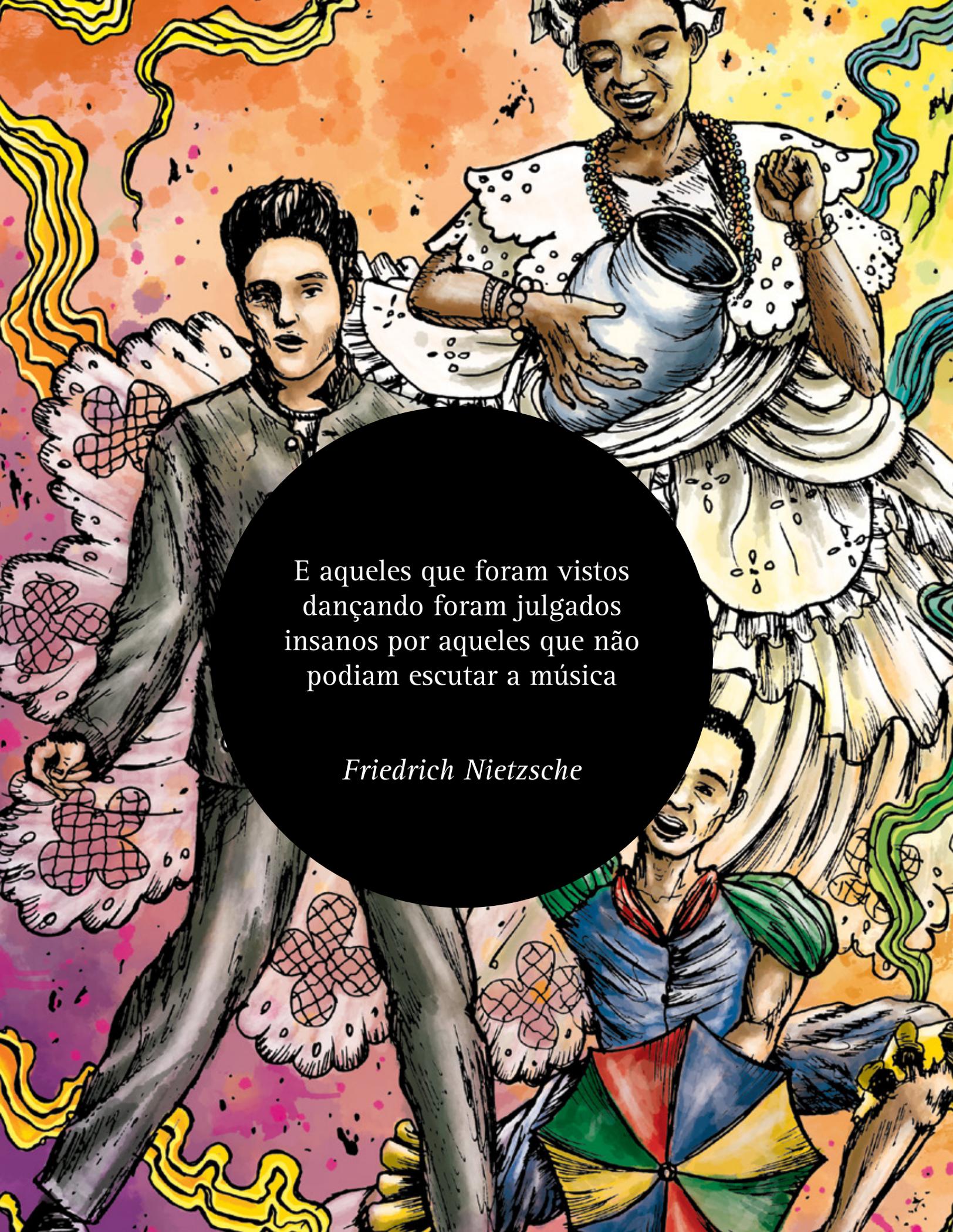
2. SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, José Sergio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, p. 105, que demonstra uma reunião que o professor tem com os pais e mães dos alunos da escola e direção. Ver site: <http://www.youtube.com/watch?v=mliZ59dLaRw&feature=related>

5 Essa disciplina também tem sido chamada à responsabilidade com relação ao tratamento da dança na escola, o que muitas vezes gera conflitos com a disciplina Educação Física na escola.

tomarei a dança aqui como um conteúdo a ser transmitido/tematizado pela prática pedagógica (e disciplina) Educação Física. Assim a tematizarei pelo viés do que entendo ser o objeto de ensino da Educação Física: a cultura corporal de movimento. O conteúdo dança, nas aulas de Educação Física, será aqui concebido como uma manifestação da cultura corporal construída pela humanidade ao longo de sua existência. Não tratarei aqui do objeto de ensino da dança, que acredito que, assim como a Educação Física, tem a ver com a função e papel social atribuído a ela (BRACHT, 1996). Isso vai ajudar a identificar o tipo de conhecimento que a define. Interessa-me pensar sobre como a dança se articula ao objeto de ensino da Educação Física.

Por outro lado, o conteúdo dança não pode ser compreendido como mero instrumento para se potencializar competências e habilidades vinculadas ao campo da Educação Física. A meu ver, o conteúdo, ao se articular no meio escolar com a Educação Física, deve ser tratado como um conhecimento que pode potencializar as aprendizagens de nossos alunos em relação à cultura corporal de movimento, mas que antes é um conhecimento produzido pela humanidade e, como tal, é garantido o direito ao acesso e fruição desse bem cultural, desse conhecimento. Além disso, é uma ação afirmativa tratar de conhecimentos que normalmente a escola exclui, exime-se de tratar.





E aqueles que foram vistos  
dançando foram julgados  
insanos por aqueles que não  
podiam escutar a música

*Friedrich Nietzsche*



# 2

## TRATO METODOLÓGICO DO CONTEÚDO DANÇA nas aulas de educação física da educação básica

Discutida a importância de a dança estar presente na escola como um conhecimento e o nosso papel nesse projeto de inserção da dança como conteúdo das aulas de Educação Física, nossa tarefa agora é pensar em como realizar uma intervenção pedagógica com o conteúdo dança. Que bom! Será essa aproximação a prática que evidenciará o exercício de ser professor/a.

Vamos começar com uma questão: em que você pensa quando falamos em preparar um planejamento de aulas com o conteúdo dança? Pensa em qual tipo de dança vai trabalhar? Nas atividades que vai dar? Para uma boa parte dos professores, essa é a primeira preocupação. Devo confessar que, como professora de Educação Física para a educação básica, essa foi minha preocupação durante alguns anos de atuação.

Na atualidade, penso que entender a aula como um mero agrupamento de atividades esvazia as suas potencialidades educativas. A aula com potencialidade educativa deve ter uma função/um objetivo ao qual perseguir, um objetivo traçado, que, inclusive, esteja em consonância com os propósitos e objetivos coletivamente delineados pela escola e se ancorar num propósito educativo maior. Dito de outra maneira, um objetivo que seja socialmente RELEVANTE. Esse é um princípio fundante e implica compreender o significado e sentido do conteúdo para a reflexão pedagógica escolar, além de oferecer elementos que facilitem a compreensão dos elementos

A relevância social considera a ligação entre a experiência prática e o saber sistematizado, na qual os conteúdos devem refletir objetivos educativos em relação à sua participação na vida social, ou seja, é incorporar no programa as experiências dos alunos em sua condição social, para contrapor a noção de sociedade idealizada e de valores bem diferentes do cotidiano. Nesse sentido, na escolha dos conteúdos, o professor deve se preocupar com quais conhecimentos precisam ser transmitidos em face à exigências teóricas e práticas do contexto social, mesmo que não façam parte da experiência cotidiana dos alunos. Esse conhecimento é relevante à vida concreta, quando amplia o conhecimento da realidade na qual os alunos estão inseridos, instrumentalizando-os a pensar, a raciocinar, a desenvolver a capacidade de abstração, isto é, pensar a própria prática (LIBANEO, 1994).

sócio-históricos que influenciam a condição social dos nossos alunos.

O objetivo traçado no planejamento do professor estará vinculado aos objetivos selecionados pela escola que, por sua vez, têm a ver com as escolhas realizadas pelo grupo do que deve ou não adentrar a escola. Vale lembrar que *nem tudo da cultura entra na escola, mas aquilo que a escola e os sistemas escolhem* (FORQUIN, 1993). No entanto, precisamos estar atentos a que, além de o objetivo se articular com as escolhas da escola, deve também considerar os problemas com os quais o professor se depara em seu fazer pedagógico e que têm a ver com as relações sociais vividas pelos alunos no contexto escolar e social, como: a questão de gênero, as relações étnico-raciais, de orientação sexual, violências físicas e morais, falta de solidariedade no grupo, dentre outros. Esses são os chamados **problemas** que nosso plano de intervenção terá que enfrentar por meio da indicação de um objetivo.

Significa dizer que, de posse desse objetivo maior da escola, vamos ser chamados a realizar uma escolha com relação aos objetivos específicos da área e do conhecimento com os quais trabalhamos. Nessa escolha dos objetivos, vamos nos deparar com uma complexidade de considerações que envolvem três elementos fundamentais: o aluno, o conhecimento a ser tratado pedagogicamente e o professor. Essa relação é imbricada: pensar o aluno e o seu aprendizado remete-nos a pensar em como os objetivos traçados pelo professor, bem como as suas ações podem favorecer ou não esse aprendizado. Também como o aluno se apresenta para aprender interfere na ação docente, devendo ser considerados seus interesses, os sentidos e significados que dá a cada disciplina. Por sua vez, o entendimento sobre qual deverá ser o papel do aluno nas aulas é fator importante para se pensar nos objetivos a escolher e em como o professor deve conduzir as aulas e, por consequência, sobre os procedimentos que adotará. Evidentemente, são diferentes as formas de tratamento pedagógico de uma aula em que os objetivos e procedimentos adotados colocam o aluno numa função de mero reprodutor (função passiva), daquela na qual o aluno é chamado a participar das decisões e ações da/na aula (função ativa).

Aqui, vamos pensar em como tratar pedagogicamente o conteúdo dança, entendendo o aluno como ativo na relação de aprendizagem. Nessa relação, torna-se fundamental conhecer e respeitar o contexto do aluno. Entretanto, a nosso ver, considerar o contexto social do aluno no planejamento dos objetivos, conteúdos e procedimentos das aulas não se restringe a ponderar a sua condição social de classe. Parece-nos importante que, ao pensarmos o contexto do aluno, pensemos em tudo aquilo que o envolve,

inclusive nessa condição de classe, como o que o aluno já traz de conhecimento intelectual e o seu repertório corporal. Dizendo de outro modo, aquilo que efetivamente o aluno já sabe em relação à dança como um conteúdo e em relação ao ato de dançar. Nesse sentido, há que se tomar cuidado para não se entender a condição de classe como limitadora do acesso desse aluno a conhecimentos, atitudes, comportamentos e valores, nem sempre e comumente acessíveis por ele na sua condição de classe.

Também tem se tornado comum entender que respeitar o contexto do aluno é aderir ao que ele gosta de realizar e tornar isso o objetivo e conteúdo das aulas. Exemplo comum é o que ocorre com culturas como o *funk* e o *hip hop* muitas vezes privilegiadas como conteúdos das aulas de Educação Física, pois, naquela determinada escola, os alunos gostam de dançar esses ritmos, e essas formas de dança estão presentes na comunidade. Pode ser uma espécie de preconceito adotar essas danças como conteúdo devido aos seguintes "ingredientes" sociais: escola pública, muitas vezes de periferia e alunos empobrecidos. Não raro esses "ingredientes" têm estimulado professores a adotarem o gosto dos alunos como objetivo e conteúdo de aula. Penso que esses conteúdos podem e devem ser tratados e problematizados, mas de forma que considerem a discussão a respeito da ação produzida pela indústria cultural na busca cotidiana pela homogeneização dos nossos olhares e gostos. No entanto, diante até da massificação ora imposta pelos meios comunicacionais, temos a função pedagógica de apresentar outras formas de dança tão pouco conhecidas por nossos alunos, e que não estão presentes nas escolas, como as danças POPULARES brasileiras.

O respeito ao contexto do aluno nos remete a uma mudança de paradigma teórico-metodológico: deslocamos a centralidade da figura do professor para dar mais atenção ao que o nosso aluno traz de conhecimento e sobre/no qual o professor atua como mediador desse conhecimento em relação ao saber cientificamente produzido. O professor sai da posição de professor autoritário para assumir a postura de professor com autoridade de conhecimento. Nessa perspectiva, o caráter da aula com o conteúdo dança sofre uma reconfiguração: o que era apresentado pelo professor ou pela mídia e reproduzido pelos alunos passa a ser produzido, problematizado, reconstruído e ressignificado pelos alunos e pelo professor em relação aos conhecimentos cientificamente produzidos. Passamos a "ouvir" mais o que nos dizem os corpos e GESTOS dos alunos, o que já conhecem e o que têm potencialmente a produzir (tanto a respeito do seu se movimentar como do que conhecem conceitualmente sobre a dança).

As estratégias de aula apresentadas pelo professor também se modifi-

Estabelecer diálogo com as culturas populares remete a que repensemos estratégias didáticas para facilitar a aprendizagem dessas culturas populares e pensar formas também de (res)significá-las, tendo em vista que estão sujeitas a serem carregadas de estereótipos, mitos etc. na medida em que são frutos das relações sociais e não podem ser pensadas como uma cultura essencialmente boa. Ao contrário, construídas histórica e culturalmente, estão sujeitas às possibilidades dessas construções muitas vezes discriminatórias, patriarcais, desiguais, carregadas de preconceitos etc.

Cultura popular então deve ser vista de forma embricada/relacional, a chamada cultura erudita, ou seja, só existe uma denominação "cultura popular" porque existe uma "erudita" e vice-versa, que são estabelecidas por correlações de forças sociais que definem uma como hegemônica e outra como cultura dos dominados. Assim, não significa adotar uma visão romântica e até salvacionista da cultura popular, mas assumir um entendimento mais dialético, compreendendo a cultura como movimento, que pode ser modificado.

Ver exemplo de atividades no tópico "Atividades de nossa experiência" – atividade 1.

A perspectiva tradicional da educação tem como característica: centralidade do professor como detentor do conhecimento, o aluno como uma "tabula rasa" que aprende pela reprodução e memorização.

cam, transformando, assim, o lugar do conhecimento e do professor. As aulas que antes, numa perspectiva TRADICIONAL, eram preparadas para serem aplicadas no aguardo da reprodução dos alunos, passam a ser planejadas com a preocupação de criar estratégias e dinâmicas que façam emergir o que os alunos têm a expressar e manifestar e, inclusive, possibilitar que o espaço/tempo da aula seja espaço de um planejar coletivo e de sugestão de estratégias e dinâmicas por parte desse coletivo de alunos e professor.

Não quero com isso afirmar que não podemos ter momentos nas aulas em que a reprodução seja um ponto de partida, uma parte do processo. No entanto, alertamos para que a reprodução não seja todo o processo. Nesse caso, entendemos que o planejamento não deve ser dispensado, ao contrário, este é criado de forma a propor aulas que estimulem a problematização, a possibilidade de que o diverso se expresse. O papel do aluno nessa lógica é ser agente dessas problematizações/investigações a respeito do conhecimento a ser apreendido; e o do professor, de ser mediador dessas problematizações e conhecimentos. A posição de professor, como mediador, retira-o do lugar de conhecedor de todas as coisas e o coloca no lugar de quem tem autoridade de conhecimento, mas que está sempre conhecendo também no processo de ensinagem<sup>6</sup> (PIMENTA, 2005).

Na definição dos objetivos, então, torna-se importante definir o "para que" ensinar determinado conhecimento e pensar em qual conteúdo pode favorecer esse aprendizado. A definição do "porquê" e "para que" ensinar o conteúdo dança pode nos ajudar na definição de nossos objetivos em relação ao ensino da dança nas aulas de Educação Física. Parece-nos que isso ficou evidenciado no Capítulo 1. Vamos recordar por meio de um breve resumo:

- a) a dança é uma manifestação de cultura corporal e cabe à escola realizar a sua transmissão às gerações futuras;
- b) a dança pode favorecer a aprendizagem de uma outra forma de linguagem que não a verbal e escrita, o que se torna importante para o aprendizado de outras dimensões sociais do mundo, que não o trabalho;
- c) a dança pode potencializar conhecimentos pouco tratados na sociedade hodierna, como a sensibilidade, experiência estética e a ética;
- d) a dança pode ser veículo da compreensão de que a sensibilidade

---

<sup>6</sup> Pimenta e Anastasiou (2005, p. 208) chamam de processo de ensinagem a relação dialética constituída pela unidade ensino e aprendizagem: "[...] configurando o ensino como atividade do professor e do aluno, acentuado na atividade do primeiro, e a aprendizagem como atividade do professor e do aluno, acentuada na atividade do segundo".

- ética e estética é também um conhecimento a ser ensinado;
- e) a dança pode gerar experiências ESTÉTICAS que provoquem transformações quanto às crenças, hábitos, costumes e valores das pessoas (SOUZA, 2004);
  - f) a dança, como arte corporal, supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seu lugar no mundo (BARBOSA, 1998).

Experiência estética compreendida como “[...]um prazer totalmente corporal, envolvendo a criatura inteira na sua vitalidade unificada e rica em satisfações sensoriais e emocionais, desafiando a redução espiritual que faz do prazer estético um mero deleite intelectual” (SHUSTERMAN, 1998, p. 46).

O “*para que*” vai se articular ao “*o que*” ensinar. A *correspondência entre objetivos gerais e conteúdos* é importante, pois é basicamente esse o critério que definirá a importância dos conteúdos a serem ensinados como aqueles que expressem a intencionalidade de problematizar questões fundamentais de serem transformadas na sociedade (LIBANEO, 1992). Dito de outra maneira, são conteúdos sistematizados que visam a instrumentalizar jovens e crianças, em especial os das camadas mais populares, tornando-os sujeitos com o objetivo de efetivar e ampliar sua participação no campo social, econômico, político e cultural.

Essa é uma questão de decisão importante, pois nos leva a pensar em qual é o objeto de ensino da Educação Física. Assim, ensinar apenas o gestual, com fins de ampliação das capacidades e habilidades físicas dos alunos, não alcança todo o potencial que a Educação Física pode oferecer, qual seja, do “conhecimento da cultura corporal Dança” e o significado social dessa manifestação para cada cultura, cada classe social, cada pessoa em particular; e como esse conhecimento contribui para a efetivação e ampliação da participação sociocultural de cada sujeito. Ensinar aos alunos os gestos técnicos (o procedimento) também é importante, mas isso não abrange todo o conhecimento que o conteúdo dança pode propiciar aos alunos, como os de ordem conceituais (conhecimentos históricos, antropológicos, sociológicos – relativos às relações de gênero e étnico-raciais, à sexualidade etc.) e atitudinais (cooperação, fruição coletiva, respeito ao corpo e ao dançar do outro, respeito ao tempo e espaço do outro). Estes últimos, importantes para a compreensão da dança como um bem cultural a ser usufruído pelas gentes.

Imaginemos que temos, como OBJETIVO, que os alunos ampliem seus conhecimentos estéticos e também exercitem a sensibilidade estética. Então, posso escolher trabalhar com conhecimentos que se aproximem desse objetivo, por exemplo, da apreciação e experimentação de danças de espaços e tempos diferenciados (a dança holandesa tradicional, a con-

Sugiro a análise das OCNs do ensino médio e dos parâmetros curriculares de dança.

A quadrilha brasileira tem o seu nome originário de uma dança de salão francesa para quatro pares, a "quadrille", em voga na França entre o início do século XIX e a Primeira Guerra Mundial. A "quadrille" francesa, por sua parte, já era um desenvolvimento da "contredanse", popular nos meios aristocráticos franceses do século XVIII. A "contredanse" se desenvolveu a partir de uma dança inglesa de origem campesina, surgida provavelmente por volta do século XIII, e que se popularizara em toda a Europa na primeira metade do século XVIII. Ao longo do século XIX, a quadrilha se popularizou no Brasil e se fundiu com danças brasileiras preexistentes e teve subsequentes evoluções (entre elas o aumento do número de pares e o abandono de passos e ritmos franceses). Fonte: Wikipédia.

Ver mais informações :  
<http://www.brasilcultura.com.br/cultura/a-origem-da-festa-junina-no-brasil-e-suas-influencias/>.

Para ver apresentação da contredanse:  
<http://www.youtube.com/v/uF-ra8lFkok&fs=1&source=uds&autoplay=1>

Sugerimos a leitura do livro do Paraná

Que sejam assimiláveis, mas também colocados em crise por meio de reflexão; problematizados, pois para ser críticos, temos que nos habituar a "re-ver" nossos pensamentos, por meio das relações/articulações feitas com a realidade. (LORIERI, 2002)

*tedanse* francesa e a QUADRILHA), relacionando como a dança era considerada em cada tempo e espaço e como o homem e a mulher eram vistos dançando; poderia ainda relacionar esse conhecimento com a música, o teatro, a poesia, o cinema, dentre outros. Poderia também trabalhar com um filme, como *Billy Elliot* (com direção de Stephen Daldry, produzido em 2000), no sentido de desmitificar a perspectiva estética de que somente a mulher pode dançar as danças clássicas. Mudar essa percepção tem um enorme valor educativo a respeito da estética feminina e masculina, para as relações de gênero e respeito à diversidade sexual.

A reflexão sobre esses problemas é necessária se existir a pretensão de possibilitar ao aluno entender a realidade social, interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe, de gênero, de raça/etnia, de geração, de sexualidade, dentre outros. Isso quer dizer que cabe à escola promover a apreensão da prática social e exercitar novas práticas. Portanto, é dentro da escola, que os conteúdos devem ser buscados.

Feita a escolha sobre "o que" tratar como conteúdo, pensar no "como" ensinar é fundamental. Isso porque a educação escolar não deve se limitar a selecionar os conteúdos a partir dos saberes e materiais culturais disponíveis em determinado espaço/tempo, deve, além disso, torná-los efetivamente transmissíveis e assimiláveis aos alunos. Portanto, cabe à escola e a cada professor pensar sobre a reorganização, a reestruturação ou a "transposição didática" (FORQUIN, 1993).

Nesse sentido, PENSAR SOBRE COMO os conhecimentos podem ser tratados de forma a serem assimiláveis, considerando uma perspectiva progressista e CRÍTICA de Educação Física, aponta-nos a necessidade de ponderar alguns princípios.

A *relevância social*, já apontada, é um desses princípios. Articulada a esse, também devemos considerar a *contemporaneidade do conteúdo*, que significa que tanto a escolha como o tratamento pedagógico dos conteúdos devem garantir aos alunos o conhecimento do que é mais moderno existente no mundo contemporâneo, o avanço da ciência e da técnica (LIBANEO, 1994; SOARES, 1992).

Outro princípio é o de *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno*, que exige competência para adequar o conteúdo à capacidade e a prática social, ao seu conhecimento e possibilidades como sujeito histórico. A isso se alia a necessidade de se garantir um *caráter sistemático* de ensinagem. Ou seja, o sistema de conhecimentos de cada matéria deve garantir uma lógica interna, que possibilite uma interpenetração entre os alunos, proporcionada pela sistematização dos conhecimentos (LIBANEO,

1994; SOARES, 1992). Esses dois princípios nos remetem a uma questão sobre a qual sempre temos dúvidas: o que ensinar em relação à faixa etária de nossos alunos? Evidentemente, os níveis de compreensão de cada criança e jovem são diferenciados e é preciso conhecer quais são esses níveis tanto em crianças e jovens que não apresentam deficiências quanto naqueles que apresentam. Então, temos que pensar estratégias de aula que sejam mais bem compreendidas pelas crianças ou pelos jovens dos mais diversos níveis de conhecimento. Isso pode ser garantido por meio da perspectiva que valoriza mais as potencialidades dos alunos e menos a reprodução, como a dança criativa. Isso porque, na reprodução, acaba por se exigir um padrão a ser seguido e aquele aluno que não consegue seguir o padrão sofre constrangimentos na aula, por não conseguir se manter no padrão. Ao contrário, quando se criam estratégias/dinâmicas nas quais as pessoas têm a liberdade de se expressar "do seu jeito", passa-se a considerar seus níveis de conhecimento sobre a(s) dança(s), e as suas diferenças são respeitadas.

No entanto, os estudos a respeito do desenvolvimento humano nos ajudam a perceber que, **NORMALMENTE**, em relação aos níveis de conhecimento, uma criança de cinco ou seis anos apresenta nível de desenvolvimento **COGNITIVO** mais restrito do que um jovem. Isso pode ocorrer também em referência às crianças e jovens que apresentam deficiências conforme o tipo de deficiência apresentada. Assim, no que tange a uma totalidade cognitiva e motora ampla, a criança terá mais dificuldades quando comparada com um jovem. Uma criança de quatro anos, por exemplo, normalmente ainda não realiza plenamente a dissociação de movimentos, quando da execução de alguns passos de dança; tende a saltar com os dois pés simultaneamente. Esse tipo de restrição na execução de alguns movimentos pode ser observado também quando, nas apresentações de dança realizadas na escola, os/as professores/as insistem que a criança realize movimentos sincronizados com outras crianças, para um lado e para o outro, e cada uma realiza o movimento para lados diferentes. Nesse caso, o ideal é que se pesquise (movimentos livres por aluno/a, movimentos de mãos dadas, movimentos realizados em rodinhas etc.) com o grupo os movimentos para que a complexidade exigida no fazer esteja em adequação com a sua capacidade de realização. Isso deve ser observado também quando relacionamos a dança com seus contextos históricos: há conceitos ainda não formados/fixados pela criança que obstaculizam o conhecimento em sua totalidade mais ampla, o que nos coloca o desafio de compreender quais são os conhecimentos já formados pelos nossos

Normalmente, pois algumas situações podem interferir no desenvolvimento, como a existência de deficiências.

A cognição aqui entendida como possibilidade de se expressar em símbolos.

Para uma melhor compreensão da relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem, sugiro a leitura do fascículo PROLICEN/UFES da disciplina *Educação física, aprendizagem e desenvolvimento humano*, de autoria do de José Francisco Chicon. Também vale ler *Metodologia do ensino de educação física*, de autoria do mesmo professor e de Maria das Graças C. S. de Sá.

Princípios da lógica formal se confrontam com os princípios da lógica dialética, pois aquela apresenta o conhecimento inculcado e esta imposição leva à formação de indivíduos isolados. A lógica dialética, diferentemente da lógica formal, favorece a formação do sujeito histórico, pois que lhe permite construir, por meio de aproximações sucessivas, novas e diferentes referências sobre o real no seu pensamento. Portanto, permite-lhe compreender como o conhecimento foi construído pela humanidade e o seu papel na história dessa produção.

alunos. Essa aproximação do saber do aluno nos remete a, metodologicamente, iniciar nosso diálogo com eles pelo que já conhecem e, por problematizações, ir realizando a aproximação sucessiva ao conhecimento.

Pelas experiências que temos tido com crianças entre três e cinco ANOS de idade da educação infantil no projeto CriaDança<sup>7</sup>, na Criarte/Ufes, percebemos alguns pontos importantes de serem considerados no ensino da dança para a educação infantil: a) o tempo de concentração da criança para as atividades de dança propriamente dita é bem mais reduzido, logo é mais prudente que a parte específica de aprendizagem dos movimentos de dança seja preparada para um tempo menor que os comuns a 50 e 60 minutos de aula, e a parte lúdica seja maior; b) a ludicidade é fundamento para a aprendizagem; nesse sentido, a dança historiada e o jogo de faz de conta dançado podem ser boas estratégias; c) os materiais didáticos (lenços, tecidos, faixas na cabeça, cartões presos ao peito, sombrinhas de frevo/chapéu de sol, varinhas de condão, tapetes "mágicos") aguçam a imaginação e estimulam a aprendizagem; d) valorizar o protagonismo das crianças, tanto no planejamento como na realização das aulas, torna a aula mais participativa.

O *conhecimento científico*, transmitido pela escola, em confronto com o saber popular ou senso comum, origina o saber escolar que, do ponto de vista metodológico, é um princípio essencial para reflexão pedagógica, pois instiga o discente, ao longo da sua escolarização, a transpor o senso comum e construir formas mais elaboradas de pensamento.

Outro princípio a ser considerado é o da *simultaneidade dos conteúdos como dados da realidade*. Aqui se propõe que o conhecimento seja organizado e apresentado aos alunos de maneira concomitante, e não etapista, fugindo à ideia de organização da escola, por exemplo, pelo sistema de seriação, no qual os conteúdos são difundidos por ordem de *complexidade aparente*. Na perspectiva DIALÉTICA, é por meio da simultaneidade da apresentação dos conteúdos que se desenvolve a compreensão de que os dados da realidade não podem ser pensados e nem explicados isoladamente. Ao contrário, o conhecimento é construído no pensamento de forma espiralada e vai se expandindo (SOARES, 1992).

A *provisoriidade do conhecimento* é outro princípio para a seleção e tratamento dos conteúdos, a partir dele, rompendo-se com a ideia de terminalidade. Para a concretização desse princípio, é essencial a apresentação do conteúdo para o aluno, desenvolvendo a noção de *historicidade*,

---

7 Projeto de extensão aprovado pelo Departamento de Ginástica do CEFD/Ufes, coordenado pela professora Erineusa Maria da Silva e com fomento da PROEXT/Ufes.

desde a gênese, para que o discente se perceba como sujeito histórico. Nessa lógica, a ideia é de o sujeito se constituir cada vez mais conhecedor por meio de aproximações SUCESSIVAS ao conhecimento, a novos e diferentes referenciais sobre a realidade (SOARES, 1992).

Esses são importantes critérios a serem considerados na ação/atitude pedagógica do professor de Educação Física, tanto para a escolha dos conteúdos quanto para o seu tratamento nas aulas, para uma aprendizagem em consonância com uma perspectiva crítico-progressista de educação. Também são importantes no momento de avaliação.

A *avaliação* é uma parte do processo de aprendizagem importante, pois possibilita-nos vislumbrar se a mediação realizada/proposta pelo/a professor/a está conseguindo atingir o propósito de que o/a aluno/a aprenda, considerando-se aqui o conceito de ensinagem já tratado. Portanto, como em outras áreas, no campo da Educação Física, a avaliação deve estar diretamente articulada aos objetivos traçados, ou seja, cada objetivo estabelecido deve ser avaliado de forma a acompanhar todo o processo de aprendizado do/a aluno/a. Então, necessariamente, observado o objeto da Educação Física como sendo a cultura corporal, nossa avaliação não se focará na *performance* atingida pelos/as alunos/as, mas nas tarefas propostas. Isso não quer dizer que o fazer (objetivos procedimentais) não será avaliado, mas será avaliado o conhecimento a respeito desse fazer (ver instrumento 2 abaixo). Assim, apesar de esse momento ser bastante complexo, vamos apresentar um exemplo de avaliação sobre três objetivos propostos.

*Processos de idas e vindas, das partes para o "todo possível", em cada momento de nossa vida, e processos de idas e vindas desse todo para as partes. E não só: buscar e construir relacionamentos das partes entre si e dessas partes, assim relacionadas, com o todo (LORIERI, 2002, p. 86).*

- Objetivo 1 – descrever o processo de construção histórica da dança afro-brasileira como manifestação cultural dos povos escravizados no Brasil, bem como o seu papel na sociedade atual;
- Objetivo 2 – conhecer e identificar os elementos e fatores do movimento vinculados à dança afro-brasileira, possibilitando desenvolver o potencial criativo por meio da exploração de novas e diferentes formas de movimento e da composição da coreografia;
- Objetivo 3 – empenhar-se na realização das atividades e tarefas solicitadas e na busca de soluções aos problemas enfrentados; participar efetivamente nas discussões (questões, ideias e/ou informações relevantes); ter senso de responsabilidade pessoal e de empenho no trabalho coletivo e colaborar com os/as colegas nas suas dificuldades e necessidades.

Como tarefa para cumprir esses objetivos, o/a professor/a solicita inicialmente que seja realizada uma pesquisa na internet, em livros na biblioteca e na comunidade sobre a cultura negra no Brasil e a dança afro-brasileira. Para tal, distribui os/as alunos/as em grupo e acompanha-os nessa atividade mediando os conhecimentos trazidos em relação aos conhecimentos científicos produzidos a respeito da cultura negra no Brasil (objetivo 1). Combina com o grupo que a apresentação do trabalho será feita em forma de *banners* (painéis ou cartazes), num festival de cultura negra a ser realizado por todos os grupos da turma, que ficarão responsáveis por trazer alimentos, músicas e também pela apresentação da composição coreográfica de dança afro-brasileira (objetivo 3).

Esse momento da composição coreográfica deve ser precedido de aulas que trabalhem dinâmicas que possibilitem aos alunos/as identificar os elementos e fatores do movimento (as músicas, os espaços utilizados, o ritmo, a dinâmica dos movimentos etc.) vinculados à dança afro-brasileira. Isso é importante, pois oportuniza aos alunos os saberes procedimentais (do fazer – objetivo 2) evidencia para eles em quais critérios o/a professor/a se balizará para realizar a avaliação. Aliás, é muito importante que o/a professor/a apresente previamente aos/as alunos/as quais serão esses critérios de avaliação.

Assim, a título de exemplo, sugerimos que o/a professor/a, ao avaliar os objetivos, utilize dois instrumentos: um para avaliar o trabalho de pesquisa e construção do *banner* e outro que avalie a produção da composição coreográfica e, em ambos, seja avaliado o objetivo 3 – atitudinal. Veja a seguir:

#### INSTRUMENTO 1

Este instrumento pode ser utilizado como uma autoavaliação por parte do grupo, pois avaliará critérios que “escapam” ao olhar do/a professor/a, já que estão vinculados a tarefas que fazem parte dos “bastidores” do trabalho. Além dessa avaliação que busca criar uma responsabilidade no grupo em seu fazer, ou seja, rever o que os alunos/as foram capazes de fazer, o/a professor/a também pode realizar a avaliação sobre a apresentação, com base em critérios objetivos. Alertamos para que tal instrumento não seja apenas preenchido pelos/as alunos/as, sem acompanhamento do/a professor/a, pois deve ser mediado e problematizado com os educandos pelo/a professor/a.

É importante destacar que a composição dos grupos de aprendizagem

tem um papel educativo significativo, quanto aos cumprimentos dos objetivos atitudinais (objetivo 3). Portanto, sugerimos que a composição dos grupos seja realizada pelo/a professor/a (ou por professores, caso o trabalho seja realizado de forma interdisciplinar) a partir de uma análise prévia da turma. A composição espontânea por parte dos alunos acaba gerando grupos por convivência comum e cotidiana e não fortalece a perspectiva de grupos de aprendizagem COOPERATIVA. Penso que o/a professor/a não deve abrir mão dessa responsabilidade educativa, pois essa composição estará vinculada aos requisitos apresentados no objetivo 3. A avaliação, nesse caso, estará vinculada aos conhecimentos conceituais e atitudinais apresentados nos objetivos.

Recomendamos a leitura do texto sobre grupos de aprendizagem cooperativa postado no ANEXO A

### AUTOAVALIAÇÃO DO/A ALUNO/A

*Trabalho:* Pesquisa a respeito do processo de construção histórico-social da dança afro-brasileira

INSTRUÇÕES: Os resultados desta autoavaliação serão utilizados para analisar a participação do/a aluno/a no grupo cooperativo e na unidade curricular em questão. Portanto, torna-se de grande importância que as respostas sejam sinceras e de acordo com a legenda abaixo:						
Tema do grupo:						
Nome do Aluno/a	ESCALA					TOTAL (média)
	1	2	3	4	5	
Pedro						
Ana						
Cláudia						
André						
De acordo com os critérios abaixo, pontue de 0 a 100% para sua participação em todo o processo						

O mesmo instrumento pode ser utilizado para que os/as alunos/as se avaliem quanto à produção de composição coreográfica, feitas as devidas adequações

1. Quanto ao meu compromisso com o grupo e contribuição com a busca de solução para as dificuldades encontradas:
2. Quanto à minha participação na pesquisa realizada pelo grupo:
3. Quanto à minha participação na elaboração do banner (painel ou cartaz):
4. Quanto à minha contribuição nas discussões para definição do trabalho escrito/banner:
5. Quanto à minha frequência nos encontros do grupo e cumprimento de horário:

Esses pontos /critérios podem ser definidos anteriormente com o grupo e deve ser acompanhando o que se espera que os/as alunos/as alcancem como objetivos.

Observações: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Esse campo é importante, pois aqui os/as alunos/as podem fazer seus comentários e/ou justificativas quanto ao valor atribuído a cada um/a.

## INSTRUMENTO 2

Já em relação à atividade de produção de composição coreográfica, apresento um exemplo vinculado aos objetivos traçados com um grupo com o qual trabalhei no ensino superior e, com o qual defini as tarefas que envolviam, além da composição propriamente dita que deveria respeitar alguns critérios de ordem mais técnica, também a produção de uma sinopse da coreografia apresentada. Então, é apenas um exemplo que utilizei para os **nossos** objetivos, mas que penso pode ajudar vocês a traçar as suas avaliações com base em seus objetivos. Portanto, é apenas um exemplo de minha experiência e de alguns critérios que escolhi dentre tantos outros possíveis.

**ATIVIDADE:** COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA

**VALOR:** \_\_\_\_

### OBJETIVOS:

1. Preparar uma composição coreográfica, considerando a amplitude e diversidade de possibilidades proporcionadas pelos elementos da dança e fatores do movimento (conforme teoria de Laban e de Helenita Sá Earp), considerando também os textos, subtítulos e contextos da dança e elementos da diversidade humana que os atravessam (conforme Marques).
2. Escrever uma sinopse a respeito da composição coreográfica justificando e fundamentando a escolha feita com relação ao tema e metodologia utilizada para a composição e os demais componentes coreográficos (1 ponto).
3. Apresentar a composição coreográfica (3 pontos).
4. Autoavaliar a participação do grupo na construção da coreografia (1 ponto).

**Requisitos a serem observados e que serão objeto da avaliação do trabalho coreográfico apresentado (conforme objetivo 3 acima – valor: 3 pontos)**

1. Harmonia na utilização dos elementos da dança (música,<sup>8</sup> ritmo e movimento) (0,5)
2. Utilização ampla e harmônica dos fatores do movimento (espaço, tempo, energia/peso e fluência) e suas qualidades (1,0)
  - 2.1 Utilização dos planos alto, médio, baixo
  - 2.2 Utilização de direções e trajetórias diversas (para cima, para o lado, para frente, para trás, zigue-zague, diagonal, elipse etc.)
3. Coerência entre os textos, subtítulos e contextos escolhidos (0,5)
4. Coerência entre os elementos da coreografia (movimento, técnica e expressão) (0,3)
5. Indumentária/figurino (0,3)
6. Cenário (0,2)
7. Tempo da coreografia – deve ser, no mínimo, 3min. e máximo de 5 min. (0,2)

Os requisitos devem ser escritos de forma compreensível ao grupo, além de serem pontos de esclarecimento pelo professor junto ao grupo, ou seja, o que efetivamente se espera do grupo em cada ponto descrito

<sup>8</sup> Poderão ser utilizados sons diversos, como palmas, ruídos, falas etc.

## 2.1 METODOLOGIAS DE ENSINO NO CAMPO DA DANÇA

No campo das metodologias do ensino da dança, tenho me aproximado de duas formas de pensar, escolher e tratar o conteúdo que, penso, consideram esses princípios e nos ajudam a organizar e a tratar pedagogicamente a gama de conhecimentos implicados no ensino da diversidade de FORMAS de dança como conteúdo. Acho que ambas podem nos ajudar, apesar de apenas a segunda ser apresentada como uma proposta. Gostaria de compartilhar com vocês.

As danças podem ser classificadas de diversas maneiras, como: quanto à origem, quanto aos objetivos, quanto à época, dentre outras.

A primeira é a apresentada pela professora Maria Inês Galvão Souza, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que aponta para a importância de se educar para e pela dança, preocupação trazida à luz dos estudos de Vitor Melo a respeito do Educar para e pelo Esporte. A autora chama a nossa atenção para o fato de que essa separação é apenas didática, pois é impossível realizar uma separação entre as duas formas apresentadas. Assim, conforme nos indica Souza (2004, p.10), "[...] educar para a dança significa apresentar aos alunos os referenciais que produzem essa linguagem." De acordo com a professora, é fundamental para a compreensão sobre a dança, bem como para sua apreciação, que o aluno perceba que

*[...] o corpo é potencial de inúmeras possibilidades de movimentação; o espaço apresenta muitos referenciais para serem explorados; as formas dos segmentos e das partes do corpo podem variar conforme um estilo próprio e uma intenção; o corpo produz sentido através de inúmeras maneiras de exploração de suas dinâmicas; ritmos variados podem ser criados através do movimento e de possíveis relações com a música; muitos outros aspectos transformam e interferem na linguagem corporal. Educar para a dança significa ampliar o conhecimento sobre a dança, sua contextualização histórica e através de diferentes experiências, ampliar a compreensão do aluno acerca dos diferentes estilos de dança localizados no tempo e no espaço (SOUZA, 2004, p.10).*

Assim, a educação para a dança seria o espaço/tempo de se trabalhar com os saberes próprios do campo de conhecimento dança, tais como: os elementos da dança, como ritmo, música e movimento e seus fatores e

Espaço pode ser trabalhado com uma dinâmica na qual os alunos são estimulados a explorar os espaços diretos (do próprio corpo – cinesfera) e os indiretos (aqueles referentes ao espaço onde a aula acontece) e suas possibilidades (direções diferenciadas, níveis alto, médio e baixo), e ritmos diferentes (acelerado ou lento). A esse respeito, ver sugestão de atividade em "Atividades de nossa experiência" – Atividade 1.

qualidades. Os REFERENCIAIS da linguagem da dança (movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo) são compreendidos como fundamentais à pesquisa e desenvolvimento dessa linguagem e subsídios tanto para a prática, quanto para a reflexão e a apreciação do conhecimento em dança, tendo em vista que esses fundamentos são princípios geradores, diversificadores e potencializadores da ação corporal.

Em um plano de ensino, por exemplo, poderíamos indicar, como objetivos vinculados ao educar para a dança: a) vivenciar diferentes ritmos sendo capaz de articular o ritmo de música às formas de dança; b) vivenciar os referenciais da linguagem dança (espaço, forma, dinâmica e tempo) potencializando a ação corporal; c) compreender a temporalidade e contextualização histórico-social dos gestuais de dança e suas relações com as categorias sociais de gênero, etnicorraciais e de sexualidade; d) realizar uma composição coreográfica com a forma de dança pesquisada pelo grupo;

Em complemento, a *Educação pela Dança* parte do entendimento de que, por meio da dança, é possível

*[...] desenvolver a percepção e a imaginação, apreender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada. Assim, na educação pela Dança, a Dança é entendida como uma possível estratégia no sentido de gerar experiências estéticas que possibilitem a transformação de valores, costumes e crenças (SOUZA, 2004, p. 10 ).*

Aqui poderia exemplificar com os seguintes objetivos específicos: a) desenvolver atividades em grupos, sendo capaz de respeitar o movimentar-se do outro, bem como suas opiniões; b) conhecer e vivenciar diversas formas da dança popular brasileira, respeitando a diversidade cultural nas relações sociais; c) emitir suas opiniões a respeito do que está sendo produzido pelo grupo; d) respeitar as regras combinadas pelo grupo ajudando na organização do coletivo e das atividades propostas; e) fazer escolhas no âmbito particular e articular essas escolhas ao coletivo; f) expressar-se de maneira criativa e criadora nos momentos de aula; g) criar coletivamente movimentos para a produção de uma composição coreográfica.

É importante destacar que o que a autora apresenta como "educar para

a dança" desvincula-se da ideia de educar apenas para o se movimentar em dança. Ao contrário, trata-se de um educar para todos os demais saberes atinentes a esse campo de conhecimento: antropológico, sociológico, cultural, histórico, dentre outros. Assim, não seria a educação do movimento, mas uma educação em dança. Nesse sentido, a autora apresenta uma interessante articulação dos diversos elementos que implicam a aprendizagem da dança como manifestação da cultura humana. A autora apresenta o que pensa ser importante ensinar. Aborda também sobre como ensinar na medida em que nos alerta para a necessidade de superarmos a reprodução como única forma de aprender e a importância da problematização a respeito da homogeneização dos ritmos e do dançar patrocinados pela indústria cultural.

Aborda também a criatividade nas aulas de dança, quando diz que o nosso potencial criativo para o movimento não pode ser totalmente livre e espontâneo, pois é também influenciado pelas experiências, relações, processos de ensino-aprendizado por que passamos no decorrer de nossas vidas. Esses processos ainda hoje são muito autoritários e conservadores, mas acredita que é pelo exercício da criatividade e da autonomia (pautada pelo coletivo em relação) que o potencial de criação das crianças em dança será estimulado. O/A professor/a, nesse caso, coloca-se como mediador/a no sentido de propor um processo de educação que desorganize as sensibilidades dominantes aprendidas e que valorize a diversidade de olhares que favoreçam as subjetividades mais fortes e autônomas (MELO, 2006).

Concordo com a autora, quando afirma que, de forma alguma se quer negar a importância de o aluno rever modelos de movimentos elaborados pelos povos e culturas, pois é por meio desses modelos que o aluno também apreende o conteúdo da dança ali tratado. Assim, é fundamental que o aluno/a seja apresentado a novas possibilidades de mobilização dos elementos da dança e que também crie seus movimentos, mas compreendendo e dominando os códigos da linguagem da dança.

A segunda proposta é apresentada por Isabel Marques. Tenho me aproximado dessa proposta na medida em que ela nos ajuda tanto na escolha dos conteúdos quanto a organizar nossa prática com um conhecimento que é bastante vasto em suas formas e elementos, ou seja, uma área de conhecimento e atuação. Além disso, provoca-nos a pensar em como ESTIMULAR nossos alunos a aprender esse conhecimento de forma mais consciente e menos espontânea.

A dança é composta por uma gama de formas/TIPOS, as quais se orientam por ritmos, ocupação espacial, fluência e energia diferentes. A pro-

A professora Mara Medeiros nos apresenta uma experiência com uma proposta de ensino baseada na teoria histórico-cultural, que penso ser interessante lermos para pensar em como realizar a aproximação dos alunos ao conhecimento. Texto: MEDEIROS, Mara. *Nova metodologia para dança na educação física escolar, a partir da teoria histórico-cultural da atividade.*

Disponível em: <[http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo\\_586.html](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/senior/RESUMOS/resumo_586.html)>. Acesso em: 23 jul. 2012.

Como: dança étnica, dança folclórica, dança de salão e dança teatral/cênica.

posta de Isabel Marques nos insta a uma atuação mais consciente e menos espontânea, pois, conforme diz, quanto mais conhecemos a dança em sua diversidade técnica, sociocultural, estética e ética, pontuada pela crítica, mais tomamos consciência de nosso corpo no mundo, logo, de nosso ser crítico no mundo.

A autora, com base nos ensinamentos de Paulo Freire, parte do princípio de que a realidade deve se colocar como interlocutora na relação de ensino-aprendizagem sistematizado pela escola. No entanto, essa realidade, devido aos processos de avanço tecnológico e às diversas redes comunicacionais criadas, impõe uma compreensão do "contexto" atual dos alunos mais abrangente, de forma que questões concretas da nossa realidade, como a violência urbana, as drogas, a falta de habitação (rural e urbano), a fome, o problema ambiental, a prostituição infantil, a pedofilia, dentre outras, são significadas e representadas das mais diversas formas na relação com os meios comunicacionais e midiáticos. E isso é preciso ser desvelado (MARQUES, 2008).

Nesse sentido, a autora propõe articular três esferas: o *espaço vivido* (bens, trabalho, mercado, comunicação), o *percebido* (medidas sociais, psicológicas, discursos, representações) e o *imaginado* (atração/repulsão, familiaridade, ficção científica, mitologias). No plano de ensino das aulas de dança, essa interlocução entre as três esferas aparece como o "contexto ampliado" dos alunos, abordados anteriormente. Reforça que "[...] a escolha do contexto dos alunos não se baseia somente na motivação e no interesse dos mesmos, mas também nos múltiplos significados e significações que esse contexto traz consigo para os alunos e para a sociedade" (MARQUES, 2008, p. 96).

A dança, como proposta de trabalho baseada no contexto dos alunos, pode ser realizada com o objetivo da transformação, da problematização, da desconstrução e desvelamento desse contexto. Isto é, ao invés de considerarmos fenômenos como a violência somente como temas para a construção de composições coreográficas ou para entendimento dos fundamentos da dança, tratarmos a dança como elemento problematizador e desvelador da situação da violência. E, a meu ver, para além de desvelar esses problemas por meio da dança, finalmente tratar a dança como uma maneira de estimular ações por parte de nossos alunos em direção a outra prática: não violenta, mais sensível e respeitosa ao próprio corpo e ao corpo do outro. Como nos propõe Gasparini (2005), a escola deve ser lugar não somente de desvelar e estimular novas ideias, mas fundamentalmente de exercitar novas práticas.

A autora, com base em estudos de Preston-Dunlop (1992, apud MARQUES, 2008), sugere, então, que pensemos em uma articulação múltipla entre o contexto vivido, percebido e o imaginado pelos alunos e os subtextos, textos e contextos da própria dança, pois as relações entre os próprios conteúdos da dança estão entrelaçadas aos conteúdos individuais, culturais e sociais dos discentes. Apresenta-nos o gráfico a seguir para uma melhor compreensão:

Gráfico 1 – Síntese da proposta apresentada por Isabel Marques



Esses conteúdos embasam os princípios da dança-educação. Para entender um pouco melhor sobre cada elemento constituinte dessa articulação múltipla, vamos tratá-los especificamente.

O conhecimento dos *subtextos da dança*, ou seus aspectos estruturais coreológicos, segundo Preston-Dunlop (1992, apud MARQUES, 2008), possibilita estudar nossas potencialidades e habilidades sejam (cardiovasculares e respiratórias, de coordenação, equilíbrio, flexibilidade) corporais por meio de experimentação do nosso corpo em várias situações: o que ele consegue fazer, onde (em que espaço, direções, níveis) e como (com que ritmo, fluência e energia) pode fazer e ainda com quem pode fazer.

Nesse processo, permite-nos o aprendizado tanto da consciência corporal quanto das necessidades de condicionamento físico do dançarino, o conhecimento de como dançar.

Essa abordagem se baseia na perspectiva apresentada por Laban (1990), segundo a qual o tratamento da dança deve, primeiramente, partir do conhecimento do próprio corpo e das relações que esse estabelece com os diversos fatores do movimento e sua potencialização pela relação entre esses fatores (espaço, tempo, peso/energia e fluxo/fluência). É por meio da articulação entre esses elementos coreológicos, que estaremos aptos a expressar mais livremente nossos movimentos, o que nos libertaria do exagero da técnica que atualmente ainda influencia nossa atuação com o conteúdo dança nas aulas para escolares.

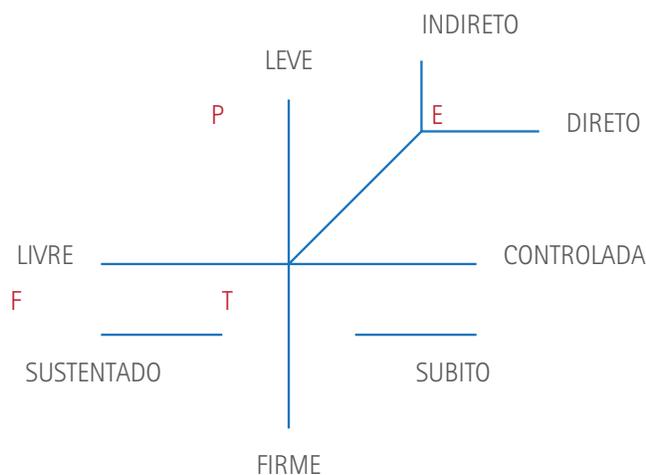
Como o corpo é, simultaneamente, sujeito e objeto da linguagem da dança, seus elementos estruturadores possibilitam que o corpo realize variações EXPRESSIVAS. Os fundamentos básicos do movimento (espaço, energia/peso, fluência e tempo) são essenciais à pesquisa corporal e subsidiam tanto a prática, como a reflexão e a apreciação da dança. Nesse caminho, quando o corpo em ação na dança se expressa em totalidade, dominando e conhecendo seus elementos estruturadores, é possível transformar qualquer movimento em arte.

Esses elementos coreológicos nos são inicialmente apresentados por Laban (1978), conforme Gráfico 2.

A esse respeito, ver: MOTTA, Maria Alice. *Teoria fundamentos da dança: uma abordagem epistemológica à luz da teoria das estranhezas*. Dissertação de Mestrado. Niterói: UFF, 2006.

Para aprofundamentos, ver artigo de Heloiza de Castello Branco intitulado *A contribuição do estudo do sistema Laban para o gestual do Regente*, no site: <http://www.uel.br/pos/musica/pages/arquivos/LabanSimpemus.pdf>

Gráfico 2 – Gráfico de ESFORÇO proposto por Laban



No gráfico, cada fator apresenta duas qualidades apresentadas abaixo. Também conceituei cada item com base em Verderi (2004) e Souza e Pereira (2012):

1. O espaço pode ser direto e indireto. É o trajeto percorrido pelo movimento, desde onde se inicia seu percurso até onde ele termina. No espaço, encontramos a **cinesfera** – que é o espaço individual do corpo que se movimenta. Seu limite de alcance é determinado pela extensão ou flexão dos membros superiores e inferiores podendo ser com ou sem deslocamento (VERDERI, 2004). Quanto ao uso do espaço, existe uma enorme variedade: a) forma – desenho retilíneo ou curvo da ocupação do corpo no espaço; b) retas, arredondas, torcidas larga, estreita etc.; c) trajetórias – curvas, retas, zigue-zague, espiral, oito, elipse, sinuosa etc.; d) tamanho – grande/pequeno- longe/perto (relativo).
2. O tempo pode ser súbito e sustentado. Tem como referenciais principais o ritmo e o andamento. É a duração do início ao fim do movimento. Numa sequência de movimentos, o tempo é resultante da combinação de unidades de tempo representada pelos símbolos musicais, que possibilitam a formação de um compasso musical, podendo ser *lento*, *moderado* ou *rápido*. No tempo, encontramos a pausa, que é a interrupção do tempo num compasso musical (VERDERI, 2004).
3. O peso (ou energia) do movimento pode ser leve e firme/pesado – é a própria energia do movimento e o analisa quanto à quantidade de força utilizada para realizá-lo.
4. Fluência (ou fluxo) pode ser livre e controlada. É a ligação ininterrupta de um movimento a outro. É a dinâmica que é imposta ao movimento.

Esses esforços de movimento geram um enorme universo de combinações que, por sua vez, possibilitam uma infinidade de ações, como socar, talhar, pontuar, sacudir, pressionar, torcer, deslizar, flutuar. A partir dessas ações básicas, podemos obter ações derivadas.

Por sua vez, Fahlbusch (1990) e Nanni (1998) acrescentam outros elementos do movimento:

*Transferências* – mudanças do peso do corpo (de um suporte para outro)

*Locomoções* – sucessão de transferências (deslocamentos)

*Giros* – movimentos em torno do seu próprio eixo

*Saltos* – perda momentânea de contato com o solo

*Quedas* – mudança de nível e de base de sustentação

*Elevações* – possibilidade de elevar o corpo

Temos trabalhado com uma oficina a respeito desses fundamentos básicos que podem ser um ponto pé inicial para que cada professor/a dê novos contornos. Ver exemplo de vivências em dança.

Uma possibilidade de EXPERIMENTAÇÃO desses fatores e elementos pode ser feita a partir do que chamamos de “poetização” de gestos/movimentos do cotidiano. Sugiro aos alunos que escolham qualquer gesto/movimento de seu cotidiano, por exemplo, sentar-se em uma cadeira. A partir dessa escolha, proponho que esse sentar seja “trabalhado”: que o aluno crie novos movimentos antes de se sentar na cadeira e que o “se sentar” propriamente dito também seja ressignificado por gestos criativos. Isso tudo sob o acompanhamento de determinado ritmo musical. O/A professor/a (ou pode ser um/a aluno/a) ajuda nesse processo, estimulando, caso necessário, direções (frente, trás e lado), níveis (baixo, médio e alto), ritmos (lento, moderado, acelerado) e fluências (movimento mais livre ou controlado) e energias (leve ou pesado/firme) diferentes.

Além dessa possibilidade de dança como interpretação do cotidiano, podemos trabalhar também com a interpretação de outros temas figurados, como os diversos estados afetivos e emocionais, a espiritualidade e as religiosidades, as muitas sensações corporais, os fenômenos naturais (chuva, vento, animais etc.) e sociais (trabalho, violência, prostituição, dentre outros).

Ainda se consideram como subtextos os elementos socioafetivos e culturais, ou os diversos significados implícitos no/do movimento/dança, como o movimento de corte da cana citado acima, quando falávamos da dança afro. Esses elementos socioafetivos e culturais dos *subtextos* são da ordem do que muitas vezes está “oculto/ocultado” em nossa sociedade: as relações hierárquicas entre os gêneros masculino e feminino e desses quanto à diversidade sexual, as relações de poder nas relações étnicorraciais, as questões atinentes à desqualificação do ser por sua geração (juventude x envelhecimento), questões atinentes à pessoa com deficiência, questões a respeito de quem pode ou não dançar determinadas formas de dança em nossa sociedade preconceituosa, dentre tantas outras que permeiam a nossa sociedade e a personalidade daqueles que criam a dança.

A autora sugere que, para escolhermos esses subtextos de maneira significativa para/com os alunos, é prudente observar se eles:

*a) permitem uma diversificação de interpretações e de significados; b) estabelecem relações diretas entre eles e com o contexto escolhido; c) propiciam desvelar, revelar, questionar e transformar o contexto escolhido; e) são adequados às possibilidades físicas, intelectuais e emocionais do aluno (MARQUES, 2008, p. 98).*

A relação inicial entre o contexto dos alunos e os subtextos nos encaminha para pensarmos quais são os textos mais apropriados a serem tematizados com eles: se os repertórios dançados (Preston-Dunlop, 1992), a improvisação, ou a composição coreográfica. No grupo dos textos, temos a vivência da dança em si. A escolha dos textos, articulada aos elementos descritos, é fundamental para se garantir que a dança passe de mera atividade a conhecimento importante no processo educativo. Nessa proposta, a autora não visa “[...] a uma educação do/pelo movimento, ao contrário, o trabalho com os textos possibilita uma prática e compreensão da dança em si” (MARQUES, 2008, p. 99). Nessa perspectiva, alguns critérios devem ser considerados para seleção de textos:

*a) permitem que os alunos experimentem a dança enquanto arte; b) propiciam um outro tipo de leitura/vivência do contexto escolhido; c) permitem relações entre contexto principal e subtextos escolhidos; d) possibilitam que os subtextos coreológicos e socioafetivos e culturais escolhidos sejam evidenciados e trabalhados; e) são adequados às possibilidades físicas, intelectuais e emocionais dos alunos.*

Quanto aos repertórios dançados, podemos escolher entre uma dança étnica (afro, indiana, japonesa, italiana etc.), folclórica (fandango, catira, carimbó, congos, frevo etc.), social (de salão: valsa, bolero, polca, tango etc.; axé, *hip hop*, *funk* etc.) ou ainda a teatral/cênica (*ballet*, *sapateado*, moderna, contemporânea etc.).<sup>9</sup>

Com relação à improvisação, pode ser um processo para uma composição coreográfica ou não. Esse componente textual é pouco utilizado pela escola que geralmente prioriza tratar o conhecimento em dança como mera reprodução. Sua utilização, ao contrário, pode ser um significativo

---

<sup>9</sup> Outras classificações são adotadas pela área, como: a origem das danças, o modo de dançar, a finalidade etc.

Para aprofundamentos, sugiro o texto intitulado *Composição coreográfica na dança: movimento humano, expressividade e técnica*, sob um olhar fenomenológico, de Marlini D. Lima e Elenor Kunz, no site: <http://www.cbce.org.br/cd/resumos/118.pdf>.

Ver também: LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia. *Arte da composição: teatro do movimento*. Brasília: Editora LGE, 2008. p.25-26.

Também: ALVES, Flávio Soares. *Composição coreográfica: traços furtivos de dança*. TFC, edição 01, ano 04. São Paulo, 2007. Disponível em: <[www.eca.usp.br](http://www.eca.usp.br)>. Acesso em 28 maio 2009.

elemento de potencialização da criação e criatividade e de autonomia. Esse componente pode ser muito ricamente articulado aos subtextos pela experimentação das diversas possibilidades apresentadas pelo corpo em ampliar seu repertório pela articulação dos fatores do movimento (espaço, tempo, peso/energia e fluxo/fluência) e pelas possibilidades que a relação entre esses fatores pode nos oferecer.

A **COMPOSIÇÃO coreográfica**, por sua vez, aparentemente nos parece ser mais utilizada pela escola, já que a escola tem se dedicado a realizar coreografias para apresentações nas comemorações. No entanto, muitas vezes, o que parece uma composição nada mais é do que mera reprodução de coreografias amplamente divulgadas na/pela mídia. Na composição coreográfica, exige-se que o sujeito imprima uma intencionalidade ao se movimentar, constituindo um sentido e significado a esse movimentar. Na reprodução, essa intencionalidade é esvaziada. Ademais, a composição não pode ser tratada como simples agrupamento de movimentos. Ao contrário, está sujeita a um estudo dos elementos que compõem a dança, como a música, o ritmo, o movimento e seus fatores. Além dos cuidados técnicos, a pessoa que dança deve ser estimulada a se conectar às sensações que deseja expressar, com suas percepções e sentimentos corporais, deixando-os fluir, pois estes são socialmente situados. Nesse sentido, a composição coreográfica cumpre um papel importante na educação estética, porque pode provocar experiências quanto à intuição, à intencionalidade e à percepção de si e do outro, e também das relações sociais mais diversas.

Por fim, o outro grupo de conteúdos da dança apresentado pela proposta são os *Contextos da própria dança*, que se articulam com os textos e subtextos. Nesse grupo de conhecimento, incluem-se os elementos históricos, culturais e sociais da dança, como história, crítica, estética, sociologia, antropologia, música etc. Também aqui estão localizados os conhecimentos anatomofisiológicos e cinesiológicos. Nesse caso, a escolha deve se atentar às seguintes questões:

*a) como os contextos da dança se relacionam ao contexto escolhido? b) os contextos da dança estão diretamente relacionados a seus sub-textos e textos escolhidos ou servem simplesmente de ilustração a parte? c) os contextos da dança permitem revelar, desvelar, desconstruir e transformar a rede de relações entre contexto, sub-textos e textos da dança? d) esses contextos são adequados*

*às possibilidades físicas, emocionais e intelectuais dos alunos? (MARQUES, 2008, p. 100).*

Para melhor compreensão desse grupo e suas articulações, tomemos, como exemplo, a escolha da dança popular forró. O forró, neste caso, é o texto, é o repertório dançado. O aprendizado dessa forma de dança pressupõe aprender elementos históricos a seu respeito, aprender questões estéticas que questionem a respeito do tipo de preferências que vimos construindo socialmente e a importância de desconstrução de alguns gostos e desgostos, como o que é compreendido como belo/feio no forró; inclusive como essa noção estética pode mudar de tempo em tempo, ou seja, como a um tempo o forró é visto como "coisa de velho" e passa a ser dançado pelos jovens em outra época. Esses seriam os elementos contextuais da dança. Por sua vez, eles se articulariam aos ritmos diferentes no forró (pé de serra, no baião) que são os elementos estruturais – os subtextos da dança.

Exemplificando um pouco mais, a articulação múltipla proposta pela autora nos conduz a pensar<sup>10</sup> que, considerando o contexto dos alunos, sob a ótica aqui exposta, poderíamos iniciar o conhecimento em dança apresentando aos alunos um texto/um repertório de dança étnica, por exemplo, a dança afro-brasileira. Então, partiríamos de movimentos já conhecidos dessa dança e experimentaríamos outras possibilidades a partir do estudo coreológico (da estrutura), dentro do que foi concebido como subtextos: movimentos da dança afro-brasileira feitos em uma determinada direção poderiam ser experimentados em outras direções, em outros níveis, em ritmos diferentes, com energias (mais leves ou mais fortes) diferentes. Nos denominados contextos da dança propriamente dita, poderíamos propor aos alunos estudarem sobre os gestuais dessa dança em relação à história dos negros escravizados no BRASIL (movimento que se assemelha ao corte de cana) e também em relação à sua religiosidade (movimentos vinculados aos orixás). E se esses gestuais fossem reconstruídos gestualmente? O importante, nessa experiência, é que os alunos aprendam que os gestuais não são naturais de determinada etnia, mas são culturalmente produzidos nas relações sociais e também ressignificados e transformados nessas/por essas relações.

Em nosso exemplo, iniciamos por um repertório (elemento textual) que já conhecemos – a dança afro-brasileira. Poderíamos ter começado

A esse respeito vale a pena ler o texto: CHIARANI, D.C.S.; FASSHEBER, J.R.M. *Danças afro-brasileiras: uma possibilidade de trabalho nas aulas de Educação Física*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2438-8.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2012.

---

<sup>10</sup> Quando digo "nos conduz a pensar", é porque a nossa compreensão da proposta da autora não necessariamente traduz com exatidão o que ela pensa.

por outro elemento textual, como a improvisação ou como a composição coreográfica e, a partir daí, ter estudado os demais elementos dessa articulação (subtextos e contextos da dança afro-brasileira, respectivamente, a técnica dos movimentos da dança afro e seus significados historicamente produzidos no contexto brasileiro). Poderíamos ainda ter iniciado, a partir da história (elemento do contexto da dança) de determinada dança e aprofundar<sup>11</sup> conhecimentos a respeito dos seus elementos técnicos. São inúmeras as possibilidades, se considerado o diálogo entre os grupos apresentados pela autora (textos, subtextos e contextos).



#### PREPARANDO O PLANO DE INTERVENÇÃO

Com base nos conhecimentos apresentados até aqui e em algumas sugestões de atividades a seguir, que tal agora pensar no plano de intervenção tematizando o conteúdo dança? Para tal, considere as indicações da disciplina Didática sobre como preparar um plano de intervenção e conte com minha orientação por meio do fórum de experiências.

---

<sup>11</sup> Quando falo em aprofundar conhecimentos, estou me referindo à possibilidade das aproximações sucessivas ao conhecimento.

## 2.2 ALGUMAS VIVÊNCIAS DA MINHA EXPERIÊNCIA

A ideia de apresentar algumas dinâmicas de aula e brincadeiras dançantes aqui toma o sentido de despertar cada aluno/a do curso a ampliar seu repertório de práticas e conhecimentos, em especial os vinculados aos elementos estruturais da dança (os subtextos). Como já tratado aqui, não pretendo apresentar atividades para que elas sejam utilizadas nas aulas como um agrupamento vazio na preparação das atividades, sem que haja coerência entre objetivos, conteúdos e métodos. Ao contrário, são os objetivos e os conteúdos escolhidos que indicarão a utilização ou não dessas dinâmicas e brincadeiras que, por sua vez, poderão tomar outras nuances e formas. Ressalto que as dinâmicas apresentadas são experiências com alunos/as do ensino superior, em licenciatura em Educação Física, portanto, em formação docente.

---

### DINÂMICAS

---

#### DINÂMICA 1

Esta dinâmica é interessante para se iniciar a "escuta" do se movimentar dos alunos. Inicialmente, pedimos que o grupo se organize em um círculo, pois, nesse momento de apresentação, queremos que todos se vejam e se conheçam de alguma forma, e que cada um fale seu nome<sup>12</sup> e realize um movimento que tenha a ver com o que trabalha, com alguma atividade de lazer que goste ou movimentos do seu cotidiano. Enfim, o importante é que o aluno apresente um movimento que seja parte de sua vida (por exemplo, esporte que goste de fazer) e ainda pode acrescentar outros movimentos que se relacionem com a vida de seus familiares (por exemplo, atividade profissional do pai ou da mãe). Em seguida, pedimos que esse movimento seja dançado, com tempo, direções, níveis, energia, tudo associado à entonação que o nome permite. Nessa breve prática, podemos reconhecer as potencialidades de nossos alunos, a respeito de um dos fundamentos da dança: o movimentar. Essa atividade pode se ampliar para uma dinâmica que trabalhe com a ideia de que todos são potencialmente capazes de dançar. Distribui-se o grupo maior em quatro grupos menores e solicita-se que cada pequeno grupo articule os movimentos realizados pelos componentes, durante a atividade no grupo maior, numa

---

<sup>12</sup> Usamos, no primeiro momento, nomes de cada aluno porque era desejo conhecer melhor a turma, mas poderíamos ter usado atividades do cotidiano, como comer, escovar dentes, dentre outras.

pequena frase coreográfica. Articular não é somente juntar os movimentos, mas perceber quais movimentos suscitam outros ou, ainda, como uma pequena mudança no nível, ou direção da realização do movimento pode ser fundamental para que um movimento se ligue ao outro. Pode-se também solicitar que acrescentem sons e ritmos diferentes (binário, ternário e quaternário). Esse momento é interessante, pois os alunos são estimulados a negociar os movimentos a serem utilizados e o encadeamento deles, provocando-os aos pontos, discutidos no ANEXO A, tratados pelo grupo de aprendizagem cooperativa.

Depois da experimentação, pode-se, em círculo, discutir algumas questões, por exemplo: como se sentiram realizando os movimentos? A condição de vida e profissional dos seus pais teve relação com a possibilidade de terem experimentado ou não a dança? E adentrar ao debate mais conceitual do que tem sido a dança para a humanidade, para homens e para mulheres, de raça/etnia diversos, de gerações diferentes e também em tempos e espaços diversos. Pode-se ainda falar sobre: técnica de improvisação, participação do grupo se se sentiram dançando, que aprendizagens o trabalho em grupo possibilita, dentre outras questões. Essa dinâmica pode servir de diagnóstico para se perceber como a turma se movimenta e também para apresentar possibilidades da dança na escola de forma a buscar, nas próprias experiências/vivências dos alunos, movimentos dançantes ou que podem se tornar dançantes.

## DINÂMICA 2

Solicitamos que todos se sentassem em círculo. Apresentamos os objetivos da aula, que era iniciar uma aproximação entre os elementos constitutivos da dança. Nessa aula tratamos sobre o ritmo. Perguntamos ao grupo o que eles entendiam por ritmo. Uma aluna respondeu que o ritmo eram aquelas batidinhas na música. Assim nominamos as batidinhas como a pulsação da música. O ritmo então é a demora do tempo a se repetir. A seguir, pegamos um tambor de congo para mostrar como os compassos se diferenciam em  $\frac{1}{4}$ ,  $\frac{2}{4}$ ,  $\frac{3}{4}$ ,  $\frac{4}{4}$  e fizemos uma pequena orquestra distribuindo os alunos em grupos de quatro. Uns mantinham a batida  $\frac{1}{4}$ , outros  $\frac{2}{4}$  e assim sucessivamente.

Após realizar essa "orquestra", solicitamos que cada grupo (por compasso:  $\frac{1}{2}$ ,  $\frac{2}{4}$ ,  $\frac{3}{4}$  etc.) se movimentasse a partir do compasso designado ao grupo e "localizasse" qual forma de dança estaria vinculada ao ritmo a ele designado. Na apresentação dos grupos, apareceu desde a dança

indígena (compasso  $\frac{1}{2}$ ) até a valsa (compasso  $\frac{3}{4}$ ). Depois dessa dinâmica, perguntamos aos alunos sobre o porquê ensinar/tratar o ritmo na escola. A primeira resposta obtida foi "Que era bom para a coordenação motora". Insistimos: a coordenação é um resultado alcançado, mas qual a importância de se tratar esse elemento, dança, na escola? Depois de muito debate, chegamos a algumas ideias: que é importante aos alunos aprenderem a conhecer os ritmos diferentes e perceberem que a cada ritmo podemos dançar de formas diferentes, ou seja, o conhecimento em dança; a noção de sucessão é muito importante para os alunos entenderem que é preciso respeitar o tempo individual e o tempo do grupo.

Em seguida, falamos da possibilidade de se começar a aula de ritmo na escola a partir do sentir o próprio ritmo natural pela aferição da pulsação. Então, pedimos que caminhassem pela sala individualmente, sentindo a pulsação e marcando com os pés os batimentos. Depois, andando de costas, com o primeiro colega que o aluno encontrar ele forma um par e caminham juntos, seguindo as batidas. Pergunta: Os batimentos estão na mesma frequência? Sim e Não. Seguindo uma frequência, cada um emite um som na sua batida. Depois, juntamos duas duplas e essas duplas caminham juntas com cada pessoa emitindo seu som. Formamos um grande círculo e fizemos uma sucessão dos sons usados por eles, respeitando o ritmo de cada dupla. Em seguida, solicitamos que uma aluna começasse a grande montanha de sons e movimentos. Ela ficou no centro, realizou um movimento e emitiu um som. A seguir, sugerimos que cada pessoa buscasse compor a grande montanha incluindo um movimento e um som, encaixando-se ao movimento da colega e no ritmo dela. Continuamos sugerindo um ritmo mais acelerado, muito acelerado e, aos poucos, mais lento, e mais lento. Ainda no círculo, elencamos algumas brincadeiras que podem ajudar a desenvolver o ritmo, como *Escravos de Jó*. Com os/as alunos/as sentados/as, explicamos como realizar o ritmo da música com as mãos, depois com objeto (cubo de madeira, sapato etc.) e, na sequência, experimentamos o ritmo com o corpo todo e de pé, dançando em roda no ritmo do *Escravos de Jó*. A seguir, distribuimos os alunos em grupos distintos, e cada grupo ficou responsável pela criação de uma minicoreografia, que foi apresentada a todo o grupo. Foi muito interessante, pois os grupos criaram sequências em roda, em fileira, em fila, em zigue-zague, dentre outras. Ao final, fizemos uma roda de conversa sobre a aula e discutimos outras possibilidades de se trabalhar o elemento ritmo na escola.

Essa dinâmica pode ser vista no DVD  
que acompanha o fascículo

### DINÂMICA 3

O objetivo desta dinâmica é experimentar alguns fatores do movimento (tempo, ritmo, espaço, peso, fluência), ampliando o repertório corporal em dança. Iniciamos distribuindo aos/as alunos/as, aleatoriamente, bolas de soprar de quatro cores diferentes (vermelha, amarela, verde e azul). Essa distribuição é intencional, pois, em seguida, distribuiremos e redistribuiremos as pessoas em grupos pelas cores dos balões, estimulando-as a se encontrarem em diversos agrupamentos com pessoas diferentes das quais comumente se relacionam, como veremos. Após cada pessoa encher seu balão, solicitamos que todos/as mantivessem os balões no ar, sem deixá-los cair. Alertamos que todos/as eram responsáveis por todos os balões e não somente pelo seu. Após esse momento de interação e de descontração, solicitamos que cada pessoa pegasse um balão e segurasse. Aqui trabalharemos o fator energia e pedimos que as pessoas com bolas vermelhas e azuis (que serão as bolas leves) ficassem de frente, afastadas e em fileira, para que as pessoas com as bolas amarelas e verdes (que serão as bolas pesadas), e escolhessem uma pessoa à sua frente para entregar a sua bola. Inicia-se com o grupo das bolas leves expressando movimentos de leveza durante o percurso até o grupo com bolas pesadas. Chegando até as pessoas com bolas pesadas, elas pegam as bolas e retornam para seu lugar de origem, agora expressando movimentos pesados, como se estivessem carregando pedras, inclusive flexionando os joelhos, ou usando joelhos no chão, ou ainda se arrastando para demonstrar essa energia pesada. Assim, segue a atividade, de um lado a outro. Pode-se brincar de imitação do movimento do outro. Em seguida, no intuito de aproximar um pouco mais os corpos, pedimos que formassem duplas com as seguintes cores (vermelho com azul e amarelo com verde). Duplas formadas, solicitamos que se aproximassem de frente um para o outro, colocassem um dos balões entre as "testas" e se movimentassem ao ritmo da música proposta. Optamos por uma música clássica que possibilita que os movimentos sejam realizados de forma mais lenta e que as pessoas sejam estimuladas a vivenciar mais os movimentos e o movimentar do outro. Aos poucos fomos pedindo para descerem a bola de soprar até o nariz, até a boca, até o queixo, até o peito, até o abdômen, até o quadril e virando o corpo até colocar a bola nos glúteos e costas; tudo sem o uso das mãos. Em alguns momentos, dependendo da parte do corpo sugerida, o grupo se sentia mais ou menos constrangido, ou ria, fazendo piadinhas; de certa maneira, demonstrando incômodo com o "contato" com o outro, mesmo tendo uma bola separando os corpos. Chegando com a bola às costas,

pedimos para fazerem o movimento inverso: das costas, abdômen e peito. E quando a bola chega ao peito, solicitamos que se abracem até estourá-la. Quando a bola estoura, brincamos que a dupla agora se tornou irmãos siameses presos pelo peito. E agora um irmão inicia uma caminhada pela sala realizando movimentos que o outro irmão deve imitar. Em seguida, vamos sugerindo a mudança no local de ligação dos irmãos siameses e o condutor da brincadeira (por exemplo, braços com braços, glúteo com glúteo pela lateral). Solicitamos que trabalhassem movimentos de oposição: enquanto um realizava o movimento com o lado esquerdo, o outro o realizava com o lado direito, e assim com os braços e as pernas. O/a professor/a estimula o grupo a ampliar os movimentos em níveis diferentes (sentados, ajoelhados etc.).

Até aqui trabalhamos os espaços diretos e indiretos. Assim, na sequência, vamos trabalhar com o fator fluência, com a brincadeira "foco". Solicita-se as duplas que peguem a bola que sobrou e a pessoa da dupla que está com a bola será o condutor. O condutor encostará a bola em uma parte do corpo, por exemplo, a mão direita, e conduzirá o movimento no qual a mão deverá se movimentar com dificuldade (como se levasse o restante do corpo atrás de si e do movimento que o condutor sugere). Nesse momento, o professor sugere aos alunos que sejam criativos, por exemplo, levando o conduzido a explorar todas as possibilidades, como "se arrastar" e "rolar" no chão (conduzido pela bola que aponta para a mão ou outra parte do corpo), passar debaixo de outra pessoa, enfim colocar a pessoa em situação diversa da comumente experimentada. Durante essa experimentação, o professor define o momento de trocar de condutor e de conduzido, conforme o envolvimento da turma. Aqui podemos trabalhar também com o elemento ritmo, solicitando ao condutor seguir um ritmo de música (ou mesmo o pandeiro) acelerado, e depois lento até muito lento, câmera lenta, como num filme.

A partir daí, podemos trabalhar com outros elementos, solicitando que as duplas com bolas de cores diferentes se juntem em quatro grupos para, a partir dos movimentos que realizaram até o momento, criar uma frase coreográfica com pelo menos 20 movimentos, utilizando espaços, direções, ritmos, fluências e níveis diferentes. Dessa frase coreográfica, pode-se ainda sugerir que seja criada uma coreografia, a partir da escolha de um repertório, por exemplo, de dança contemporânea. Isso pode gerar uma pesquisa sobre a dança contemporânea e também uma pesquisa dos movimentos e sua ampliação a partir dos estudos coreológicos já exercitados pelo grupo nessa dinâmica. Ainda se pode brincar com os ritmos,

imprimindo aos movimentos da coreografia contemporânea a linguagem gestual dos movimentos de dança afro-brasileira, por exemplo. Muitas outras possibilidades estão colocadas a partir daí.

Finalmente, solicitamos às pessoas que se sentassem em círculo e avaliassem como experiências podem ser provocadas a partir das vivências realizadas pelo grupo. Podemos provocar o grupo a pensar como foi realizar a atividade com pessoa de sexo oposto, como foi se colocar em situação corporal não usual, dentre outras provocações.

---

## BRINCADEIRAS DANÇANTES<sup>13</sup>

---

### BRINCADEIRA 1 AMARELINHA DANÇANTE

Pode ser trabalhada em duplas ou trios e utilizar materiais diversos, por exemplo, um lenço. Trocar os números da brincadeira original por indicações de movimentos, que podem ser dadas pelo próprio grupo. Exemplo:

1. Rebolar
2. Dar um giro
3. Fazer uma dança maluca
4. Fazer as mãos dançarem
5. Fazer os pés dançarem
6. Fazer o bumbum dançar
7. Dançar com a cabeça
8. Dançar sentado

### BRINCADEIRA 2 PIQUE-DANÇA

Um/a aluno/a será o/a pegador/a. Os/as alunos/as boiados/as devem ficar dançando no lugar e só podem voltar a correr se um colega, que não esteja boiado, pegá-los. É interessante preparar um CD com músicas (infantis, se para educação infantil) de ritmos diferentes.

### BRINCADEIRA 3 DANÇAR E ATRAVESSAR O CAMPO

Divide-se a sala em três campos, sendo o campo do meio o do pegador. Os alunos devem atravessar o campo do pegador seguindo o comando. Ex.: Passar dançando ula-ula, frevo etc. A música parará quando eles estiverem atravessando (de preferência bem no meio do campo). Quando a música parar, o pegador pode boiá-los (menos os que já tiverem chegado do outro lado).

---

13 As brincadeiras dançantes aqui apresentadas foram pensadas pelos/as alunos/as envolvidos/as com o projeto CriaDança – dança na educação infantil, durante a disciplina ATIF Linguagens I e II nos semestres de 2011 e 2012. São eles/as: Mariana Netto, Camila Rissari, Julia Bigossi, Janine Thompson, Jalber Camilo e Bianca Schmidt.

#### **BRINCADEIRA 4 SALVO PELO MOVIMENTO DE DANÇA**

Antes de iniciar a brincadeira, combina-se um movimento de dança. Um/a aluno/a será o/a pegador/a e não poderá boiar o/a colega que estiver fazendo o movimento combinado.

#### **BRINCADEIRA 5 OLHA O CAÇADOR**

Haverá dois grandes círculos nas duas extremidades da sala. Um/a aluno/a será o/a caçador e os demais deverão ser distribuídos em duas equipes (vermelho e azul, por exemplo). Cada equipe deverá ocupar um círculo. Enquanto a música tocar, os/as alunos/as são estimulados a dançar, pois, caso contrário, podem ser boiados. Quando a música parar, o caçador escolherá uma equipe para “visitar” o outro círculo, podendo boiá-los durante o trajeto.

#### **BRINCADEIRA 6 MÍMICA**

Para relembrar as danças trabalhadas, os/as alunos/as serão distribuídos/as em trios e, um de cada vez, eles farão os passos de danças já aprendidos. Os/as demais colegas tentarão adivinhar qual dança eles estão interpretando.

#### **BRINCADEIRA 7 DANÇANDO COM OBJETOS**

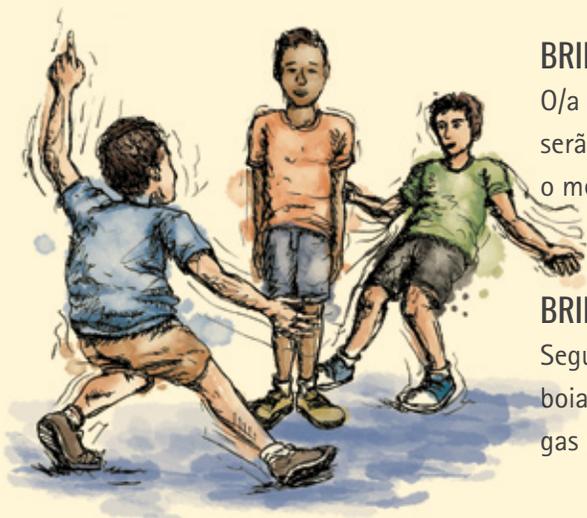
Estilo *A galinha do vizinho*, mas, ao invés do ovo, o aluno poderá escolher qual objeto quer colocar atrás do colega (lenços, bolas etc.). O/a colega que o/a aluno/a escolher deverá dançar com o objeto escolhido.

#### **BRINCADEIRA 8 SIGA O MESTRE DANÇANTE**

O/a mestre deverá dançar conforme a música e os/as demais colegas serão estimulados a imitá-lo/a; no decorrer da brincadeira, vai trocando o mestre.

#### **BRINCADEIRA 9 PIQUE-GELO DANÇANTE**

Segue a ideia do pique-gelo normal, porém o/a aluno/a que estiver boiado/a deverá ficar parado/a e só poderá sair quando dois ou mais colegas realizarem um dança ao redor do colega que está boiado.



### **BRINCADEIRA 10 PISA NO CHICLETE**

Os/as alunos/as ficarão em roda e cantarão a seguinte música, sem sair do lugar, fazendo os gestos conforme a música; "Pisa no chiclete, dá uma rodadinha, faz uma careta, asa de galinha, cosi cosi cosi cosa quem ficar de perna aberta vai ter que rebolar". Na última parte da música, quando se fala "vai ter que rebolar", pode-se fazer uma adaptação como "vai ter que dançar assim", ou ainda, "vai ter que dançar forró", caso já tenham conhecimento de algumas formas de dança.

### **BRINCADEIRA 11 DANÇA DAS CADEIRAS**

Os/as alunos/as ficarão de um lado da sala de costas para as cadeiras que estarão do outro lado da sala. Quando a música tocar, todos deverão dançar conforme a música e quando ela parar, todos deverão correr e sentar nas cadeiras, prestando atenção para deixar sempre uma cadeira a menos.

### **BRINCADEIRA 12 DANÇANDO COM A BEXIGA**

Cada dupla terá uma bexiga e elas serão estimuladas a dançar conforme a música; o professor pode mediar a brincadeira de acordo com seu objetivo.

### **BRINCADEIRA 13 BRINCADEIRA INDÍGENA**

Toloi Kunhugu com algumas variações

Será desenhada uma árvore no chão com ninhos em seus galhos. Alguns alunos/as serão os gaviões (pegadores), e os outros os passarinhos, araras e tucanos. Os gaviões estarão no tronco da árvore e os outros nos ninhos. Ao som da toada, todos deverão dançar no ritmo indicado pela música. Quando a música parar, as aves que estiverem no ninho deverão trocar de lugar, e os gaviões poderão capturar as outras aves.

### **BRINCADEIRA 14 A DANÇA DA GALINHA DO VIZINHO**

Brincadeira no estilo A galinha do vizinho, mas, ao invés do ovo, o aluno colocará atrás do colega a sombrinha do frevo. O colega que ele colocar a sombrinha atrás deverá boiá-lo e o outro deverá sentar-se no lugar no colega boiador. Se o fugitivo não conseguir sentar e for boiado, deverá dançar um passo que o boiador desejar, utilizando a sombrinha. Se o fugitivo conseguir sentar, o boiador deverá dançar um passo de frevo que o fugitivo escolher.

## INDICAÇÕES DE LEITURA



### HISTÓRIA DA DANÇA

FARO, J. Antonio. *Pequena história da dança*. Editora Zahar, 2004.

ROCHA, Thereza; TÍBURI, Marcia. *Diálogo: dança*. Editora Senac, 2012.

MOMMENSOHN, Maria. *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. Editora Summus, 2006.

SIQUEIRA, Denise da C. O. *Corpo, comunicação e cultura: a dança contemporânea em cena*. Editora Autores Associados, 2006.

LANGENDONCK, Rosana; RENGEL, Lenira. *Pequena viagem pelo mundo da dança*. Editora Moderna, 2006.

MARINHO, R. Cristina. *Ensaio da dança, reflexões e citações para profissionais, educadores da dança*. Editora Ediouro Singular, 2011.

GIL, Jose. *Movimento total: o corpo e a dança*. Editora Iluminuras, 2004.

BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. Editora Martins Editora, 2000.

MONTEIRO, Marianna. *Dança popular: espetáculo e devoção*. Editora Terceiro Nome, 2011.

CAMINADA, Eliana. *História da dança: evolução cultural*. Editora Sprint, 1999.

GOELLNER, Silvana V. *Garimpando memórias: esporte, educação física, lazer e dança*. Editora UFRGS, 2007.

PAVLOVA, Adriana. *Coreografia de uma década: o panorama Rioarte de dança*. Editora Casa da Palavra, 2001.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Editora Nova Fronteira, 1980.

RANGEL, Nilda B. C. *Dança, educação, educação física*. Editora Fontoura, 2003.

## METODOLOGIA DE ENSINO EM DANÇA, PROPOSTAS E REFLEXÕES PEDAGÓGICAS

VERDERI, Érica. *Dança na escola: uma proposta pedagógica*. Editora Phorte, 2009.

VARGAS, M. A. Lisete. *Escola em dança: movimento, expressão e arte*. Editora Mediação, 2007.

MARQUES, A. Isabel. *Dançando na escola*. Editora Cortez, 2003.

BARRETO, Débora. *Dança, ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Editora Autores Associados, 2008.

GARCIA, Angela. *Ritmo e dança*. Editora Ulbra, 2003.

FERREIRA, Vanja. *Dança Escolar: um novo ritmo para a educação física*. Editora Sprint, 2005.

NANNI, Dionisia. *Dança Educação: pré-escola à universidade*. Editora Sprint, 2003.

GUALBERTO, Carolina L. *Dança*. Editora Hagnos, 2007.

MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 6ª Ed. Editora Cortez, 2011.

BELL, Chip R.; SHEA, Heather. *Lições de dança*. Editora Rocco, 2007.

MARQUES, Isabel A. *Interações: criança, dança e escola*. Editor Edgard Blucher, 2012.

MAÇANEIRO, Sheila M. et al. *Linguagem da dança*. Editora IBPEX, 2009.

STRAZZACAPPA, Marcia. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Editora Papyrus, 2006.

## EXPERIÊNCIAS EM DANÇA

HANNA, L. Judith. *Dança, sexo e gênero*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

CALAZANS, Julieta; CASTILHO, J.; GOMES, Simone. *Dança e educação em movimento*. Editora Cortez, 2003.

KLAUSS, Vianna. *A Dança*. Editora Summus, 2005.

MATOS, Lucia. *Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos*. Editora EDUFBA, 2012.

LOUIS, Murray. *Dentro da dança*. Editora Nova Fronteira, 1999.

GEHERES, Adriana de F. *Corpo, dança, educação: na contemporaneidade ou da construção de corpos fractais*. Editora Instituto Piaget, 2008.

## OUTRAS DISCUSSÕES

LOURO, Guacira Lopes; NECKEL, JaneFelipe; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.

MAACK, Erwin. *Dança ritual urbana e outros movimentos*. Editora KBR.

ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. org. Oneyda Alvarenga. São Paulo: Martins, 1959.

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora c/ arte, 1998.

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

SHUSTERMAN, Richard. *Vivendo a arte*. São Paulo, ed. 34, 1998.

## ARTIGOS

O presente artigo analisa a Dança Escolar, considerando os aspectos culturais e sociais. A metodologia utilizada é uma revisão bibliográfica, enfatizando a dança no processo de aprendizagem da criança, correlacionando-a com as Inteligências Múltiplas de Howard Gardner e sua contribuição na formação do indivíduo de uma forma global, na construção do conhecimento.

FERNANDES, Marcela M. *Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem*. Belo Horizonte: UEMG. Disponível em: <<http://www.ef-deportes.com/efd135/danca-escolar-no-processo-ensino-aprendizagem.htm>>.

Este artigo apresenta o conceito de gênero em educação, mostrando sua incorporação como uma categoria útil de análise no campo da dança, no qual as discussões sobre gênero aparecem muito raramente, especialmente quando se analisa a produção brasileira. Utilizando estudiosos(as) do campo dos estudos pós-estruturalistas de gênero, reflito sobre a necessidade de incorporação de tal conceito às investigações sobre as questões sociais que envolvem a dança.

ANDREOLI, Giuliano S. *Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural*. Caxias do Sul. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/viewFile/186/177>>.

Neste trabalho, procura-se apresentar e refletir o significado da dança a partir das teorias desenvolvidas por Susanne Langer, Maxine Sheets-Johnstone e Ursula Fritsch, que aportam, especialmente, nas perspectivas fenomenológicas.

SARAIVA, Maria do C. *O sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação*. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2879/1493>>.

O presente artigo retrata reflexões a respeito da dança, sua atuação na sociedade, sua compreensão associada ao processo educacional. Destaca informações primordiais que devem ser abordadas e discutidas com o professor de Educação Física, voltadas para o processo de compreensão corporal por meio da dança, como possibilidade de estabelecer múltiplas relações com outras áreas do conhecimento. Ressalta os enfrentamentos, bem como as barreiras a serem ultrapassadas, para que a dança esteja cada vez mais inserida no ambiente escolar.

GARIBA, Chames M. S.; FRANZONI, Ana. *Dança escolar: uma possibilidade na educação física*. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/3553/1952>>.

Este artigo apresenta dados e discussão de uma pesquisa que objetivou compreender a percepção de professores de educação física no ensino fundamental, em relação ao conteúdo dança

KLEINUBING, Neusa D.; SARAIVA, Maria do C. *Educação física escolar e dança: percepções de professores no ensino fundamental*. Porto Alegre

nas aulas de educação física. Os dados coletados apontam, especialmente, para questões relacionadas com a formação inicial e suas implicações no trato com esse conteúdo na escola.

– UFRGS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/4610/6953>>.

Este estudo, de natureza qualitativa, teve como objetivo refletir a respeito dos parâmetros que envolvem o ensino da dança. Foram focalizados elementos como: prática pedagógica na dança, planejamentos de ensino, formulação dos objetivos, elaboração dos conteúdos e estratégias adequadas, aspectos psicomotores envolvidos no ensino da dança e as características do profissional, que são fatores intervenientes para se atingir o aprendizado efetivo e maximizar as perspectivas pedagógicas significativas.

SCHWARTZ, Gisele M.; SILVA, Maria G. M. S. *Por um ensino significativo da dança*. Porto Alegre – UFRGS. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/2499/1143>>.

Investigar a visão do futuro professor de Educação Física, em relação ao ensino da dança, é a tônica deste trabalho. A pesquisa faz uma análise sobre a constituição de corpo na modernidade, além de salientar a necessidade de uma educação que valorize não apenas o universo da nacionalidade, como também o da sensibilidade, tendo em vista a manutenção de nossa identidade cultural e a construção de um saber universal. Discutem-se questões sobre a dança na educação, na perspectiva de torná-la libertadora e transformadora.

JÚNIOR, Lázaro M. G.; LIMA, Lenir M. *Educação estética e educação física: a dança na formação de professores*. Goiânia: UFG. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/54/53>>.

Nesta pesquisa tivemos o intuito de desenvolver uma fundamentação teórica para a dança na educação, com base em elementos da arte e da estética. Temos, como pressuposto metodológico, a realização de uma pesquisa teórica baseada na hermenêutica.

FIAMONCINI, Luciana. *Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética*. Goiânia: UFG. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/16055/9839>>.

Este estudo de cunho bibliográfico surgiu de observações sobre o uso indiscriminado da dança tratada pela Educação Física na escola. A escola tem reproduzido as caracterizações das danças veiculadas pela mídia sem contextualizá-las, não são todas as danças que devem fazer parte da escola. Tem este estudo o objetivo de oferecer à comunidade escolar alguns critérios de cunho ético moral para que se obtenham informações sistematizadas de como utilizar a dança.

GALLARDO, Jorge Sérgio P.; SBORQUIA, Silvia P. *As danças na mídia e as danças na escola*. RBCE. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/273/256>>.

Nos anos iniciais do século XX, as relações entre esporte e dança de alguma forma expressavam representações relacionadas com o quadro de tensões do contexto sociocultural, entre as quais

LACERDA, Cláudio; MELO, Victor A. *Masculinidade, dança e esporte: "Jeux"* (NIJINSKY, 1913), "SKATING RINK" (BORLIN, 1922) E "LE TRAIN BLEU"

as questões de gênero. Uma das facetas desse relacionamento foi a inserção do esporte em coreografias. Considerando a possibilidade de se debruçar sobre as representações relacionadas com a masculinidade, o objetivo deste estudo é discutir três dessas obras: "Jeux" (de VaslavNijinsky, 1913) e "Le TrainBleu" (de BronislavaNijinska, 1924), produzidas por Serge Diaghilev, para seu "Balés Russos"; e "SkatingRink" (de Jean Borlin, 1922), produzida por Rudolf de Maré para seu "Balés Suecos".

(NIJINSKA, 1924). RBCE. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/221/382>>.

---

Este artigo discute a inserção e difusão da linguagem da dança na escola. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), o ensino de Arte deixa de ser uma atividade para se tornar um componente curricular obrigatório do ensino básico e com isso a linguagem da dança passa a ser introduzida no currículo formal das escolas (BRASIL, 2000).

ALVES, Flavia T.; et al. *Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores*. São Paulo: Unesp. Disponível em: <[http://www.portalanda.org.br/anais\\_2012/1/COMUNICACOES-ORAIS/GODOY-ET-AL.pdf](http://www.portalanda.org.br/anais_2012/1/COMUNICACOES-ORAIS/GODOY-ET-AL.pdf)>.

---

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a Dança Educação, tendo como cenário uma experiência intercultural envolvendo professores e pesquisadores do Brasil e da Inglaterra. Apresentamos a dança como área de conhecimento, comparando o ensino e a formação de professores nos dois países, respectivamente.

FREIRE, Ida M. *Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento*. Florianópolis: UFSC. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a03v2153.pdf>>.

---

O presente artigo analisa a maneira como a dança está (ou não) inserida na educação formal de crianças e adolescentes, isto é, na escola de ensino básico (fundamental e médio). Investiga a realização de projetos de dança nas instituições escolares, tendo como exemplo as escolas da região metropolitana de Campinas.

STRAZZACAPPA, Márcia. *Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas*. Goiânia: UFG. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/55>>.

---

Este artigo discute algumas relações existentes entre conceitos de corpo e de dança. Alicerçado pela história da dança, desde Isadora Duncan às experiências modernas e contemporâneas (OudsonChurch, Bill T. Jones, Pina Bausch etc.), a autora pontua desdobramentos educacionais na área de ensino de dança decorrentes destes conceitos.

MARQUES, Isabel A. *Corpo, dança e educação contemporânea*. Campinas: Unicamp. Disponível em: <<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/26-artigos-marquesia.pdf>>.

---

Este artigo analisa a importância da dança como um conteúdo a ser trabalhado no contexto escolar. Parte do pressuposto de que a expressão corporal é uma linguagem, uma forma de diálogo

FIGUEIRA, Márcia Luiza M. *A dança na escola: educação do corpo expressivo*. Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <<http://www.efdeportes>>.

do indivíduo com os outros, as coisas e o mundo. Ou seja, integra a própria constituição do sujeito.

com/efd127/a-danca-na-escola-educacao-do-corpo-expressivo.htm>.

---

A proposta do texto é iniciar uma análise sobre o conteúdo Dança e os ciclos de escolarização, à luz de uma revisão bibliográfica. Buscaremos refletir acerca da sistematização do conhecimento a partir da referência teórica que mais bem organiza, no nosso entendimento, o trato pedagógico da Educação Física Escolar, uma proposta de Soares et al. (1992).

GUIMARÃES, Gina. *Dança nos ciclos de escolarização: aproximações teóricas*. Goiânia: UFG. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/53/2644>>.

---

O presente relato descreve um trabalho voltado à dança escolar, como projeto extracurricular, desenvolvido em uma escola da rede privada de ensino, no município de Ijuí, Rio Grande do Sul/Brasil ao longo de quatro anos. Uma proposta de ensino que foi sendo aprimorada ao longo de cada ano e ressignificada a partir das relações existentes entre professor e aluno. Neste relato, uma contribuição metodológica aos profissionais da área.

SOUZA, Vanessa M. L. *Dança escolar: uma proposta ressignificada*. Ujuí: Unijuí. Disponível em <<http://www.efdeportes.com/efd147/danca-escolar-uma-proposta-ressignificada.htm>>.

---

Uma das discussões principais do estudo se refere à presença e à influência da cultura de massa numa população de estudantes adolescentes e o papel do sistema escolar diante do fenômeno da massificação presente na cultura corporal, em especial a dança, área de conhecimento comum às disciplinas Educação Física (como linguagem de movimento) e Educação Artística (como linguagem estética).

ARAÚJO, Márcia V. B. *A Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita?* Monografia apresentada à UFPE, como requisito para a conclusão do Curso de Especialização em Pedagogia do Esporte. Recife, 1993.

---

Propomos neste artigo, por meio de algumas reflexões sobre arte, cultura e sociedade, discutir a dança no seu papel educacional para a arte da vida. Na perspectiva da animação cultural desenvolvida por Victor Melo no livro *Lazer e Minorias Sociais* (2003), podemos pensar o desenvolvimento de uma educação para e pela dança.

SOUZA, Maria Inês Galvão. *Arte, cultura e sociedade: uma rede intrigante para algumas reflexões sobre a dança*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/ines\\_enfefe\\_2004.pdf](http://www.lazer.eefd.ufrj.br/producoes/ines_enfefe_2004.pdf)>.

---

Entre nossas propostas de trabalho está a de melhor compreender os mecanismos e as peculiaridades da animação cultural. Para isso, temos investigado as especificidades das diferentes linguagens artísticas. Nosso objetivo neste artigo é apresentar reflexões sobre a incorporação da dança em projetos de animação cultural, partindo de um olhar crítico sobre o próprio estágio de organização da arte.

MELO, V. A., SOUZA, M. I. G., PEREIRA, P. G. *Dança e animação cultural*. Goiânia: UFG, 2003. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/60>>.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: Editora c/ Arte, 1998.

BRACHT, Valter. Educação Física no 1o. grau: conhecimento e especificidade  
*Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, Supl. 2, São Paulo, p. 23-28, 1996.

BRASILEIRO, Livia Tenório. O conteúdo "dança" em aulas de educação física: temos o que ensinar? *Revista Pensar a Prática*. V. 6, p. 45-58, jul./jun. 2002-2003.

FIGUEIREDO, Zenólia C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004.

FORQUIN, J.C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GASPARINI, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 3. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)

HANNA, Judith L. *Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação e desejo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LABAN, Rudolf. *O domínio do movimento*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LORIERI, Marcos Antônio. *Filosofia no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação)

LIBANELO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992.

MELO, Victor Andrade de. *Animação cultural: conceitos e propostas*. Campinas: São Paulo. Papyrus, 2006.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, José Sergio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas/SP, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002.

SILVA, Erineusa Maria da. Relações sociais: imbricamentos entre corpo, identidade e sexualidade. In: ALVARENGA, Elda; SILVA, Erineusa Maria da; NADER, Penha Mara Fernandes (Org.). *Estratégias metodológicas para a formação em gênero: possibilidades teóricas-práticas*. Vitó-

ria: Coopemult Consultoria, 2012. 174 p.

SOARES, Carmem Lucia et al. *Metodologia do ensino de educação física*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação do Professor).

SOUZA, Maria Inês Galvão; PEREIRA, Patrícia Gomes. *Reflexões sobre dança: possibilidades de investigação e contribuições para a educação física*. 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/33920290/38-Arte-Cultura-e-Sociedade-Uma-rede-intrigante-para-algumas-reflexoes-sobre-a-Danca>>. Acesso em: 25 jul. 2012.

VERDERI, Érica. *Dança: música, ritmo, movimento*. Disponível em: <[www.cdof.com.br/danca4.htm](http://www.cdof.com.br/danca4.htm)>. Acesso em: 20 jul. 2004.





A dança supera o estado de  
despersonalização, inserindo  
o indivíduo no lugar ao  
qual pertence, reforçando e  
ampliando seu lugar no mundo

*Ana Mae Barbosa*



# 3

## RELATOS DAS EXPERIÊNCIAS DE INTERVENÇÃO realizadas pelos/as estudantes do Prolicen

### A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

A escola, instituição socialmente criada com a finalidade de permitir às novas gerações a apropriação da cultura, em seus conhecimentos científicos e sociais, vem assumindo variados papéis no percurso da história social. É ela a principal responsável pela formação humana que, juntamente com outras instituições formativas (igreja, família, comunidade) interfere na formação política, social e cultural dos sujeitos. É na escola que se dá o trabalho educativo.

Maria Valéria Pádua de Souza Proeza  
TUTORA ORIENTADORA: Ana Flávia Sofisti

*O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, apud DUARTE, 1998).*

Desse modo, é preciso pensar uma escola para o presente, ou seja, é necessário que a escola tenha sentido para o aluno hoje e agora, o que implica atividade intelectual eficaz para que o aluno se aproprie de um saber que faça sentido no presente e não apenas como promessa de um futuro bom. "Ao repensar a escola é preciso ter como ponto de partida a renovação dos conteúdos, naquilo que é específico da escola, permitir aos jovens a apropriação da cultura" (SNIDERS, 1988, p.13).

Sendo assim, considerando que o Currículo Básico da Escola Estadual potencializa a Educação Física como componente curricular favorável à realização de reflexão pedagógica sobre a cultura corporal humana, optamos pela elaboração e execução de um projeto relacionado com a temática dança, com vistas à realização de uma ação educativa focada na formação cultural do aluno em relação às práticas corporais de movimento. Aqui, destacamos o questionamento de Moraes (2010, p. 11): "A dança seria um instrumento interessante para preservar valores, atitudes e comportamentos que eu e a comunidade escolar consideramos importante?". Neste contexto, o "Projeto Dança" justifica-se por oportunizar aos alunos da EEEFM Afonso Cláudio, do turno noturno, a participação em atividades culturais lúdicas, propícias ao desenvolvimento da autonomia, liberdade, cooperação, socialização, participação social, afirmação dos valores e princípios democráticos, contribuindo assim para a formação dos alunos nos aspectos psicossocial e cultural.

Foi com esse intuito que, durante a realização dos planos de aula, tive, como objetivo, despertar nos alunos da EEEFM Afonso Cláudio o interesse em participar das atividades relacionadas com a dança, reconhecendo suas possibilidades de interação com os outros e com o mundo, e também oportunizar-lhes o desenvolvimento cognitivo, intelectual, emocional e motor. De início, não foi muito fácil, pois houve muita rejeição por parte dos alunos e também do diretor da escola que não acreditava que fôssemos capaz de fazer com que a turma despertasse interesse pelas atividades descritas no projeto, por serem alunos jovens e adultos, trabalhadores que já chegavam à escola cansados. Não foi fácil, mas, com muita conversa, pesquisas, entrevistas, vídeos, que propusemos à turma, ela se estimulou a participar das aulas.

Para atingir os objetivos que determinamos para cada aula, o desenvolvimento dos planos foi descrito em vários momentos, oportunizando aos alunos o conhecimento de conteúdos relacionados com a temática dança e especificamente o tipo de dança que escolhemos para trabalhar durante a execução do projeto, que foi o *hip hop*. Optamos por esse tipo de dança devido à curiosidade dos alunos, pois eles conhecem vários tipos de dança,

porém o *hip hop* eles nunca tinham vivenciado, e ficaram curiosos. Após algumas pesquisas que fizemos, eles foram se empolgando e logo quiseram ensaiar os passos que conheceram por meio de pesquisas realizadas no laboratório de informática e vídeos. Todos os colegas de sala gostaram e quiseram aprender passos diferentes. Foi a partir daí que começamos a desenvolver com eles os ensaios com vários passos diferentes.

As metodologias utilizadas e descritas nos planejamentos foram adequadas ao tema de cada aula e organizadas de forma que os alunos tivessem o máximo de aproveitamento. Todas as aulas tiveram duração de uma hora. Os alunos, em sua maioria, eram bem assíduos, o que muito contribuiu para o bom desenvolvimento das atividades.

Durante a execução das aulas, nem todos os momentos saíram conforme planejamos, pois, entre uma aula e outra, havia sempre um imprevisto. Mas, como todo planejamento deve ser flexível, as situações sempre foram contornadas, sem prejudicar os alunos e sem deixar de ministrar o conteúdo, por exemplo, durante a realização de pesquisas e dos ensaios. Sempre que chegávamos à escola, antes de entrar em sala, separávamos algum material extra, para alguma eventualidade, como o dia em planejamos realizar um trabalho de pesquisa e o laboratório de informática estava ocupado em outra turma, pois o agendamento para a nossa turma não foi realizado, por falha da coordenadora da escola. Então, como já tínhamos outro planejamento, fomos para a biblioteca realizar a pesquisa de outra maneira.

Como muitos alunos tinham muita rejeição ao realizar as atividades, sempre antes de iniciar as aulas, tínhamos uma conversa informal, quando todos se expressavam espontaneamente, o que muito contribuiu para que a maioria participasse do projeto.

Ao realizar os ensaios, quando as aulas já eram mais práticas, houve momentos em que permaneceram na sala apenas quatro alunos para assistir à aula, mas não desanimamos e a aula aconteceu normalmente. Na aula seguinte, convidamos os faltosos para comparecer na quadra da escola no sábado, para reposição da aula que perderam, e eles foram sem reclamar. Pensamos que, todo esse trabalho de conversa com os alunos, foi muito gratificante, pois ganhamos a confiança deles e vice-versa. Houve um plano em que as atividades se constituíam em uma pesquisa de campo. Os alunos não quiseram entrevistar ninguém na rua. Então improvisamos uma entrevista com as pessoas que estavam na rua em frente à escola e com pessoas que estavam na escola e tudo saiu de forma agradável, sem a aula deixar de ser realizada. Esse momento da aula consideramos um pouco frágil, por se tratar de alunos de zona rural. Percebemos que eles ficaram envergonhados em entrevistar pessoas com as quais não tinham



Na sala de aula, explicação da dança hip-hop



Na quadra de esportes da EEEFM Afonso Cláudio, a escolha da música



Apresentação da dança *hip hop* no dia da Festa Junina da EEEFM Afonso Cláudio

## REFERÊNCIAS

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES*, v.19, n. 44, p. 85-106, 1998.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SNIDERS, Georges. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.

muito conhecimento. Mas, após uma conversa com eles, explicando que tipo de perguntas que poderiam ser feitas e informando que iríamos com eles juntamente com a professora Andréia, iríamos juntos, a partir desse momento, eles concordaram em realizar a atividade planejada.

O desenvolvimento desse projeto na escola envolveu muitas pessoas, inclusive alunos, e surpreendeu a direção da escola, pois a culminância do Projeto Dança, que foi descrito no Plano de Intervenção, teve a participação não só dos alunos da 5ª série, mas também de vários alunos da escola, com outros tipos de dança ensaiadas por outros professores, por exemplo, danças típicas. No dia da apresentação, ficamos surpresos, pois os alunos da dança *hip hop* optaram por usar para apresentação o uniforme de basquete da escola e algumas meninas adoraram. Durante esse momento, toda a comunidade pôde prestigiar a apresentação dos alunos e ver o que realmente a escola realiza não só nas aulas de Educação Física, mas em outras aulas e observar como é impressionante a participação dos alunos.

Durante as aulas e também na apresentação, avaliamos a participação, a integração dos alunos e o interesse de todos em participar desse momento que, para eles, era muito importante, pois, afinal, era a primeira vez que iriam se apresentar em público.

Ao final, sentimo-nos realizados, ao saber que fizemos a diferença na vida desses alunos. O diretor da escola nos parabenizou ao ver os alunos dançando na quadra, pois ele não acreditava no que estava vendo. Pensamos que, ao desenvolver este projeto, contribuímos com a valorização social desses alunos, uma vez que, depois dessa apresentação na própria escola, eles já foram convidados a participar de outras apresentações em escolas vizinhas e festas de comunidades. Consideramos que este trabalho foi muito positivo, pois pudemos contribuir para o aprimoramento da expressão corporal desses alunos, descobrindo seus talentos e valorizando a autoestima, uma vez que alguns deles, no início, nem queriam participar das aulas.

A divulgação deste trabalho pelas apresentações dos alunos foi muito gratificante, pois sabemos que fizemos a diferença na vida deles.

# A DANÇA NAS PRÁTICAS CORPORAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL:

UM RELATO EXPERIÊNCIA A PARTIR DE UM PROJETO DE INTERVENÇÃO EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE BREJETUBA – ES

Alliny Zavarize Dala Costa

TUTORA ORIENTADORA: Giovana Barbosa

O objetivo deste texto é relatar a experiência de intervenção realizada durante minha participação na Oficina Docência em Dança do Curso de Educação Física a distância (PROLICEN/CEFD/ UFES). A intervenção se orientou por planos de aula com crianças de idade entre três a cinco anos da Escola Municipal de Educação Infantil Fazenda Camporês, na comunidade de Rancho Dantas, município de Brejetuba/ES, onde atuo como professora recreadora.

Escolhi essa escola por ser de fácil acesso, por estar localizada no lugar onde moro, por trabalhar nela, por já conhecer as crianças e saber de suas dificuldades e facilidades.

As dependências da escola eram um desafio para as aulas de dança: espaço inadequado, pequeno, com pouca luminosidade, com muito eco. As salas eram apertadas e era complicado trabalhar com qualquer turma nessas condições.

A escolha da dança a ser introduzida na escola se dá de forma prazerosa, fecunda e criativa, ressaltando o poder da expressão corporal, da comunicação, do diálogo que nosso corpo exerce em contato com os outros e com o meio. Essa escolha possibilita à criança fazer parte do mundo da criação, da arte, da grandeza que a dança exerce nas pessoas.

A dança é, sem dúvida, uma das maiores catalisadoras da manifestação e expressão do movimento humano. No âmbito educativo, ela é pedagógica e ensina tanto quanto os esportes, jogos e brincadeiras. A dança pode (e deve) ser usada como meio de crítica social para o questionamento de valores preestabelecidos, padrões repetitivos e modismos, por exemplo, as coreografias com fortes apelos sexuais, que aparecem incessantemente em programas de TV.

## O DESENVOLVIMENTO DO PLANO DE INTERVENÇÃO: DESAFIOS E EXERCÍCIO DE REFLEXÃO

O plano de intervenção foi dividido em nove planos de aula, todos realizados em aulas com duração de uma hora. Essas aulas eram trabalhadas para as duas turmas que frequentam a escola, uma com dez alunos de quatro anos e outra com doze alunos de quatro-cinco anos.

A estrutura da escola não é muito adequada para realizar alguns trabalhos em grupo – o que é essencial na educação infantil – por ser uma escola pequena, adaptada. Na verdade, era uma casa que a Prefeitura Municipal de Brejetuba, juntamente com a Secretaria de Educação, alugou

## REFERÊNCIAS

BLOG PORTAL EDUCACIONAL. *A dança na escola*. Disponível em: <[http://www.educacional.com.br/educacao\\_fisica/educadores/educadores22.asp](http://www.educacional.com.br/educacao_fisica/educadores/educadores22.asp)>. Acesso em: 28 jul. 2011.

GARIBA, Chames Maria S. Gariba. Dança escolar: uma linguagem possível na educação física. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 10, n. 85, jun. 2005. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd85/danca.htm>>. Acesso em: 28 jul. 2011.

PEREIRA, S. R. C. et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. *Revista Kinesis*, Porto Alegre, n. 25, p. 60-61, 2001.

logo que a escola estadual em que trabalhávamos não nos aceitou mais.

Ao executar o plano de intervenção, pude perceber que alguns alunos só tinham contato com músicas cantadas, e a dança veio como um despertar novo para a sua realidade. Os vídeos, as explicações, a coreografia eram tidos como algo novo e magnífico.

Fiz a oficina e vim com um pensamento muito entusiasmado de volta para casa. A dança é um conteúdo basicamente fácil para se trabalhar na educação infantil, mas as aulas não ocorreram totalmente como eu esperava, pois o interessante seria que as crianças ajudassem na composição da coreografia e elas ficaram meio perdidas quanto a isso. O ambiente não era propício: as crianças eram muito novas, estávamos no meio de uma aplicação de um projeto sobre meio ambiente do qual todo o município estava participando. Por esse motivo, minhas aulas faziam parte da programação dos passeios, trabalhos práticos de reciclagem, coleta de lixo na rua, entre outras atividades e ainda passamos por alguns dias de muita chuva.

Tentei realizar o plano da melhor maneira possível mesmo com todos os empecilhos encontrados. Toda essa organização, estudos realizados, brincadeiras e dinâmicas em prol da dança fizeram com que meus alunos se sentissem cada vez mais aguçados e com desejo de dançar. Sempre me perguntavam quando iríamos ensaiar, onde apresentariamos. Foi muito envolvente o trabalho com eles.

Durante a realização das aulas, pude perceber que a dança não é incluída no cotidiano da criança, porém foi um sucesso a apresentação para os pais e comunidade no I Fest Dance da Escola Estadual Fazenda Camporês, que nos convidou para participar. A empolgação das crianças e o aprendizado e crescimento que tiveram, tanto mental como corporal, fizeram com que pudesse perceber que a dança tem um valor que ultrapassa qualquer explicação, é uma alegria que contagia, que vem da alma.

Todos da escola gostaram da maneira como a dança foi trabalhada, mesmo que de forma rápida, por isso vamos trabalhá-la neste ano que se inicia, de forma mais aprofundada e podendo sugar tudo de bom que as crianças conseguem transmitir.



# A ARTE DE SE EXPRESSAR PELA DANÇA

## O HIP HOP COMO FORMA DE APROXIMAÇÃO À DANÇA COMO CONHECIMENTO

### INTRODUÇÃO

O plano de intervenção teve como conteúdo a dança e foi trabalhado com alunos das 7ª séries do ensino fundamental, dos turnos matutino e vespertino, com 30 a 32 alunos por turma, da EEEFM Padre Antônio Volkers, no município de Marilândia. A dança foi o conteúdo escolhido para o 3º trimestre do ano corrente, tanto por estarmos realizando uma atividade da Oficina de Docência em Dança, como por termos trabalhado ginástica e alguns esportes no 1º e 2º trimestres.

Por sua vez, a escolha da forma de dança *hip hop* foi sugestão dos alunos, por essa forma de dança ter relação com o basquete de rua, esporte do qual eles gostam, pois utilizam movimentos previamente improvisados, procurando reconhecer, das mais variadas formas de movimento, a importância do movimentar-se e integrar a expressividade e a criatividade no movimento corporal e, ainda, por estarmos trabalhando o basquete de quadra.

O plano de intervenção foi planejado para dez aulas, mas finalizamos com oito aulas. Abrangendo uma parte teórica, levamos o aluno a pesquisar a cultura *hip hop*, uma apreciação de vídeos de danças do *hip hop*, procurando levar o aluno a reconhecer na dança um meio de expressão corporal, de comunicação e de linguagem. Além disso, é uma forma de proporcionar atividades envolvendo movimentos corporais que podem ser importantes aportes no desenvolvimento da autoconsciência corporal. Finalmente, esse conteúdo possibilitou a produção coreográfica com a apresentação dos movimentos estudados e apreciados, com formação de grupos em cada turma.

### CAMINHO TRILHADO PARA CONHECER A CULTURA HIP HOP

Ao iniciar o plano de intervenção de dança, procuramos levar para os alunos um pouco mais de conhecimento sobre a dança e suas diversificações. Para tal, foi lido um texto adaptado sobre ritmo, movimento e dança, e assistido a algumas imagens de danças regionais, folclóricas, populares, danças clássicas, danças dos centros urbanos, dentre outras.

Mesmo tendo algumas mudanças de horário de aula, os planos foram desenvolvidos de acordo com seu planejamento, somente algumas vezes, mudando o local de sua aplicação, mas não a metodologia. A Escola Padre Antônio Volkers, onde o plano foi desenvolvido, só possui uma quadra, de maneira que houve necessidade, em alguns momentos, de improvisar um

Dorilene de Cássia Jaretta Braga

TUTORA ORIENTADORA: Maria Celeste Rocha



Alunos jogando basquete



MCS de um dos grupos ensaiando



Os B.Boys e B.Girls ensaiando os passos de dança para a apresentação



Nos ensaios, os DJs do grupo trouxeram um aparelho para tocar discos de vinil



Os grafiteiros usaram placas de compensado para pintar durante a apresentação

local, com a mudança de horário de aula para a sua realização. Os alunos já estão cientes de que, quando necessário, precisamos nos deslocar para outro ambiente para realizarmos nossas aulas.

Assim, realizamos uma conversa para que os alunos nos informassem o que eles conheciam de/sobre dança e pudemos observar que, muitos deles, já haviam participado ou mesmo conheciam algum tipo de dança, mas não viam a dança como conhecimento e sim como diversão ou mesmo como apresentação apenas. Por meio de um debate, vimos que a dança do *hip hop* tem relação com o esporte basquete, que estávamos estudando no 3º trimestre. Os alunos se interessaram em conhecer um pouco mais sobre essa dança que envolve movimentos corporais gímicos e esportivos já estudados.

Antes de pesquisarmos sobre o *hip hop*, realizamos algumas atividades (brincadeiras) envolvendo movimentos de expressão corporal sem utilizar a palavra dança. O interessante foi observar aqueles alunos mais retraídos movimentando-se sem perceberem que estavam dançando e, ao final da aula, chegaram à conclusão de que dançaram brincando.

Após vivenciar alguns movimentos que podem ser transformados em dança, passamos a pesquisar sobre a cultura do *hip hop*, e descobrimos que esse estilo de dança pode ser realizado por todos e não somente por pessoas de classes menos favorecidas, como haviam pensado.

Descobrimos também que, no Espírito Santo, existem grupos de *hip hop* que se apresentam, principalmente quando acontecem eventos de basquete de rua, onde são apresentados e apreciados os quatro elementos que compõem o *hip hop* (*B'boys*, *DJs*, *Grafite* e o *Rap*).

Ao pesquisarmos sobre a cultura *hip hop*, descobrimos que essa dança é baseada na criatividade e improvisação. Um dos primeiros grupos seria talvez o mais importante da cultura *hip hop*, por criar a base para toda a cultura: o *DJing* que é o músico sem "instrumentos" ou o criador de sons para o *RAP*, o *B.Boying* (a dança *B.Boy*, *Poppin*, *Lockin* e *Up-rockin*) representando a dança, o *MCing* (com ou sem utilizar técnicas de improviso) representa o canto, o *Writing* (escritores e/ou grafiteiros) representa a arte plástica, expressão gráfica nas paredes utilizando o *spray*.

O *hip hop* não pode ser consumido, tem que ser vivido (não comprando roupas caras, mas melhorando suas habilidades em um ou mais elementos, dia a dia). É um estilo de vida, uma ideologia, uma cultura a ser seguida.

Pesquisamos sobre esses quatro elementos, separadamente, e cada turma se dividiu em grupos, nos quais mais se identificaram, para se aprofundar/pesquisar e apresentar sobre cada um deles.

Antes de começarmos a trabalhar em grupos separados, retornamos para a quadra e realizamos mais algumas atividades, nas quais os alunos puderam montar pequenas coreografias com e sem materiais (bolas, tecidos, fitas...), ao som do ritmo hip hop, incluindo movimentos realizados pelos alunos. E, assim, os alunos passaram a ensaiar/montar/pesquisar como iam realizar seus trabalhos de grupos dentro dos quatro elementos do *hip hop*. Pudemos observar que eles estavam bem entrosados com o que foi proposto durante nossas aulas de dança.

Cada grupo procurou se dedicar ao máximo para que tudo desse certo na hora da apresentação, desde as roupas dos dançarinos até os *DJs*, que trouxeram um aparelho de disco de vinil. Já os grafiteiros não puderam grafitar na parede da escola, mas nos foi cedida uma placa de compensado para cada turma e também as tintas. Assim, a apresentação foi um sucesso.

Gostaram tanto que nos pediram para deixá-los na hora do recreio em quadra, para continuar a dançar, grafitar, cantar e até mesmo jogar o basquete de rua. Fizemos a vontade deles e entramos na dança juntamente com alunos de outras turmas.

Sabemos que a mídia influencia muito a visão dos nossos alunos, no geral, mas, especificamente, no caso da dança, ela consegue distorcer os movimentos corporais que os alunos conhecem e eles passam a realizá-los com malícia por causa da mídia e de forma homogênea. A TV utiliza competições de dança entre as crianças, em que elas têm de imitar os adultos muitas vezes em danças eróticas e pornográficas. Dessa forma, a sociedade passa a entender esses comportamentos como normais e, o que é pior, a escola é outra instituição que reproduz esse comportamento ou, então, nega a existência desse fato.

A escola tem a função de transmitir conhecimento. Cabe a ela a análise dos conhecimentos que ocorrem na sociedade e a sistematização destes junto aos alunos, para que eles possam compreender a realidade na qual estão inseridos. Como saber sistematizado a ser ensinado na escola, a dança ocupa um lugar privilegiado em relação às outras artes, já que:

*A dança pode ser considerada a primeira manifestação do emocional humano, antes da linguagem, antes da música, a necessidade de extravasar um sentimento fez o homem dançar. Com passos simples, movimento místico, dançou de alegria, de tristeza, de gratidão dançou até para anunciar a guerra e descobriu em sua longa e difícil trajetória, que poderia dançar por prazer para*



Apresentação dos grupos de todas as turmas, considerando os quatro elementos do hip hop, em ordem: B.Boys, Rap (com os MCs), DJs e Grafite.

*ostentar sua riqueza e afirmar seu poder (ASCHCAR, 1998, p. 11).*



Grafitos de todos os grupos concluídos

## REFERÊNCIAS

- SBORQUIA, Silvia Pavesi;  
GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez.  
As danças na mídia e as danças  
na escola. *Revista Brasileira de  
Ciências do Esporte*, Campinas, v.  
23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002
- SHIMIZU, Cristina Mayumi Velucci.  
*O ensino da dança: reflexões para  
construção de uma pedagogia  
emancipatória*. VIII Congresso  
Luso-afro-Brasileiro de Ciências  
Sociais. Coimbra, ANO
- SILVA, Erineusa Maria. *Pensando  
o plano de intervenção:  
planejamento e níveis de  
planejamento*. Vitória: CEFD/  
Neaad, 2011. 29 slides: colorido.

Para perceber as danças como arte, e não simplesmente como uma movimentação organizada ou criativa, é interessante observar seu surgimento, desenvolvimento, atual situação em que se encontra e suas possibilidades educacionais. Sendo assim, cabe a nós, professores de Educação Física, trabalhar com nossos alunos para que eles passem a conhecer a dança como uma manifestação cultural, observando sua origem e usando linguagens diferentes. Assim como o folclore retrata exclusivamente a história de um povo e a realidade de uma comunidade, o balé clássico e as danças modernas não conhecem fronteiras, são universais.

Uma reflexão sobre a dança se faz necessário quando existe uma pretensão de possibilitar ao aluno entender a realidade social, interpretado-a, explicando-a a partir dos seus interesses de classe social. Isso significa que cabe à escola e a nós, professores, promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados, selecionados e organizados com coerência com seus objetivos a serem alcançados.

Enfim, observando a dedicação e o desempenho dos alunos durante essas oito aulas trabalhadas, pensamos que os objetivos propostos foram alcançados. Os alunos exploraram, pesquisaram e desenvolveram atividades que muitos deles nunca haviam realizado. Trabalharam, na teoria e na prática, propostas para o desenvolvimento da dança que integrem o fazer, a apreciação e a contextualização artística dos movimentos, desenvolvendo movimentos corporais por meio de habilidades motoras e específicas.

Para tudo o que propusemos trabalhar nas aulas, procuramos estar bem preparada, pois, com o Curso do Prolicen, venho aprendendo que devemos ler, pesquisar e nos preparar bem para alcançar o objetivo desejado. Portanto, devemos levar para nossos alunos experiências que muito deles jamais vivenciarão fora da escola.

Quanto à metodologia, não mudaríamos a forma como foi elaborado e trabalhado o plano de intervenção, pois foi visível a satisfação dos alunos durante a realização de nossas aulas, dos movimentos corporais desenvolvidos por eles e da integração da expressividade e da criatividade nos movimentos corporais e de comunicação e linguagem gestual.

# PLANO DE INTERVENÇÃO SOBRE A PRÁTICA DA DANÇA

---

## INTRODUÇÃO

A inscrição na oficina de dança surgiu como forma de superação para a minha vida, pois sempre admirei essa prática, mas, como era tímida, nunca a praticava, ficava só na "plateia". Como na escola em que estudava a prática da dança não fazia parte do currículo, e eu não era estimulada, não adquiri a habilidade de me expressar livremente com o corpo em movimento. Dessa forma, as experiências que tive na vida escolar com a dança deixaram em mim marcas negativas, marcas essas que muito me influenciaram na escolha e no desenvolvimento deste plano de intervenção, para que pudesse superar esse desafio.

A partir da Oficina de Docência, compreendi que a dança não deve ser encarada da forma como eu a via, como algo impossível na minha vida. Afinal, o professor precisa estimular os alunos a se movimentar e, participando com eles das atividades propostas, as aulas ficarão mais agradáveis. Fiquei encantada com o verdadeiro significado da dança e com as diversas formas com que o professor poderá abordá-la nas aulas de Educação Física, sem ser somente em datas comemorativas e em composições coreográficas sem significado, mas também por meio da identificação das diversas possibilidades de movimentos, do ritmo, dos gestos, da recreação, dos diferentes ritmos de danças culturais e muito mais.

A dança na escola onde estou inserida não faz parte das aulas de forma significativa. Mesmo integrando o currículo e a proposta pedagógica da escola, ela aparece apenas em épocas de comemorações de datas importantes e composições coreográficas isoladamente.

Diante desse contexto, proponho, nas minhas intervenções, abordar esse tema com o objetivo de significar a dança da preferência dos alunos, conhecendo as diferentes histórias dessa prática em várias regiões do País, vivenciando outras e, assim, abordando os conteúdos de maneira significativa, prazerosa em que os alunos tenham a possibilidade de despertar para a aprendizagem da dança, além de conhecer apenas aquelas danças com músicas repetitivas da indústria cultural.

Segundo o novo currículo da rede 2009, a Educação Física perpassa pela compreensão de uma disciplina relacionada com as produções culturais, que envolve aspectos lúdicos, estéticos e éticos, compreendendo-a como prática pedagógica e tendo como um de seus temas as danças, entendendo a dimensão corpórea do homem, na sua capacidade de se

Lucilene Rodrigues

TUTOR ORIENTADOR: Bruno Faria

expressar e se comunicar, promovendo a aprendizagem de um conhecimento sistematizado das diferentes manifestações culturais corporais. Segundo Souza Junior (2001), o ensino da Educação Física Escolar deve perpassar por uma valorização de fazer crítico reflexivo sobre a cultura corporal humana.

Dessa forma, como professora de Educação Física em formação, não poderia deixar de propor uma intervenção de dança com os alunos, de maneira que as atividades executadas e a vivência dos movimentos propostos pudessem desenvolver neles o avanço na capacidade cognitiva, social, motora e reflexiva.

As danças são conteúdos fáceis de serem abordados e explorados nas escolas, isso porque o principal material utilizado é o corpo em movimento. São práticas muito comuns e prazerosas, entre adolescentes e jovens, a música e o "balanço" que ela proporciona. Mas por mais que observemos a dança em nosso redor, ela não é explorada nas escolas como conteúdo da disciplina Educação Física, apesar de estar nos Parâmetros Curriculares Nacionais Educação Física (1997) como bloco de conteúdo (Atividades Rítmicas e Expressivas) e proposta no currículo das escolas.

O texto *Nova metodologia para a dança na Educação Física Escolar, a partir da Teoria Histórica Cultural da Atividade* é uma pesquisa de campo que apresenta uma nova metodologia para a dança numa perspectiva de ensinar a pensar, em que Davydov (apud MEDEIROS, 2005) dá aporte teórico a essa pesquisa, visando à passagem do pensamento empírico para o pensamento teórico.

Para que o aluno saia da condição de saber empírico para o pensamento teórico, segundo Davydov, cabe à escola ensiná-lo a pensar. Isso não significa apresentar teorias e conceitos sobre determinados conteúdos e sim proporcionar atividades de interesse e que sejam significativas, para em que os alunos possam, com uma metodologia diferenciada, dialógica, interessante, desafiadora e contextualizada, construir seus próprios conceitos.

Para que isso aconteça, o professor precisa entender o conhecimento empírico e relacioná-lo com o conhecimento teórico, propondo atividades de reflexão e proporcionando construção de seu conhecimento, ou seja, o aluno construirá seu conceito, passando do conhecimento empírico para o teórico por meio da mediação do professor e de suas reflexões.

A pesquisa de campo realizada neste trabalho relata que o professor não coloca o significado/conceito da dança. Ela mostra que, por meio dos conhecimentos prévios dos alunos e com a apresentação de diversidades de estilos de músicas, indagações e debates, não necessariamente o pro-

fessor conceituou a dança, ele estimulou a construção desse conceito pelo aluno, atingindo, assim, a passagem do conhecimento empírico para o teórico. Isso Davydov nomeia também de desenvolvimento psíquico.

Dessa forma, percebe-se que a dança deve fazer parte dos conteúdos propostos em Educação Física e que é possível instigar os alunos a construir seus saberes a partir de seus conhecimentos empíricos e da reflexão. Embasada nessa visão, realizei a intervenção de dança na EMEIEF Adolfo Rosa Vieira.

## AS INTERVENÇÕES DESENVOLVIDAS COM A DANÇA

Ao propor os alunos dialogar sobre a dança, foi possível perceber a euforia deles para começar a dançar. Uns até perguntaram: "Nós vamos aprender dançar que tipo de música, professora?" E outros diziam: "Estou ansiosa para mexer o esqueleto!". Até que solicitei que o grupo se sentasse para conversar um pouco (na visão deles, eu iria ensinar os passos para dançar). Então propus que o grupo falasse sobre as experiências que tinha com a dança, de quais músicas gostam mais, com que frequência dançam e, a cada resposta, ia problematizando: qual o significado da dança? O que leva você a dançar mais esse estilo? Por que não gosta de dança mais lenta? etc. Esse momento foi muito interessante, pois por meio do conhecimento prévio, tive informações para planejar as próximas estratégias para atingir os objetivos propostos.

Um fato que me chamou a atenção é que a maioria é influenciada pela mídia (aquelas danças típicas de grupos desconhecidos, ou seja, que as letras nunca dizem nada). Após o debate, propus ir para o laboratório para realização da pesquisa das diversidades de estilos musicais, para fazer leitura dos textos, observar as imagens dos tipos de músicas e realizar as apresentações. Cada aluno fez a escolha da dança a ser pesquisada. Eles construíram os *slides* e apresentaram para o grupo a fim de conhecer e refletir sobre os gestos, épocas, contexto, figurino e tipos de movimentos. Para enriquecer as discussões, apresentei vários vídeos sobre as diferentes danças e fomos analisando os gestos, a coreografia, os estilos, debatendo sobre as danças culturais, diferenças de balé clássico e contemporâneo, vimos o vídeo da *Morte do cisne*, nas duas versões, história do forró e vários outros.

Na aula seguinte, proporcionei um momento para que o grupo vivenciasse a dança. No primeiro momento, fiz uma pequena abordagem sobre a aula anterior e, em seguida, coloquei alguns dos vídeos trabalhados para que o grupo se expressasse por meio da dança. Todos dançaram, até mesmo aqueles que disseram que não tinham habilidades, que gostavam, mas



não sabiam. A duração foi pequena, pois o ritmo que propus não agradou muito o gosto individual deles. Todos pediram outro ritmo, foi quando chegou uma aluna e disse:

– Professora, trouxe alguns CDs e DVDs, podemos dançar?

Logo perguntei: qual é a música? O que diz a letra? Ela respondeu:

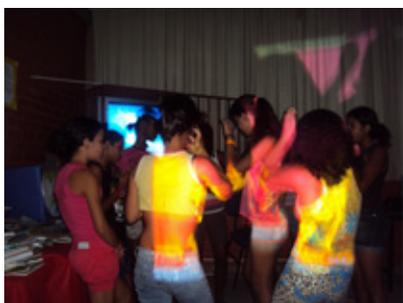
– Tem *funk* e *hip hop*. Deixa, professora? O *hip hop* é internacional, não dá pra entender, mas é muito bom para dançar, e esse aqui é de funk. Tem capa de mulher pelada, mas a letra é leve.

Então, comecei a observar a habilidade motora, a interação com a música e os movimentos. O grupo ficou eufórico. Eles dançavam, reboavam, brincavam, riam, ensinavam uns aos outros. Foi uma verdadeira interação e harmonia, ninguém ficou parado. Como professora reflexiva, senti-me feliz pelo fato de o grupo se envolver com as atividades propostas, pois eles chegam para as aulas ansiosos, mas também me senti triste, angustiada e muito preocupada com o que vi sobre a preferência do grupo, então pensei: o que fazer para agir criticamente diante de tantos gestos obscenos e repetitivos com músicas que nada dizem? Como transformar os movimentos repetitivos em conhecimento? Busquei referências no artigo de Sborquia e Gallardo (2002), intitulado *As danças na mídia e as danças na escola*. Segundo eles, a escola deve ensinar principalmente um comportamento racional e autônomo aos alunos.

Fazendo uma leitura crítica da atitude do grupo em relação à preferência do *funk*, percebi que faz parte do contexto deles, como diz Bandura (1973),

*Pessoas de todas as idades, etnias, credos e condições sociais aprendem observando a conduta de outros. Essa habilidade milenar do ser humano é de grande utilidade para se adaptar ao ambiente físico e social. Observando a conduta de outros e suas consequências, tanto positivas como negativas, o indivíduo adquire de forma rápida conhecimentos, crenças e habilidades acumulados por gerações e informação valiosa sobre o que seu grupo aceita ou condena, o que nele se julga bem ou mal. Assim, crianças e adultos aprendem habilidades, valores, atitudes, estilos de pensamento e padrões de conduta fundamentais para o convívio em sociedade.*

Por sua vez Eco (apud SBORQUIA; GALLARDO, 2002, p.112) afirma que



*A música de consumo é um produto industrial que não mira a nenhuma intenção de arte, e sim à satisfação das demandas do mercado. Podemos acrescentar que as danças da mídia também não possuem nenhuma intenção de arte, visando apenas às demandas de mercado.*

Respeitando o contexto desses alunos, levando-os a perceber que alguns *funks* também são cultura, ensinando um comportamento racional e autônomo e passando do pensamento empírico para o teórico, propus a análise da letra do *funk* que eles trouxeram e outras que disponibilizei, com o objetivo de que pudessem perceber a qualidade da música que cantam e dançam. Alguns ficaram impressionados com tanta aberração. Após as reflexões, fizemos leituras de alguns *funk* com letras diferentes desse perfil, em seguida, propus que assistissem ao vídeo da música *Eu só quero é ser feliz*, então solicitei que analisassem as letras e as imagens do vídeo. Um aluno disse: "É, professora, essa música fala de problemas sociais...". Então elas cantaram, e assim explorei bastante essa atividade. A partir dessa dinâmica, foi possível organizar e montar uma coreografia. Eles apresentaram resistência, mas foi possível desenvolver a atividade e, assim, os gestos da coreografia foram baseados na letra da música de forma significativa.

Percebe-se que abordar a dança no dia a dia das escolas de forma significativa é possível, basta que o professor signifique e não proponha a dança de forma isolada, ou somente em datas comemorativas. Por exemplo, se sugerir a dança folclórica da quadrilha, deve possibilitar ao aluno conhecer a história da quadrilha, respeitar essa manifestação cultural e entender seu contexto. Assim será possível dar significado a essa dança, proporcionando a eles o conhecimento formal da dança apresentada.

A intervenção pedagógica trabalhada na escola proporcionou vivência diferente da que os alunos eram acostumados, pois foram oportunizados a refletirem sobre as práticas que fazem parte do dia a dia, qualificando o olhar sobre letras e gestos praticados ao dançar. Após o estudo, o grupo compôs uma coreografia dentro de um contexto significativo e apresentou na escola.

## REFERÊNCIAS

MEDEIROS, Mara. Nova metodologia para a dança na educação física e escolar, a partir da teoria histórico cultural da atividade. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE ARTES E EDUCAÇÃO FÍSICA, 2., 2005, Natal. *Anais...* Natal: Paideia, 2005.

SBORQUIA, Sílvia Pavesi; GALLARDO, Jorge Sérgio Pérez. As danças na mídia e as danças na escola. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 105-118, jan. 2002

SILVA, Erineusa Maria. *Pensando o plano de intervenção: planejamento e níveis de planejamento*. Vitória: CEFD/ Neaad, 2011. 29 slides: colorido.

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos ao final do fascículo com a sensação de que muito ficou a ser dito, mas com a certeza de que me esforcei em trazer para vocês muitas vivências que, ao longo de minha história com a dança, foram se tornando experiências importantes para repensar o fazer da Educação Física na escola com o conteúdo dança. Certamente esses conhecimentos estão situados historicamente, assim como a autora, e, portanto, ambos estarão sujeitos a novas construções. Se, neste momento, posso deixar alguma recomendação, faço-o nesse sentido: que sempre tomemos nossos conhecimentos como situados historicamente e que cabe a cada um de nós enriquecer os nossos saberes. Do restante, espero ter contribuído para este momento de formação de cada um de vocês.

Finalmente, ofereço- lhes uma poesia que expressa um pouco do meu sentimento:

*De tudo ficaram três coisas...  
A certeza de que estamos começando...  
A certeza de que é preciso continuar...  
A certeza de que podemos ser interrompidos  
antes de terminar...  
Façamos da interrupção um caminho novo...  
Da queda, um passo de dança...  
Do medo, uma escada...  
Do sonho, uma ponte...  
Da procura, um encontro!*

*(FERNANDO SABINO)*





**ANNE**



**XOS**

# ANEXO A

## Texto de apoio à discussão da formação de grupos cooperativos de aprendizagem

————— A aprendizagem cooperativa está ancorada na idéia de que somos seres sociais, ou seja, nos constituímos como seres humanos na relação com o outro. Aprendemos a ser humanos e esse aprendizado pode enfatizar uma perspectiva mais cooperativa ou competitiva. Na metodologia da aprendizagem cooperativa assumimos a posição de que a cooperação é o caminho que possui sustentação pedagógica, política e ética. Aprendemos na relação com o outro, vivemos em sociedade e encontramos no outro não o nosso limite, mas a possibilidade de nossa realização mais plena. O pensar autônomo (desejo da prática pedagógica), ao contrário do que pode parecer, necessita da cooperação na medida em que pensar aponta para a relação crescente entre o individual e o universal (CUNHA, 2003. p. 65).

————— A heterogeneidade é um fator que deve ser considerado na formação dos grupos, pois o grupo tende a avançar mais em seu aprendizado se é formado por pessoas com diferentes experiências culturais, em diferentes estágios de conhecimento sobre o conteúdo que será estudado e com diferentes características de comportamento (introvertidos, extrovertidos, etc.). Um grupo extremamente diferente encontrará dificuldades para se comunicar e constituir-se como tal. Porém, um grupo composto por pessoas com características muito parecidas possui poucas condições de facilitar o processo de desestruturação que é fundamental para o processo de construção do conhecimento.

————— Numa época em que o discurso sobre a participação é corrente e está presente no campo pedagógico, político e até nos programas da TV, é importante afirmar que a perspectiva da participação no grupo

cooperativo não é uma participação concedida ou somente provocada (aquela que conta com a influência de agentes externos), ela é essencialmente voluntária. Bonaverde (1994) afirma que a participação concedida é aquela que está vinculada à legitimação dos superiores que concedem a participação aos subordinados.

A liderança distribuída em sua perspectiva epistemológica aponta que o conhecimento é fruto também do trabalho de grupo, em sua perspectiva política aponta para **a necessidade da experiência partilhada de poder.**

———— Pelo contrário, para Piaget o sujeito autônomo é aquele que possui condições de atuar cooperativamente: passando de uma situação de anomia (ausência da regra, do outro) para uma situação de heteronomia (as decisões estão centradas no outro) e finalmente para autonomia (capacidade de convivência com o grupo e determinação pessoal). Podemos afirmar que a noção de autonomia está intimamente ligada à idéia de interação social.

———— O grupo precisa ser cuidadosamente formado e acompanhado pelo professor. Sortear, por exemplo, os alunos que participarão do grupo é abrir mão da oportunidade de potencializar individualidades e o processo de aprendizagem. O grupo pode ser um momento privilegiado de pesquisa, de organização do trabalho intelectual e de ampliação da capacidade relacional de seus membros, ou seja, o grupo é potencialmente um espaço singular para a construção da autonomia dos alunos.

*Referência:* texto obtido no site da Católica Virtual: Curso de Aprendizagem Cooperativa e Tecnologias Virtuais.

# ANEXO B

## Street Dance – Danças Urbanas

*O texto abaixo foi retirado de um folder produzido pela Rede Cultura Jovem. Pensamos importante trazer essa informação, pois não é facilmente encontrada e visa a divulgar os diferentes estilos das danças urbanas.*

### STREET DANCE

O *Street Dance* é um rótulo que os americanos criaram para identificar os estilos de dança que surgiram nos guetos e centros urbanos. Muitos pensam que *Street Dance* é um único estilo de dança, mas na verdade é apenas um termo que engloba vários estilos de dança. A primeira vez que o termo surgiu foi nos anos 30 com o surgimento do *Tap Americano* (Sapateado).

Os negros americanos, influenciados pelo sapateado clássico Irlandês, criaram uma dança nova com a técnica percussiva dos sons dos pés somada à estrutura e movimentação corporal das danças africanas, uma vez que estas eram sua herança cultural. Por ser uma dança urbana e que não tinha mais relação com o clássico deram o rótulo de *Street Dance*.

Depois do *Tap* se estabilizar na América e se tornar uma dança popular entre anos 30 e 60 nada de novo apareceu e o termo *Street Dance* ficou em desuso. Somente em 69 esse termo ressurgiu quando Don Campbelllock criou a dança *Locking*. Em seguida nos anos 70 varias outras danças surgiram nos estados unidos com a mesma origem, uma dança Urbana e popular.

Apesar de *street* em português significar "rua", para os americanos ela não tem exatamente essa conotação, porque, neste caso, *Street Dance* significa "Dança Urbana", do povo, que não veio do meio acadêmico. Não quer dizer exatamente que ela foi inventada ou dançada nas ruas. Entre os estilos de dança urbana, apenas o *B.Boying* foi criado exatamente nas ruas, durante as *Block Partys* (festas de rua), que deram origem à Cultura *Hip Hop*. Os demais estilos de dança tiveram diferentes ambientes para sua criação como *clubs* (danceterias), programas de TV, concursos de talentos estudantis etc... É das ruas porque veio de pessoas que vivem nas cidades.

Nos dias de hoje quando se diz *Street Dance* ou Dança Urbana Americana você entende por: *Locking, Wacking/Punking, UpRocking, Popping (Waving, Scare Crow, Animation, King Tut, Sacramento, etc.), Boogalooing, B.Boying, Hip Hop Dance e House Dance, Dancehall, Ragga Jam e Krump.*

Sendo assim, quando se diz fazer *Street Dance* é necessário ter embasamento em todos os estilos desse universo e mesmo que o dançarino escolha uma técnica do *Street Dance* para se aperfeiçoar, é importante ele saber sobre os demais estilos para poder entender e se integrar a cultura.

[Fonte: Frank Ejara]

## SOCIAL DANCE

Danças Sociais ou *Social Dances* eram danças com passos fáceis que todos podiam dançar e que tomavam conta das festas. Na dança social não há sequências, nem coreografias: os passos são dançados livremente e muitas vezes um só passo é repetido até o fim da música.

Muitos destes passos deram origem ao *Street Dance*, assim como muitos deles se fazem presentes dentro de vários estilos. Quando se estuda profundamente o estilo original da Dança de Rua se vê claramente a influência da Dança Original *Funk* (o *Soul Funk*).

O *Funk* foi um grande movimento de música, dança e atitude que marcou os E.U.A. no fim dos 60, teve seu auge nos anos 70 e durou até início dos anos 80. James Brown é o maior ícone do *Funk*. A dança *Funk* é considerada uma dança social, e era dançada principalmente pelos negros e latinos dos bairros pobres em clubes, bares, e shows das bandas de *Funk*.

No *Street Dance*, de estilos diversos, originais e contemporâneos, encontram-se influências do *Funk*. Analogamente, hoje, a dança *Funk* está para o *Street Dance* assim como o *Ballet* está para as danças acadêmicas. Sendo assim, as Danças de Rua tem o groove do original *Funk* que pode ser considerado base para o seu desenvolvimento.

## LOCKING

*Locking* (originalmente chamado *Campbellocking Dance*) é um estilo de dança *funk* e dança de rua associado ao *hip hop*. Don Campbell criou este estilo no final dos anos 60 em Los Angeles (E.U.A.).

O *Locking* é oriundo da Dança *Funky*, em especial de um passo social chamado *Funk Chicken*. Don nunca soube fazê-lo da forma correta e a partir daí acabou criando sua própria forma de dança.

Logo depois, Don se integrou ao grupo de dançarinos do programa *TV Soul Train* e não demorou muito para aparecerem vários adeptos, então criou o *The Campbell Dancers* em 1972 que logo depois trocaram de nome para apenas *The Lockers* foi o primeiro grupo profissional de *Street Dance*.

Um *Locker* é um dançarino de *Locking*. *Lockers* normalmente vestem-se com um estilo próprio, como roupas coloridas com listras e suspensórios. O nome *Locking* é baseado no conceito de "bloquear" ou "trancar" os movimentos.

A dança baseia-se em movimentos rápidos e distintos de braços e mãos combinados com movimentos mais relaxados de quadris e pernas. Os movimentos são geralmente amplos muito bem sincronizados com a música. O *Locking* inclui movimentos exigentes, tais como aterrar de joelhos e a seguinte separação. Esses movimentos muitas vezes necessitam de proteções nos joelhos.

Encontra-se também elementos das danças sociais, como: *Rock Steady*, *Scooby-Doo*, *Bus Stop*, entre inúmeras outras. Alguns movimentos são bastante cômicos por natureza, é uma dança divertida e alto astral.

Esses movimentos criam uma forte identidade e, combinada com o desempenho e mímica, torna-se uma dança perfeita para espetáculos.

## POPPING

Sam, nascido em Fresno, pequena cidade da Califórnia (E.U. A.) foi o responsável pela criação do estilo *Popping*.

A dança tem movimentos caracterizados por contrações de agrupamentos musculares específicos de partes do corpo, (pescoço, peitoral, costas, braços e pernas) acessados em conjunto ou com isolamento.

Junto ao *Popping* é frequente a utilização de outras técnicas de dança como as do *Boogalooing*, do *Waving* e os deslizes (*Slides* e *Glides*), entre outras.

O passo do *popping* mais conhecido do mundo (segundo algumas pesquisas) é o *Backslide*, que Michael Jackson popularizou e que a mídia

divulgou com o nome errado de *Moonwalk* (outro passo do *Popping*).

O *Boogalooing*: criado também por Boogaloo Sam é caracterizado principalmente pela liderança de calcanhares, joelhos, quadris, sendo seguidos por tronco, pescoço, sempre utilizando movimentos circulares. O *Waving*: movimentos ondulados contínuos por todo o corpo.

O método de ensino deste estilo é iniciado, geralmente, pela consciência das articulações e a partir daí proporcionar movimentos como as possíveis ondulações sugeridas pelo corpo sucessivas dando a sensação ondulatória.

## BREAKING

*B-Boying* ou *B-Girling* ou ainda *Breaking*, estas seriam as denominações corretas para este estilo de dança que surgiu entre 75 e 76 no bairro do Bronx, em Nova Iorque, criada por negros e latinos.

O termo *Break* vem da música que os *DJ's* tocavam nas *Block Partys* (festas de rua) que tinham como fonte o *Soul*, o *Funk*, o *Jazz* e músicas latinas. O *Break Boy (B.Boy)* ou *Break Girl (B.Girl)* veio do termo *Break*. Ficaram conhecidos como *B.Boy* e *B.Girl*, os garotos e garotas, por dançarem no break da música. *Break (B)* é o trecho de maior impacto de uma música, ou seja, a batida da música. Por isso *B. Boy* ou *B. Girl* (dançarinos) são aqueles que dançam no *Beat* (batida) da música.

Existem três fundamentos básicos da dança *Breaking*:

1. *Top Rock* (preparação) é como passos de *Funk* estilizado.
2. *FootWork* (trabalho dos pés) traçando as pernas em volta do corpo continuamente;
3. *Freeze* (congelamento) é a finalização da dança do *B. Boy* ou *B. Girl*;

Os giros, saltos, acrobacias e todos os movimentos de ginástica só foram adicionados depois de 1980. Estes movimentos (*power move*) não são considerados dança, são apenas movimentos de dificuldade e velocidade que somados à dança tornam o *B. Boy* mais extraordinário. Thomas Flair e o *Windmill* (Moinho de Vento), o segundo criado por Crazy Legs, membro do lendário *Rock Steady Crew*.

*Power Move* não é um estilo de dança, é apenas uma denominação para estes novos elementos.

## UP ROCKING OU BROOKLYN ROCK

Durante a segunda metade dos anos 60 o bairro do Brooklyn foi a casa de muitos grupos de rua. Rubberband Man e Apache: dois *rockers* que cresceram na área de Bushwick, onde a violência era intensa. Juntaram-se a *gang Devil's Rebels* e outros grupos locais do Brooklyn.

Embora convivessem dentro de um círculo perigoso de amigos, começar no problema não era seu objetivo final. Eles gostavam de dançar; principalmente *Salsa, Soul e Funk Music* e quiseram canalizar esta energia e talento para algo inovador. Assim, criaram uma nova dança chamada *Rocking*. Rubberband Man e Apache dançavam em público ao escutar rádio. Usaram uma mistura dos movimentos e passos de Fred Astaire, Gene Kelly, *Salsa* e mais tarde incluíram alguns "empurrões". Enquanto a dança se tornou, os movimentos do corpo chamaram *Jerks* (empurrões/puxões) e os "gestos" feitos com as mãos foram chamados *Burns* (queimar), sendo adicionado como ideia a uma luta quando encontrava a um dançarino oponente.

O *Uprocking* necessita de indivíduos adversários ou grupos (*crews*) formados em uma "Linha Apache" (*Apache line* – nome dado devido a Apache, um dos inventores da dança), da mesma forma que as batalhas de *B.Boys/B.Girls* são feitas em círculos. Cada membro é alinhado de acordo/encontro a seu oponente. Cada *Rocker* deve manter-se na linha até que seja tocado por outro *Rocker* para sair ou o seu oponente saia naturalmente.

## O HIP HOP DANCE

O *Hip Hop Dance*, existe desde a década de 70, mas muitos ainda se confundem com os diversos nomes que são dados ao estilo como *Freestyle* ou *New School*.

É que o termo *Hip Hop Dance* (tradução Dança Hip Hop) é um dos estilos, uma Dança Urbana. E como as danças originais do *Hip Hop* seriam o *Locking*, o *Popping*, e o *Breaking*, acabaram surgindo alguns termos para identificar e discriminar este estilo dos demais.

*Hip Hop Dance* é uma dança urbana americana originada em meados dos anos 80, em festas e *clubs* (danceterias), através de *Social Dances* (danças sociais) com influência de outras danças (*Locking, Popping, Breaking* e etc...). Tornou-se muito conhecida porque esteve presente em performances e vídeos de artistas da música *Rap* e *R&B*. Entre seus pioneiros e colaboradores se destacam: Scoob & Scrap (Dançarinos do *rapper* Big Daddy Kane) e Buddha Stretch com Elite Force/MopTop).

*Hip Hop Dance* pode ser dançado tanto nos instrumentais como nos

vocais da música. Seguem abaixo os principais movimentos de bases: *Running Man, HappyFeet, HarlemShake, Wable, Monastair, James, Fila, Charlie Brown, Rambo, The Wap, Chaplin, Robocop, Chiken, Shamrock, CakeWalk, The Alf, Jerry Lewis, Heel Toe, C-Walk, The Wop, Woble, Heel Toe, Roger Rabbit*, entre outros;

## FREESTYLE

*Freestyle* significa estilo livre, improviso. Tal nome se deve ao fato desta modalidade de dança ser baseada em toda a forma de *Social Dance* ou em todos os estilos *Street Dance*. Portanto é um termo que se aplica a qualquer dança, inclusive às danças do *Hip Hop*.

O *New Jack Swing* não é uma dança. *New Jack* é um estilo musical. Há quem chame de *Hype*, como os franceses, mas na verdade *Hype* é a *Hip Hop Dance* dos anos 80/90.

Nessa época, as bases mais sólidas da *Hip Hop Dance* eram os passos *Running Man, Alf* e *Roger Rabbit*. E isso marcou uma época. Basicamente a, um tanto quanto esquecida, infelizmente, década de 80. *New Jack Swing* é um estilo musical bastante utilizado pelos *rappers*, cantores e grupos vocais da época, tais como: MC Hammer, De La Soul, Jazzy Jeff And The Fresh Prince, Guy, Christopher Williams, La Vert, BBD, Boyz II Men, etc.

## VIDEO DANCE

O *Video Dance* não é uma das danças da Cultura *Hip Hop*. Na verdade, *Video Dance* não é uma dança, e sim uma forma de execução.

Pode ser utilizado para *video dance* qualquer forma de dança, portanto, não se trata de uma outra dança. Os mais conservadores, muitas vezes, referem-se ao *video dance* como um *bad jazz*, segundo Suga Pop, integrante do Electric Boogaloos, pois talvez não entendam que é uma finalidade e que por várias vezes mistura danças diferentes, inclusive o próprio *Jazz*.

Em videoclipes é bastante comum este tipo de execução. Trata-se da modalidade mais freqüente na mídia hoje, em videoclipes de música *Rap, R&B* e *Pop* (filme *Honey* de 2003).

## WACKING

*Wacking* é a versão gay do *Locking*. Pode parecer engraçado mas foi o que aconteceu. A comunidade gay desenvolveu um estilo dentro dos conceitos do *Locking* e depois as mulheres e até mesmo membros dos The Lockers, aderiram o estilo. Por exemplo, Shabba Doo.

Shabba Doo foi quem ensinou a Lollipop sobre *Locking* e *Wacking/Punking*, e hoje ela é ainda o maior nome desses estilos. *Locking* é praticamente o "pai" do *wacking*, ou seja, não tem como você separar essas danças. É necessário saber muito de *Locking* pra se aprofundar e entender o *Wacking*.

É o mesmo que *Waving* dentro do universo do *Popping*, ou *Lofting* dentro do *House Dance*. Mas não se esqueça que *Punking* anda junto também e que nem todos os movimentos são do *Wacking*. As duas danças se tornaram uma só.

## PUNKING

O *Punking* começou com um tipo de brincadeira em que as pessoas nos *clubs* gostavam de imitar os casais brigando, então, nesse caso *Punk* vem de bater, de espancar... No início as pessoas sempre dançavam juntas para imitar os casais brigando sem se tocar mas depois de um tempo começou a se dançar separado, então foi que o *Wacking* se misturou. Sendo assim, quando se faz os passos dando socos em cima da cabeça ou no ar, isso é *Punking*.

## HOUSE DANCE

A cultura *house* surgiu primeiramente com a música *house*. No início dos anos 80 quando os *DJ's* de Chicago (Estados Unidos) começaram a mixar músicas da *Disco* em programas de bateria eletrônica. Uma danceteria chamada Warehouse onde surgiram esses *DJ's* deu origem ao nome do estilo de música.

No final dos anos 80 as pessoas começaram a se mover de uma maneira diferente ao som daquela batida. Esse movimento corporal ficou conhecido como *Jacking*.

Os *clubs* de Chicago e Nova Iorque desenvolveram essa cultura. A dança *House* não teve apenas um criador, pois foi de certa forma uma dança coletiva. Porém há nomes muito importantes que deram uma grande contribuição para esse estilo como Brian Green e Space Capitol.

Características do *House Dance: Jacking*. A origem da dança *house* está nesse passo, pois marca o ritmo e dá a essência dessa dança. Os passos são executados no *Up Tempo* (contra tempo), dentro da batida típica do *house* e sempre usa o *HiHat* (chimbal) como guia rítmico.

O *House* tem uma grande influência da *Salsa* e do *Tap* (sapateado americano). Nos anos 90 muitos movimentos de chão foram introduzidos e uma grande influência da capoeira está presente hoje em dia nesse estilo de dança.

*Vogue* nasceu dentro dos *clubs* gays já na era *disco* que depois deu

origem a música *House*. Então não tem uma relação com o *funk*. *Vogue* tem sim influências do *wacking/punking* por ser uma dança do universo gay também, mas apenas em relação a alguns movimentos. Mas, musicalmente, nasceram em universos diferentes. Esses dançarinos não tinham contato com a dança *Popping*, a fonte principal da dança era a revista *Vogue* (daí o nome) de onde eles imitavam as poses das modelos.

Greg, dos The Lockers, disse que tudo começou como uma brincadeira, Shabba-doo gostava de imitar o jeito dos gays fazerem *Locking* no *Soul Train* e os gays viram o jeito de Shabba-doo fazer a brincadeira e acabaram gostando e foi dali que a dança se formou.

## DANCEHALL

O *Dancehall* é um estilo musical popular jamaicano que nasceu no fim dos anos 70. Trata-se de um estilo menos político e religioso do *reggae* raiz (*roots*) que dominou a maior parte dos anos 70.

O *dancehall* caracteriza um "selecta" (DJ) ou um "deejay" (MC) que canta e produz as próprias batidas com colagens de *reggae* ou com recursos musicais originais. A estrutura musical é enraizada no *reggae*, embora os ritmos jogados digitalmente o tornem consideravelmente mais rápido. Em meados dos anos 80 o instrumental ficou ainda mais digital.

Com o tempo, o *dancehall* digital (ou o popular "ragga") foi cada vez mais sendo caracterizado por ritmos mais acelerados com pouca conexão com os ritmos do início do *reggae*. A música e a dança herdaram o nome *Dancehall* dos espaços onde as *sound systems* realizavam suas festas e tocavam as gravações populares jamaicanas. Essas festas eram chamadas de "dance halls".

Passos de dança do *Dancehall*: a popularidade do *dancehall* gerou vários passos de dança que ajudam a dar mais *vibe* nas festas e deixam as performances de palco mais energéticas. Muitos dos passos vistos em vídeos de *hip hop* na verdade são variações de passos do *dancehall*.

## RAGGA JAM

*Ragga Jam*® é uma técnica de ensino criada por Laure Courtellemont, baseada na cultura afro-jamaicana, registrado como marca em 1996.

Utilizando a música que lhe agradava, o *raggamuffin*, inspirando-se na energia e nas coreografias da dança afro e através de sua didática, Laure criou essa técnica que permite que todas as pessoas se encontrem e compartilhem o que sentem.

Atualmente o *Ragga Jam*® está presente em diversos países, como

França, Estados Unidos, Itália, Portugal, Espanha e Rússia. O Brasil conta, desde 2007, com um *team* de professores licenciados e um grupo de dançarinos. Esclarecimento: *Ragga Jam*® não é *Dancehall*.

Fonte: *Ragga Jam Brasil/LaureCourtellemont*.

## KRUMP

O *Krump* nasceu em Los Angeles e foi muito praticada nos chamados "Rachas de Rua" onde as famílias, (como são chamados os grupos de dançarinos de *krump*), se enfrentam.

O *Krump* teve dois precursores com estilos bem distintos: Lil C e Tight Eyez. Ambos já praticam o estilo de dança há muito tempo e foram os primeiros a mostrar na mídia o *Krumping*. Lil C e Tight Eyez partilham do mesmo objetivo: difundir a dança para o mundo inteiro, e começaram pelo filme "Rize", um documentário feito em 2004 explicando as diferenças e as igualdades das danças.

Originou-se da dança *clown*, uma dança parecida com o *krump*, porém bem menos agressiva e mais puxada a palhaçada com certa de mistura de *hip hop* e *dancehall*.

Tommy "The Clown" deu origem a essa dança com o intuito de tirar as crianças da marginalidade misturando a figura do *Clown* (Palhaço) ao estilo de dança da vizinhança onde residia, o *hip hop*. Assim nasceu, então, a *Clown Dancing*.

Tempos depois, dentro do estilo *clown*, foi-se desenvolvendo um estilo mais agressivo com uma técnica peculiar de lutas junto a uma pitada de *hip hop*, foi dado início a Era *Krumping*.

Mas, apesar disso, o *krumping* não é só violência. Trata também de espantar toda raiva que existe dentro de si e colocar aquele sentimento todo para fora até que não haja nada mais dentro de você além de sentimentos bons; sentimentos que façam crer que o *krumping* não só uma dança violenta e sim uma dança de libertação.





## **Erineusa Maria da Silva**

Licenciada em Educação Física; Mestre em Educação Física; Professora do Departamento de Ginástica do CEFD/UFES; Professora do curso de Pós-Graduação em educação física para a educação básica – CEFD/UFES; Coordenadora dos projetos de Extensão “Cuidadores que dançam” e “CriaDança”; Coordenadora do curso de aperfeiçoamento “Gênero e Diversidade na escola” – Rede Secadi – Neaad/UAB/UFES; Membro do Comitê científico do GTT formação profissional e mundo do Trabalho – CBCE.



UFES

[www.neaad.ufes.br](http://www.neaad.ufes.br)

(27) 4009 2208

