

Ana Luísa Pelissoni

A CONTRIBUIÇÃO DA DANÇA EDUCATIVA NAS  
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA COM CRIANÇAS DE  
UMA ESCOLA PÚBLICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Graciela René Ormezzano.

Passo Fundo

2013

CIP – Catalogação na Publicação

---

- P384p Pelissoni, Ana Luisa  
A contribuição da dança educativa nas aulas de educação física com crianças de uma escola pública / Ana Luisa Pelissoni. – 2013.  
153 f. : il. ; 30 cm.
- Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2013.  
Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Graciela René Ormezzano.
1. Dança na educação. 2. Linguagem corporal em crianças. 3. Aprendizagem motora. 4. Educação física. I. Ormezzano, Graciela René, orientadora. II. Título.

CDU: 37:793.3

---

Catálogo: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de crescimento pessoal e profissional, principalmente nos momentos difíceis em que sempre obtive Sua força e coragem para prosseguir nos estudos;

a minha mãe, que lutou incessantemente comigo;

ao meu pai, pela sua contribuição especial;

ao meu esposo, pela sua compreensão;

ao meu amado filho Vicente, pela sua companhia e amor;

aos professores que contribuíram para que o aprendizado se tornasse realmente significativo, em especial à minha orientadora, Graciela René Ormezzano, e às professoras componentes da banca examinadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denize Cornélio da Luz e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cecília Torres de Araújo.

Enfim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para que este trabalho se tornasse uma realidade concreta.

“Não é a perfeição artística, ou a criação e execução de danças sensacionais que temos como finalidade primordial, mas sim os efeitos benéficos que a atividade criativa do movimento exerce sobre o educando”.

Laban

## RESUMO

Este trabalho teve por finalidade fazer uma abordagem reflexiva a respeito do estudo do movimento, para a qual serviu de base a metodologia de Laban. O objetivo principal foi compreender a contribuição da dança educativa no processo de ensino-aprendizagem com crianças do ensino fundamental de uma escola pública. Com isso, pretendeu-se saber como a criança aprende o movimento corporal a partir do método labaniano, levando o (a) educando (a) a refletir e perceber a execução dos movimentos por meio da relação de ensino e aprendizagem da dança educativa. Ainda teve como objetivos específicos: compreender a relevância da linguagem da dança no processo educativo; analisar os gestos e movimentos utilizados pelos educandos (as); identificar quais foram os gestos e ou/ações corporais realizados pelos educandos (as) no processo de ensino-aprendizagem da dança educativa; verificar quais as partes do corpo envolvidas na realização dos movimentos foram mais ativas; identificar as sensações expressas pelos educandos (as) através dos movimentos corporais; oportunizar vivências corporais estéticas e sensíveis do movimento, bem como entender como se deu o relacionamento social entre as crianças através da dança na escola. Com base nos estudos de Laban (1978), no livro *Domínio do movimento*, e obras de outros pesquisadores de dança, arte-educação, dança-educação e educação estética obtiveram-se subsídios para responder às questões propostas para investigação. Além disso, aproveitaram-se as experiências das oficinas de dança educativa realizadas em uma escola pública para, posteriormente, fazendo uso do método de observação através dos dados visuais, prosseguir-se a análise de gestos e movimentos através das categorias de Laban. Através dessas abordagens buscou-se propiciar vivências estéticas e sensíveis do movimento trazendo um novo olhar sobre o movimento humano a partir da dança educativa.

**Palavras-chave:** Dança educativa. Processo de ensino-aprendizagem. Movimento.

## ABSTRACT

This work aimed to make a reflective approach about the study of the movement, which was based on the methodology of Laban. The main objective was to understand the contribution of dance education in the teaching and learning with elementary school children in a school. Therefore, we sought to know how the child learns body movement from Laban's method, taking the student (a) reflect and realize the execution of movements through the relationship of teaching and learning of dance education. Still had the following objectives: to understand the relevance of dance language in the educational process, analyze the gestures and movements used by learners (as); identify which were the gestures and / or bodily actions performed by students (as) in the teaching and learning dance education; see which body parts are involved in the most active movements; identify the feelings expressed by students (as) through body movements; to opportunity bodily experiences and sensitive aesthetic movement, as well as understand how they gave social relationships among children through dance school. Based on studies of Laban (1978), in the book *Dominion of movement* and works by other researchers dance, art - education, dance – education and aesthetic education, subsidies are provided to answer the questions that are proposed to investigate, apart from educational dance workshops conducted in a school – and, later, using the method of observation through the visual data, further analysis of gestures and movements across categories of Laban. Through these approaches, sought to provide aesthetic experiences and sensitive movement bringing a new perspective on human movement from dance education.

**Keywords:** Dance education. Teaching-learning process. Movement.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1. Verificação dos aspectos de peso, tempo, espaço e fluência.....	17
Quadro 2. Programa das oficinas .....	79
Figura 1. Rede temática.....	84
Quadro 3. Relação de educandos e educandas .....	85
Figura 2. Ação de balançar .....	85
Figura 3. Gesto de segurar.....	87
Figura 4. Ações contrárias .....	88
Figura 5. Ações contrastantes .....	91
Figura 6. Ação de girar.....	92
Figura 7. Gestos de luta.....	93
Figura 8. Gesto de abraçar.....	95
Figura 9. Gesto de unir.....	97
Figura 10. Sensação de firmeza .....	100
Figura 11. Determinação .....	102
Figura 12. Delicadeza .....	103
Figura 13. Rapidez .....	105
Figura 14. Força.....	106
Figura 15. Sutileza .....	107
Figura 16. Disposição .....	109
Figura 17. Leveza .....	111
Figura 18. Percepção.....	113
Figura 19. Inter-relações .....	116
Figura 20. Decisão .....	118
Figura 21. Relações espaço-temporais.....	120
Figura 22. Comunicação corporal.....	122
Figura 23. Corpos entrelaçados .....	124
Figura 24. Enfrentamento corporal.....	126
Figura 25. Cordão de união .....	130
Figura 26. Formação linear .....	132
Figura 27. Formação irregular .....	133
Figura 28. Liderança .....	134

Figura 29. Ações contrastantes .....	135
Figura 30. Ações opostas.....	136
Figura 31. Gesto de união .....	137
Figura 32. Sensação de integração.....	138
Figura 33. Eu-corpo .....	140



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PROCESSOS EDUCACIONAIS</b> .....	<b>21</b>
2.1	Dança como processo educativo.....	27
2.2	Gesto como linguagem corporal .....	29
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	<b>33</b>
3.1	Educação física escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais .....	35
3.2	Educação física e corporeidade.....	39
3.3	Parâmetros Curriculares Nacionais: um olhar sobre a dança na escola.....	43
<b>4</b>	<b>RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM</b> .....	<b>51</b>
4.1	Relações de aprendizagens através da dança no cenário sociocultural.....	54
4.2	A dança e suas implicações no processo educativo escolar .....	59
<b>5</b>	<b>PROCESSOS EDUCATIVOS CORPORAIS</b> .....	<b>66</b>
5.1	Educação pelo movimento .....	66
5.2	Laban, um estudioso do movimento: breve histórico .....	69
5.3	Dança educativa: processo criativo e estético.....	70
5.4	Descrição dos processos educativos corporais.....	78
5.5	O que se move.....	81
5.6	Como nos movemos.....	98
5.7	Onde nos movemos.....	112
5.8	Com quem nos movemos.....	128
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>142</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>147</b>
	<b>ANEXO A – Modelo de folha codificada para observação</b> .....	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Antes de tudo, considero<sup>1</sup> importante mencionar que a expressão do movimento sempre fez parte da minha vida, ou seja, desde minha infância fui uma criança ativa e feliz, gostava de me sentir livre e capaz para criar e expressar as diversas formas de movimento. Gostava de sentir a brisa tocando em meu rosto quando saía galopando pelas ruas próximas de onde morava. A liberdade e os movimentos fascinavam-me e tornavam-se um momento prazeroso. Lembro-me, como se fosse ainda hoje, de que cada vez que saía de casa para brincar com alguma amiga, ou até mesmo para ir até a padaria, ia num determinado movimento ritmado. A minha forma de expressar-me já era dançante, por isso talvez a minha paixão pela dança fosse tão grande. Desde criança, queria ser bailarina e pedia para meus pais me matriculem no ballet, e também outros estilos de dança acabaram se tornando parte da minha vida ao longo do tempo. Assim, busquei uma formação acadêmica na qual a expressão do movimento se fizesse presente no meu dia a dia, o que me fez optar pela Educação Física.

A dança, nesse sentido, serviu de motivação para desenvolver meu trabalho com crianças e adolescentes numa perspectiva estética tanto na disciplina de Educação Física como em outros projetos concomitantes. E, após vivenciar sua prática por alguns anos e buscar uma formação que me permitisse desenvolver projetos, decidi adotar a “dança” em minhas práticas pedagógicas.

A necessidade de pesquisar essa temática surgiu da minha preocupação em desenvolver seres sensíveis e estéticos, levando-os a refletir sobre o movimento corporal a partir da dança educativa. Além disso, a ideia é poder despertar nas pessoas uma maior consciência a respeito de si mesmas e do movimento humano nos seus diversos aspectos qualitativos.

A escolha do sistema Laban (1978)<sup>2</sup> como base para a investigação deve-se ao fato de que, nele, as dinâmicas do movimento são descritas por meio da ênfase nos aspectos qualitativos. Além disso, pretendo desenvolver a apreciação das relações recíprocas do corpo como uma unidade indivisível, fornecendo os meios de entender o ser humano de uma forma mais globalizada.

---

<sup>1</sup> Nesta seção, opto pelo emprego da primeira pessoa do singular para discorrer sobre a escolha do tema, da abordagem e dos procedimentos adotados nesta pesquisa.

<sup>2</sup> “A noção de que corpo/mente fazem parte de uma mesma realidade é a base da Arte de Movimento de Rudolf Laban. Por esta razão, o emprego do método de Laban no ensino de movimento nas escolas é tão presente e importante. Ele aponta múltiplas possibilidades de emprego do movimento no processo educativo oferecendo uma movimentação menos restrita, mais criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa, seja ela criança, adolescente, jovem ou mesmo adulta.” (RENGEL, 2008, p. 122).

A escola serve, de acordo com Rengel (2008), como um local propício para que possamos desenvolver uma educação pelo movimento<sup>3</sup>, uma vez que serve como espaço sociocultural. No entanto, ainda existem muitos paradigmas a respeito da dicotomia entre corpo e mente. E, a fim de romper esse modelo comportamental e cultural existente no âmbito escolar, busco desenvolver uma pesquisa na qual a noção de corpo como unidade indivisível possa ser exercida na educação com as crianças.

Pelo fato de a corporeidade permitir vivências corporais significativas tanto em relação a si mesmo como em relação aos outros – tendo em vista que o corpo humano se constrói ao longo do processo através das diversas relações, portanto superando os limites anatômicos e fisiológicos, ou seja, redimensionando a questão cultural do que se entende por corpo humano –, entendo que o (a) educando (a) tem condições de compreender o método labaniano, pois através dele temos uma concepção do ser humano de maneira globalizada, ou seja, abrangendo as partes psíquica e motora. Além disso, o processo de ensino-aprendizagem se desenvolve a partir de movimentos naturais, que são próprios do ser humano, permitindo a integração dos gestos e movimentos que se fundem na construção de um ser dançante.

Nesse sentido, o desenvolvimento da pesquisa foi baseado no ensino da dança educativa, sendo elaborado um programa a partir da análise de movimento labaniano. Para Laban (1978), o movimento humano é sempre constituído dos mesmos elementos, seja na arte, no trabalho, na vida cotidiana. O autor desenvolveu um estudo exaustivo sobre estes elementos constitutivos (peso, tempo, espaço e fluência) e sua utilização, enfatizando não apenas a parte fisiológica, como também a psíquica, que levam o ser humano a movimentar-se.

Segundo Laban (1978), as ações corporais produzem alterações na posição do corpo ou em partes dele, no espaço que o rodeia. Cada uma dessas alterações leva certo tempo e requer certa dose de energia muscular. Conforme o autor, é possível determinar e descrever qualquer ação corporal, respondendo-se às quatro questões seguintes:

---

<sup>3</sup> Educação pelo movimento. É um instrumento do processo de aprendizagem que facilita a transmissão de conteúdos ligados ao aspecto cognitivo. O movimento torna-se então, um meio de aquisição e desenvolvimento de conhecimento desde que os objetivos educacionais possam relacionar a psicomotricidade, a cognição, a afetividade e principalmente a corporeidade. (FREIRE, 1992).

1. Qual é a parte do corpo que se move? 2. Em que direção ou direções do espaço o movimento se realiza? 3. Qual a velocidade em que se processa o movimento? 4. Que grau de energia muscular é gasto no movimento? Suponhamos que as respostas a estas quatro questões sejam: A parte do corpo que se move é: a perna direita; a região do espaço para a qual o movimento se dirige é à frente; o movimento é: direto. A energia muscular gasta no movimento é relativamente grande. O movimento é: forte. A velocidade do movimento é rápida. O andamento relativo é: rápido. Entender-se-á que o movimento descrito acima não é um passo, mas um “súbito chute” dado com ímpeto pela perna direita, à frente do corpo. (LABAN, 1978, p. 55).

Com base em tais considerações, fica evidenciado que, pela via da dança educativa, a pessoa pode ser capaz de compreender e perceber seu próprio corpo através do processo reflexivo do movimento, respostas que buscarei encontrar por meio de uma relação de ensino e aprendizagem do movimento. Nessa perspectiva, destaco que não somente o adulto, mas também a criança, enquanto ser pensante e dançante, pode ser capaz de estabelecer relações de diálogo com o seu próprio corpo. Logo, não basta executar um movimento, sendo preciso, também, saber por que se executa, qual a direção, qual a intensidade e a intenção do movimento.

Dessa forma, um simples movimento passa a ter um novo sentido, permitindo que a expressão livre do movimento tenha como propósito educar o próprio corpo através de uma abordagem reflexiva do movimento. Sendo assim, uma simples ação motora pode evoluir para algo mais complexo. A execução consciente e reflexiva dos movimentos faz, portanto, com que cada vez mais a dança se carregue de sentimentos e emoções. Nessa perspectiva, consideramos que a dança educativa, além de permitir a liberdade dos movimentos, pode ser capaz de educar através dos movimentos canalizando os mais ínfimos detalhes do ser humano.

Diante disso, o estudo do movimento com base na metodologia labaniana, além de servir como referência para o desenvolvimento da pesquisa, serve como condição necessária para a busca efetiva do que se entende por “dança educativa”<sup>4</sup>. Seguindo essa linha de pensamento, a pesquisa tem como tema “a contribuição da dança educativa nas aulas de Educação Física com crianças de uma escola pública”. Enfim, para que o (a) educando (a) possa ser de fato educado (a) através do movimento/dança educativa, faz-se necessário permitir a compreensão das qualidades do movimento, por meio dos gestos e movimentos corporais.

---

<sup>4</sup> Dança educativa. Rudolf Laban, coreógrafo e dançarino, usou amplamente esse termo quando divulgava seu trabalho na Inglaterra na primeira metade do século XX. Até hoje, quando se quer dizer que uma aula de dança segue a linha de pesquisa de Laban, usa-se a nomenclatura “dança educativa”, termo provavelmente baseado em seu livro, publicado em 1948, dirigido a educadores, chamado “Modern Educational Dance”. Laban usou esse termo em contraposição à técnica rígida, mecânica e imposta de fora para dentro de que se apropriava o ensino do balé clássico na época. Para ele, a criança e o adolescente deveriam ter a possibilidade de expressar sua subjetividade enquanto dançavam. (MARQUES, 1999).

A questão aqui trabalhada entende o ser humano na sua integralidade enquanto aprendiz do movimento, podendo ser assim sintetizada: Qual a contribuição da dança educativa nas aulas de Educação Física com crianças de uma escola pública a partir da análise de gestos e movimentos?

Este problema ainda abre espaço para as seguintes questões de pesquisa: Qual a relevância da linguagem da dança no processo educativo? Como a criança aprende o movimento corporal a partir do método labaniano? Que tipo de gestos e ou/ações corporais foram realizados pelos (as) educandos (as)? Quais foram as partes mais ativas do corpo envolvidas no movimento? Quais as sensações expressas pelos (as) educandos (as) através dos movimentos corporais?

Norteados por tais questões, o objetivo geral da pesquisa consiste em examinar a contribuição da dança educativa nas aulas de Educação Física com crianças de uma escola pública a partir da análise de gestos e movimentos. Os objetivos específicos deste trabalho são: a) desenvolver a compreensão das qualidades do movimento implícitas através dos gestos e movimentos, permitindo à criança uma educação por meio do movimento; b) entender a relevância da linguagem da dança no processo educativo; c) verificar o modo como a criança aprende o movimento corporal utilizando o método labaniano; d) analisar os gestos e movimentos, observando que tipos de gestos e ou/ações corporais foram utilizados pelos (as) educandos (as) no processo de ensino-aprendizagem da dança educativa, bem como oportunizar vivências corporais estéticas e sensíveis do movimento, enfim, entender como se deu o relacionamento social entre as crianças através da dança na escola. Com o intuito de responder a esses objetivos, as seguintes categorias são analisadas: 1) O que se move; 2) Como nos movemos; 3) Onde nos movemos; 4) Com quem nos movemos.

De acordo com Marques, “as relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação da realidade social”, tendo a “dança enquanto arte [...] o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual” (2012, p. 5). Em concordância com a autora, entendo que a dança educativa no contexto escolar pode ser uma das possibilidades de resgatar a sensibilidade que precisa ser somada ao intelectualismo das práticas escolares, além de reconhecê-la como instrumento de uma educação através do movimento corporal.

Nessa perspectiva, a revisão de literatura que empreendo neste estudo acompanha todo o processo, tendo por objetivo fundamentá-lo teoricamente. É ela, inclusive, que serve de base para a realização das oficinas de dança educativa na escola, durante as quais registro os dados

visuais por meio de imagens e gravação de vídeo para posterior análise de gestos e movimentos.

Por ser pertinente em relação aos objetivos definidos para o presente estudo, opto pela pesquisa qualitativa<sup>5</sup>, a qual permite compreender e entender a complexidade do ser humano nas suas diversas situações do processo de ensino-aprendizagem da dança educativa, ou seja, nas relações implícitas e explícitas do movimento, vendo a criança como um ser humano autêntico<sup>6</sup> e individual<sup>7</sup>. Definida a natureza da pesquisa, foram elaborados alguns instrumentos que forneceram subsídios para o seu desenvolvimento.

As fases de investigação da pesquisa iniciaram com um contato prévio com a direção da escola. Logo em seguida, os (as) educandos (as) foram convidados (as) a participar de um projeto de dança educativa a ser desenvolvido nas aulas de Educação Física na escola. Saliento, a esse respeito, que a realidade da escola contribuiu decisivamente para essa tarefa, visto que apresenta vários aspectos positivos para a adequação da proposta, bem como um ambiente condizente com o projeto de pesquisa. A escolha do local para o desenvolvimento da pesquisa deve-se à necessidade de ampliar a proposta cultural em diferentes espaços sociais, facilitando, dessa forma, o acesso à dança àqueles que não têm condições de frequentar uma escola de formação na área. Além disso, propor uma educação escolar voltada para a ressignificação corporal em torno da dança educativa faz com que o educando seja o agente construtor do seu próprio aprendizado, sem contar que permite uma vivência corporal a partir de uma experiência estética e sensível do movimento.

O estudo foi realizado numa escola estadual de ensino fundamental localizada no bairro São Cristóvão, no município de Passo Fundo – RS. A escola apresenta uma infraestrutura adequada, possuindo dois espaços compostos de salas de aula e um onde funciona a parte administrativa e pedagógica. Em geral, a instituição conta com uma boa distribuição dos espaços internos e externos. Além disso, oferece um espaço amplo e diversificado que pode ser bem aproveitado pelos gestores e educadores, constituído por uma sala de aula específica para recreação, sala de vídeo, sala de informática, uma sala exclusiva de artes, uma sala de jogos para as aulas de Educação Física e uma biblioteca. Também oferece um salão nobre, onde acontece a maioria dos eventos institucionais e onde foram

---

<sup>5</sup> “A pesquisa qualitativa não é mais apenas a ‘pesquisa não quantitativa’, tendo desenvolvido uma identidade própria (ou, talvez, várias identidades). Apesar dos muitos enfoques existentes à pesquisa qualitativa, é possível identificar algumas características comuns. Esse tipo de pesquisa visa a abordar o mundo ‘lá fora’ (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais ‘de dentro’ de diversas maneiras diferentes.” (BANKS, 2009, p. 8).

<sup>6</sup> Autêntico. Que é do autor a quem se atribui. Fidedigno. Que faz fé. Autenticado. (FERREIRA, 2001).

<sup>7</sup> Individual. Relativo a indivíduo. Peculiar a, ou executado por uma só pessoa. (FERREIRA, 2001).

realizadas as oficinas de dança educativa. A escolha dessa sala deu-se pelo fato de haver um palco nos fundos do salão para possíveis apresentações artísticas, o que se somou ao seu amplo espaço físico, na medida em que as crianças teriam a liberdade para experimentar e sentir as diversas possibilidades do corpo dançante.

No pátio da escola, as crianças podem ter a liberdade de brincar livremente, arquibancadas para assistirem a apresentações ou jogos esportivos, assim como dois palcos, duas quadras esportivas e uma pracinha para brincarem. Já, na parte externa da escola, há uma quadra de esportes e um campo de futebol.

A escola tem a possibilidade de desenvolver atividades que visem não somente aos aspectos esportivos, mas também lúdicos e artísticos do movimento. A boa infraestrutura física, bem como a organização dos espaços, é altamente suficiente para o bom desenvolvimento das atividades físicas e corporais realizadas por meio da educação pelo movimento.

A turma de quinta série na qual foi feita a investigação, apesar de ser grande, é bastante homogênea. No total são 21, entre educandos e educandas, sendo sete meninos e quatorze meninas. A média da faixa etária entre os participantes é de onze anos de idade. Em geral, mostram-se interessados na aprendizagem e apresentam bom rendimento escolar. Além disso, são crianças ativas e espontâneas e se destacam pela sua disposição para o movimento corporal. O nível socioeconômico e cultural do grupo é de classe média baixa. Em sua maioria, demonstram ter uma boa relação familiar, bem como com colegas, educadores e direção.

O critério de participação ficou estabelecido como o fato de terem afinidade com a disciplina de Educação Física e, sobretudo, por demonstrarem gosto e prazer pelos movimentos. Além dessas características, a turma foi contemplada pelo interesse em desenvolver a expressão livre do movimento, uma vez que a temática exige uma maior reflexão e concentração a respeito do movimento propriamente dito. E, sendo assim, por apresentarem características compatíveis com o projeto de dança educativa, procurei desenvolvê-lo juntamente com o grupo de sujeitos pesquisados.

A partir das características gerais do grupo pesquisado, pretendo, portanto, desenvolver um projeto de dança educativa no qual o processo de ensino-aprendizagem do movimento esteja fortemente implícito; ou seja, não simplesmente deixando o educando livre para executá-lo, mas principalmente fazendo-o refletir e perceber as diversas possibilidades de movimento. Enfim, almejo conduzir o educando, a fim de que possa construir o seu repertório de movimentos, no qual tenha uma experiência corpórea sensível, procurando desenvolver o seu verdadeiro eu, por meio da expressão livre do movimento.

Laban (1978) utiliza a expressão “dança educativa”<sup>8</sup>, e muitos educadores e profissionais afins seguem seu método de estudo para pesquisas nos diversos ramos da arte e da ciência. Assim, com base na metodologia de Laban, desenvolvo a aplicação da dança educativa com educandos e educandas de uma quinta série do ensino fundamental de uma escola pública estadual. A dança é um conteúdo que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, BRASIL, 1998), que pode ser desenvolvido tanto nas disciplinas de Educação Física como na de Artes.

Toda dança é constituída por gestos e movimentos. Partindo do entendimento de que todo movimento é expressivo<sup>9</sup>, busco, neste trabalho, analisar gestos e movimentos dos educandos e das educandas, descrevendo sua relação nos campos da educação e educação estética, no processo de ensino-aprendizagem da dança, no estudo do movimento corporal e na construção da corporeidade das crianças.

Nessa perspectiva, utilizo como metodologia de análise o sistema de esforço/forma (E/F) bem como minhas próprias experiências educativas nas áreas mencionadas anteriormente. Portanto, busco descrever os movimentos como uma sequência de ações como, por exemplo: saltar, deslizar, rolar, engatinhar e outros; na descrição dos movimentos em E/F nós descrevemos como cada ação foi realizada, podendo ser: levemente, suavemente, livremente, diretamente e, assim, sucessivamente. Esses últimos aspectos são relevantes no estudo da pesquisa, porque, através deles, temos a possibilidade de perceber como os educandos e as educandas lidam com as motivações interiores, interagindo com o meio ambiente, fornecendo respostas através do movimento. Dessa maneira, aplico o sistema de Laban, cujas dinâmicas do movimento são descritas com base nos aspectos qualitativos do movimento.

Através do sistema de Laban, há a possibilidade de estimular a consciência e a reflexão sobre a corporeidade dos educandos e das educandas, partindo de movimentos

---

<sup>8</sup> “No mundo ocidental, a ‘dança criativa’, ao lado da ‘dança educativa’ ou da ‘dança – educação’, são, quase que consensualmente, aceitas como modalidades similares de educação para crianças na área de dança no contexto escolar (Laban, 1985; H’Doubler 1925, 1977; Murray, 1963; Russel, 1965; Tanner, 1975; Fleming, 1981; Redfern, 1982; Stokoe e Harf, 1987; Brikman, 1989; Davies, 1995, entre outros). No Brasil, essa modalidade foi também batizada de ‘expressão corporal’, ‘dança expressiva’, ‘Laban’ ou até mesmo ‘método Laban’. Do mesmo modo que em outras partes do mundo, muitos professores brasileiros acreditam ser possível – e conveniente – trabalhá-la como modalidade de ‘dança’ no currículo escolar, quer nas aulas de Arte, Educação Física ou na Educação Infantil.” (MARQUES, 2003, p. 139).

<sup>9</sup> Expressivo. São movimentos que permitem divulgar características individuais e podem ser reconhecidos como elementos da personalidade, outros são mais temporários, revelando estados de ânimo momentâneos, despertados por uma situação inesperada (MIRANDA, 1979). Pela expressividade os movimentos se constituem em linguagem. Uma linguagem que identifica o movimento com seu significado. Por exemplo: o movimento do gesto e seu significado são inseparáveis. Da mesma maneira como é impossível separar a melodia da sonata, dos sons que a produzem. O movimento é uma maneira de o homem estar presente, uma presença para si e para os outros. (SANTIN, 2003, p. 47).



naturais próprios do ser humano e, sobretudo, buscando desenvolver uma educação corporal que o entenda na sua inteireza. Para isso, são observados tanto os aspectos físicos do movimento, quanto os psíquicos, ou seja, informações que levem a compreender a criança de uma forma mais globalizada.

Com base nas colocações anteriores e na intenção de aprofundar o sistema de Laban, utilizo as quatro categorias básicas do movimento, que podem, segundo Miranda (1979), estar presentes em qualquer atividade corporal, independentemente do tipo de movimento.

1. O que se move – É o corpo propriamente dito – Quais as partes do corpo utilizadas no movimento, ou seja, as partes como uma só unidade<sup>10</sup>, sua coordenação motora, bem como as formas<sup>11</sup> adotadas durante o movimento.

2. Como nos movemos – Refere-se à qualidade do movimento – Correspondente às dinâmicas ou esforços,<sup>12</sup> que são manifestados através das sensações, resultando-as em ações corporais.

3. Onde nos movemos – Refere-se ao espaço – Aqui, observa-se o espaço individual também chamado de kinesfera<sup>13</sup>, que corresponde ao que se encontra imediatamente ao redor da criança. Como também o espaço físico global, ou seja, o local onde se encontrava inserida no momento da oficina da dança educativa.

4. Com quem nos movemos – São os relacionamentos estabelecidos entre as crianças, com quem conviveram ou estabeleceram ligações através das relações pessoais.

No intuito de desenvolver um estudo do movimento através da dança educativa, busco estimular os (as) educandos (as) a realizarem ações corporais, através das quais seja possível verificar a correlação existente entre as ações corporais e o esforço propriamente dito, sendo observados os seguintes fatores: peso, tempo, espaço e fluência. Considero importante esclarecer que esses fatores do movimento não são sempre significativos, porém o modo de se combinarem produz informações relevantes que demonstram algumas particularidades dos (as) educandos (as) nas ações corporais.

---

<sup>10</sup> Como uma só unidade. As partes do corpo utilizadas como uma só unidade durante o movimento. Um exemplo seria, no gesto de acenar, a utilização do braço como uma só unidade, indo dos dedos até a junção do ombro. (MIRANDA, 1979).

<sup>11</sup> Formas. A forma total do corpo pode ser agulhada, arredondada, côncava, convexa, em “S” e torcida. (MIRANDA, 1979).

<sup>12</sup> Dinâmicas ou esforços. Os impulsos internos a partir dos quais se origina o movimento, nestas e em outras publicações são denominadas “esforço”. (LABAN, 1978, p. 32). Para Laban, esforço quer dizer que o movimento não é só mecânico, físico; ele acontece também dentro do corpo, que tem sensações, pensamentos, raciocínios, direções; e outros que são impressos no movimento visível. (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006, p. 123).

<sup>13</sup> Kinesfera. O espaço individual da pessoa, também chamado de kinesfera, deve ser explorado, na medida do possível, na sua totalidade, ou seja, acima, embaixo, na frente, atrás e nas laterais do corpo.

De acordo com a interpretação das observações, Laban (1978) distingue os quatro fatores de movimento: peso, espaço, tempo e fluxo, que, qualitativamente, configuram a atitude da pessoa em relação a alguma coisa. Segundo ele, essas “atitudes” podem ser chamadas de “esforços”, os quais são discerníveis e classificáveis. Com efeito, os esforços têm sentido especial para estudar a pessoa de forma integralizada, pois revelam as relações entre a atividade mental, emocional e o movimento. Entretanto, na tentativa de analisá-los, a definição dos vários elementos do esforço pode ser compreendida da seguinte maneira: existe em cada um dos elementos dois componentes, porém, enquanto um deles é operativo e mensurável, o outro é pessoal e classificável.

<i>Fatores de movimento</i>	<i>Elementos do esforço</i>		<i>Aspectos mensuráveis (funções objetivas)</i>	<i>Aspectos classificáveis (sensação do movimento)</i>
	Lutantes	Complacentes		
Peso	Firme	Suave	Resistência forte (ou graus menores até fraco)	Leveza leve (ou graus menores até pesado)
Tempo	Súbito	Sustentado	Velocidade rápida (ou graus menores até lento)	Duração (longo ou graus menores até curto)
Espaço	Direto	Flexível	Direção direta (ou graus menores até ondulante)	Expansão flexível (ou graus menores até filiforme)
Fluência	Controlada	Livre	Controle parado (ou graus menores até libertado)	Fluência fluida (ou graus menores até parando)

**Quadro 1. Verificação dos aspectos de peso, tempo, espaço e fluência**

Fonte: adaptado de LABAN, 1978, p. 126.

Considerando os dados do Quadro 1, procuro desenvolver uma experiência sensível e expressiva do corpo ao passo que, através da dança educativa, a experiência psicossomática se torna possível e, além disso, permite repassar aspectos da vida interior da pessoa. Nesse sentido, há que se observar mudanças de ênfase dentro dos fatores peso, tempo e espaço, através das ações corporais. Aqui, transparece todo um conjunto de aspectos que vai além da resistência, velocidade e direção, sendo consideravelmente importante para as sensações dos

movimentos, que são: no fator peso, é a sensação de pesado ou leve; no fator tempo, o de duração ou passagem; e, no fator espaço, o de expansão ou plasticidade nos movimentos.

Nas palavras de Laban,

A pesquisa e a análise desta linguagem da movimentação e, portanto, da representação e da dança só pode ser fundamentada no conhecimento e na prática dos elementos do movimento, de suas combinações e sequências, bem como no estudo de sua significação. As formas e ritmos configurados a partir de ações de esforço básico, de sensações de movimento, informam sobre a relação que a pessoa estabelece com seus mundos interno e externo. Sua atitude mental e suas participações interiores refletem-se em suas ações corporais deliberadas, bem como em seus movimentos de sombra<sup>14</sup> que acompanham os primeiros. (1978, p. 168).

Nesse sentido, é preciso considerar as quatro fases de esforço mental que se tornam visíveis nos movimentos corporais expressivos. Inicialmente, existe a fase de atenção, na qual se pode examinar e considerar o objeto da ação e situação, que pode ser realizada com uma atenção direta, fixa, ou realizada de modo mais superficial. Em seguida, ocorre a fase de intenção, na qual a pessoa pode apresentar variações entre as sensações de forte e leve na realização dos movimentos. Nessa etapa, a pessoa demonstra informações por meio da determinação para agir. Através disso, torna-se possível perceber sua intenção em realizar um movimento ativo podendo desistir antes de ser concluído o movimento. Posteriormente, há a fase da decisão, evidenciada através da visibilidade do movimento de alguma parte do corpo, ou seja, antes do início da ação objetiva existe, ainda, a possível observação, também denominada de “fase da precisão”. Aqui, refere-se a um momento rápido, anterior à execução propriamente dita. Assim, as quatro fases do esforço mental representam a constituição da preparação subjetiva para a objetiva. Porém, pode acontecer de as quatro fases ocorrerem simultaneamente, ou de a ordem ser invertida, sortida, ou até mesmo que uma das fases não se sobressaia.

Durante o desenvolvimento das oficinas, procuro registrar os movimentos e gestos interpretados pelos (as) educandos (as) por meio da dança educativa. Segundo Banks, “os dados visuais tornaram-se uma abordagem de ponta em pesquisa qualitativa de modo geral, depois de terem sido usados por algum tempo em áreas como antropologia visual” (BANKS, 2009, p. 13). Quanto a isso, saliento que o registro de movimentos, gestos e expressões das crianças constituem a riqueza do processo de coleta de dados, à proporção que permitem

---

<sup>14</sup> Movimentos de sombra. Relatam o andamento de tais processos interiores e boa parte dos movimentos mais característicos de uma pessoa são aqueles por ela realizados inconscientemente, os quais precedem, acompanham ou são a sombra das ações planejadas. (LABAN, 1978, p. 169).

facilitar uma observação mais detalhada do material coletado, muito mais do que se fossem realizadas entrevistas, por exemplo<sup>15</sup>.

O método de observação através das fotos e filmagens é, pois, um instrumento capaz de permitir um estudo mais detalhado nos aspectos físicos, emocionais e psíquicos da criança, pois possibilita perceber não somente a relação do sujeito pesquisado com o universo da dança, mas tudo o que compõe o cenário. Prosseguem os autores, afirmando que “ao se examinar e interpretar os dados, repetidas vezes, o pesquisador descobre novas interrogantes, novos caminhos a serem trilhados”. Segundo eles, “não é só ver os fatos e gestos da prática filmada, mas sublinhar a imagem, analisar com o cenário, com o ambiente de pesquisa e com o referencial teórico”. (BELLEI et al., 2008, p. 7).

Segundo essa perspectiva, a imagem, por ser uma ferramenta capaz de registrar o movimento ou de captar ações e comportamentos que podem contribuir na exatidão da coleta de informações, serve, também, como uma comprovação aos questionamentos da subjetividade da pesquisa qualitativa. Relacionando a filmagem a uma simples observação, é possível dar mais precisão e exatidão aos dados apurados, já que a videogravação permite analisar, quantas vezes for necessário, os gestos e movimentos dos sujeitos pesquisados, bem como explorar a cena<sup>16</sup>. Nesse sentido, a coleta dos dados da pesquisa é realizada através do seguinte instrumento: registro de dados visuais por meio de fotos e filmagens. Já na observação e análise individual dos movimentos, emprega-se uma tábua de codificação de movimento (ANEXO A) para posterior análise de cada participante (MIRANDA, 1979).

Isso exposto, passo a descrever a forma como esta dissertação está organizada. Ela é composta de quatro capítulos, além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo aborda a questão da educação estética e dos processos educacionais. Nesse sentido, descrevo o papel da educação na perspectiva estética, os processos educacionais implícitos e a relação da educação estética com o movimento corporal propriamente dito. Posteriormente, abordo o papel da dança como processo educativo estético e sensível do movimento e, finalizando, trato da importância do gesto como linguagem corporal.

---

<sup>15</sup> Bellei et al. consideram que “nem sempre será fácil coletar dados somente com o uso de entrevistas. Para avaliar as habilidades, os comportamentos e as relações entre os indivíduos e ambientes é preciso ver. Mas como? A observação e a videogravação (filmagens) são métodos que podem auxiliar na visualização acurada dos dados e facilita o olhar do pesquisador. Uma observação controlada e sistemática se torna um instrumento fidedigno de investigação científica.” (2008, p. 5).

<sup>16</sup> “[...] fazendo um paralelo com a técnica de observação ao vivo, verifica-se que quando se observa algo pela primeira vez, inicialmente são retidos os aspectos mais impressionantes do observado. Se o comportamento não for visto outras vezes, pontos mais detalhados poderão passar despercebidos. Com o uso do vídeo há um exame aprofundado do processo analisado, pois permite ver quantas vezes for necessário o que não acontece somente com a observação.” (BELLEI et al., 2008, p. 6).

No segundo capítulo, ganha destaque o papel da Educação Física no ensino fundamental, abordando a Educação Física a partir dos PCNs, transitando pela cultura corporal de movimento, Educação Física e corporeidade, e, por último, refletindo sobre a perspectiva da dança como cultura corporal de movimento segundo os PCN's.

Já no terceiro capítulo, a ênfase está na questão das relações de aprendizagem, nas relações de aprendizagens através da dança no cenário cultural, passando pela linguagem corporal e suas implicações no processo educativo escolar.

No quarto capítulo, são analisados os processos educativos corporais, transitando pela educação pelo movimento e pela dança educativa como processo criativo estético, para finalizar com a descrição dos encontros. E, para concluir, são expostas as considerações finais, obtidas com base no desenvolvimento integral da pesquisa.

## 2 EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PROCESSOS EDUCACIONAIS

A realidade escolar mostra, muitas vezes, que a criança está inserida num modelo ideológico em que as individualidades, as histórias de vida, a estrutura familiar, os aspectos socioculturais e as classes econômicas são diferenciados, mas, na maioria das vezes, não são levadas em consideração. Nesse sentido, observamos que, para a escola, se existem diferenças não são tratadas como tais, pois se evidencia um sistema de ensino neutro e universal, com os mesmos métodos e conteúdos para crianças diferentes entre si.

Com base nisso, a escola, enquanto espaço democrático e participativo, poderia oportunizar propostas de ensino e aprendizagem voltadas a uma concepção estética e sensível através do movimento corporal. Nessa perspectiva buscamos contemplar uma educação estética que permita desenvolver o verdadeiro “eu” da criança através do autoconhecimento, bem como uma maior consciência corporal a respeito de si mesmo e dos outros, assim como no desvelamento de sentimentos, sensações e percepções expressos através da dança educativa na escola.

A partir disso pretendemos valorizar o ser humano existente em cada criança, sua respectiva individualidade, respeitando seus limites físicos e emocionais, compreendendo-o como um ser único. Ou seja, oportunizar experiências sensíveis do movimento que contribuam na construção de seres humanos individuais, conscientes e reflexivos, auxiliando na própria identidade da criança. E, principalmente, buscando amenizar a dicotomia existente entre corpo-mente, ainda tão presente no contexto escolar, levando as crianças a refletirem e perceberem as relações que envolvem a totalidade do ser humano, ou seja, englobando os aspectos cognitivos, emocionais e psíquicos do movimento, contribuindo, assim, para a integralidade da criança.

Dessa forma compreendemos que a criança poderia ter a possibilidade de ser educada de maneira mais humanizadora, ou seja, a educação estaria indo ao encontro das necessidades da criança, já que cada qual possui sua própria individualidade.

No entanto, existem controvérsias no entendimento de educação estética que acabam conduzindo os processos educativos de diferentes maneiras. Sendo assim, existem muitas concepções em torno do que se entende por educação estética. Entendemos ser necessário, então, conceituar o que significa educação estética. Para tanto, trazemos a seguinte contribuição de Galeffi:

A educação estética passou a ser objeto de investigação específica pela existência de uma teoria da sensibilidade que se desenvolveu com o nome de estética, expressão cunhada pelo jovem filósofo Alexander Gottlieb Baumgarten, em 1735, para designar a parte da gnosiologia que trata do conhecimento inferior. De fato, a palavra estética foi cunhada a partir do termo grego *aisthesis*, significando a posição do que é afetado sensivelmente ou aquilo que se chama de “sensação” ou “percepção sensível”. A palavra de Baumgarten quer significar justamente a teoria da ação sensível, compreendida, porém em seu mais alto grau de perfeição, alcançado na vivência do belo, na poesia e na arte poética em geral. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e aparecer. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde a corporalidade do manifesto. Toda sensibilidade assim é o corpo vivente: modo de ser do que é em seu acontecimento anímico. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que é vivo é sensível de múltiplas maneiras. (2007, p. 9).

Portanto, não existe educação da sensibilidade que não seja tocada pelo conhecimento de um corpo sensível, que considera a alma como princípio da vida orgânica e psíquica. Sendo assim, desenvolver um sujeito sensível através de experiências corporais significativas repassa pelos sentidos do corpo que configuram o modo de ser, perceber e sentir as emoções, sensações e percepções.

Nesse sentido, as experiências estéticas podem servir como uma forte ferramenta para a educação, pois permitem ao educando ser capaz de desenvolver suas reais potencialidades humanas através de uma educação do sensível.

De uma maneira geral, uma pessoa sensível é aquela capaz de maiores feitos inteligentes e inventivos. A sensibilidade deste modo é o mesmo que inteligência e perspicácia compreensiva simultaneamente. Ser sensível, assim, significa coligar-se ao sentido implicado que sempre quer mais, sempre ama aquilo que cresce, sempre procura pelo envio sábio e pela realização de si mesmo, no ultrapassamento de si mesmo. O ser humano sensível é aquele que realiza a si mesmo no mais radical e trágico sentido do termo. Radical, porque não se trata de um simples devaneio da imaginação poética e sim de um enviesamento do tornar-se aquilo que se é, isto é, do tornar-se aquilo que se oferece ao devir devindo como acontecimento artístico e epistêmico simultaneamente. Trágico porque a existência humana é uma passagem permanente, uma metamorfose contínua, um nascer e morrer absolutamente correspondentes. O radical implica a vontade de saber e de poder-se; o trágico aponta para a finitude e infinitude de tudo o que se destina no tempo cósmico e humano. (GALEFFI, 2007, p. 101-102).

Pela perspectiva do autor, entendemos que desenvolver um ser humano sensível implica despertar uma pessoa intensa naquilo que faz, que realiza as atividades com gosto, que sente prazer nas atividades que realiza, tendo atitudes positivas frente à vida e aos acontecimentos. Enfim, uma pessoa inventiva e criativa, que busca desenvolver os mais profundos sentimentos.

Nas palavras de Galeffi,

A sensibilidade estética [...] não se pode compreender sem o acontecimento do desejo de ser plenamente. Daí a imagem do subtítulo desta investigação: o aprender a ser o que se é propriamente. A sensibilidade estética, assim, se apresenta como o acontecimento do aprender a ser nesta plenitude. A educação estética, então, aparece como eixo fundamental do processo educativo que visa o acontecimento do aprender a ser daquele que está florescendo e constituindo a sua ação na existência. A educação estética, deste modo, não é uma condução do educando para pintar o céu de azul e a montanha de verde, nem muito menos se limita aos momentos lúdicos da vida escolar e extra-escolar. A educação estética é compreendida como o cuidar da sensibilidade que cada um desejaria no mais profundo de seu desejo. Neste sentido, não se trata de uma região particular do ser que somos – aquela sensível –, e sim do âmbito mesmo em que algo se mostra tensionado pelo sentido de ser. Para que, portanto, educar a sensibilidade nesta magnitude e abertura indeterminada? Qual é afinal, o nosso desejo de ser? (2007, p. 102-103).

Educar a sensibilidade significa, pois, desenvolver no ser humano não somente as suas capacidades intelectuais e cognitivas, mas também as emoções, os sentimentos, a percepção criativa e imaginativa de todo ser humano.

De acordo com nossa compreensão, a educação estética tem relação com o olhar que emitimos sobre o mundo, sobre as pessoas, enfim, sobre a sociedade. Pensamos ser o desenvolvimento da inteligência sensível na aceitação dos outros, bem como no respeito às diferenças e outras formas de ser e de pensar a vida. Nesse ponto, as artes tornam-se imprescindíveis, pois são elas que permitem descortinar uma nova visão sobre o mundo.

É possível perceber, diante disso, que tanto a criança quanto o adolescente podem ter condições de ampliar a sua visão de mundo, o seu universo de entendimento, enfim, despertar um ser humano com plenas condições de desenvolvimento. Tudo isso leva a pensar num significado de educação que vai muito além do simples ato de ensinar. Abrange o educando nas suas diversas possibilidades, pois permite buscar um real sentido tanto para quem educa quanto para quem é educado.

O artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) prevê: “A criança e o adolescente tem direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2005, p. 20). A educação estética tem muito a contribuir nesse tocante, pois, além de desenvolver os aspectos formativos de desenvolvimento da criança, serve, também, como potencial de transformação de um determinado contexto. Considerando esse aspecto, torna-se possível ter um novo olhar sobre a vida, sobre as pessoas, sobre a sociedade.

Refere Duarte Jr. que:



Aqui se insistirá, pois, na necessidade atual e algo urgente de se dar maior atenção a uma educação do sensível, a uma educação do sentimento, que poder-se-ia muito bem denominar educação estética. Contudo, não nesse sentido um tanto desvirtuado que a expressão parece ter tomado no âmbito escolar, onde vem se resumindo ao repasse de informações teóricas acerca da arte, de artistas consagrados e de objetos estéticos. Trata-se, antes, de um projeto radical: o de um retorno a raiz grega da palavra “estética” – *aisthesis*, indicativa da primordial capacidade do ser humano de sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado. (2001, p. 13).

A educação estética adquire, assim, uma proporção muito maior, na medida em que vai além do simples repasse de informações teóricas, pois o educando tem a possibilidade de ter uma nova visão de mundo e de sociedade, por meio dos processos educativos que podem ser estabelecidos com o auxílio da escola. Dessa forma, inovar as propostas educativas através da educação estética não somente serve para estimular e incentivar novas possibilidades de ensino, mas principalmente fazer com que os saberes possam ser transformados e reconstruídos.

Complementa Galeffi afirmando que:

A questão, então, tangencia o modo como a escola trabalha efetivamente o desenvolvimento do aprendizado do aprendente, porque, na maior parte dos casos, a educação escolar instituída é ainda demasiadamente prisioneira do seu próprio formalismo curricular, que impede a efetivação de uma mudança de perspectiva pedagógica, mudança muito bem delineada em suas possibilidades no Relatório da Unesco para o século 21, organizado por Jacques Delors. (2007, p. 103).

A renovação das práticas escolares na atualidade contemporânea tem um papel importante na medida em que outros setores da modernidade evoluem constantemente. Tendo em vista que a educação serve como mãe de todas as ciências, como não estar aberta para outras perspectivas inovadoras, ou se não inovadoras, que tragam um novo sentido para a educação escolar, que às vezes se apresenta tão estagnada e repetitiva?

Aqui, entraria a função da educação estética, que seria de buscar compreender o ser humano nas suas diferentes capacidades cognitivas, intelectuais e afetivas. Nessa perspectiva, a educação estética teria a capacidade de promover a interação das pessoas na sociedade através das diferentes percepções, emoções e sentimentos, buscando despertar o ser humano que existe dentro de cada um, independente de classe social, religião ou nível sócio econômico. Enfim, seria a busca constante pela transformação emocional, sensível e inteligente da pessoa em prol de si mesma e do mundo. Reiteramos que são necessárias práticas educacionais que contribuam para o melhoramento do ser humano. Tanto o educador quanto o educando podem, pois, estabelecer uma relação mútua de aprendizagem, na qual

ambos se convergem para os saberes e aprendizagens no desenrolar do processo educativo, visto que, conforme ensino, aprendo, e quando aprendo, ensino. A ideia lembra Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da autonomia*, na qual preconiza: “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

Concordamos com o autor, uma vez que, através de uma educação do sensível, podemos compartilhar a experiência educativa, tanto para quem aprende como para quem ensina. De acordo com nossa concepção, a educação estética permite essa troca de aprendizados, valores, atitudes e conhecimentos que buscam se integrar em prol do melhoramento intelectual, social e artístico do ser humano.

Nas palavras de Galeffi,

A educação estética começa, assim como educação de si mesmo e de suas relações com os outros e o mundo em sua abrangência e infinitude. Educação estética não é apenas aprender a ouvir uma música, a cantar uma cantiga, a observar uma pintura, a dançar, a fazer teatro, a ler literatura. Tudo bem, tudo isto cabe em uma educação estética pensada como cultura erudita; entretanto, o estético é aquilo que cada um é em sua superfície existencial, porque o importante é o como são desafiadas e afiadas as cordas do tempo e da transformação inevitável. Para a sensibilidade estética, o importante é a aparência como lugar da verdade do ser. (2007, p. 104).

Em concordância com o autor, compreendemos que a educação estética é muito mais que uma simples transmissão de conhecimentos, na medida em que, assim, o educando se tornaria um mero receptor de informações teóricas, mas principalmente deve ser o agente construtor de sua própria história, ou seja, um sujeito ativo nas relações de aprendizagens. Portanto, falar de educação estética implica entender o educando como um ser humano em sua íntegra, ou seja, sob suas diferentes facetas, passando a ser percebido como alguém que possui diferentes formas de pensar e de agir no processo educativo.

Duarte Jr. (2008) afirma que a educação compreende o ambiente cultural no qual a pessoa vive, porque lhe possibilita ou lhe veta a constituição de um sentido (o mais amplo possível) para sua existência. Compartilhando a fala do autor, ressaltamos que, à medida que educamos, estamos inserindo a criança culturalmente num contexto; assim, torna-se necessário produzirmos processos educativos realmente significativos não somente para a vida do (a) educando (a) na escola, mas também além desse contexto. Desse modo, é necessário que o conhecimento transmitido tenha um real sentido tanto para quem aprende como para quem ensina, servindo como motivação interior, pois somente assim se tornará realmente significativo.

De acordo com Galeffi,

A Educação da sensibilidade se faz ao longo do processo do trabalho pedagógico cotidiano e pontual. Naquilo que estou chamando e compreendendo como perspectiva transdisciplinar da educação, cada momento do processo aprendente deve cuidar para ser o mais intensamente sensível, visando sempre aprender a fazer com arte e saber-fazer com arte simultaneamente. O estético, assim, não é apenas o conteúdo da cultura artística, mas o próprio campo do acontecimento do sentido “verdadeiro”. (2007, p. 103).

Assim, os processos educativos deverão ser capazes de transcender as limitações entre educando-escola, estabelecendo uma relação de ensino-aprendizagem capaz de despertar as diversas capacidades do indivíduo, até mesmo aquelas mais intrínsecas, ou menos óbvias. A aprendizagem da dança educativa no ambiente escolar tem, nesse sentido, a possibilidade de despertar uma maior conscientização do ser humano através de experiências estéticas e sensíveis do movimento, que englobam a totalidade da pessoa.

Aqui, o conhecimento se dá a partir do contexto sociocultural, das relações interpessoais e do movimento socialmente construído, permitindo que o sujeito sensível e estético possa ir além de si mesmo, tornando a dimensão dos processos educativos muito além da escola. Portanto, permite que haja não somente um conhecimento restrito ao ambiente escolar, mas também – e sobretudo – da construção de um aprendizado que serve para toda a vida do educando.

Assim a própria educação possui uma dimensão estética: levar o educando, a criar os sentidos e valores que fundamentem sua ação no seu ambiente cultural, de modo que haja coerência, harmonia, entre o sentir, o pensar e o fazer. Caso contrário, estamos frente à tendência esquizoide de nossos tempos: a dicotomia entre o falar e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o atuar. (DUARTE JR., 2008, p. 18).

Dialogando com o autor, ressaltamos a necessidade de coerência entre aquilo que se aprende e aquilo que se ensina, na medida em que não basta repassar conteúdos que muitas vezes não tenham nenhum significado para os (as) educandos (as). Sempre que possível, é preciso estabelecer relações com a vida deles, com o seu cotidiano, enfim, com o meio em que estão inseridos. Nesse sentido, é preciso haver menos discursos e mais ações concretas entre aquilo que se faz e aquilo que se diz fazer nos processos educativos.

A dança, enquanto processo educativo, revela aspectos não somente da vida interior do ser humano, mas também da vida cotidiana dos (as) educandos (as). Em razão disso,

destacamos que a educação estética, serve como um mediador, na medida em que permite desenvolver a aquisição de conhecimentos a partir de experiências estéticas e sensíveis do movimento, utilizando-se dos processos educativos corporais. De acordo com Marques (1999), podemos destacar pelo menos três funções relevantes no ensino da dança num caráter educativo: como forma de conhecimento do “eu”, como experiência estética (que é considerada pela autora como uma forma de conhecimento) e como forma de expressão do ser humano. Em concordância com a autora, entendemos que a dança educativa, enquanto cultura corporal de movimento, permite revelar o verdadeiro “eu” das crianças por meio de sentimentos, sensações e emoções, enfim, do conjunto sensível e educativo do movimento.

## **2.1 Dança como processo educativo**

Ao longo da história da humanidade, percebemos que a dança é a forma de expressão mais antiga das artes, tendo homem e dança sido alvos de evolução social, cultural e histórica através dos tempos. Por isso, entendemos que a dança serve como forma de promover a socialização e a interação das pessoas através dos movimentos dançantes e plásticos. Desse modo, através do movimento pela dança torna-se possível ocorrer transformações que são relevantes na vida de qualquer indivíduo.

Segundo Mendes, “definir a dança, porém, não é o que mais importa. Na verdade, ela vale pelo que é, pelo prazer que causa em quem a executa ou a assiste, desde que realizada dentro do espírito que lhe é específico” (1985, p. 11). Considerando-se que a emoção está presente na dança, o que pode ser compreendido como dança? O que se entende por dança? Qualquer movimento pode ser uma dança? Qualquer dança pode ser um movimento? Todo gesto é dança? Toda dança é gesto?

Nessa linha de pensamento, entendemos que dança não pode ser qualquer gesto ou movimento, mas sim algo que tenha sentido tanto para quem executa como para quem aprecia. Nesse ponto, enfatizamos a importância que os processos educativos corporais em torno da dança exercem, na medida em que, através deles, somos capazes de perceber o verdadeiro significado do movimento. Sendo assim, somente as experiências significativas em torno da dança farão com que os gestos e movimentos tenham significado para executor e apreciador.

A partir das considerações anteriores e com base na produção de significados através do tempo e da própria história, entendemos que a dança tem relevância para a humanidade, já que pode ser considerada uma arte milenar. Assim, não há como negar sua importância

histórico-social, cultural e educacional. Felizmente, muito já se pensou em educação do corpo, em termos de escola, porém ainda julgamos necessário repensar e apontar novos caminhos para que possamos contemplar a arte da dança no cenário escolar.

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, desenvolvendo a autoexpressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. A proposta por Rudolf Laban adequa-se perfeitamente aos princípios da educação progressista, possibilitando ao aluno expor-se por seus próprios movimentos. Não ensina apenas a forma ou a técnica, mas educa conforme o vocabulário de movimento de cada um, contribuindo para o desenvolvimento emocional, físico e social do participante. (SCARPATTO, 2001, p. 4).

Corroborando o que afirma o autor, através da dança educativa, temos a capacidade de integrar os diversos aspectos do ser humano, ou seja, não há como estabelecer separação entre os aspectos físicos e psíquico-emocionais, uma vez que eles se complementam na busca do desenvolvimento integral da pessoa, revelando, na maioria das vezes, um ser sensível através da arte de dançar. Portanto, a dança educativa tem um caráter pedagógico capaz de permitir às pessoas serem educadas por meio da expressão dos gestos e movimentos.

A dança educativa<sup>17</sup> torna-se, nesse sentido, peça fundamental no contexto escolar, na medida em que, através de uma educação pelo movimento, temos a capacidade de promover diversos benefícios na vida dos (as) educandos (as). Além disso, possibilita-lhes uma educação libertadora e não repressora dos movimentos, pois lhes permite liberdade de expressão para interagir nos processos educativos corporais, tornando-se agentes construtores de sua própria história.

Portanto, a dança educativa, conforme busca desenvolver o verdadeiro sentido do movimento expressivo, também contribui com a formação de um cidadão crítico, consciente e reflexivo. Diante disso, podemos dizer que a perfeição artística e competitiva não faz parte do

---

<sup>17</sup> Dança educativa. A terminologia Dança Educativa foi apresentada por Laban em seu livro *Dança educativa moderna*, publicado em 1948. Há outras terminologias do ensino de dança em escolas: dança criativa, dança expressiva, movimento expressivo, educação pelo movimento, que usam na íntegra ou em partes a Teoria de Laban. As escolas em que trabalho preferem o termo Dança Educativa a Dança Criativa. É uma área ainda nova no Brasil e os educadores, na maioria leigos em dança, optam pelo termo Dança Educativa. O ensino de dança, valorizado e proposto nos PCNs (1996), tem como fundamento os pressupostos de Laban, embora só o citem na bibliografia. Como a grande maioria de professores de dança, que hoje estão na escola, é formada em Educação Física, Dança ou Artes e poucos conhecem a Teoria de Laban, os PCNs deveriam ser mais explícitos quanto aos princípios e proposta de dança que assumem. (SCARPATTO, 2001, p. 13).

contexto educacional do que entendemos por dança educativa, pois nossa principal finalidade é contribuir na formação integral do ser humano.

De acordo com Ughini (2009), atualmente, a prática da dança e/ou as tentativas de oferecê-la têm se apresentado na intenção de desenvolvê-la como processo educativo e linguagem tanto no meio formal quanto no meio informal de ensino, com o objetivo maior de contribuir para o desenvolvimento humano em seu sentido mais amplo. Diante disso, a dança educativa, enquanto processo educativo e linguagem corporal, reflete os movimentos cotidianos do ser humano, que são traduzidos através dos movimentos básicos, como andar, saltar, saltitar, pular, entre outros. Portanto, revela o mundo através dos gestos e movimentos que são pertinentes a qualquer pessoa.

O paradigma da dança reside totalmente no gesto. Esta por sua vez, é uma linguagem do corpo, mediante grande esforço representativo, refletindo a realidade da vida e de seus sentimentos manifestos e ocultos por meio de um exercício do organismo físico. A comunicação que expressa esta arte encontra sua finalidade formativa nas potencialidades expressivas que põem em ação. Portanto, por este motivo se diz que a dança é uma linguagem vivente como tinha chamado Mary Wigman, maior expoente da dança expressionista alemã, discípula de Rudolf Von Laban, este por sua vez criador de uma nova lógica de movimento que inspirará a todos os weimarinos desta forma de arte contemporânea. Portanto, a “dança é uma linguagem vivente capaz de falar, por meio de imagens corporais, daquelas emoções íntimas do homem cuja natureza parece desagradar e nunca totalmente explorar. Submetida ao cálculo, as regras coreográficas e as necessidades de correlação com outras linguagens (exemplo musical), coordena a dimensão corporal baseada no movimento gestual, no processo de criação que constitui sua razão de ser. (GENNARI, 1997, p. 290).

Portanto se a dança se baseia totalmente no gesto, e se este serve como linguagem corporal, ambos se tornam processos educacionais para o desenvolvimento da educação estética, uma vez que permitem fazer associações com a vida dos educandos através de experiências sensíveis e emocionais do movimento.

## **2.2 Gesto como linguagem corporal**

O gesto é a base da expressão humana e, diante disso, o homem somente se torna um ser verdadeiramente expressivo conforme se utiliza dele para demonstrar a intenção dos seus movimentos através do espaço. Nesse sentido, a linguagem corporal não tem como ser dissociada dos gestos e movimentos, uma vez que servem como molas propulsoras no ato de mover nosso corpo.

É por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo “coisas”. Assim “compreendido”, o sentido do gesto não está atrás dele, ele se confunde com a estrutura do mundo que o gesto desenha e que por minha conta eu retomo, ele se expõe no próprio gesto. [...] o gesto se limita a indicar certa relação entre o homem e o mundo sensível, porque esse mundo é dado aos espectadores pela percepção natural, e porque assim o objeto intencional é oferecido à testemunha ao mesmo tempo em que o próprio gesto. (MERLEAU-PONTY, 2006, p. 253).

Portanto, o corpo é o veículo através do qual o gesto se manifesta nas diferentes formas de se relacionar. Logo, é por meio do gesto que se expressam as diferentes manifestações corporais, em diferentes estilos de dança, em contextos diferenciados, em diversas culturas, tornando a linguagem corporal significativa, atraente e emocionante. Linguagem corporal é assim definida por Luria:

A linguagem corporal é uma forma de comunicação não verbal, expressa por meio de gestos e movimentos, em sintonia com ações corporais que se manifestam pela interação significativa e harmônica da totalidade do ser humano. É uma projeção do pensamento expressa através de gestos/movimentos específicos e adequados a uma ação corporal, bem como da inter-relação de posturas corporais que se sucedem. A linguagem corporal é composta de gestos expressivos/comunicativos que se transformam em movimentos simbólicos e podem estabelecer uma comunicação interpessoal. A comunicação, através de movimentos expressivos, tem como base o conhecimento do corpo e das habilidades práticas, características das manifestações estéticas/artísticas e pedagógicas-culturais, dentre outras. (1986 apud NANNI, 2005, p. 21).

De acordo com a autora, a linguagem corporal serve, na maioria das vezes, como meio de comunicação entre as pessoas, na proporção em que permite interagir através do meio ambiente. Através disso observamos que os gestos expressivos funcionam como se fossem a fala do corpo na intenção de dizer algo; não com não palavras, mas com gestos e movimentos.

Para ir ao encontro da linguagem do corpo é preciso desenvolver todas as possibilidades do movimento corporal, o que exige todas as possibilidades do movimento corporal, o que exige a descoberta do próprio corpo pela via da sua sensibilização, vivência e conscientização, ou seja, perceber os aspectos físicos e psíquicos do corpo e suas inter-relações. (BRIKMAN, 1989, p. 13).

Com base no que a autora defende, compreendemos que a linguagem corporal não se restringe única e exclusivamente à aprendizagem motora, mas também como forte aliada às capacidades imaginativas, perceptíveis e sensíveis da criança. Nesse aspecto, a dança educativa pode ser capaz de direcionar a criança na busca de um autoconhecimento não

somente físico, mas principalmente sensível e estético do movimento. Diante disso, recorreremos novamente a Gennari, para quem:

O gesto constitui o fundamento do movimento e o corpo é o fundamento do gesto. Por tanto, “todo gesto” é um ato de união entre corpo e movimento. São numerosos os comportamentos do homem que se apóiam e se baseam no gesto; a importância deste é tal que não é possível a maturação biológica e psíquica do sujeito se neste não se desenvolvem corretamente as funções sensoperceptivas, psicomotoras e corporrelacionais. O controle da motricidade e da estruturação do nível corpóreo promovem numerosas ações de percepção, conhecimentos e descobertas da realidade. A organização do espaço, a parte de sua interação com o tempo, se realiza de um modo mais ou menos adequado dependendo do sujeito ter recebido ou não uma correta e suficiente educação motora. (1997, p. 104-105).

Em concordância com o posicionamento do autor, ressaltamos a importância de desenvolver uma educação corporal bem orientada, uma vez que ela pode despertar no ser humano a capacidade gestual, permitindo, por meio dela, a transmissão de ideias, emoções, sensações e percepções.

Nessa perspectiva, o educando aprende não somente a executar um movimento, mas passa a saber o porquê se executa e qual o seu verdadeiro significado no desenrolar do processo educativo; aprende a reconhecer-se não somente com um aprendiz do movimento, mas principalmente como um ser humano na sua totalidade, integrando os diversos aspectos formativos que compõem a linguagem corporal.

O corpo humano possui várias formas de linguagem, expressão concreta de sua vida, de suas ações em diferentes funções, usando de múltiplas possibilidades do corpo biológico, corpo sociológico, corpo técnico, corpo artístico, corpo pedagógico, corpo político, corpo histórico, corpo lúdico e tantos outros que compõem a totalidade do ser humano. Para lidar com essas diferentes linguagens, a Dança precisa compreender, construir e avançar conhecimentos sobre a essência orgânica, histórica, social e cultural das diferentes linguagens do corpo expressas pelos gestos, movimentos em sua multiplicidade e possibilidades: artísticas, lúdicas e de performance. (NANNI, 1995, p. 180).

Dialogando com as palavras da autora, evidenciamos a necessidade de trabalharmos uma linguagem corporal que esteja relacionada às múltiplas facetas da vida dos (as) educandos (as), na qual o gesto vai muito além de uma simples apreciação ou significado, ou seja, corresponde a uma linguagem socialmente construída, em que, através do próprio corpo, existe uma intervenção cultural, social, política e histórica do movimento.



Dessa forma, é preciso considerar as diferentes relações em que o processo de ensinar e aprender a arte da dança estão envolvidas, tanto intrínseca quanto extrinsecamente. Nesse sentido, recorremos a Vigostski: “Podemos formar imagens, criar mentalmente cenas e cenários, imaginar, tomando por base a experiência alheia. Isso se torna possível pela linguagem.” (2009, p. 23).

A linguagem corporal, dessa maneira, serve, muitas vezes, para tornar real aquilo que até então estava na subjetividade do pensamento. Assim, uma intervenção pedagógica por meio da dança educativa permite extrair um verdadeiro sentido para os processos educativos corporais. Além disso, torna possível retratar a produção de significados e contextos históricos culturais de uma sociedade através da linguagem corporal.

Destarte, a educação estética permite estabelecer relações com a imaginação, com o pensamento subjetivo, que revela, muitas vezes, uma criação da própria pessoa, que foi anteriormente internalizada, para posteriormente ser revelada através dos gestos e movimentos. É em razão disso que, na maioria das vezes, são externalizados desejos, ideias, convicções, sentimentos e sensações até então contidos no interior da própria pessoa.

### 3 EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

A Educação Física<sup>18</sup> no Brasil, durante muitas décadas, foi repassada de forma rígida e tradicional. No entanto, com o decorrer dos anos, percebeu-se que esse conceito deveria ser revisto e modificado, na medida em que o ser humano tem múltiplas faces e, por isso, não pode ser tratado de maneira tão sistematizada.

As abordagens críticas passaram a questionar o caráter alienante da Educação Física na escola, propondo um modelo de superação das contradições e injustiças sociais. Assim, uma Educação Física crítica estaria atrelada às transformações sociais, econômicas e políticas, tendo em vista a superação das desigualdades sociais. (BRASIL, 1998, p. 25).

Sabemos que essa abordagem, além de contestar as ideias até então predominantes, acaba levantando questionamentos a respeito de poderes e de interesses. Portanto, é viável proporcionar aos nossos educandos a compreensão de que a produção cultural da humanidade se apresenta por determinado período, podendo existir mudanças no decorrer do tempo. Sobre isso, Santin expõe que:

A educação física, no passado, sempre limitou-se a executar tarefas determinadas e impostas pelo homem racional. A educação maiúscula concentrava-se no desenvolvimento da mente, no aperfeiçoamento da alma, no equilíbrio da psique. As instâncias corporais constituíam uma educação minúscula, que bem analisada, não pode ser vista como uma ação de desenvolvimento das capacidades corporais, mas uma disciplina, um controle ou, até, uma repressão do corpo. (1995, p. 19).

Trata-se, então, de uma visão dualista que separa corpo e mente como duas unidades indissociáveis que não estabelecem qualquer relação entre si. Discordamos de tal opinião, pois na nossa compreensão uma faz parte da outra, uma está na outra, enfim, ambas se completam formando uma única ação educativa.

Darido e Souza Jr. lembram que:

---

<sup>18</sup> Educação Física. A expressão educação física não pode ser tomada isoladamente, ela faz parte de um discurso. Ela pertence ao discurso que se constitui, desde muito tempo, no contexto do processo educacional. O substantivo educação tem um sentido referente à formação humana. Falar em educação significa referir-se às atividades pedagógicas, às instituições escolares e ao processo de ensino-aprendizagem. O adjetivo “física” define sua especificidade. Portanto, seria a ação educativa que tem como objeto de suas práticas os aspectos corpóreos do ser humano. (SANTIN, 1995, p. 11).

Os objetivos e as propostas educacionais da Educação Física foram se modificando ao longo dos últimos anos, e todas essas tendências de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas. Na Educação Física assim como em outros componentes curriculares, não existe uma única forma de pensar e implementar a disciplina na escola. (2008, p. 3).

O discurso pedagógico da Educação Física, frequentemente, é determinado pela filosofia educacional vigente da época. Também, essas transformações podem ter ocorrido em decorrência do avanço nos estudos e cursos de pós-graduação em Educação Física, do aumento nas publicações científicas nessa área, bem como de congressos e eventos. E, assim, iniciaram-se novos movimentos na Educação Física escolar. “Atualmente é concebida a existência de várias abordagens para a Educação Física escolar no Brasil, provenientes de diferentes teorias como as psicológicas, sociológicas e filosóficas”. (GASPARI, 2002, p. 123).

Percebemos, diante disso, que muitos profissionais de Educação Física divergem, seguindo diferentes linhas de pensamento no movimento pela Educação Física escolar. Logo, cabe a nós, educadores, nos posicionarmos em relação a tal problemática, refletindo acerca do tipo de Educação Física que queremos para nossos (as) educandos (as). Qual a principal finalidade da Educação Física? Como posso contribuir para que haja uma melhor Educação Física nas escolas? Esses são alguns questionamentos que podem ser feitos pelo educador, com vistas a melhorar a perspectiva da Educação Física escolar.

Na expressão de Santin,

[...] assumo a educação física como uma ação fundamentalmente pedagógica. Não a restrinjo às salas de aulas, ou ao tempo escolar, pelo contrário, estendendo-a a toda vida humana, podendo acontecer em qualquer lugar. No meu entender a educação física é a única ação educacional de que todos precisamos ao longo de toda a existência. Educação física seria o cultivo e o culto da corporeidade humana. Fica claro, entretanto, que a ideia de corporeidade ou de corpo não pode ser assumida como a parte material ou orgânica em oposição à mente ou à psique, que herdamos de nossa tradição antropológica. A corporeidade deve ser entendida como o modo de ser próprio do homem, como todas as suas dimensões. Seria a partir da educação física que vejo sua atuação no processo de desenvolvimento humano. (1995, p. 13).

Com base nas palavras do autor, reforçamos nosso entendimento de que a Educação Física é uma disciplina que serve para toda a vida do (a) educando (a). Portanto, é necessário que os ensinamentos ultrapassem os limites físicos da escola, contribuindo, de fato, na formação humana, ou seja, no desenvolvimento integral da pessoa. Sendo assim, as dimensões vão muito além das relações educando-escola, educador-educando. Ao mesmo tempo, constatamos que a Educação Física abrange um universo muito maior, uma vez que,

através dela, somos capazes de contribuir no processo de desenvolvimento humano.<sup>19</sup> Em virtude do exposto, é extremamente necessária uma profunda reflexão sobre tudo o que envolve as relações do processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física.

Diante disso, buscamos desenvolver um trabalho em que os (as) educandos (as) tivessem uma abordagem integral do ser humano a partir das aulas de Educação Física na escola, adotando a dança educativa como uma perspectiva estética e sensível do movimento. Consideramos, ainda, que cada educando (a) é um ser único, que possui uma história de vida e um repertório individual de movimentos.

A história de vida do (a) educando (a) é, muitas vezes, desconhecida para a maioria dos educadores e logicamente afloram na Escola, sobretudo nas aulas de Educação Física, pela sua própria natureza em relação às demais disciplinas, proporcionando um maior contato e aproximação, contribuindo no estreitamento das relações interpessoais. Neste sentido, cabe aos profissionais da Educação compreender o ser humano na sua complexidade e provisoriedade de consciência, no seu processo de desenvolvimento individual e social, na capacidade de construir-se ao longo de um processo de vida interagindo em suas relações na coletividade. (DUARTE, 2007, p. 4).

Nesse sentido, os (as) educandos (as) passam a ter uma conotação diferente no contexto escolar, uma vez que, através das aulas de Educação Física, é possível uma maior aproximação com eles, para, assim, conseguirmos conhecer as suas histórias de vida, bem como diagnosticar possíveis necessidades, não somente físicas, mas também psíquicas de cada um. Isso reforça o entendimento de que cada criança tem uma capacidade de interagir e construir-se ao longo do processo educativo; porém, é necessário que consideremos a sua própria individualidade, para que realmente possamos contribuir com o desenvolvimento humano da criança.

### **3.1 Educação física escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais**

A partir dos PCNs, a Educação Física passou a ser orientada por eixos norteadores, nos quais os profissionais de Educação Física de 5ª a 8ª série – ensino fundamental – puderam buscar direcionamentos quanto ao planejamento e desenvolvimento do trabalho a ser realizado com crianças e adolescentes no âmbito escolar. (BRASIL, 1998).

---

<sup>19</sup> Desenvolvimento humano. Fazer com que alguma coisa alcance toda a sua extensão. Desenvolvimento pode também significar plenitude, total realização dos objetivos ou potencialidades. A perfeição é o estado de desenvolvimento total. (SANTIN, 1995).

Os PCNs conceituam a Educação Física como:

Uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento e a Educação Física escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. (BRASIL, 1998, p. 29).

Com base nessa definição, podemos afirmar que a Educação Física é uma disciplina capaz de proporcionar uma vivência da cultura corporal de movimento<sup>20</sup>, bem como permitir o exercício da cidadania em prol da melhoria na qualidade de vida das pessoas e, a partir disso, entender as suas diversas manifestações culturais. Deveria proporcionar, ainda, aos (às) educandos (as) o desenvolvimento de suas habilidades nas suas diversas formas de movimento, tudo isso para que possam compreender as diferenças entre as diversas manifestações da cultura corporal de movimento, oportunizando outros talentos.

A cultura corporal de movimento tem por objetivo atender a uma demanda diversificada que muitas vezes encontramos no cotidiano da escola. Para isso, é necessário que realizemos um prévio diagnóstico da realidade escolar observando alguns aspectos tais como o ambiente, os educandos, o contexto sociocultural, a realidade local, os níveis de desenvolvimento, as características e os interesses dos (as) educandos (as). Tudo isso deve ser levado em consideração no processo de ensino-aprendizagem para a construção do planejamento curricular. Da mesma forma, a escolha dos conteúdos é primordial, pois estes servem de base para o desenvolvimento do ensino-aprendizado.

No entender de Darido e Souza Jr.,

[...] quando nos referimos a conteúdos, estamos englobando conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modos de atividades, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudos, de trabalho, de lazer e de convivência social, valores, convicções e atitudes. (2008, p. 15).

Corroborando os autores, entendemos que os conteúdos podem assumir diferentes conotações no âmbito educacional, e a aprendizagem da Educação Física escolar pode ser

---

<sup>20</sup> Cultura Corporal de Movimento. Por cultura corporal de movimento entende-se aquela parcela da cultura geral que abrange as formas culturais que vêm se construindo historicamente nos planos: material e simbólico, mediante situações de movimento, tais como jogo, esporte, ginásticas, práticas de aptidão física, atividades rítmicas/expressivas, dança, e lutas marciais. (BETTI, 2001, p. 156).

realizada de diferentes maneiras, assim como podemos utilizar diferentes metodologias. Para tanto, é importante que o educador tenha clareza do que pretende realizar com seus alunos e a qual dimensão educacional dará mais ênfase no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, é necessário termos clareza de qual caminho queremos percorrer com nossos (as) educandos (as), qual a relevância do conteúdo a ser transmitido, quais os passos a serem seguidos, tendo em mente o que ensinar, como ensinar e por que ensinar. Sendo assim, para o alcance dos objetivos educacionais, são necessários alguns questionamentos: O que se deve saber? O que se deve saber fazer? E como deve ser? (DARIDO; SOUZA JR., 2008).

Os conteúdos são apresentados segundo sua categoria conceitual (fatos, conceitos e princípios), procedimental (ligados ao fazer) e atitudinal (normas, valores e atitudes). Os conteúdos conceituais e procedimentais mantêm uma grande proximidade, na medida em que o objeto central da cultura corporal de movimento gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Incluem-se nessas categorias os próprios processos de aprendizagem, organização e avaliação. Os conteúdos atitudinais, apresentam-se como objetos de ensino e aprendizagem e apontam para a necessidade de o aluno vivenciá-los de modo concreto no cotidiano escolar. (BRASIL, 1998, p. 20).

Considerando o que preconizam os PCNs (1998), entendemos que a dimensão conceitual se caracteriza pelo que se deve saber; não basta, então, saber executar determinada técnica ou habilidade corporal, mas principalmente saber contextualizá-la no processo de ensino-aprendizagem. Nesse aspecto, alguns questionamentos servem para conduzir o processo de ensino-aprendizagem: De onde surgiu? Como surgiu? Com que finalidade? Para que serve? Outro aspecto extremamente relevante nesse processo é que haja coerência entre aquilo que se aprende e aquilo que se ensina. Portanto, é necessário haver uma fundamentação teórica do conteúdo aplicado e não simplesmente repassar uma prática corporal sem nenhuma espécie de diálogo entre a prática e a teoria.

Quanto à dimensão procedimental, está relacionada aos procedimentos que deverão ser tomados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, quais os métodos a serem utilizados no decorrer da aprendizagem, o grau de complexidade das ações motoras, o aumento gradativo das dificuldades, entre outros. Portanto, são as ações estabelecidas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem que levarão os (as) educandos (as) a saber realizar uma determinada ação ou habilidade corporal quando for solicitada.

Cabe-nos, em relação ao exposto, perguntar: Qual o verdadeiro sentido da Educação Física na escola? Qual a sua principal finalidade? O que pode ser relevante e o que pode ser secundário nas aulas de Educação Física? Como posso tornar o aprendizado mais atrativo para

os (as) educandos (as)? De que forma? O que os (as) educandos (as) gostariam de aprender? E que relações os conteúdos propostos têm com os (as) educandos (as)?

Já na dimensão atitudinal, referimo-nos a como devem ser os conteúdos. Ou seja, quais as atitudes, as normas, as regras, enfim, os critérios que devem ser observados no desenvolvimento das atividades corporais. Nesse caso, o (a) educando (a) deve ser capaz de respeitar os valores éticos, morais e disciplinares, para que haja um bom relacionamento entre as partes envolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Isso tudo revela ser extremamente necessário trabalhar os limites nos (as) educandos (as), despertando, assim, uma maior consciência a respeito daquilo que podem e o que não devem fazer nas aulas, dando liberdade, mas sabendo exigir responsabilidade e compromisso nas horas certas. Além disso, ter uma postura profissional adequada permite que haja diálogo entre educador e educandos (as), demonstrando bom senso nas decisões e escolhas.

De acordo com os PCNs, os alunos do ensino fundamental devem ser capazes de:

Desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 7).

Nessa perspectiva, cabe ao educador, na condução do processo de ensino-aprendizagem, sempre levar em consideração as características individuais dos (das) educandos (as) em todas as suas dimensões. É necessário, pois, termos um olhar abrangente, pois cada pessoa deve ser vista sob diferentes aspectos e não somente por um viés. Aqui reforçamos nosso entendimento de que cada ser humano é único e composto de diferentes maneiras ou interfaces. Sendo assim, a Educação Física pode auxiliar o (a) educando (a) nas suas diversas particularidades, pois tem a possibilidade de desenvolver um ser humano na sua totalidade.

Para que possamos compreender as relações que se estabelecem entre os sujeitos de aprendizagem e os objetos de ensino<sup>21</sup>, faz-se necessário reafirmar a importância de se ter clareza dos diferentes caminhos que devemos percorrer no processo de ensino-aprendizagem. Estar consciente do que ensinar, como ensinar e para que ensinar a Educação Física, tendo em vista que a cultura corporal de movimento pode tornar o aprendizado muito mais significativo, tanto para o educando quanto para o educador.

---

<sup>21</sup> Objetos de ensino. Dizem respeito aos objetos de ação e reflexão; tais como: jogos, brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e as lutas. (BRASIL, 1998).

Nas palavras de Betti,

A partir do 4º/5º ano do Ensino Fundamental, deve-se promover a iniciação nas formas culturais do esporte, das atividades rítmicas/dança e das ginásticas. É importante considerar que, nessa fase, a aprendizagem de uma habilidade técnica deve ser secundária em relação à concretização de um ambiente e de um estado de espírito lúdico e prazeroso, e levar em conta o potencial psicomotor dos alunos. (2002, p. 76).

É importante ressaltar que nessa fase o (a) educando (a) deve ter diversas experiências motoras, pois o caráter educativo está focado na aprendizagem como um todo; assim, quanto maior a experiência, maior a sua capacidade motora. Já, posteriormente, nas séries finais do ensino fundamental, a aprendizagem deverá ter mais ênfase nas habilidades e técnicas do movimento. Também nessa fase é importante considerar o aspecto lúdico nas atividades propostas, como brincadeiras e jogos, por exemplo.

### **3.2 Educação física e corporeidade**

Partindo da premissa de que a Educação Física serve para a vida do ser humano e que podemos contribuir na formação integral da pessoa, buscamos desenvolver uma abordagem corporal que permitisse o desenvolvimento humano. Com efeito, procuramos desenvolver com os (as) educandos (as) experiências corporais sensíveis nas aulas de Educação Física escolar que privilegiassem a corporeidade nas crianças. Para que possamos elucidar o pensamento recorremos a Santin:

Ninguém duvida de que o desenvolvimento humano consiste na realização e aperfeiçoamento de todas as potencialidades e capacidades do ser humano. E este ideal não pode ficar restrito às pessoas, mas toda a ordem sócio-cultural. A definição dos valores que devem conduzir tal processo é que complica toda ação educativa, inclusive da educação física. Cada época, cada cultura, cada sociedade deve ter o direito de definir o perfil do cidadão estabelecido como ponto de referência para o desenvolvimento de cada pessoa e de toda a sociedade. Resta-nos saber quais seriam os caminhos e alternativas de que dispomos neste final de século para direcionar o desenvolvimento humano. (1995, p. 14).

Interagindo com o autor, resta-nos perguntar: Qual cidadão queremos formar? Qual o perfil de ser humano queremos despertar? Quais contribuições queremos deixar na vida das crianças? Nessa esfera de pensamento, entendemos que é necessário despertar as diversas



potencialidades no ser humano. Para isso torna-se necessário oportunizar experiências educativas que visem incentivar, valorizar e redimensionar o ser humano. Com isso tem de existir um projeto coerente e flexível na Educação Física escolar que permita aos (às) educandos (as) uma educação na direção da corporeidade. “Hoje a Educação Física pode construir seu próprio projeto de desenvolvimento humano, especialmente no momento em que se valoriza a vida cotidiana, suas dimensões corpóreas, suas manifestações sentimentais”. (SANTIN, 1995, p. 19).

Baseados no autor, concluímos que a Educação Física serve como disciplina capaz de conduzir o processo de desenvolvimento humano, pois sua relação de proximidade com os (as) educandos (as) permite maior entrosamento social e educativo. Além disso, as relações interpessoais são mais visíveis nas aulas de Educação Física do que normalmente em outras disciplinas. Por essa razão, entendemos ser possível a realização de um projeto de desenvolvimento humano que valorize os diversos aspectos que compõem o ser humano, em especial os que têm relação paralela com a vida cotidiana dos (as) educandos (as). Nessa relação, Santin explica:

A educação física enfrenta seu desafio começando por elaborar seu próprio discurso. Não pode ser um discurso hermético, circunscrito a um grupo de especialistas. Precisa aprender a linguagem da corporeidade. Mais que conhecer cientificamente e dominar tecnicamente o corpo e o movimento, é preciso aprender comunicar-se com eles. O corpo não pode ser reduzido a uma arquitetura mecânica, e o movimento não se limita às leis da física. Corpo e movimento podem fazer parte das instâncias da arte, da linguagem, do sentimento. Somente uma comunicação dialogal pode ser legítima. Não pode ser feita numa relação de sujeito-objeto. A educação física precisa instaurar um diálogo com o ser humano não mais o diálogo da linguagem conceitual, não a fala da inteligência, mas a fala da corporeidade, do movimento, da gestualidade. Sem conhecer a linguagem do corpo, torna-se difícil a comunicação. (1995, p. 23).

Corroborando a posição do autor, buscamos no nosso estudo concretizar as dimensões corpóreas dos (as) educandos (as), na medida em que, através das experiências sensíveis e educativas do movimento, eles tiveram a oportunidade de perceber, sentir, dialogar e refletir sobre a dimensão integral do ser humano. Além disso, puderam conhecer melhor seus corpos, através das diferentes perspectivas que compõem o ser humano.

Nós reaprendemos a sentir nosso corpo, reencontramos, sob o saber objetivo e distante do corpo, este outro saber que temos dele porque ele está sempre conosco e porque nós somos o corpo. Da mesma maneira, será preciso despertar a experiência do mundo tal como ele nos aparece enquanto estamos no mundo por nosso corpo, enquanto percebemos o mundo com nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, e também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção. (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 278).

A partir do entendimento do autor, compreendemos que a corporeidade<sup>22</sup> significa tudo aquilo que permite desenvolver um ser corpóreo. Nesse sentido, o corpo é o resultado das experiências significativas nas relações consigo mesmo e com os outros. Portanto, nós não temos um corpo, nós somos um corpo capaz de perceber a relação com o mundo, com as pessoas e com a própria natureza. Nesse sentido, Moreira esclarece:

Sempre ouvimos falar do corpo, o que privilegia a ideia de corpo e não o discurso que este corpo empreende na sua expressão dialógica, ou seja, não estamos atentos ao diálogo da própria expressão corporal. Fomos ensinados a pensar sobre o corpo que temos, outras vezes encontramos esse ter confundindo-se com ser e simultaneamente o corpo foi deixado de lado, fragmentando-se ininterruptamente em focos didáticos para facilitar a sua compreensão. Esta tentativa de particularização e especialização para se fazer entender, quando é preciso falar de corpo, advém de uma concepção mecanicista que o considera como algo complicado, bastando simplificar, decodificar, separar em partes para poder ser compreendido. Entretanto, evidencia-se que não é um conjunto de unidades que se inter-relacionam a todo momento, na interdependência de suas funções e nas relações que estabelece. Ou seja, a complexidade corporal reúne uma estrutura repleta de significados e significantes que permeiam toda uma existência. (1995, p. 39).

Ocorre que, na maioria das vezes, a Educação Física nas escolas acontece baseada numa visão mecanicista, ou seja, a educação dos corpos acontece de forma fragmentada. Sendo assim, os corpos são reflexos de uma sociedade reprodutiva e não de uma sociedade humanizadora, que considera a educação corporal como um ato humano, reflexivo e integralizador. Não é, então, a soma das partes que constitui o corpo, mas um conjunto de significados que compõe o corpo. Nessa perspectiva, o corpo tem a capacidade de redimensionar a concepção do que se entende por corporeidade.

---

<sup>22</sup> Corporeidade. O homem é seu corpo e, quando age no mundo, age como uma unidade. Nessa ação não se separam o movimento do braço do piscar de olhos, dos batimentos cardíacos, dos pensamentos, dos desejos, das angústias [...] ele é um indivíduo, um ser único capaz de testemunhar sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de inter-relações a partir do qual constrói sua vivência singular. (FREITAS, 1999, p. 51).

Com tantas interrogações sobre o corpo que sente, percebe e expressa a todo momento suas possibilidades de ser, é preciso encarná-lo, senti-lo interna e externamente por meio dos contatos consigo próprio e com o mundo, para poder compreendê-lo. [...] penso no homem como um ser uno e indivisível, ou seja, ele não é fracionado – corpo e alma. Ao contrário, é integrado através de seus pensamentos, de suas ações e de seus sentimentos. (MOREIRA, 1995, p. 86).

Com base no autor, reforçamos nosso entendimento de que o ser humano é um ser uno e indivisível que deve ser percebido na sua totalidade, ou seja, não somente nos aspectos físicos e motores, mas também emocional, espiritual, sensível, estético e outros. E, nesse sentido, alicerçamos também o pensamento em Machado:

Merleau-Ponty privilegia, assim, o movimento da vida, a irredutibilidade do seu acontecer; a inter-relação corpo/visão/mundo, enquanto abertura e interrogação. Reaprendendo a ver o mundo, pensando com o mundo. O seu pensamento não se desloca do *locus* que providencia a sua razão de ser: a relação corpo/ visão/mundo; a intersubjetividade humana vivida nas diversas relações com as coisas, com o outro, com o mundo. Relações sempre lacunares e ao mesmo tempo latência de significação. O pensamento revelando-se em situação. (2010, p. 6).

A partir desses entendimentos, compreendemos que somente através de experiências significativas, o corpo pode extrair a verdadeira essência do ser humano. Nesse sentido, desenvolver atividades sensíveis e estéticas nas aulas de Educação Física permite revelar o ser humano oculto que existe em cada um de nós. Enfim, permite dar um verdadeiro significado para a existência humana, na medida em que, através das experiências corporais significativas, podemos desencadear o próprio modo de ser, sentir e perceber as relações através do corpo. E, nesse sentido, nós, enquanto educadores, deveríamos nos tornar receptivos e abertos, pois, agindo dessa maneira, contribuiremos com o processo de desenvolvimento do ser humano.

A Educação Física poderá desenvolver a ideia de corporeidade como instrumento a ser exaurido em função de ideias de outra ordem, ou compreender o corpo como elemento básico humano que deve ser desenvolvido, construído e respeitado ao mesmo nível de todas as dimensões humanas. A Educação Física pode adotar uma filosofia que tenha como princípios o rendimento, a competição e o confronto, na qual a meta única é vencer para proclamar sua superioridade; ou então, desenvolver uma filosofia pela qual as atividades corporais são vividas como lazer, gesto, harmonia, arte e espetáculo. Observa-se com isso que as linhas filosóficas e pedagógicas da Educação Física, como todas as atividades educativas, podem estar não só limitadas pela rigidez dos determinismos mecânicos dos sistemas produtivos, mas também podem desenvolver-se na imensidão da liberdade, da imaginação e da criatividade humanas. (SANTIN, 2003, p. 68-69).

Considerando as duas perspectivas da Educação Física escolar, cabe a nós escolhermos e decidirmos qual filosofia queremos adotar nas nossas práticas escolares: Uma educação que privilegia a repetição mecânica dos gestos e movimentos ou uma Educação Física capaz de permitir a liberação de gestos expressivos e significativos? Nessa relação, Santin destaca:

Gostaria de dizer, agora, com maior objetividade, que o desafio futuro da educação física é assumir esta nova realidade e traçar sua intervenção no cotidiano da vida. Aceitar a ideia de que o futuro da vida está na sua manifestação cotidiana. Sem pretender elaborar uma receita, apontaria quatro passos indispensáveis para a educação física enfrentar seu desafio futuro, que são: capacidade comunicativa; alfabetização do homem corporal; solidariedade orgânica; restauração do homem *aestheticus*. Já foi dito que não se trata de prognósticos, ou antevistas do futuro, mas de um diagnóstico minucioso do presente, do cotidiano, do que está acontecendo. (1995, p. 23-24).

Considerando-se o ponto de vista do autor, torna-se imprescindível afirmar que a Educação Física tem a possibilidade de abranger o ser humano na sua totalidade, uma vez que abrange as diferentes perspectivas da educação corporal. Nesse sentido, há que se considerar o presente e o futuro, o cotidiano e as relações humanas que influenciam diretamente nas ações educativas das aulas de Educação Física.

### **3.3 Parâmetros Curriculares Nacionais: um olhar sobre a dança na escola**

Segundo os PCNs, a organização dos conteúdos tem como função evidenciar os objetos de ensino e aprendizagem através dos seguintes blocos: esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Aqui se quer dar ênfase ao bloco de conteúdos das atividades rítmicas e expressivas, que tem como objetos de ensino e aprendizagem as danças, mímicas e brincadeiras cantadas.

Este bloco de conteúdos inclui as manifestações da cultura corporal que têm como característica comum à intenção explícita de expressão e comunicação por meio dos gestos na presença de ritmos, sons e da música na construção da expressão corporal. Trata-se especificamente das danças, mímicas e brincadeiras cantadas. Nessas atividades rítmicas e expressivas encontram-se mais subsídios para enriquecer o processo de informação e formação dos códigos corporais de comunicação dos indivíduos e do grupo. Num país em que pulsam a capoeira, o samba, o bumba-meu-boi, o maracatu, o frevo, o afroxé, a catira, o baião, o xote, o xaxado, entre muitas outras manifestações, é surpreendente o fato de a Educação Física, durante muito tempo, ter desconsiderado essas produções da cultura popular como objeto de ensino e aprendizagem. A diversidade cultural que caracteriza o país tem na dança uma de suas expressões mais significativas, constituindo um amplo leque de possibilidades de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 71).

Diante dessa colocação, compreendemos não somente a abrangência da dança no processo de ensino-aprendizagem, mas principalmente as suas diversas potencialidades no tocante ao processo educativo, o qual, muitas vezes, acaba se resumindo somente pelas qualidades rítmicas e expressivas do movimento. Portanto, a dança, enquanto manifestação da cultura corporal de movimento, pode ser desenvolvida de maneira contextualizada, pois cada região, cada contexto, está relacionado com a sua própria cultura. De modo que as pessoas possam expressar-se de diferentes maneiras, representando o seu próprio cotidiano pela arte da dança.

Assim, na medida em que a dança na escola pode ser tão rica em produção e permite a exploração da diversidade cultural de nosso país, é possível dizer que as relações de aprendizagem em torno da manifestação da cultura corporal de movimento são realmente significativas. No entanto, muitas vezes os próprios educadores acabam desperdiçando essa ferramenta e, com isso, perdem a oportunidade de aproximar o (a) educando (a) do seu próprio contexto sociocultural, por meio das atividades rítmicas e expressivas do movimento.

Além disso, a dança permite a integração com outras áreas de conhecimento, as quais podem ser capazes de estimular o sujeito pesquisador. Nessa linha de pensamento, a Educação Física pode ser considerada uma disciplina interdisciplinar, pois permite relacionar-se com outras áreas de conhecimento e não limitar-se exclusivamente à Educação Física.

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais. (BRASIL, 1998, p. 7).

A partir dessa consideração, compreendemos que a dança, além de apresentar uma enorme diversidade cultural, também pode estar relacionada aos aspectos sociais e culturais tão implícitos nas relações de aprendizagem através da educação. Nesse ponto, é importante salientar que questões como gênero, sexualidade, religião e raça podem servir como conteúdo para serem debatidos nas aulas de Educação Física, já que são aspectos tão presentes no cotidiano da Educação Física escolar e que, de certa forma, acabam influenciando o (a) educando (a) na sua forma de atuar e participar das práticas pedagógicas, bem como na forma de interagir no processo educativo.

Caberia à escola, então, servir como palco para discussões, a fim de que possamos refletir sobre as diferentes temáticas pertinentes à dança e, assim, socializar com os (as) educandos (as) os diversos olhares sobre a dança. Destacamos, em vista do exposto, um dos

aspectos histórico-sociais das danças: “Conhecimento sobre as danças só para os homens, sobrepondo-se à ideia de que os homens não dançam”. (BRASIL, 1998, p. 98).

Considerando a perspectiva anterior, entendemos que as aulas de Educação Física servem não somente para refletir, mas também para romper com o senso comum a respeito do que as pessoas pensam sobre a dança: quais os preconceitos, os tabus, as ideias preconcebidas, os diferentes corpos na dança, a mídia e a dança, entre outros, visto que em outros espaços públicos talvez não tenham a mesma oportunidade para discutir as diferentes perspectivas envolvidas no universo da dança. Assim, as aulas de Educação Física, além de desenvolverem a cultura corporal de movimento, servem também para conscientizar o (a) educando (a) quanto ao respeito às diferenças, conhecendo-se a si mesmo e aos outros nas diferentes relações de aprendizagens, bem como na própria sociedade.

Betti acrescenta, dizendo que:

A Educação Física deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento. A Educação Física enquanto componente curricular da Educação Básica deve assumir então uma outra tarefa: introduzir e integrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la. (2002, p. 75).

Nesse ponto, destacamos que a Educação Física, além de desenvolver uma cultura corporal de movimento, é capaz de formar um cidadão consciente e crítico, na medida em que permite exercer a cidadania por meio das relações de aprendizagem através da dança.

A dança, hoje retrata as ansiedades, ideias, necessidades e interesses da nossa época, aliadas à forte necessidade do ser humano de extrapolar a sua essência ou transcender a sua existência em evasões positivas e significativas nas circunstâncias de sua vida real. (NANNI, 1995, p. 180).

A dança serve, pois, como forma de manifestação corporal, na medida em que as pessoas podem expressar suas ideias, opiniões e sentimentos em relação a diversos acontecimentos da vida cotidiana. Nesse aspecto, não basta que o educando consiga executar alguns passos de dança, mas é necessário ir além, transcendendo as limitações físicas e psíquicas. É fazer com que ele tenha uma visão de mundo através do próprio corpo, relacionando corpo, mundo e sociedade de forma muito mais abrangente.

Fernandes, sobre o mencionado, refere que:

A dança na escola, e/ou associada à Educação Física, deverá ter um papel fundamental enquanto atividade pedagógica e despertar no aluno uma relação concreta sujeito-mundo. Atividades que irão estimular na criança sua capacidade de solucionar problemas de maneira criativa; desenvolver a memória; o raciocínio; a autoconfiança e a autoestima; fazendo com que a mesma tenha uma melhor relação com ela e com os outros; ampliando o seu repertório de movimentos. (2009, p. 2).

Dialogando com as palavras do autor, fortalecemos a importância de desenvolver as aulas de dança na disciplina de Educação Física. A partir disso, entendemos que a criança tem plenas condições de desenvolver-se tanto física quanto psiquicamente, aliando uma relação concreta de sujeito-mundo. Nessa perspectiva, a dança educativa serve como referencial de educação motora, uma vez que, na sua proposta, buscamos desenvolver todos os aspectos do ser humano.

Importante também é a percepção de um momento muito especial na dança que é o saber conviver com a sensação de liberdade que acompanha o exercício de criação, assim como também o exercício de conviver com o modelo pronto do desenho coreográfico. Processos de criação e cópia utilizados de forma inadequada reacendem categoricamente as atitudes corporais estereotipadas. Portanto a possibilidade de harmonizar criação livre e cópia de movimento passa a ser uma atitude sensata de equilíbrio na aplicação dos conteúdos. (BRASIL, 1998, p. 73).

A citação anterior vem reforçar o sentido da dança educativa, que tem como desafio encontrar um perfeito equilíbrio entre aquilo que se aprende e aquilo que se cria. Ou seja, o educador deve auxiliar o (a) educando (a) na busca de sua própria identidade, autonomia e liberdade por meio de uma educação pelo movimento. Nesse viés, a aprendizagem através da dança educativa não pode ser simplesmente uma cópia fidedigna, mas um momento de liberdade em que permitimos ao (à) educando (a) um momento de reflexão e diálogo com o próprio corpo. “Equilíbrio entre a instrumentalização e a liberação do gesto espontâneo - nem só técnica, nem só movimento pelo movimento; contextualizar a instrumentalização sempre que for conveniente, não só para apresentações.” (BRASIL, 1998, p. 98).

Nesse ponto, parece-nos pertinente fazer uma crítica em relação às apresentações artísticas, uma vez que, para muitos educadores, são a principal finalidade de ensinar a arte da dança na escola, ocorrendo, na maioria das vezes, quando seguem um determinado estilo<sup>23</sup> de dança. Nosso entendimento é de que elas podem fazer parte da educação, mas que, para tal, tenham todo um processo pedagógico desenvolvido anteriormente.

---

<sup>23</sup> Estilo. Diz respeito aos tipos de dança existentes, tais como: dança folclórica, dança de salão, dança moderna, dança contemporânea, dança clássica e outros. (OSSONA, 1988).

Nessa perspectiva, acreditamos que nós, enquanto educadores, devemos fazer algumas reflexões acerca das apresentações artísticas, bem como da exposição da criança ao público: Será que os educandos estão prontos para se expor publicamente? Será que esse tipo de exposição não pode ser mais frustrante para a criança, uma vez que pode não estar se sentindo tão segura nos gestos e movimentos? Até que ponto essa exposição vai contribuir no processo ensino-aprendizagem da dança? Assim seria muito mais coerente agirmos com cautela do que simplesmente satisfazermos ou quereremos agradar um determinado grupo de pessoas ou interesses. Portanto, cabe a nós termos clareza e discernimento da dimensão que envolve o universo da dança, visto que pode ser muito bonito para quem aprecia, mas talvez muito traumatizante para quem se expõe em público.

Em se tratando de uma educação corporal, no âmbito pedagógico, seria muito mais interessante desenvolver na criança um ser humano integral capaz de reconhecer a dimensão do corpo físico, não somente nos aspectos motores, mas também nos aspectos emocional, sensível, social, cultural, histórico e outros. Dessa forma, a dança nas aulas de Educação Física pode ter um caráter educativo, uma vez que, através dela, podemos articular os diferentes aspectos envolvidos, seja pela expressão, emoção, equilíbrio, sensibilidade, ritmo, criatividade, autoconhecimento, ou reflexão e diálogo com o próprio corpo. Assim, não há como desconsiderar as diferentes perspectivas da dança, uma vez que estaríamos deseducando nossos (as) educandos (as).

Segundo os PCNs, o reconhecimento de um corpo sensível e emotivo pode se dar a partir da “compreensão da dimensão emocional que se expressa nas práticas da cultura corporal de movimento; compreensão da dimensão do corpo sensível que se expressa nas práticas da cultura corporal de movimento; percepção do corpo emotivo por meio de vivências corporais” (BRASIL, 1998, p. 94). É necessário, então, que a própria pessoa estabeleça uma relação consigo mesma; esteja imersa no seu próprio mundo interior para que consiga extrair de si uma maior consciência daquilo que faz e sente durante os movimentos. Somente assim haverá uma educação pelo movimento.

Nessa relação, o (a) educando (a) tem a possibilidade de utilizar movimentos já conhecidos anteriormente e de criar novas movimentações que se fundem para, daí, surgir uma nova construção de movimentos corporais. É preciso, nesse ponto, haver harmonia e equilíbrio para que o resultado final não seja uma simples reprodução de movimentos. Aqui os (as) educandos (as) aprendem a compreender o processo criativo enquanto sujeitos construtivos, tornando-se, assim, um agente transformador e não um mero reproduzidor de movimentos.



É através da liberdade de expressão que o (a) educando (a) pode criar e interagir no processo de construção dos movimentos. Além disso, pode ser capaz não somente de libertar as suas mais profundas emoções, mas, sobretudo, estabelecer relações com o seu próprio universo motor. Faz-se necessário encontrar um equilíbrio entre aquilo que já existe e o que ainda está por existir no seu próprio universo motor.

Segundo os PCNs, a construção do movimento expressivo e rítmico dá-se a partir de alguns elementos, a saber:

[...] percepção do seu ritmo próprio; percepção do ritmo grupal; desenvolvimento da noção espaço/tempo vinculada ao estímulo musical e ao silêncio com relação a si mesmo e ao outro; compreensão do processo expressivo relacionando o código individual de cada um com o coletivo (mímicas individuais, representações de cenas do cotidiano em grupo, danças individuais, pequenos desenhos coreográficos em grupo; percepção dos limites corporais na vivência dos movimentos fluídos e alongados, criando a oportunidade de transcender as limitações. (BRASIL, 1998, p. 98).

Considerando a citação anterior, compreendemos que a dança educativa permite ao aprendiz do movimento estabelecer relações com seu próprio corpo, interagindo nas diversas situações de aprendizagem; permite, ainda, ao (à) educando (a), reconhecer suas próprias limitações corporais nas diferentes possibilidades educativas.

Sendo assim, o (a) educando (a), por meio da dança educativa, pode ser capaz de perceber pelo seu próprio esforço quais as possibilidades de movimento, tanto na ação individual quanto na coletiva. Quais os seus verdadeiros limites? Em que momentos consegue ir além? Como seu corpo se projeta no espaço físico? Quais as possibilidades de interação e intervenção com o próprio corpo? Como se posicionar diante de si mesmo e perante o grupo?

Por meio dos movimentos corporais que são estimulados na maioria das vezes no decorrer do processo de ensino-aprendizagem da dança educativa, o (a) educando (a) tem a possibilidade de desenvolver a noção do espaço e tempo com interferência ou não de estímulo sonoro, ou simplesmente através do silêncio.

Frederizzi acrescenta:

A música promove comunicações por estar ligada ao sistema psicomotor e às emoções, originando, assim, uma comunicação emocional, que estimula momentos de afeto, de associação, de troca de experiências e, também, se vê o quanto é rica a natureza psicológica dessa linguagem. Linguagem que, além de permitir que conheçamos nossos sentimentos, ainda facilita o seu desenvolvimento. A música “educa” os sentimentos. (2011, p. 71).

A música, como podemos verificar, torna-se um importante instrumento na educação pelos movimentos, já que permite uma maior sensibilização, além de ser capaz de educar através do ritmo e movimento. Com isso, a dança, associada à música, pode ser um forte recurso auxiliar nesse processo de ensino-aprendizagem dos movimentos dançantes.

Desse modo, além de reconhecer-se como ser humano individual e autônomo e adquirir uma maior conscientização em relação aos seus próprios limites na execução dos movimentos, a criança, por meio da dança educativa, pode ser capaz de criar subsídios para elaboração coreográfica básica de movimentos.

As atividades de dança deverão ser combinadas com a música, as artes em geral, às ciências, à matemática, a outras linguagens artísticas, os movimentos básicos e as habilidades motoras fundamentais e especializadas quando desenvolvidas sob o aspecto “lúdico” são mais alegres com participação ativamente vividas onde a criança aprende a liberar seus movimentos e expressar suas emoções pela exploração do movimento, do espaço do tempo rítmico. Pela experiência em dança a criança terá possibilidades de estruturar e reformular seu autoconceito, combinados com a criatividade estimulada, lhe propiciará sua autorrealização através de autoexpressão pela construção de um vocabulário do movimento. As possibilidades de interdisciplinariedade pela integração da aprendizagem como um todo desde a exploração de expressões simbólicas, às figuras geométricas, às palavras que representam ações para estimular os movimentos poderão ser explorados. (NANNI, 1995, p. 40).

Indo ao encontro da fala da autora, destacamos a questão da interdisciplinaridade na dança, através da qual o (a) educando (a) tem a possibilidade de aprender integrando outros tipos de conhecimentos, tais como: Língua Portuguesa, Matemática, Artes, Música e outros. Ainda sob este aspecto, o (a) educando (a) aprende a utilizar de modo adequado os diversos elementos da dança na construção de desenhos coreográficos, tais como espaço, ritmo, tempo, corpo, níveis, sensibilidade e outros.

Conforme Marques:

Ao trabalhar com o contexto, vejo uma imensa rede sendo tecida com diferentes texturas, cores, tamanhos, estruturas, complexidades. Esta rede de dança e educação, baseada nos relacionamentos entre os conteúdos da dança, os alunos e a sociedade, absolutamente não ignora os relacionamentos/sentimentos/sensibilidade humanos. Ao contrário, a formação desta rede possibilita o aumento de nossa capacidade de encontrar novos e diferentes modos de construir/reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo. (2007, p. 94).

Com base nessas relações de aprendizagens, entendemos que os (as) educandos (as) têm a chance não somente de aprender a arte de se expressar através da dança, mas,

principalmente, de aprender a conhecer-se enquanto ser humano, cidadão e sujeito construtivo. Portanto, vai muito além do mero ato de aprender a dançar, desenvolvendo-se como seres humanos na sua totalidade.

Assim, à medida que buscamos estimular os (as) educandos (as) a se expressarem corporalmente através da dança educativa, podemos desenvolver seres humanos autônomos, conscientes, criativos, estéticos e éticos, capazes de se relacionar tanto em grupo como individualmente.

Com efeito, afirma Freinet:

[...] Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziriam apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes. (1991, p. 42).

A colocação do autor nos leva a compreender, de forma clara, que a educação não pode ser simplesmente vista pelo lado intelectual, mas principalmente pela promoção integral do ser humano; logo, as experiências corporais não poderiam ser menos relevantes. Sendo assim, não basta desenvolvermos um ser humano tão somente pensante, mas, sim, um ser humano atuante na sociedade. Dessa maneira, se o fato de priorizar a produção intelectual produz corpos e espíritos doentes, torna-se cada vez mais urgente uma educação voltada para a integralidade do ser humano.

## 4 RELAÇÕES DE APRENDIZAGEM

Com base no contexto sociocultural de muitas realidades é que as relações de aprendizagem acabam acontecendo em determinados ambientes. Dessa forma, certas linguagens acabam sobressaindo em detrimento de outras, nas suas diversas formas de expressão. Isso significa dizer que, em certos lugares, é possível verificar a supervalorização de determinadas linguagens.

Assim, dependendo do contexto em que as relações de aprendizagem ocorrem, é que os tipos de aprendizagem poderão acontecer, como, por exemplo, nas sociedades tradicionais, onde se supervalorizam as formas linguísticas e matemáticas.

Duarte Jr. problematiza a questão, afirmando que:

Se educar é levar a conhecer, é necessário que se defina então como se dá o ato de conhecimento, para que a educação se fundamente nesse processo. A capacidade humana de atribuir significações – em outros termos de atribuir significações – em outros termos, a consciência do homem – decorre de sua dimensão simbólica. (1988, p. 15).

Dialogando com o autor, entendemos que as significações ocorrem quando as relações de aprendizagem apresentam um sentido para quem aprende. Diante disso, a educação assume uma proporção muito maior, pois é capaz de redimensionar o ser humano nas suas diferentes perspectivas. Para que possamos compreender como se dão as relações de aprendizagem, é necessário, inicialmente, esclarecer o que se entende por aprendizagem, buscando em Vigotski uma definição. Para ele,

A característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança. (2007, p. 98).

Com base nessa afirmação, podemos compreender que é através das relações pessoais que, muitas vezes, as aprendizagens são potencializadas, isto é, iniciam com as relações interpessoais e, posteriormente, são internalizadas pela própria pessoa, nesse caso, a criança.

Dito isso, não há como entendermos a aprendizagem sem pensarmos em processos internos individualizados, ou seja, inicialmente a aprendizagem se dá no contexto para, depois, se restringir ao processo individual de cada pessoa. A partir disso, as capacidades e

habilidades poderão ser ampliadas ou não, a depender do interesse no desenvolvimento de tal aprendizagem, seja ela motora ou intelectual.

Diante desse rol de possibilidades, Gardner (1994), em seus estudos, buscou defender a existência das inteligências múltiplas<sup>24</sup>. Segundo ele, todo o ser humano possui um tipo de inteligência, porém, existem inteligências que são inatas, ou seja, nascem com o ser humano e podem ser desenvolvidas ao longo do tempo. Mas, afinal, o que é uma inteligência? Conforme o autor, existem pré-requisitos de uma inteligência:

A meu ver, uma competência intelectual humana deve apresentar um conjunto de habilidades de resolução de problemas – capacitando o indivíduo a resolver problemas ou dificuldades genuínos que ele encontra e, quando adequado, a criar um produto eficaz – e deve também apresentar o potencial para encontrar ou criar problemas – por meio disso propiciando o lastro para a aquisição de conhecimento novo. Estes pré-requisitos representam meu esforço em focalizar as potências intelectuais que têm alguma importância dentro de um contexto cultural. Ao mesmo tempo, reconheço que o ideal do que é valorizado diferirá marcadamente, às vezes ou até mesmo radicalmente, entre as culturas humanas, pois a criação de novos produtos ou a colocação de novas perguntas pode ter relativamente pouca importância em alguns ambientes. Ainda asseguro que os pré-requisitos são um meio de assegurar que uma inteligência humana deve ser genuinamente útil e importante, pelo menos em determinados cenários culturais (GARDNER, 1994, p. 46).

A posição do autor só vem a reforçar o entendimento de que o desenvolvimento das capacidades humanas está intimamente relacionado com o cenário cultural. Desse modo, termina-se por dar maior ênfase para determinados conhecimentos, os quais se julgam ter maior importância. Por isso, recebem maior destaque, ao passo que, tanto no nível social como cultural, acabam sobressaindo em determinada sociedade.

A escola, enquanto espaço formal de aprendizagem, tem condições de desenvolver as diversas inteligências humanas, na medida em que, nesse local, as relações culturais e sociais se estabelecem e se solidificam através das relações de aprendizagem. Ciente desse fator, Gardner<sup>25</sup> (1994) teve como um de seus propósitos inspirar antropólogos orientados à educação a desenvolverem um modelo de competências intelectuais que podem ser fomentadas em diversos cenários culturais. Ainda considera que através desses esforços será

---

<sup>24</sup> Inteligências múltiplas. Existem oito inteligências que se definem por inteligência linguística, inteligência musical, inteligência lógico-matemática, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal e inteligência naturalista. Além das oito inteligências descritas, o autor fala de uma “meia inteligência”, uma espécie de “marca pessoal”, que torna único o somatório das capacidades de cada pessoa. (REVISTA SCIENTIFIC AMERICAN, 2011).

<sup>25</sup> Gardner. Psicólogo que estudou o desenvolvimento e as habilidades simbólicas em crianças normais e talentosas e a diminuição destas habilidades em adultos com dano cerebral. (GARDNER, 1994).

possível determinar se as teorias de aprendizagem e ensino ultrapassarão fronteiras nacionais ou se deverão ser ininterruptamente reconstruídas de acordo com as particularidades de cada cultura. Com isso, o autor pretende desafiar os modelos prontos de aprendizagem que são repassados de geração em geração, tendo em vista a particularidade de cada cultura local, considerando que poderiam ser desenvolvidos modelos de competências intelectuais que vão além das barreiras impostas pela cultura de cada povo.

Em razão do exposto, entendemos que Gardner buscou inovar os processos educacionais visando uma modificação nos modelos prontos e estanques da educação, ou seja, desafiando e transformando uma educação tradicional<sup>26</sup> e reducionista<sup>27</sup>. Além disso, procurou valorizar as diversas habilidades e competências das crianças e adolescentes, redimensionando o ato de educar, com vistas a uma educação integralizadora que tenha como objetivo despertar as diversas capacidades humanas<sup>28</sup>, e não somente as capacidades intelectuais do ser humano.

Portanto, nós, enquanto educadores, devemos estar abertos e receptivos para que a produção de novos saberes, novas construções de aprendizagens possam ser veículos para tornar as relações mais interessantes. Assim, se as relações de aprendizagens são conduzidas pelo educador, cabe a nós repensarmos qual educando (a) queremos formar, ou se somente queremos reproduzir um modelo padrão de educandos (as), com as mesmas capacidades e habilidades. Afinal, que educação queremos reproduzir na sociedade?

Sob a ótica desses questionamentos, precisamos ter o devido cuidado para que não se evidenciem somente algumas habilidades e capacidades em detrimento de outras que, em decorrência disso, ficam em segundo plano, ou, até mesmo, em total desuso em determinados contextos educacionais. É dessa forma que, muitas vezes, as relações de aprendizagem vão acontecendo, inclusive por razões culturais e locais, que resultam por subestimar ou supervalorizar certos tipos de aprendizados.

---

<sup>26</sup> Educação tradicional. Dependência dominadora que inclui, entre outras, a relação de dominação do educador sobre o educando. (FREIRE, 1983).

<sup>27</sup> Reducionista. “[...] o ponto comum de todas as ideias do reducionismo é senso de hierarquia, que algumas verdades são menos fundamentais do que outras às quais elas podem ser reduzidas, como a química pode ser reduzida à física”. (WEINBERG, 1996, p. 40).

<sup>28</sup> Capacidades humanas. Segundo a teoria das inteligências múltiplas, a gama das capacidades dos seres humanos pode ser agrupada em sete categorias ou inteligências abrangentes: inteligência linguística, inteligência interpessoal, inteligência intrapessoal, inteligência lógico-matemática, inteligência musical, inteligência espacial, inteligência corporal-cinestésica. (ARMSTRONG, 2001, p. 14-15).

#### **4.1 Relações de aprendizagens através da dança no cenário sociocultural**

A escola, enquanto espaço formal de educação, serve de cenário cultural e social para que as pessoas possam ser educadas por meio da dança. Nesse sentido, a inteligência corporal cinestésica é uma das inteligências humanas que reconhece as habilidades e competências motoras nas relações de aprendizagens, permitindo educar as crianças por meio de uma educação pelo movimento.

A partir disso, pretendemos fazer uma abordagem reflexiva acerca das relações de aprendizagem em torno da dança escolar, mediante a verificação de quais são as relações culturais implícitas nas relações de aprendizagens da dança, tendo como foco principal a inteligência corporal cinestésica. Além disso, buscaremos discutir os processos educativos da dança no cenário escolar e as suas diversas implicações a respeito do assunto. Enfim, procuraremos compreender como as habilidades motoras podem ser estimuladas no processo de ensino-aprendizagem por meio da inteligência corporal cinestésica.

De todos os usos do corpo, nenhum atingiu ápices maiores ou foi mais variavelmente desenvolvido pelas culturas do que a dança. Após a proveitosa discussão de Judith Hanna, uma atenta estudiosa deste meio, podemos definir a dança como sequencias culturalmente padronizadas de movimentos corporais não verbais que são propositais, intencionalmente rítmicos e apresentam valor estético aos olhos daqueles para quem o dançarino está se apresentando. (GARDNER, 1994, p. 172).

Dialogando com o autor, destacamos a importância da dança no desenvolvimento cultural, visto que, independentemente de região, estado ou país, a dança tem um valor cultural que permite identificá-la com o contexto inserido. Nesse sentido, a dança vale pela sua enorme expressão cultural e artística, já que, muitas vezes, representa os valores, costumes e sentimentos de um povo, nação ou determinada sociedade. Por esses motivos, a transmissão do aprendizado através da dança na escola tem um forte valor emocional, social e cultural, o que torna possível desenvolver relações de aprendizagens não somente através dos movimentos, mas também pelos aspectos culturais, sociais e históricos de um determinado contexto.

Não conhecemos todos os usos aos quais a dança foi dirigida, mas as evidências antropológicas sugerem pelo menos que a dança pode refletir e validar a organização social. Ela pode servir como um veículo de expressão secular ou religiosa; como uma diversão social ou atividade recreativa; como um meio para dar vazão a sentimentos; como uma afirmativa de valores estéticos ou de um valor estético em si; como um reflexo de um padrão de subsistência econômica ou como uma atividade econômica em si. A dança pode servir com um propósito educacional em um rito de iniciação, marcando a transformação pela qual uma pessoa eventualmente passará; ela pode ser usada para incorporar o sobrenatural, como quando curandeiros dançam para invocar espíritos; ela pode até mesmo ser homens em termos de seu desempenho em dança e sua resistência (na tribo Nuba Tira do Sudão, as mulheres jovens “atiram-se contra os parceiros que escolheram”). E em muitas culturas, a dança pode servir a diversas destas funções, quer simultaneamente, em diferentes momentos ou em meios diferentes. (GARDNER, 1994, p. 173).

A partir da visão desse autor, reforçamos a relevância das relações de aprendizagens em torno da dança, isso porque a dança apresenta um caráter multidisciplinar, permitindo a aprendizagem de diversos conhecimentos. Sendo assim, desenvolver relações de aprendizagens através da dança permite contextualizar os diversos aspectos que compõem a arte da dança, como os aspectos culturais, sociais, históricos, artísticos, recreativos, estéticos e outros que nela estão envolvidos.

Introduzimos gestos e danças de outras culturas no método cidadão dançante, pois essas diferentes qualidades de movimento conduzem o aprendiz a outras lógicas e formas de raciocínio. O ser humano possui os mesmos padrões de movimento, seja a qual parte do globo pertença. Entretanto, desenvolveu modos muito diferentes de dançar, mais uma prova de que, ao consolidar os padrões motores da espécie, o homem consegue também criar a diferenciação cultural. (BERTAZZO, 1998, p. 13).

É evidente que a dança serve como meio de comunicação e expressão, possibilitando o desenvolvimento de uma linguagem corporal, permitindo interagir diversas culturas através do mesmo movimento do corpo. Destarte, a dança é capaz de produzir e reproduzir diversos significados através de um simples padrão de movimento<sup>29</sup>.

Com efeito, a dança é um meio educacional comum a todos, pois permite a relação com diversas culturas existentes a partir de movimentos básicos do ser humano. Portanto, ela não serve simplesmente como uma atividade motora, mas sobretudo como uma atividade intercultural do movimento.

---

<sup>29</sup> Padrão de movimento. Movimentos básicos do ser humano, tais como: andar, correr, pular, saltar, rolar, girar e outros. (MIRANDA, 1979).



Hoje em um país como o Brasil onde a coexistência de grupos étnico-culturais tão divergentes, que vão do índio ao mais perfeito tecnocrata, do mais erudito intelectual ao habitante da favela, constantemente colocados em confronto, a Arte do movimento tem condições para, a partir das raízes genuínas, comuns a todos os homens, participar da procura do equilíbrio entre todos. (LABAN, 1978, p. 7).

Conforme o autor, entendemos que a dança é uma linguagem corporal universal que serve para educar as pessoas independentemente de cultura, raça, religião e nível social, ou seja, a dança é uma questão cultural de movimento. Nessa perspectiva, lembramos que os (as) educandos (as) que chegam à escola apresentam várias diferenças, não somente físicas e psíquicas, mas também socioculturais, religiosas, étnicas, bem como tantas outras. Porém, através das relações de aprendizagens em torno da dança educativa são capazes de interagir e serem educadas pelo movimento. Em vista disso, reportamo-nos à teoria de Laban, que sugere a aprendizagem da dança a partir de movimentos naturais do ser humano.

Necessário definir, então, inteligência corporal cinestésica:

Característica desta inteligência é a capacidade de usar o próprio corpo de maneiras altamente diferenciadas e hábeis para propósitos expressivos. Nesse sentido, igual característica é a capacidade de trabalhar habilmente com objetos, tanto os que envolvem movimentos motores finos dos dedos e mãos quanto os que exploram movimentos grosseiros do corpo [...]. Neste capítulo trato de duas capacidades – controlar os movimentos do próprio corpo e a capacidade de manusear objetos com habilidade – como os centros da inteligência corporal. Conforme observei no caso de outras inteligências, mas no caso típico, a habilidade no uso do corpo para propósitos funcionais ou expressivos tende a andar de mãos dadas com a habilidade na manipulação de objetos. Dado estes componentes centrais, focalizarei sobre indivíduos – como dançarinos e nadadores – que desenvolvem domínio aguçado sobre os movimentos dos seus corpos, assim como sobre as pessoas – como artesãos, jogadores de bola e instrumentistas – que são capazes de manipular objetos com refinamento. (GARDNER, 1994, p. 161).

O autor deixa claro que a inteligência corporal cinestésica tem por objetivo não somente desenvolver as habilidades motoras finas, mas também amplas, na realização dos movimentos corporais que servem tanto para movimentos de utilidade, como expressivos. Para ampliar essa noção, recorreremos a Miranda, que explicita claramente o pensamento de Laban:

O primeiro tipo de movimento seria, o que talvez pudéssemos chamar de movimentos personalizados, ou seja, movimentos que não servem a nenhum propósito prático ou funcional, ou em outras palavras, com função apenas expressiva. Alguns destes movimentos são característicos da pessoa e podem ser reconhecidos como elementos de sua personalidade, outros são mais temporários, revelando estados de ânimo momentâneos, despertados por uma situação determinada. Na categoria de movimentos personalizados podemos incluir tensões em diferentes áreas do corpo (ombros caídos, braços retesados, tronco encurvado e outros), postura, expressões faciais, gestos não funcionais, como o tamborilar dos dedos, o balanço de pernas e assim por diante. Muitas pessoas aprendem a tentar esconder estes padrões expressivos mais óbvios, que revelam claramente nossos estados internos de medo, agitação, excitação e outros, mas de uma maneira sutil, estes movimentos que nos são próprios, deixam a sua marca na pessoa. (1979, p. 15).

De acordo com a colocação da autora, através da inteligência corporal cinestésica, podemos estabelecer relações de aprendizagens que permitem revelar a própria personalidade da pessoa. Nessa medida, os (as) educandos (as), através da dança educativa, podem se revelar capazes de demonstrar seus estados de ânimo, bem como suas expressões faciais ou corporais.

Assim, parece que o conhecimento corporal-cinestésico satisfaz muito dos critérios de uma inteligência. Podemos observar também que a dança possibilita desenvolver outras inteligências como: espacial: capacidade de formar um modelo mental preciso de uma situação espacial, em um sentido de direção; musical: aptidão para se expressar por meio dos sons, para organizá-los de maneira criativa; interpessoal: capacidade de se relacionar bem com as pessoas e intrapessoal: habilidade de estar bem consigo mesmo. (FERNANDES, 2009, p. 7).

Destacamos, conforme a explanação da autora, que a inteligência corporal cinestésica tem a capacidade de interagir com outros tipos de inteligências, como a musical e a espacial, assim como nas relações pessoais. Através da dança educativa, podemos, então, verificar que as diferentes inteligências acabam se imbricando umas nas outras na intenção de se complementarem, permitindo que as relações de aprendizagens se tornem mais efetivas.

No entanto, Brikman expõe que:

Um espaço dado, um certo âmbito, podem surgir atos corporais dirigidos a modificá-lo, a utilizá-lo, simplesmente, ou a enriquecê-lo... Por exemplo, este âmbito concreto em que nos achamos neste momento, um espaço amplo livre e disponível, convidanos a realizar movimentos de expansão. Poderíamos ser induzidos a isso também por um parque, o que não acontecerá se nós cinco nos encontrarmos encerrados num ambiente de quatro metros quadrados. Um espaço assim comprime, limita e pode induzir a movimentos restritos ou de busca de evasão. Trata-se, então, de uma inter-relação dialética entre corpo e âmbito que pode, assim, enriquecer ou empobrecer, expandir ou restringir o comportamento corporal. O espaço pode ser percebido, explorado e conhecido. [...]. Em nossa disciplina, conectamo-nos com o espaço através do movimento corporal, através da cinestesia. (1989, p. 45).

Em concordância com a afirmação da autora, inferimos que a inteligência espacial<sup>30</sup> permite ao (à) educando (a) representar mentalmente o espaço a ser ocupado, para posteriormente, utilizar o próprio corpo na sua exploração, através de gestos e movimentos. Aqui, novamente, reforçamos que as inteligências espacial e corporal-cinestésica se completam na resolução de um determinado problema. Portanto, quanto mais experiências oportunizarmos aos (às) nossos (as) educandos, maior a capacidade de administrar possíveis situações. Baseados nisso, julgamos oportuno fazer algumas considerações acerca das relações de aprendizagens que envolvem o corpo humano.

Todo ser humano enquanto ser vivo ocupa um espaço. Por meio do movimento, o corpo deve ser capaz de explorar, perceber e atuar dentro desse espaço, que, muitas vezes, precisa ser dividido com outros corpos. Para isso, é preciso saber: Quais são os meus limites em relação a esse espaço? Até onde posso avançar? Em que direção posso utilizar os espaços? Qual o espaço que meu corpo ocupa? Como posso expressar meu corpo através desse espaço? São perguntas que podem ser feitas internamente enquanto o corpo se movimenta para saber se é possível utilizar determinado espaço e de que forma fazê-lo. Portanto, as relações de aprendizagem em torno da inteligência corporal cinestésica envolvem implicitamente a inteligência espacial, já que, através dela, somos capazes de perceber quais as possibilidades de um corpo dançante. Portanto, é necessário estabelecermos um diálogo com o próprio corpo, ou seja, refletirmos e percebermos as diferentes formas de atuar no espaço circundante.

Queremos, assim, nos fortalecer na teoria de Laban, muito bem explicitada por Miranda (1979) que reconhece que cada pessoa tem a sua esfera pessoal de movimento, que carrega consigo através do espaço global. Com efeito, o (a) educando (a) tem a possibilidade de perceber o espaço que fica ao redor de si mesmo, bem como do espaço que fica além do alcance do corpo, atingindo a sua extensão máxima através das relações de aprendizagens que envolvem tanto a inteligência corporal cinestésica, como a espacial. Com base nessa perspectiva, entendemos que nosso papel é o de incentivar nossos (as) educandos (as) a explorarem os movimentos na sua dimensão tridimensional, ou seja: altura, largura e profundidade.

---

<sup>30</sup> Inteligência espacial. Capacidade de perceber o mundo visual com precisão, efetuar transformações e modificações sobre as percepções iniciais e ser capaz de recriar aspectos da experiência visual, mesmo na ausência de estímulos físicos relevantes. Pode ser solicitado a produzir formas ou simplesmente manipular as que foram fornecidas. (GARDNER, 1994, p. 135).

A atenção para este espaço deve ser constantemente trabalhada para que os gestos e movimentos do dançarino consigam atingir, em intenção, distâncias maiores do que as realmente percorridas pelo movimento. A função do olhar é aqui muito importante, ajudando a aumentar ou diminuir o espaço. Nesse caso, a intenção espacial tem que ser sempre superior ao espaço realmente percorrido. E ao atravessar um espaço andando, girando ou saltando, a atenção no objetivo final, distante do limite da ação do momento é fundamental. (MIRANDA, 1979, p. 47).

Corroborando o que afirma a autora, entendemos que os (as) educandos (as), na intenção de percorrer determinado espaço, ou na realização de alguma ação corporal, conseguem demonstrar a intenção espacial através do olhar. Destarte, a expressão do olhar torna-se extremamente importante tanto na inteligência espacial como na inteligência corporal cinestésica.

#### **4.2 A dança e suas implicações no processo educativo escolar**

Na medida em que corpo e movimento são os elementos principais da linguagem corporal – considerando-se que para a criança é importante haver relação com o seu cotidiano –, podemos afirmar que as relações de aprendizagem através da dança podem ser de fato realmente significativas no contexto escolar. “A palavra educação marca, neste caso, a possibilidade de colaborar no amadurecimento de um ser humano através de uma aprendizagem vivencial - corporal, de alimento sensível.” (BRIKMAN, 1989, p. 92).

A autora vem reforçar a ideia de que a educação pode ser um meio eficaz para que consigamos desenvolver seres humanos sensíveis e estéticos através de uma prática corporal consciente e reflexiva. Com base nisso, inferimos que a dança educativa colaborou no processo de ensino-aprendizagem das crianças, pois permitiu que se expressassem através dos sentimentos, emoções, sensações e percepções.

Complementa Brikman: “Através do movimento no contexto do tempo e do espaço, a pessoa pode adquirir consciência do que acontece com seu próprio corpo. Nesse ponto é útil diferenciar dois conceitos conexos: o que se vive com o próprio corpo, e a consciência do que se vive com o próprio corpo” (1989, p. 15). Nesse ponto, enfatizamos que, frequentemente, o corpo que executa o movimento não é o corpo que percebe a sua dimensão ou a sua energia criadora. Dessa forma, é importante ter experiências positivas que levem o corpo a reconhecer o que se vive com ele, além do físico, estabelecendo uma dimensão muito mais profunda, e, desse modo, a dança educativa serve como uma ferramenta capaz de despertar tanto a parte física quanto psíquica do movimento dos (as) educandos (as).

Considerando esse universo, é imprescindível destacar qual a principal função da dança nas relações de aprendizagem nas escolas. De que maneira a dança, enquanto linguagem corporal é vista nos ambientes escolares? Como elas acontecem? De que forma isso se dá? Como as relações de aprendizagem ocorrem tendo em vista que existe uma supremacia em relação às capacidades intelectuais e individuais do ser humano?

Sabemos que a maioria das escolas tradicionais tem uma visão voltada para a produção intelectual do (a) educando (a), o que faz com que a inteligência corporal cinestésica seja considerada uma atividade secundária ou até complementar da anterior. No entanto, além de as instituições escolares privilegiarem determinadas capacidades e habilidades, os próprios pais, muitas vezes, preferem ter seus filhos sentados o dia inteiro, aprendendo uma atividade de leitura ou escrita, a realizar uma atividade motora, na qual muitas vezes a interdisciplinaridade pode estar presente. São formas culturais que resistem em aceitar que, através do movimento, é possível ocorrer aprendizagem, ou seja, é necessário haver a imobilidade do educando para que ocorra um ensino eficaz e assertivo. Nesse caso, o movimento serve apenas para relaxar as tensões ou extravasar as emoções negativas.

Santin (1999) esclarece que as salas de aula, com seu mobiliário, revelam ser um lugar de exercitar a mente. As posturas corporais são de imobilidade e submissão, porque o objetivo é aprender os conteúdos inteligíveis. Não há, portanto, lugar para o corpo manifestar-se. A linguagem verbal sobrepõe-se à linguagem corporal.

Contrapondo a noção ultrapassada de que para aprender concisamente é preciso estar imóvel na sala de aula, somente ouvindo ou falando, questionamos: O restante do corpo não faz parte do processo de ensino-aprendizagem? Quando entramos numa sala de aula, o corpo como um todo não participa da ação? Até quando seremos entendidos apenas como cabeças pensantes e não como corpos pensantes? Qual seria o papel do corpo físico, além de entrar na sala de aula ou participar dos recreios e deixar a escola? Através desses levantamentos recorreremos novamente a Santin: “Quando a criança é completamente esquecida como pessoa que sente e pensa fica subordinada ao poder excessivo do educador, esta relação é caracterizada como autoritária.” (1999, p. 93).

Esse panorama revela-nos ser preciso ter novos olhares frente à educação, considerando-se a criança como um ser pensante, que deve ser respeitado em diversas possibilidades e não de forma fragmentada.

Buscamos a totalidade porque aprendemos a ver somente os fragmentos, e se dizemos isso, é porque nossos sentidos reclamam uma unicidade perdida nos atos ditos didáticos que nos armaram de enormes viseiras direcionadas para a objetividade. A descoberta e a valorização do humano, do corpo, precisam de olhares mergulhados no fenômeno de modo atento a todas as suas formas de manifestação. Daí então será possível abordar o tema da corporeidade de forma profunda, desvelando a sua essência na existência de nossa prática profissional, afirmando o domínio do nosso campo de conhecimento. (SANTIN, 1995, p. 51).

Concordamos com a ideia do autor, no entanto, é lamentável vermos nossas crianças, durante a maior parte do dia, sentadas em suas classes escolares. Na atualidade, muitas delas passam horas a fio em frente a computadores ou televisões, quando não trancafiadas em suas casas ou apartamentos para se protegerem da violência nas ruas. Além disso, muitas crianças carecem de espaços adequados para que possam brincar livremente. Portanto, se as relações de aprendizagem não proporcionarem às crianças o direito de terem acesso ao movimento, será que estaremos contribuindo para o desenvolvimento delas? Que adulto estaremos formando para o futuro? Que sequelas ficarão na vida dessas crianças? Como ficam a sua saúde e o seu bem-estar?

Lembramos, a esse respeito, que cada vez se torna mais comum a divulgação dos inúmeros benefícios do movimento na vida cotidiana das crianças. Ainda assim, porém, persistem antigas práticas educacionais que são repassadas de geração a geração e que nada acrescentam para a vida das crianças. E, dessa forma, o ser humano passa anos de sua vida escolar como se fosse um simples robô. A criança é vista de maneira igualitária, como se todas devessem ser iguais, e as práticas educacionais acabam não levando em conta o bem-estar e o prazer do (a) educando (a) nas relações de aprendizagem.

De acordo com as colocações anteriores, a dança no ambiente escolar poderia ter um papel muito relevante, pois, além de contribuir para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, é capaz de promover bem estar e melhoria na qualidade de vida das crianças. No entanto, a sua existência no âmbito escolar muitas vezes ocorre de maneira muito precária e descontextualizada, fazendo com que a dança na escola, na maioria das vezes, não seja vista com bons olhos. Além disso, o profissional de Educação Física que desenvolve as aulas, em geral, não tem uma formação em dança, muito menos uma clara concepção do que é educação.

Também, podemos verificar que a dança nas escolas serve apenas para compor coreografias comemorativas do calendário escolar e que os processos pedagógicos da dança são, na maioria das vezes, dissociados da realidade. Ou seja, não existe uma proposta coerente, capaz de permitir ao (à) educando (a) fazer uma reflexão a respeito do que se entende por

dança. Enfim, as relações de aprendizagem vão simplesmente acontecendo, sem considerar nenhum aspecto nela envolvida.

Desse modo, educandos e educadores ficam à mercê de um sistema capitalista, que não colabora em nada para que as relações de aprendizagem se tornem realmente significativas. Nesse processo, os educandos se tornam meros reprodutores de uma sociedade capitalista, indivíduos acríticos e irreflexivos.

Uma postura crítica em relação ao ensino de dança engloba conteúdos que são bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de carnaval ou a reprodução de uma dança folclórica. Como professores, temos que trabalhar de maneira crítica as mensagens contidas nos movimentos, por exemplo, os ensinamentos em relação ao gênero contidas nos movimentos da quadrilha. Poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e assim, podermos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade. Desta forma, estaremos trabalhando as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais dos conteúdos. (MARQUES, 1999, p. 107).

Dialogando com a autora, entendemos que o universo da dança acaba se transformando num ciclo vicioso, à proporção que práticas educacionais irreflexivas e repetitivas vão tomando parte do contexto escolar, somadas ao sistema capitalista que simplesmente reproduz modelos de aprendizagens que não contribuem significativamente na formação do ser humano. No entanto, muitos educadores se tornam verdadeiros cúmplices, porque não se posicionam contra os padrões vigentes e imposições arbitrárias de um modelo de ensino capitalista.

Complementa Marques, afirmando que:

Infelizmente, é este universo da dança que frequentemente chega às instituições escolares formais. Educadores assumem papéis de diretores de dança e de coreógrafos ditadores de verdades sobre o corpo e sobre a dança, prescritores de regras e comportamentos sobre o sujeito na sociedade. Esses educadores/diretores-coreógrafos são incapazes de dialogar e de ouvir, de trocar e de construir com seus educandos/intérpretes o conhecimento sobre dança – que vai muito além da dança. Geralmente é o diretor da escola que exige do educador uma dança que seja apresentável para a conclusão dos cursos: um resultado, muitas vezes sem processo, pois a dança acaba sendo, em vez de disciplina escolar, festinhas. O educador, desamparado, e muitas vezes altamente despreparado, exige dos educandos que reproduzam, copiem e sigam aquilo que arduamente criou ao assumir suas funções impostas de diretor-coreógrafo: coelhinhos de páscoa, caipiras juninos, índios folclóricos, flores da primavera, presentes e árvores de natal, baianinhas e piratas de carnaval dançam, assim, suas coreografias para agradar pais e diretores de escola e supervisores de ensino. (2007, p. 107).

Concluimos, então, que os processos educativos em torno da dança acabam se transformando num simples aprendizado que acontece de forma mecânica e hierarquizada, pois o (a) educando (a) simplesmente reproduz um modelo de movimento, ou simplesmente copia um modelo de coreografia da mídia, sem haver nenhum processo pedagógico implícito, ou seja, sem existir sequer uma metodologia que respeite as diversas etapas do processo de ensino-aprendizagem da dança. Assim, não existe nenhuma espécie de planejamento do ensino da dança, bem como uma coerência entre aquilo que se ensina e o que se aprende. A reflexão e a criticidade tornam-se algo inexistentes no processo de ensino-aprendizagem, e os educandos aceitam as propostas como se fossem algo pronto e acabado. Aqui, mais uma vez, a educação revela ser um sistema vazio e enfadonho, ou seja, os educandos são entendidos como uma tábula rasa<sup>31</sup>, sem expressarem suas próprias opiniões, e os processos coreográficos se tornam impositivos e reprodutores de um sistema capitalista. Nesse sentido, as relações de aprendizagem podem se tornar extremamente fracassadas, uma vez que não promovem um ser humano melhor, consciente de si mesmo e daquilo que se espera enquanto cidadão crítico e humanizador.

Nas palavras de Marques, “[...] hierarquias não questionadas e saberes tradicionais sobre o mundo da dança são reproduzidos no ambiente da escola sem que se perceba tudo aquilo que está por trás, enredado, indissociado a estes processos e produtos coreográficos aparentemente inocentes e fofos” (2007, p. 107). Com base nisso, entendemos que as relações de aprendizagem podem se tornar extremamente fracassadas, porque não promovem um ser humano melhor, consciente de si mesmo e daquilo que se espera enquanto cidadão crítico e humanizador. Enfim, termos consciência de que, muitas vezes, aquilo que parece ser extremamente ingênuo pode ser algo intensamente prejudicial ao desenvolvimento da criança como um todo.

Na expressão de Nanni,

A escola deverá estar sensível ao mundo daqueles que são a maioria: as classes populares e se valer da vontade de fazer chegar a elas conteúdos significativos que tenham relação com sua vida e que permitam a compreensão em si, das coisas que a cercam, e das relações entre ambas. (2002, p. 100).

Concordamos com a autora, porque, no nosso entendimento, a escola, enquanto instituição formal de ensino deve estar alerta para saber direcionar a produção dos

---

<sup>31</sup> Tábula rasa. Segundo Freire (1983), na pedagogia tradicional, o educando é visto como alguém que não sabe nada.



conhecimentos que se estabelecem nas relações de aprendizagens do movimento entre aprendizes e ensinantes. Além disso, torna-se necessária uma maior conscientização acerca do conhecimento socialmente produzido, para que se tornem práticas educacionais realmente convincentes em torno do movimento corporal. Não basta simplesmente reproduzir algo, mas sobretudo saber por que se executa, para quem e de que forma se executa. Somente assim estaremos dando um novo sentido tanto para quem pratica, como para quem aprecia a arte da dança.

Nessa perspectiva, parece-nos necessário um plano de ensino que tenha real sentido para os (as) educandos (as), com objetivos claros, definidos, bem como uma proposta de ensino coerente e flexível. Além disso, respeitar alguns princípios básicos tais como os (as) educandos (as), a sua disponibilidade, a aceitação, o local onde deverão ser desenvolvidas as aulas, bem como o respeito ao curso das outras disciplinas.

Ainda na visão de Nanni:

A seleção dos conteúdos de uma perspectiva dinâmica de desenvolvimento harmônico voltado para o crescimento integral do aluno e que envolve área psicomotora afetiva, cognitiva ajustando e autorrealizando o aluno ao mundo que vive, portanto, sua seleção deverá ser ajustada à realidade escolar. O conteúdo envolve: desenvolvimento de processos mentais: tratamento da informação. [...] a definição dos conteúdos são temas vitais no trabalho a ser realizado pelo professor junto aos alunos. (2002, p. 155).

Aderimos à arguição da autora, uma vez que, propondo os conteúdos juntamente com os educandos, estamos oportunizando a participação no processo de ensino-aprendizagem, bem como fazendo com que percebam o conteúdo da dança no próprio contexto da aprendizagem. Portanto, entendemos que a dança no contexto escolar é muito mais que uma simples coreografia, é ir além das aparências; enfim, é compreender o ser humano na sua totalidade. E, do mesmo modo, para que a dança realmente tenha sentido no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, além de uma metodologia adequada, é importante organizar as ideias ou as ações educacionais. Quanto a isso, adverte Vigotski: “A fala da criança é tão importante quanto a ação para atingir um objetivo. As crianças não ficam simplesmente falando o que elas estão fazendo; sua fala e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, dirigida para a solução do problema em questão.” (2007, p. 13).

Do ponto de vista de Vigotski, a linguagem corporal é tão importante quanto a verbal. Afinal, apesar de serem extremamente diferentes, ambas acabam se ajustando mutuamente para resolverem determinada situação. Fica evidente, pois, que ambas se completam na

resolução de um problema, ou seja, falar é tão importante quanto agir através do corpo, na intenção daquele que se expressa. No entanto, por razões culturais, as atividades de raciocínio e as atividades físicas acabam sendo separadas em muitas sociedades, sendo as físicas menosprezadas em relação às capacidades intelectuais.

Entretanto, entendemos que, no contexto escolar, o processo de ensino-aprendizagem através da dança educativa é capaz de permitir a integração das atividades físicas e intelectuais, na medida em que, pelo movimento, é possível construir relações de aprendizagens interagindo com outros tipos de conhecimentos. Assim, da mesma forma que a dança educativa pode estabelecer diversas relações de aprendizagens, sendo reconhecida como uma habilidade corporal capaz de educar por meio do movimento, é necessário legitimá-la como um processo de ensino e de aprendizagem capaz de contribuir para a educação das crianças.

## 5 PROCESSOS EDUCATIVOS CORPORAIS

### 5.1 Educação pelo movimento

O movimento é inerente a qualquer ser vivo. Portanto, para nós, seres humanos, a importância do movimento torna-se elementar, uma vez que serve de linguagem universal, nos mantendo conectados com o mundo, com as pessoas e com o meio ambiente. Sendo assim, o movimento é algo comum a todos, indistintamente. Enfim, o movimento é o fio condutor que rege as relações entre corpo, espaço e tempo.

A criança é um ser dinâmico, com múltiplas habilidades físicas e indagações naturais. Ela utiliza as habilidades motoras para expandir seu ser. O movimento é de vital importância para o desenvolvimento da criança. Esta é de tal forma inerente à sua vida, à sua primeira infância que o movimento está diretamente relacionado ao seu crescimento, desenvolvimento e funções mentais. (NANNI, 1995, p. 21).

A partir desse ponto de vista, concluímos que contribuir para a educação pelo movimento pode ser algo decisivo na vida de qualquer criança. A escola enquanto espaço socializador e democrático serve como ponto de partida, considerando-se que durante a vida escolar a prática do movimento é mais marcante na vida das crianças. Por esse motivo, entendemos que ensinar o movimento é algo muito mais profundo do que se possa imaginar.

Não basta simplesmente ensinarmos qualquer movimento aleatoriamente; é preciso, sobretudo, termos clareza quanto ao tipo de movimento que queremos ensinar aos nossos educandos. Muitos educadores julgam saber sobre movimento, seja de forma consciente ou não, porém, por ser uma área tão familiar e de características tão diversificadas, muitos têm dificuldades em compreender seu caráter de forma abrangente e significativa.

Sendo assim, acabam se equivocando e repassando uma série de padrões de movimentos estereotipados ou gestos técnicos esportivizados, conduzindo, dessa forma, sua prática pedagógica. Por outro lado, se reconhecerem o movimento como meio universal que permite integrar as pessoas, independentemente de cultura, padrão social ou econômico, certamente levarão os (as) educandos (as) a compreenderem que o movimento está associado as atitudes internas do ser humano. Dessa forma, buscarão desenvolver uma maior conscientização a respeito de si mesmo, dos outros e do meio ambiente. Com certeza, terão outra maneira de conduzir esse tipo de ensinamento. Além disso, é necessário que o educador tenha um amplo conhecimento de movimento para que seu trabalho se torne mais sólido.

De acordo com Freire (1992), a educação pelo movimento contribui para a aprendizagem de conteúdos relacionados ao aspecto cognitivo. O movimento passa a ser um meio de aquisição e desenvolvimento de conhecimento quando os objetivos educacionais relacionam a psicomotricidade, a cognição, a afetividade e, em especial, a corporeidade. É possível compreendermos, com base no que defende o autor, que a dança educativa permite exercer uma educação pelo movimento, pois se relaciona diretamente com a corporeidade das crianças, perpassando pela emoção, pela sensação e pelos sentimentos, desenvolvendo a psicomotricidade, ou seja, buscando integrar diferentes conhecimentos. Nesse viés, educar através da dança educativa pode ser algo extremamente divertido e prazeroso, já que, através dela, a criança tem condições de perceber, sentir e realizar uma educação pelo movimento.

A pesquisa dos movimentos através da dança, na medida em que, permite compreender e identificar as estruturas e significados das diferentes manifestações da cultura corporal e movimentos, tentando desvelar a importância dos sentidos e significados para a vida do ser e para as suas relações culturais e sociais historicamente estabelecidas e ser hoje um aporte efetivo à Educação. Um projeto dinâmico, criativo e reflexivo de pesquisa em Dança, a partir da cultura corporal, dentro do espaço de tempo e lugar dos envolvidos, será espaço para vivência da liberdade, da gratuidade e do prazer. (NANNI, 1995, p. 181).

Entendemos, em vista do exposto, que, através da dança educativa, os (as) educandos (as) tiveram a oportunidade de revelar-se enquanto seres humanos autênticos e sensíveis através das relações de corpo, dança e movimento.

Neste sentido, consideramos experiências sensíveis na dança da Escola como experiências de movimento capazes de, pelo meio e confronto estéticos, promover o desvelamento e a compreensão crítica da interioridade dos educandos, ou seja, de seu mundo sensível. A experiência sensível no dançar dos educandos no espaço escolar está relacionada ao processo estético-artístico e/ou artístico-educativo dos educandos no seu “se-movimentar”, isto é, no expressar da sensibilidade e na corporeificação de seu mundo interior. A corporeificação pode construir uma base para ações com o objetivo de transformação social onde o sujeito está inserido, seu meio, seu contexto. (DUARTE, 2007, p. 3).

Nas ideias do autor, confirmamos nosso entendimento de que promover uma educação pelo movimento através de experiências sensíveis e estéticas serve para contribuir com a dimensão integral da criança. A educação pelo movimento pode, pois, ser exercida através da dança educativa, uma vez que permite despertar a autenticidade da criança, passando a ser vista por si mesma, e não numa visão totalitária de grupo. Dessa forma, tornamos possível,

então, o desnivelamento das crianças, ao passo que valorizamos a particularidade de cada uma delas, despertando o seu verdadeiro “eu”, nas suas diversas maneiras de relacionar-se corporalmente.

Cada pessoa é importantíssima; é preciso observar seu processo e ajudar seu desenvolvimento a partir dele. É mais valioso o próprio processo de desenvolvimento que o eventual resultado que se obtenha. Se o movimento se produz com liberdade, está bem colocado e se cuida e se respeita a capacidade de manifestação corporal, o processo se enriquece e o resultado será sempre valioso, porque não se trata de chegar a uma particular forma única, mas às formas mais enriquecidas possíveis. (BRIKMANN, 1989, p. 25).

Nesse ponto, queremos destacar a importância do respeito à individualidade do ser humano, já que, na nossa compreensão, toda criança deveria ser incentivada e valorizada em suas particularidades nos espaços educativos e, mais precisamente, na escola. Com efeito, entendemos que uma educação globalizada pode contribuir, efetivamente, nos diversos aspectos da criança, sobretudo no desenvolvimento integral do ser humano. Contudo, na maioria das vezes, nos deparamos com uma realidade escolar que não privilegia essa visão de mundo, ou melhor, onde tudo o que importa são os resultados a serem alcançados.

Isso revela que os valores de competitividade são supervalorizados em detrimento da própria criança, os quais são resumidos, muitas vezes, em marcas, resultados, competições e medalhas, sem levar em consideração o ser humano e os limites da própria criança. Enfim, falamos de uma educação simplista que se preocupa muito mais com resultados imediatistas do que uma educação para o resto da vida. Mas, afinal, onde fica a educação do ser humano?

A educação psicomotora de Le Boulch<sup>32</sup> justifica sua ação pedagógica colocando em evidência a prevenção das dificuldades pedagógicas, dando importância a uma educação do corpo que busque um desenvolvimento total da pessoa, tendo como principal papel na escola preparar seus educandos para a vida, utilizando métodos pedagógicos renovados, procurando ajudar a criança a se desenvolver da melhor maneira possível, contribuindo dessa forma para uma boa formação da vida social. (CASTRO, 2008, p. 1).

---

<sup>32</sup> Le Bouch. O Francês Jean Le Bouch (1983), um dos precursores da utilização da educação psicomotora nas aulas de educação física afirma que a corrente educativa da psicomotricidade surgiu na França, em 1966, pela fragilidade da educação física, pelo fato dos professores de educação física não conseguirem desenvolver uma educação integral do corpo. Para ele, muito desses professores centravam sua prática pedagógica nos fatores ligados à execução dos movimentos, tendo como principal objetivo de sua ação educativa chegar à perfeição desses movimentos, de forma mecânica. (CASTRO, 2008, p. 1).

Recorremos ao autor para reforçar o nosso entendimento de que é indispensável buscar uma educação pelo movimento que considere a inteireza do ser humano, contribuindo para a vida dos educandos. Nessa busca, a dança educativa torna-se eficaz, porque a criança tem condições de descobrir as várias dimensões do ser humano através de movimentos que lhe são peculiares, transformando-os em gestos expressivos e significativos. Por isso, cabe a nós, educadores, incentivarmos e promovermos atividades corporais voltadas à ressignificação corporal.

## **5.2 Laban, um estudioso do movimento: breve histórico**

Rudolf Laban nasceu no ano de 1879, na cidade de Brastilava, Hungria, vindo a falecer em julho de 1958. Foi bailarino, coreógrafo, artista plástico e arquiteto. Destacou-se como bailarino, autor de diversas coreografias famosas, consagrando-se um renovador da dança e enfoque teatral. Pelo fato de não aceitar o vazio existente nas peças de teatro e dança da época, acabou trazendo para seu trabalho o resultado de suas paixões, lutas interiores e sociais. Assim pensando, buscou incessantemente estudar o movimento, por acreditar que o movimento humano se constitui sempre dos mesmos elementos, seja no cotidiano, no trabalho ou na arte. Além disso, destacou-se por dar ênfase tanto à parte fisiológica quanto psíquica do movimento.

Rudolf Laban tornou-se mundialmente conhecido por ter desenvolvido uma notação de movimento chamada de Labanotation nos EUA. Esse sistema de notação e análise de movimento se baseia em quatro fatores – espaço, peso, tempo e fluxo – e permite registrar qualquer um de seus tipos de movimento (“kinetography Laban”).

Sua teoria tem por base reconhecer os movimentos naturais através da espontaneidade e diversidade, buscando uma vivência consciente dos movimentos, o que resulta num desenvolvimento amplo. Laban criou vários centros de pesquisa em diversos países como a Alemanha, Suíça e Inglaterra, onde permaneceu durante a Segunda Guerra Mundial, desenvolvendo seus ideais de harmonia e libertação através da experiência criativa do movimento. Nesse último, destacou-se, juntamente com Lawrence, um industrial da época, o qual desenvolveu um estudo sobre o ritmo natural das pessoas, ou seja, a fluência do movimento. A partir disso, surgiu, então, a metodologia para análise, treino e notação do “esforço” – designando como parte interna do movimento. Sua primeira aplicação foi na seleção e no treino de operários durante a guerra.

Atualmente, a pesquisa e a metodologia sobre a utilização do movimento humano desenvolvida por Laban servem de suporte para um melhor entendimento do homem por meio do movimento. Além disso, ele obteve destaque nos diversos ramos da arte e da ciência, tais como teatro, dança profissional, televisão, coreografia, cinema, educação, antropologia, psicologia, assistência social, psiquiatria, fonoaudiologia, sociologia, comunicação e trabalho.

### **5.3 Dança educativa: processo criativo e estético**

A dança é uma atividade corporal na qual a criança tem a possibilidade de descobrir de maneira criativa e sensível as diferentes significações do corpo numa relação concreta de sujeito-mundo.

Mendes entende que: “Esteticamente a dança pode ser considerada como a mais antiga das artes, a mais ‘capaz de exprimir tanto as fortes quanto as mais simples emoções’ sem o auxílio da palavra, porque esta, podendo tudo expressar, revela-se insuficiente nesses momentos” (1985, p. 10). A partir das ideias da autora, reforçamos que a dança, como forma de expressão, não pode ser dissociada dos sentimentos e das emoções, ou seja, não há como separá-los, pois o movimento, por mais simples que seja, acaba externalizando algum tipo de sentimento ou emoção. Como a emoção não se separa da ação, a pessoa não consegue executar um movimento sem estabelecer uma relação emocional.

Além de a dança estimular a capacidade criadora na criança, pode desenvolver a capacidade de construir mentalmente algo imaginado que posteriormente se concretizará através do gesto ou movimento. Nessa linha de pensamento, Vigotski lembra: “Qualquer invenção, grandiosa ou pequena, antes de firmar-se, de realizar-se de fato, manteve-se íntegra como uma construção erigida na mente, por meio de novas combinações ou correlações, apenas pela imaginação” (2009, p. 14). E o autor complementa o exposto:

No entendimento comum, a criação é o destino de alguns eleitos, gênios, talentos que criaram grandes obras artísticas, fizeram notáveis descobertas científicas ou inventaram alguns aperfeiçoamentos na área técnica. Reconhecemos de bom grado e prontamente a criação na atividade de Tolstoi, Edison e Darwin, porém é corriqueiro pensarmos que na vida de uma pessoa comum não haja criação. (2009, p. 15).

A partir do pensamento do autor, entendemos que, se o privilégio de criação se desse única e exclusivamente a algumas pessoas – ditas privilegiadas –, já estaríamos dando por

fracassadas muitas das atividades que tentassem despertar e desenvolver a imaginação criativa nas pessoas comuns. Porém, entendemos que toda pessoa, no caso específico a criança, possui uma imaginação criativa, conforme forem dadas condições para que ela possa desenvolver ou amadurecer ideias até então contidas. “[...] Considerando a infância como um período fértil para alicerçar tal processo, algumas atividades podem ser consideradas privilegiadas por favorecer a construção de conhecimentos, articuladas com o percurso criador do sujeito, ampliando suas noções prévias.” (LEITE, 2008, p. 44).

Nesse viés, proporcionar a prática da dança educativa serve não somente como uma forma de aprendizagem motora, mas principalmente de levar o educando a uma descoberta inventiva e criativa do movimento. Entretanto, nessa relação entre dança e criatividade, torna-se necessário elucidarmos o que significa criatividade.

Criatividade é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera resultados na ocorrência de seu processo. Devemos acrescentar que através da atividade criativa, os seres humanos alcançam uma consciência sobre suas potencialidades, desvendam a condição genuína de sua liberdade pessoal e edificam sua autonomia, uma vez que através da criatividade, o homem existe e evolui, se expressa e, modela parcelas de realidade do universo das infinitas possibilidades humanas. (ARCE; DÁCIO, 2007, p. 5).

Se a criatividade é a expressão de um potencial humano que se manifesta nas atividades humanas, por que não oportunizá-la através da dança educativa? Nessa linha de ação, poderíamos estar contribuindo no desenvolvimento do potencial criativo de cada criança, já que tem como uma das principais características despertar a capacidade criativa do ser humano. No entanto, Nanni lembra: “A criatividade liberta a dança do seu aspecto de performance ao oportunizar as decisões e caminhos a alcançar em direção à independência e autonomia do SER em busca do seu processo de desenvolvimento integral.” (1995, p. 184).

De acordo com as autoras, através da expressão criativa, parece ser possível a pessoa alcançar uma maior consciência a respeito de si mesma, de suas reais capacidades imaginativas e sensíveis, tornando o aprendizado prazeroso e estimulante através da dança educativa. Nessa perspectiva, compreendemos que a dança educativa, como uma arte simbólica, é capaz de exprimir os mais ínfimos detalhes da percepção humana, sugerindo imagens, compondo situações, em que o movimento em si vai além de uma mera execução, muitas vezes transpondo barreiras e ultrapassando os limites da imaginação e criação do ser humano.



O significado do corpo advém de sua intencionalidade e realização, manifestando a sua corporidade, o “eu” do homem dotado de flexibilidade, de pluralidade e diversidade sócio-culturais ao se materializar em forma de símbolos o corpo apresentado pelo processo criativo que caracteriza a ação da Dança/Educação. A ação pedagógica veiculada pelo processo criativo como catalizador da Dança/Educação poderá propor o resgate da consciência corporal pelo nível da representação do corpo em suas estruturas representativas: imagem corporal, esquema corporal, categorias pertinentes à elaboração de novas referências para a linguagem do corpo. (NANNI, 1995, p. 182).

Diante disso, não pode existir processo criativo sem que haja uma experiência corporal significativa. Nessa relação corpo e dança se fundem, revelando múltiplos significados que envolvem o sentido da dança educativa através de uma experiência sensível e estética do movimento.

Ainda, ressaltamos o seguinte pensamento de Nanni: “processo criativo é dar existência; estabelecer relações” (1995, p. 182). Tais palavras apontam, a nosso ver, algumas diretrizes do processo, sugerindo uma teoria humanista: indireta, na qual a liberdade, a liderança, a criatividade e as soluções de problemas possam estar presentes nos processos de ensino e de aprendizagem da dança. Além disso, queremos ressaltar as características do processo criativo que, segundo ela, se baseiam nos princípios de originalidade (emoção x cognição – cristalização emoções); imaginação (impressões – emoções: descoberta de si, capacidade de adaptação, entrosamento) e improvisação (confronto situação imprevistas, suspensão de automatismo, experimentação mundo sensorial, convívio com o imprevisível).

Compartilhamos do posicionamento da autora, entendendo que, através de uma teoria humanista, é provavelmente possível exercer uma educação pelo movimento. A dança educativa tem, pois, a pretensão de levar o (a) educando (a) descobrir as diferentes formas de se relacionar através do corpo, compreendendo as qualidades que estiveram implícitas e o movimento. Enfim, envolvendo uma dimensão integral do ser humano, despertando um ser sensível e consciente capaz de resolver situações inesperadas, sobretudo nas relações que envolvem as pessoas, o mundo, a sociedade.

De outra parte, Fux refere que:

A expressão e a criação no nível do corpo são próprias do ser humano, qualquer que seja seu estágio cultural ou qualquer que seja sua condição física. A necessidade de mover-se é parte da pessoa e quanto mais seja ajudada a expressar-se, mais benefícios obterá para o resto de suas atividades em sua vida privada ou social. (1983, p. 97).

Podemos dizer que tanto a expressão quanto a criação são condições necessárias para a vida do ser humano, pois sem elas as relações corporais tornam-se, muitas vezes, incomunicáveis, ou seja, inexpressivas e até insuficientes. Sendo assim, quanto mais uma pessoa for auxiliada nesse processo de desenvolvimento corporal, maior será sua capacidade de saber posicionar-se perante os outros, na sociedade, nos relacionamentos, enfim, nas relações sociais.

Criação que existe como origem de acontecimentos históricos e como processo no qual o ser humano imagina, combina, modifica e cria novo, pois o principal elemento da atividade criadora está nas relações sociais que alimentam a constituição da arte, das ciências e das técnicas. Nesse sentido, se acreditarmos na importância do significado da atividade criadora, e se soubermos o valor de liberação que a imaginação pode ter, devemos pensar num lugar de destaque para o trabalho com tal dimensão no processo educativo. (LEITE, 2008, p. 47).

No que expõe o autor, fortalecemos nossa concepção da atividade criadora, reconhecendo que o valor da sua liberação pode encontrar um lugar relevante no contexto educacional. Ou seja, é preciso ter um espaço para que essas atividades aconteçam. Então, por que não oportunizá-las na escola?

A capacidade de criação e imaginação se tornam elementos extremamente contundentes na vida das crianças, pois, nessa fase da infância, possuem uma capacidade de imaginação e criação muito naturais.

No entender de Vigotski,

[...] deve-se indicar a importância de cultivar a criação na idade escolar. Todo o futuro é alcançado pelo homem com a ajuda da imaginação criadora. A orientação para o futuro, o comportamento que se apoia no futuro, e dele procede é a função maior da imaginação, tanto quanto a estrutura educativa fundamental do trabalho pedagógico consiste em direcionar o comportamento escolar seguindo a linha de sua preparação para o futuro, e o desenvolvimento e o exercício de sua imaginação são uma das principais forças no processo de realização desse objetivo. A criação de uma personalidade criadora, projetada para o futuro, é preparada pela imaginação criadora que está encarnada no presente. (2009, p. 122).

Compartilhando as ideias do autor, ressaltamos a necessidade de cultivarmos a atividade criadora nas crianças, uma vez que, enquanto processo educativo estético, pode contribuir na formação de uma personalidade criadora, tornando-os adultos mais criativos e sensíveis. Dessa maneira, compreendemos que será dado às crianças o direito à liberdade de criação e expressão, além de despertar uma imaginação criadora. Assim, se a educação do

presente pode gerar uma personalidade criadora no futuro, por que não educá-las por meio da dança educativa?

A dança, enquanto processo de autoconhecimento (do corpo, de seus limites e de suas possibilidades) e instrumento de efetivação das relações sociais, leva o indivíduo a experimentar novas possibilidades no plano do exercício de criação e de integração de um grupo. Ela atua como elemento transformador, pois, sem dúvida, promove em quem dela participa a aceitação de si mesmo e uma maior receptividade nos relacionamentos com os outros, mediante o envolvimento que se estabelece num trabalho prático. Ao viver seu imaginário, o grupo de trabalho concretiza, através da produção plástica, musical e cênica (na dança), seu conteúdo cultural. E é por meio dessa vivência que percebe sua capacidade de se articular e de se comunicar num universo que tem significado subjetivo e se amplia objetivamente na relação de criação [...]. (RENGEL; MOMMENSOHN, 1992, p. 4).

As palavras dos autores nos conduzem à compreensão de que a dança educativa serve como meio cultural e artístico, na medida em que permite a exploração da capacidade criativa e imaginativa das crianças. Além disso, consegue revelar formas, expressões, criações, bem como atitudes corporais significativas através dos gestos e movimentos corporais. Nesse sentido, lembramos que, frequentemente, a criança se sente desmotivada para as aprendizagens motoras, pois não consegue estabelecer relações com seu mundo interior, em geral feita de imaginações e fantasias. Recorremos ao pensamento de Vigotski, para quem:

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranhos às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. (2009, p. 72).

Entendemos, a partir dessa colocação, que toda criança possui capacidade imaginativa e criativa, porém apresenta níveis de desenvolvimento diferentes. Sendo assim, enquanto algumas são supercriativas, outras precisam de um estímulo externo para deixar aflorar a capacidade criativa. Dessa forma, se a educação correta consiste em despertar na criança aquilo que já existe nela, podemos concluir que a imaginação criadora da criança pode ser um recurso auxiliar no desenvolvimento dos processos educativos e estéticos. Nesse ponto, avaliamos como extremamente importante a contribuição da dança educativa, por servir de estímulo para a transformação da criança no processo educativo.

Sempre que a pessoa consegue entrar nos domínios do seu inconsciente, consegue encontrar-se consigo mesmo. A energia que flui nesta relação ou também, com outro sujeito está intimamente ligada ao cosmo, ao universo. Com a energia latente, a pessoa carrega sua emoção e daí a criatividade se torna muito mais profunda e expressiva. Assim, percebem-se a criação e a maturidade desta criação, muitas vezes reveladas em linhas, cores, formas, voz, movimentos, sons... (FREDERIZZI, 2011, p. 70).

A dança educativa na busca constante pelo autoconhecimento da criança pode ser, então, de acordo com a autora, capaz de permitir a liberação da energia que impulsiona a imaginação criativa, bem como os sentimentos mais profundos. Além disso, tem condições de despertar uma maior consciência a respeito das reais possibilidades criativas do movimento, tornando possível reconhecer, através da sensibilidade física e emocional, o que pode ser capaz de inventar e criar através do próprio corpo, bem como descobrir quem realmente é, e o que tem capacidade de construir criativamente. “A dança na educação não existe somente para o prazer de dançar, mas por meio do esforço criativo em dar forma estética à experiência significativa espera-se que os alunos desenvolvam sua força criativa, e, assim, melhorarem como pessoas”. (H’DOUBLER apud MARQUES, 2003, p. 113).

Diante desses argumentos, nós, educadores, devemos ter respeito pelo repertório individual de movimento de cada educando (a), bem como pelos seus processos criativos, permitindo integrá-los aos conhecimentos do processo de ensino-aprendizagem da dança educativa.

É possível obter-se autoconceito, autorrealização e autoconfiança através da experiência de movimentos que ofereça a oportunidade de: mover-se; aprender por meio de movimentos; ser criativo através do movimento; aprender modelos rítmicos de movimento; descrever ao manipular o corpo as várias relações espaciais; aprender padrões básicos de dança e combinar atividades de movimentos com a música, a arte, a ciência, a matemática e a linguagem artística. Tudo isso e mais ainda, pode ser obtido através da experiência da dança. Não se pode privar as crianças dessas experiências educacionais que oferecem aprendizagem em cada etapa do domínio psicomotor e abrangem o ambiente de aprendizagem mais relevante para a área não discursiva. E ainda, “ninguém determinou até hoje o que o corpo pode fazer”, somos nós mesmos que descobrimos, fazendo, colocando em prática o movimento. (CARBONERA; CARBONERA, 2008, p. 8).

Entendemos, segundo os autores, que as formas corporais são emolduradas pela própria criança a partir de sua combinação exploratória e criativa dos movimentos, ou seja, através dos gestos e movimentos, internalizados, ou não, descobertos pela ação do movimento do corpo tão presentes nas vivências corporais. Aqui o aprendiz do movimento tem condições de dar vazão a sua capacidade de imaginação e criação e, com isso, criar e elaborar novas

construções mentais reestruturadas pelo próprio educando a partir das experiências acumuladas.

No dizer de Vigotski,

A conclusão pedagógica a que se pode chegar com base nisso consiste na afirmação da necessidade de ampliar a experiência da criança, caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência” – sendo as demais circunstâncias as mesmas -, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (2009, p. 23).

A partir da concepção do autor, apreendemos ser extremamente importante darmos oportunidade para que as crianças possam vivenciar o maior número possível de experiências corporais, pois quanto maior o acúmulo dessas experiências, maior será sua capacidade imaginativa e criativa do movimento.

Portanto, cabe a nós, enquanto educadores, permitirmos a descoberta de diferentes movimentos, pois assim estaremos enriquecendo o repertório individual de movimentos de cada educando (a), além de aumentar sua capacidade de exploração e imaginação criativa. Enfim, estaremos contribuindo para que possam aprimorar aquilo que já adquiriram ao longo do tempo.

De acordo com Vigotski: “Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela. Eis porque a imaginação da criança é mais pobre que a do adulto, o que se explica pela maior pobreza de sua experiência” (2009, p. 22). Considerando a perspectiva anterior, inferimos que, a partir da dança educativa, podemos auxiliar a criança, já que os processos educativos em torno dela são desenvolvidos respeitando-se o nível de cada educando (a), suas próprias limitações, tanto físicas como emocionais e principalmente a capacidade de percepção e criação de cada um (a).

Nesse sentido, não existe certo ou errado na realização dos movimentos. Existe um nível de percepção em que cada educando (a) se encontra, à medida que evolui o seu aprendizado através de experiências motoras que carrega consigo de experiências anteriores. Ou seja, quanto mais uma criança vivenciar, sentir e perceber o movimento, maior será a sua capacidade de criar e elaborar novos movimentos. Nesse sentido, recorreremos novamente a Vigotski, que assim se posiciona: “Chamamos atividade criadora do homem aquela em que se cria algo novo. Pouco se importa se o que se cria é algum objeto do mundo externo ou uma

construção da mente ou do sentimento, conhecida apenas pela pessoa em que essa construção habita e se manifesta.” (2009, p. 11).

Evidenciamos, com base nisso, que, se a atividade criadora pode ser algo construído pela mente, como também pelo sentimento, a dança pode ser considerada uma atividade criadora. Sendo assim, educar a criança por meio da dança educativa pode ser uma atividade pedagógica capaz de não somente desvendar sentimentos e emoções intrínsecos, mas, sobretudo, estimular o processo criativo desde a infância.

Nesta perspectiva, a importância do ensino de dança nas escolas é ainda maior. As relações que se processam entre corpo, dança e sociedade são fundamentais para a compreensão e eventual transformação da realidade social. A dança, enquanto arte tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual. (MARQUES, 1995, p. 13).

Nesse viés, se a criança estiver inserida num ambiente em que haja estímulo para o desenvolvimento das habilidades criativas e se os processos de ensino e de aprendizagem forem ao encontro dessa perspectiva, cremos que será possível desenvolver uma mente criadora desde a idade escolar.

Dessa forma, desenvolver na criança a capacidade de imaginação criadora pode ser uma possibilidade para que possa tornar-se uma pessoa mais ativa e criativa no futuro, já que pode atuar nas diversas áreas de conhecimento. Ou será que a criança tem que ser apenas criativa nas aulas de artes? Se a aprendizagem em torno do processo criativo pode ter uma perspectiva futura, então por que não oportunizá-la no seu presente? Dentro desse panorama, entendemos que o (a) educando (a) tem a possibilidade de experienciar, dialogar e compreender uma relação de mundo de forma muito mais abrangente.

Se a atividade do homem se restringisse à mera reprodução do velho, ele seria um ser voltado somente para o passado, adaptando-se ao futuro apenas na medida em que este reproduzisse aquele. É exatamente a atividade criadora que faz do homem um ser que se volta para o futuro, erigindo-o e modificando o seu presente. (VIGOTSKI, 2007, p. 14).

Considerando as ideias do autor, entendemos ser necessário repensar nossas práticas educativas tendo em vista que a criança de hoje será o adulto de amanhã. Afinal, que adulto queremos formar para o futuro? Que tipo de cidadão? Será que estamos transformando nossas crianças em seres sensíveis e estéticos ou simplesmente em seres racionais e produtivos?

Enfim, será que estamos preparando nossas crianças para um mundo melhor ou simplesmente estamos tornando-as meras reprodutoras da sociedade?

#### 5.4 Descrição dos processos educativos corporais

As oficinas de dança educativa tiveram o intuito de servir de motivação para que os (as) sujeitos participantes pudessem serem educados (as) pelo movimento, desenvolvendo a compreensão das qualidades intrínsecas deste, descobrindo, através do movimento livre, novas formas de movimentação, incentivando sua criatividade, percepção e sensibilidade, enfim, colocando seu próprio “eu” na expressão corporal. Além disso, tivemos a pretensão de despertar uma educação do sensível no ambiente sociocultural, ou seja, na própria escola.

Para tanto, foram desenvolvidos seis encontros, sendo dois semanalmente, com duração de duas horas cada aula, totalizando 12 horas-aula. Todos os encontros foram realizados nas dependências da escola, mais precisamente na sala de Educação Física ou no salão nobre.

O programa das oficinas de dança educativa foi realizado em quatro momentos: 1. apresentação – colocação da ideia ou tema central a ser ensinado aos (às) educandos (as); 2. exploração – possibilidades do movimento ou da ideia; 3. criação – transformação criativa do movimento resultando em minissequências ou coreografias; 4. socialização – socialização das experiências através do diálogo e/ou da apreciação artística, como segue.

<b>Encontro</b>	<b>Tema desafiador</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos materiais</b>
Primeiro	O corpo fala?	Conscientização corporal, exploração dos movimentos Atividades em duplas, trios e quartetos. Técnica de relaxamento corporal	Colchonetes
Segundo	Corpo	Conscientização corporal, movimentos isolados do corpo, brincadeira do boneco de mola, movimentos assimétricos, equilíbrio e controle corporal, minissequências, relaxamento e apreciação artística.	Boneco articulado Colchonetes Aparelho de som Cd músicas
Terceiro	Espaço/corpo	Percepção corporal e espacial, conscientização corporal, noção espaço temporal (segundo o volp), movimentos retilíneos, circulares, mudanças de direção, atividades em duplas ou trios, minicoreografias, criatividade.	Instrumentos musicais Fitas coloridas Aparelho de som Cd músicas.

<b>Encontro</b>	<b>Tema desafiador</b>	<b>Atividades</b>	<b>Recursos materiais</b>
Quarto	Ritmo	Percepção corporal, níveis do movimento (baixo, médio e alto), dança dos níveis, expressão corporal, atenção, ritmo, minissequências, e outros.	Uma caixa cartões de palavras
Quinto	Corpo, espaço, força e tempo.	Expressão e conscientização corporal, exploração dos movimentos, destreza e habilidade corporal, mudanças de níveis, dança em duplas, criatividade, desenvoltura corporal, percepção rítmica e espacial.	Lenços diversos Fitas coloridas Aparelho de som Cd músicas
Sexto	Sensibilização	Expressão corporal, conscientização corporal, sensibilização, percepção tátil através dos objetos.	Livro de estórias do Aladim e lâmpada maravilhosa Caixa de objetos variados Aparelho de som Cd músicas

**Quadro 2. Programa das oficinas**

O programa de oficinas (Quadro 2) visou a desenvolver a integralidade da criança enquanto aprendiz do movimento, buscando contribuir na construção de sua corporeidade. As atividades tentaram despertar nos (as) educandos (as) suas diversas possibilidades de movimento, mas, sobretudo, fazendo o (a) educando (a) compreender que não basta simplesmente executar o movimento, mas saber o porquê se executa.

Nesse sentido a escolha dos temas foi proposta de acordo com os fatores de movimento utilizados na metodologia de Laban, ou seja, peso, espaço, tempo e fluxo, para, enfim, buscar entender quais foram as relações implícitas e explícitas no processo de ensino e de aprendizagem do movimento através da dança educativa.

**Peso:** O elemento “firme” do esforço consiste de uma resistência forte ao peso e de uma sensação de movimento, pesada, ou sensação de peso. O elemento “toque suave” ou “leve” do esforço consiste de uma resistência fraca ao peso e de uma sensação de movimento leve, ou ausência de peso. **Tempo:** O elemento de esforço “súbito” consiste de uma velocidade rápida e de uma sensação de movimento, de um espaço curto de tempo, ou sensação de movimento, de um espaço curto de tempo, ou sensação de instantaneidade. O elemento de esforço “sustentado” consiste de uma velocidade lenta e de uma sensação do movimento de longa duração, ou sensação sem fim. **Espaço:** O elemento de esforço “direto” consiste de uma linha reta quanto à direção e da sensação do movimento como uma linha estendida no espaço, ou sentimento de estreiteza. O elemento de esforço “flexível” consiste de uma linha ondulante quanto à direção e da sensação de movimento de uma extensão flexível no espaço, ou sensação de estar em toda parte. (LABAN, 1978, p. 120-121).

A explanação do autor nos indica que o movimento está associado à sensação e que esta, por sua vez, sugere como todos os movimentos devem acontecer. Nessa medida, não há



como separar os aspectos físicos e psíquicos do movimento, pois eles acabam interagindo na intenção de realizar um determinado movimento. Com base nessas informações, relatamos as categorias da metodologia de Laban utilizadas nos processos educativos corporais através do processo de ensino-aprendizagem da dança educativa, muito bem explicitada por Miranda (1979).

Quanto à primeira categoria – o que se move? –, a partir de seu estudo, buscamos compreender o corpo físico em partes, como um todo ou como uma só unidade nas ações corporais realizadas pelos (as) educandos (as). Para descrevermos essa categoria, são relatadas a origem ou a iniciação do movimento, as partes do corpo que estiveram envolvidas no movimento, as partes do corpo que se moveram em oposição àquelas que se mantiveram imobilizadas, o envolvimento maior ou menor de um lado do corpo, bem como as partes do corpo que se tocaram. Ainda, são relatadas as seguintes subcategorias: a posição corporal adotada pela criança, a coordenação motora, a lateralidade, a transferência de peso ou passos, bem como a forma corporal assumida durante o movimento.

Em seguida, passamos a responder a segunda categoria – como nos movemos? –, na qual foram observadas as qualidades do movimento expressas pelos (as) educandos (as) através da dinâmica corporal. Nessa perspectiva, damos ênfase à combinação entre os elementos de espaço-peso e espaço-tempo que, conforme Miranda (1979), podem ser elencados da seguinte maneira: direto-forte, direto-leve, direto-lento, direto-rápido, indireto-forte, indireto-leve, indireto-lento, indireto-rápido.

Posteriormente, procuramos responder a terceira categoria através da seguinte pergunta: onde nos movemos? – isto é, o espaço que foi utilizado pelos (as) educandos (as) tanto individualmente como globalmente. Aqui, as seguintes subcategorias são descritas: a kinesfera individual<sup>33</sup> do (a) educando (a), tendo observado a sua totalidade, isto é: frente, atrás, acima, abaixo e laterais. Também será considerado, no estudo, o espaço físico relativo ao contexto no qual os (as) educandos (as) estiveram inseridos, ou seja, os locais que serviram de palco para a realização das vivências corporais, tais como a sala de Educação Física ou o salão nobre da escola.

Para finalizarmos a descrição dos processos educativos corporais, dedicamo-nos a responder a quarta categoria através da seguinte pergunta: com quem nos movemos?

---

<sup>33</sup> Kinesfera individual. O corpo tem uma orientação espacial tridimensional, ou seja, tem acesso à altura, largura e profundidade do espaço que o circunda. A área espacial em volta do corpo, delimitada pelos movimentos de braços e pernas em extensão máxima e cujo entro é o centro do corpo, Laban chamou de kinesfera. Cada indivíduo tem a sua esfera pessoal de movimento, que ele carrega consigo através do espaço global. (MIRANDA, 1979, p. 46-47).

Esperamos saber com quem os (as) educandos (as) se relacionaram através da dança educativa e como se organizaram através da formação de grupos.

Além disso, descrevemos como aconteceram os processos educativos corporais através de pequenos grupos<sup>34</sup> ou individualmente. Para isso, foram consideradas as seguintes subcategorias: o relacionamento com outras pessoas, consigo mesmo e com os objetos. Portanto, todas as categorias citadas anteriormente, bem como as suas respectivas subcategorias, serviram como instrumento da análise dos gestos e movimentos para, posteriormente, serem descritas na pesquisa qualitativa.

### 5.5 O que se move

Através do processo de ensino-aprendizagem da dança educativa buscamos fazer com que o (a) educando (a) percebesse a importância da sensação de integração corporal, tão importante na dança. Nesse sentido, procuramos incentivar o uso do corpo como uma só unidade, chamando a atenção às partes do corpo que contribuem para a ação global do movimento. Dessa forma, no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, foram sugeridas ações corporais, como: saltar, abrir, fechar, balançar, deslocar, girar, torcer e outras. Procuramos, assim, analisar as subcategorias abaixo relacionadas:

1. Posição corporal<sup>35</sup> – Trata-se da postura<sup>36</sup> adotada pela criança para se posicionar no espaço, tais como: vertical, vertical/diagonal<sup>37</sup>, sentada<sup>38</sup>, agachada e deitada.
2. Coordenação motora – Diz respeito à capacidade de utilizar os grandes e pequenos grupamentos musculares para realização de movimentos simétricos e assimétricos.
3. Lateralidade – Refere-se à dominância lateral<sup>39</sup> dos membros superiores e/ou inferiores na realização dos movimentos, podendo ser: direita e esquerda.

---

<sup>34</sup> Pequenos grupos. Divisão do grande grupo de crianças para realização das tarefas motoras, podendo ser: individualmente, em duplas, em trios, em quartetos e assim por diante. (MIRANDA, 1979).

<sup>35</sup> Posições. Entre as posições de ficar em pé, na vertical, e de deitar, na horizontal, encontramos as de ficar de joelhos e as de sentar; estas duas últimas podem funcionar como estágios transicionais durante uma mudança gradual entre as duas situações extremas. (LABAN, 1978, p. 105).

<sup>36</sup> Postura. É uma posição ou atitude do corpo, o arranjo relativo das partes do corpo para uma atividade específica, ou uma maneira característica de alguém sustentar seu corpo. (KISNER; COLBY, 1992).

<sup>37</sup> Vertical diagonal. É quando a pessoa está em pé, porém, com um dos lados do corpo voltado para frente. (MIRANDA, 2000).

<sup>38</sup> Posição sentada. O peso, nestas posições, é apoiado no tronco todo, envolvendo semelhantemente as regiões dos quadris e dos ombros. (LABAN, 1978, p. 105).

<sup>39</sup> Lateral. Refere-se à do lado de fora, mais distante do plano mediano do que outra (externo). (MIRANDA, 2000, p. 34).

4. Transferência de peso ou passos – Pode ser considerada como a realização de um movimento de mudança de peso ou suporte de uma parte para outra do corpo.

5. Forma corporal assumida durante o movimento – É definida como a forma total do corpo<sup>40</sup>, tais como: côncava, convexa, arredondada, agulhada, em “S”, torcida, normal e outras.

6. Atitude corporal – Aqui, buscamos enfatizar a tendência global de movimento, ou seja, a maneira como as crianças se comportaram através do seu próprio corpo, revelando suas atitudes internas.

A capacidade de compreensão que temos de nós mesmos, bem como de nossas reais possibilidades corporais, são aspectos muito importantes na vida do ser humano. Porém, muitas pessoas acabam tendo experiências frustrantes que geram sequelas para o resto de suas vidas. Por isso, torna-se extremamente importante conhecer e reconhecer nosso corpo, pois através dele refletimos nossa própria imagem corporal<sup>41</sup>.

A pós-modernidade coloca seus pés no presente e no cotidiano. O passado e o futuro se encontram no presente. A pesquisa, conhecida como nova história, vê o passado como algo inexistente em si mesmo. O passado que chamo de passado pressentifica-se pela minha compreensão. O acontecer futuro define-se pela definição de minha presença atual. Este privilegiamento do cotidiano denota uma série de elementos que merecem muito atenção! Vou referir-me a alguns deles apenas com um olhar horizontal. Começamos pelo ser humano. O perfil do homem aparece com a imagem de corporeidade ou de corpo. A presença do homem no mundo é corporal. Cada um tem uma imagem corporal de si mesmo. (SANTIN, 1995, p. 22).

Sendo assim, poderíamos dizer que o passado e o futuro tornam-se aliados na construção da corporeidade, uma vez que, ao longo do tempo, vamos acumulando experiências que vão se incorporando à nossa própria maneira de ser e perceber o mundo. Saber de que maneira eu posso me movimentar através do espaço, relacionando suas partes como um todo ou isoladamente, podem ser tarefas educativas que levam a própria pessoa a descobrir-se enquanto ser corpóreo<sup>42</sup>. Nesse contexto, a dança educativa foi eficaz, pois

<sup>40</sup> Forma total do corpo. É a forma que o corpo assume como um todo, podendo ser côncava, convexa, arredondada, agulhada, em “S”, torcida, normal. (MIRANDA, 1978).

<sup>41</sup> Imagem corporal. O esquema corporal ou imagem corporal pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou de um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si, sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam. (LE BOULCH, 1983, p. 37).

<sup>42</sup> Ser corpóreo. “A mobilidade humana não pode ser vista apenas sob o ponto de vista da coordenação motora. O movimento humano ultrapassa os limites da simples motricidade ou das atividades mecânicas. O movimento humano não pode ser reduzido a deslocamentos físicos, a articulações motoras ou a gesticulações produtivas. Mas é necessário vinculá-lo a todo seu modo de ser. Não é apenas o corpo que entra em ação pelo fenômeno do movimento. É o homem todo que age, que se movimenta”. (SANTIN, 2003, p. 102).

permitiu aos (às) educandos (as) descobrirem as diferentes possibilidades através do corpo, auxiliando na construção do autoconhecimento.

Relativamente, queremos lembrar o cotidiano escolar, no qual, frequentemente, deparam-nos com educandos (as) de séries posteriores, ou até mesmo iniciantes, que não conhecem ou reconhecem suas capacidades motoras. Não sabem como relacionar as partes do corpo como um todo, e muito menos isoladamente. A falta de compreensão e percepção de si mesmos faz com que, muitas vezes, tenham uma visão distorcida daquilo que realmente são capazes de realizar, provocando conflitos internos na própria criança.

Por essa razão, do ponto de vista do trabalho corporal, deve-se trabalhar sempre sobre a conexão entre as diferentes partes, reconhecendo as partes do corpo em si mesmas como separadas, mas vivendo-as em forma interconectada com as outras. Ou seja, o ensino e a aprendizagem do movimento é uma experiência relacionante. Isto implica em identificar cada pequena parte como se fosse o todo. Por isso, para trabalhar o movimento, necessitamos ver o contexto de quem se move, o ser humano no mundo. E necessitamos reconhecer que isso também faz parte do trabalho. Devemos inter-relacionar as partes. É quando experimentamos a relação entre as partes que podemos iniciar o processo de integração. Podemos experimentar como as partes co-criam a unidade (o qual é o nascimento ativo de um novo ser, ao invés do acréscimo das partes) [...]. (PÉREZ, 2008, p. 67-68).

Analisando o posicionamento do autor, entendemos que somente através de experiências corporais significativas poderemos dar início a um novo ser. Nota-se que a própria pessoa tem condições de assimilar novos valores, conceitos e atitudes perante a vida, no relacionamento com os outros e consigo mesmo. Enfim, permitir a compreensão de si mesmo torna-se um ato educativo, pois através da reflexão do próprio corpo somos capazes de nos modificar enquanto ser humano, integrando e incorporando novos conhecimentos a respeito de nós mesmos e dos outros.

Com base nisso, optamos por realizar ações corporais educativas que visassem a despertar a formação integral do ser humano. Considerando essa perspectiva, nossa preocupação foi em desenvolver práticas pedagógicas que envolvessem a construção da corporeidade<sup>43</sup> dos (as) educandos (as) através da dança educativa.

---

<sup>43</sup> Corporeidade. A corporeidade é, existe, e através da cultura ela possui significado. Daí a constatação de que a relação corpo-educação, por meio da aprendizagem, significa aprendizagem da cultura dando ênfase aos sentidos dos acontecimentos, e aprendizagem da história – enfatizando aqui a relevância das ações humanas – Corpo que se educa é corpo humano que aprende a fazer história fazendo cultura. (MOREIRA, 1995, p. 30).



**Figura 1. Rede temática**

Fonte: Projeto de dança educativa na escola.

Entendemos, a partir da rede temática (Figura 1), que a criança enquanto ser dançante é capaz de compreender o que compõe o universo da dança: quais são as variáveis envolvidas no processo de construção/desconstrução do movimento; quais são os elementos do movimento; como se dão as relações entre corpo e processo reflexivo; como acontecem os processos criativos na dança educativa, bem como a sua apreciação.

No Quadro 3, descrevemos a relação dos participantes que frequentaram regularmente as oficinas de dança educativa. O seu anonimato será mantido utilizando, no lugar do nome, uma característica do código facial ou corporal. Cumpre mencionarmos que a designação dos códigos faciais e/ou corporais como nomes fictícios dos participantes deu-se com base na primeira impressão da professora-pesquisadora na observação dos educandos (as) através de um contato inicial durante as experiências corporais. Portanto, os nomes surgiram da percepção emocional e sensível da pesquisadora quanto às atitudes comportamentais dos educandos (as), tanto em relação a si mesmos como em relação aos outros.

Letras/nome	Idade	Sexo	Código Facial e ou/corporal
A.S.S.	11 anos	Feminino	Confiança
B.A.C.	11 anos	Masculino	Contentamento
B.B.P.	11 anos	Masculino	Sensibilidade
E.N.P.	11 anos	Masculino	Corpo Pesado
E.A.S.R.	12 anos	Feminino	Alegria
G.C.S.	11 anos	Feminino	Satisfação
G.L.S.	11 anos	Masculino	Euforia
H.S.M.	11 anos	Feminino	Firmeza
I.A.F.	11 anos	Masculino	Despreocupado
J.R.	11 anos	Feminino	Serenidade
L.S.S.	11 anos	Feminino	Tristeza
L.O.S	11 anos	Feminino	Indisposição
L.M.R.	11 anos	Feminino	Leveza
M.Y.L.C.	11 anos	Masculino	Pacífico
M.E.A.	11 anos	Feminino	Tranquilidade
M.P.B.	11 anos	Feminino	Diversão
N.Y.G	11 anos	Feminino	Delicadeza
N.C.S.	11 anos	Feminino	Felicidade
R.L.R.	11 anos	Feminino	Disposição
S.T.P.C.	11 anos	Feminino	Timidez
T.N.F	11 anos	Masculino	Surpresa

**Quadro 3. Relação de educandos e educandas**



**Figura 2. Ação de balançar**

Através da expressividade dos seus corpos, verificamos Alegria e Serenidade na posição vertical, com as pernas abertas, na ação de balançar<sup>44</sup> (Figura 2), realizando movimentos mútuos e simultâneos<sup>45</sup>, ao som de uma música instrumental<sup>46</sup> que inspirava movimentos da natureza através da dança educativa.

<sup>44</sup> Ação de balançar. Fazer oscilar, balançar, embalar. (FERREIRA, 2001).

<sup>45</sup> Movimentos mútuos e simultâneos. Movimentos que acontecem ao mesmo tempo, de uma parte do corpo ou de duas ou mais partes do corpo. (MIRANDA, 1979, p. 80).

<sup>46</sup> Instrumental. Nesse caso, a música utilizada foi “Serenidad”.

O corpo do indivíduo não é um simples corpo, mas é, necessariamente, um corpo humano, que só é compreensível através da integração na estrutura social e na vida humana. Se a corporeidade fala de um novo paradigma para a vida humana este pode ser alicerçado no amor, na emoção, no lúdico, no ócio, no prazer, na qualidade de vida... O trabalho, o ter pode continuar sendo uma das formas de realização humana, mas não a única. O humano precisa encontrar-se novamente com sua sensibilidade, sua subjetividade e a corporeidade é a “ponte” que permitirá este reencontro. (LUZ, 2002, p. 97).

A experiência sensível e educativa do movimento permite que a criança, enquanto ser corpóreo, estabeleça momentos consigo mesma e com os outros, internalizando a sua própria subjetividade através da dança educativa. Seguindo a análise, constatamos Alegria, na posição vertical/diagonal, na ação de balançar uma fita laranja com a mão direita.

Nesse sentido, entendemos que o movimento pode ter sido iniciado através da mão direita, perpassando o braço direito como um todo, no sentido descendente. Sucessivamente, na ação de puxar, o ombro direito se voltou para frente, seguindo o tronco na mesma direção e finalizando no quadril. Em contrapartida, o lado esquerdo do tronco se voltou para trás levando a parte superior e inferior na mesma direção. Já Serenidade, adotando uma atitude corporal mais relaxada, ficou na posição vertical, mantendo as pernas abertas, realizando movimentos ascendentes, na ação de balançar uma fita vermelha através do espaço.

O movimento pode ter sido originado através da mão direita, passando o antebraço como um todo e finalizando no cotovelo, que ficou apontado para baixo. Já o braço esquerdo ficou totalmente relaxado à frente do corpo, enquanto a mão tocou a perna. No entanto, a cabeça se voltou para a esquerda.

Além disso, verificamos Alegria e Serenidade utilizando as seguintes partes do corpo na ação corporal: cabeça, braço, cotovelos, mãos, tronco, joelhos e pés. Por outro lado, entendemos que as partes mais ativas do corpo de ambas as educandas foram os braços<sup>47</sup>, os quais tiveram uma maior participação no movimento. Quanto à realização dos movimentos, foram identificados movimentos simétricos e assimétricos<sup>48</sup>. Já a forma corporal assumida por ambas durante o movimento foi normal.

<sup>47</sup> Braço. Da envergadura dos meus braços depende meu campo de ação. (BERGE, 1981, p. 56).

<sup>48</sup> Movimentos simétricos e assimétricos. A simetria dos corpos é uma das formas mais simples de harmonia corporal, em contraste com movimentos assimétricos, quando um lado do corpo é enfatizado ou lidera o movimento. (MIRANDA, 1979).

Deve-se registrar que no mundo da sensibilidade não se excluem os valores da cientificidade e da racionalidade. Pelo contrário, as simetrias, as linhas funcionais, as estruturas lógico-matemáticas são manifestações da sensibilidade humana em percebê-las e criá-las. O que se contesta é sua exclusividade e seu monopólio. Elas não são únicas. Também não são as melhores. Podem ser mais adequadas ao trabalho produtivo, aos rendimentos, à funcionalidade instrumental e à eficácia de suas aplicações. O grande equívoco está em reduzir a imensidão do sentir humano a certas formas controláveis de sua manifestação. Existem formas de sensibilidade que escapam aos controles e se manifestam livremente. (SANTIN, 2003, p. 113).

Em concordância com o autor, compartilhamos da ideia de que podemos compreender a sensibilidade humana através das formas racionais do movimento. Nesse sentido, o movimento humano adquire uma proporção ainda maior, pois, tanto subjetivamente como racionalmente, podemos percebê-lo através dos gestos e movimentos. Dessa forma, entendemos que as duas concepções se completam, pois uma faz parte da outra, uma está na outra, de tal forma que não existe separação, e sim, uma correlação.



**Figura 3. Gesto de segurar**

Através do movimento corporal entre as educandas (Figura 3), encontramos Disposição e Timidez unidas através de uma fita estendida, no gesto de segurar, realizando movimentos mútuos e simultâneos, ao som de uma música empolgante<sup>49</sup>, como se estivessem dançando entre si.

Som e gesto precisam unir-se na manifestação sonora do corpo, que é o fundamento do gestual, e o gesto é a base do movimento. A importância do gesto é tanta que não é possível a maturidade biológica e psíquica do sujeito sem o desenvolvimento das funções sensoriais, perceptivas e psicomotoras. O gesto é a estrutura textual privilegiada de uma educação corporal que faz um esforço cognitivo e reflexivo, envolvendo a dança, a mímica, o jogo. O gesto une-se à palavra e ao número também por meio da escrita. (ORMEZZANO, 2007, p. 32).

<sup>49</sup> Música empolgante. Que empolga; que atrai vivamente. (FERREIRA, 2001). Nesse caso, foi utilizada a música “Peixinhos do mar/Marinheiro só”.



Diante disso, observamos que, por meio do gesto, somos capazes de interagir através do espaço e do tempo. Educar a sensibilidade nas crianças permite desenvolver não somente as percepções sensíveis, mas também as funções corpo relacionais. Logo, se o fundamento do movimento se constitui no gesto e o corpo é fundamental para o gesto, torna-se necessário desenvolver experiências corporais significativas.

Dando prosseguimento à verificação, constatamos Disposição em posição vertical na ação de deslocamento, realizando um passo à direita atrás, enquanto o pé esquerdo ficou posicionado à esquerda frente. O movimento pode ter sido iniciado através do pé direito, atingindo a perna, passando pelo joelho e finalizando com o calcanhar suspenso do solo. Entretanto, no gesto de segurar a fita, o movimento pode ter iniciado através das pontas dos dedos, atingindo a mão como um todo, passando pelos antebraços, finalizando nos cotovelos, que ficaram apontados para trás.

Já Timidez, na posição vertical na ação de deslocamento, pode ter iniciado o movimento com o pé esquerdo à esquerda frente, atingindo a perna como um todo, finalizando no quadril. Já o pé direito ficou posicionado na sua respectiva lateral, mantendo toda a planta do pé no solo, deixando a perna esquerda semiflexionada ou livre para o movimento. Além disso, na ação de segurar a fita através do espaço, o movimento pode ter sido iniciado através das pontas dos dedos, atingindo a mão como um todo e finalizando no antebraço.

Dessa forma, através da ação corporal entre Disposição e Timidez, pudemos constatar que as partes do corpo envolvidas no movimento foram: o tronco, a cabeça, os braços, os cotovelos, as mãos, as pernas, os joelhos e os pés. Nessa perspectiva, entendemos que as partes mais ativas do corpo estabelecidas por ambas as educandas foram as mãos<sup>50</sup>. Já quanto à forma corporal assumida por ambas, essa foi normal. Verificamos, ainda, que os movimentos realizados foram simétricos e assimétricos.



**Figura 4. Ações contrárias**

<sup>50</sup> Mãos. São instrumentos capazes de extrema precisão e de grande velocidade. É o pensamento fazendo-se ato, o ato elucidando o pensamento. (BERGE, 1981, p. 56).

Conectados entre si, na ausência de música, encontramos Euforia e Pacífico (Figura 4) demonstrando ações contrárias através do espaço. Nessa perspectiva, enquanto este manteve algumas partes do corpo em imobilidade, o outro demonstrou a liberdade de movimentos através do próprio corpo.

[...] O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de pessoa que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 8).

De acordo com o entendimento da autora, concordamos quando diz que tanto a educação do movimento como a do não movimento conduzem a uma forma de educar nossos corpos. Compreendemos, também, que os educandos, ao criarem uma situação entre si através de seus corpos, demonstraram modelos de educação totalmente contrários. Assim, cabe a nós, enquanto educadores, optarmos se queremos uma educação libertadora ou repressora dos movimentos.

Seguindo, constatamos Euforia em posição vertical na ação de deslocamento, ou seja, enquanto o pé direito ficou completamente apoiado no solo, à frente do corpo, o pé esquerdo iniciou um deslocamento, retirando o calcanhar do solo. O movimento pode ter sido iniciado através do calcanhar, atingindo o pé esquerdo como um todo, dando a intenção de estar iniciando um passo. Já o pé direito se manteve totalmente imobilizado, seguindo toda a extensão da perna.

Porém, no gesto de segurar o braço do colega, Euforia, pode ter iniciado o movimento através do braço direito como um todo, se estendendo completamente na respectiva lateral e finalizando através das pontas dos dedos. Simultaneamente, a cabeça se voltou para o lado, em direção ao colega. Além disso, ressaltamos que Euforia demonstrou uma expressão de contentamento.

Em contrapartida, verificamos Pacífico na posição vertical, envolvido por uma fita ao redor do corpo, mantendo os braços e uma parte do tronco bem preso, restringindo o movimento de algumas partes do corpo, enquanto outras ficaram livres. Constatamos que os pés ficaram abertos, mantendo a extensão por toda a perna. Já o tronco se apresentou ereto

normal<sup>51</sup>, mantendo os braços flexionados junto ao corpo, enquanto a cabeça se voltou para frente, na diagonal.

Ainda, ressaltamos que a ação corporal entre Euforia e Pacífico demonstrou movimentos simétricos e assimétricos. Já as partes do corpo que estiveram envolvidas no movimento foram as seguintes: braços, cotovelos, mãos, tronco, pernas, joelhos, pés e cabeça. Quanto à forma corporal assumida durante o movimento, essa foi normal para ambos os educandos.

De acordo com nossa compreensão, os educandos adotaram atitudes corporais contrárias, pois, enquanto um libertou os movimentos através do próprio corpo, o outro ficou parcialmente reprimido. Destacamos, também, que a parte mais ativa do corpo de Euforia foi o membro superior<sup>52</sup>, em decorrência de ter utilizado o braço direito como um todo no gesto de segurar o braço do colega.

O privilegiamento da corporeidade traz, também, consigo todas as suas manifestações, antes excluídas pelo projeto da racionalidade. O conhecimento sensível passa a ter crédito. É por ele que o homem inicia orientar sua vida. Mesmo depois da domesticação racional, percebe que a sensibilidade é uma fonte confiável de informações seguras para orientar suas decisões. Os sentimentos não são fenômenos sem fundamento, eles percebem as aparências, que o conhecimento científico despreza, e mais, detectam as verdades invisíveis que não alcançam a razão, mas passam pelo coração. (SANTIN, 1995, p. 22).

Em concordância com as palavras do autor, compreendemos que a corporeidade permite o desvelamento das manifestações sensíveis. Desenvolver o exercício da corporeidade através da dança educativa serve como uma ferramenta capaz de assegurar a estratégia gestual que compõem as relações corporais.

---

<sup>51</sup> Ereto normal. Posição assumida pelo tronco, ou seja, a maneira normal de se carregar o próprio corpo, mantendo o tronco alto e acima das articulações dos quadris. (LABAN, 1978).

<sup>52</sup> Membro superior. O membro superior também está encostado na caixa torácica; tem, sobre o eixo raquidiano, um ponto de apoio indireto, graças à ligação osteomuscular que é a cintura escapular: omoplatas fixando atrás, clavículas e músculos peitorais fixando na frente. Quando o membro superior é esticado verticalmente, reencontramos a noção de superposição óssea dos diferentes segmentos. (BERGE, 1981, p. 51).



**Figura 5. Ações contrastantes**

Em continuidade à descrição dos movimentos, ao som de uma música instrumental<sup>53</sup>, encontramos Surpresa e Corpo Pesado (Figura 5), ambos interligados através de uma comprida fita, porém, apresentando ações contrastantes. Enquanto o primeiro ficou na posição agachada, o segundo se manteve na posição vertical.

O movimento humano, por fim, pode ser compreendido como linguagem, ou seja, como capacidade expressiva. O homem se expressa pelos seus movimentos, pelas suas posturas, pelos seus gestos. O corpo humano é fala e expressão. A presença do homem é sempre uma presença falante, mesmo silenciosa. O homem se expressa no seu olhar, na sua face, no seu andar; ao ocupar um lugar, o movimento humano será sempre intencional e pleno de sentido. (SANTIN, 2003, p. 45).

O homem, através do movimento humano, pode expressar diversas competências físicas, mas a sua presença no mundo, nas relações com as pessoas, no trabalho, nunca está dissociada do seu jeito de ser, de perceber e sentir.

Prosseguindo a descrição, constatamos Surpresa na ação de descer o próprio corpo. Observa-se que as pernas se mantiveram abertas e flexionadas, deixando os joelhos apontados para frente. Aqui, o movimento pode ter sido originado através das pernas, perpassando os joelhos, indo para as coxas e finalizando nos quadris. Sucessivamente na ação de inclinar, o tronco como um todo se projetou para frente do corpo.

Porém, na ação de balançar a fita, o movimento pode ter sido iniciado através da ponta dos dedos, atingindo a mão esquerda e finalizando no braço como um todo. Além disso, constatamos Surpresa olhando para o alto, enquanto o braço direito ficou totalmente relaxado na lateral do corpo.

<sup>53</sup> Instrumental. Que serve de instrumento. Relativo a instrumentos. Conjunto de instrumentos. (FERREIRA, 2001, p. 423). A música utilizada foi “Pokinoi”.

Contrariamente, encontramos Corpo Pesado na posição vertical/diagonal, com as pernas abertas, no gesto de segurar uma das extremidades da fita com a mão esquerda. Já a mão direita, no gesto de fechar, juntou todos os dedos como se fossem um só. Aqui, o movimento pode ter sido iniciado nas pontas dos dedos, atingindo toda a sua extensão e terminando na mão direita. Já a cabeça se voltou para frente, em direção ao colega.

Desse modo, através da análise corporal entre Corpo Pesado e Surpresa, constatamos que ambos os educandos utilizaram as seguintes partes do corpo: cabeça, tronco, braços, cotovelos, mãos, pernas, joelhos e pés. Por outro lado, entendemos que as partes mais ativas do corpo, tanto nos gestos quanto movimentos, foram as mãos. Além disso, os educandos usaram movimentos simétricos e assimétricos na realização dos movimentos. Segundo nossa compreensão, Surpresa apresentou a forma do corpo em “S”<sup>54</sup>, enquanto Corpo Pesado ficou normal.



**Figura 6. Ação de girar**

Progressivamente, na mesma posição corporal, ao som de uma música frenética<sup>55</sup>, encontramos Sensibilidade e Contentamento na ação de girar uma fita rapidamente, realizando movimentos mútuos e sucessivos como se quisessem acompanhar o ritmo acelerado da música (Figura 6). Nessa situação, constatamos Sensibilidade na posição vertical, mantendo o tronco ereto normal, deslocando o pé direito para frente, enquanto a ponta do pé ficou apontada para fora do corpo. Já o pé esquerdo atrás do corpo apontou para a respectiva lateral, na diagonal. Além disso, no gesto de olhar, inclinou a cabeça para frente.

Já na ação de girar a fita, entendemos que Sensibilidade pode ter iniciado o movimento através das pontas dos dedos, atingindo o braço esquerdo como um todo.

<sup>54</sup> Forma do corpo em “s”. Queremos dizer que a forma total do corpo apresenta curvas. (MIRANDA, 1979).

<sup>55</sup> Frenética. Que tem ou revela frenesi. (FERREIRA, 2001, p. 310). Nesse caso, a música utilizada foi “Lig-lig-lig-lé”.

Contrariando a ação, verificamos o braço direito solto na lateral do corpo, em completo repouso, bem como a respectiva mão.

O movimento é o fator decisivo que possibilita a união destas partes, criando a unidade corpo. "O movimento nada mais é que uma tensão conduzida de um músculo a outro, organizando alavancas ósseas e permitindo a sensação de um braço inteiro, de uma perna inteira, e finalmente de um corpo inteiro". (BERTAZZO, 1998, p. 34).

Em conformidade com a percepção do autor, podemos concluir que o movimento é a organização das partes do corpo que se movem através do espaço, como uma unidade ou como um todo. A partir disso, verificamos Contentamento na posição vertical, na ação de girar uma das extremidades da fita, realizando movimentos circulares na lateral direita do corpo através da respectiva mão.

Considerando a perspectiva anterior, entendemos que o movimento pode ter sido iniciado através da mão direita, que atingiu o braço como um todo. Além disso, observamos Contentamento demonstrando uma expressão alegre.

Pelo nosso entendimento, Sensibilidade e Contentamento utilizaram somente movimentos assimétricos. Além disso, constatamos que as seguintes partes do corpo estiveram presentes no movimento: tronco, cabeça, braços, cotovelos, mãos, pernas, joelhos e pés. Por outro lado, entendemos que, pelo fato de ambos utilizarem o braço como um todo na ação de girar, a parte mais ativa do corpo durante o movimento foi o membro superior. Ainda, ressaltamos que ambos os educandos durante o movimento do corpo adotaram formas normais<sup>56</sup>, ou seja, não apresentaram nenhuma alteração na posição dos corpos.



**Figura 7. Gestos de luta**

<sup>56</sup> Normais. Significa que os educandos ficaram na posição vertical, sem apresentar qualquer alteração na forma corporal. (MIRANDA, 1979).

Seguindo a linha de análise, em ação performática, constatamos a relação corporal entre Corpo Pesado e Surpresa, criando uma situação de enfrentamento corporal entre si (Figura 7). Enquanto um buscou atacar utilizando-se de algumas partes do corpo, o outro procurou defender-se através do próprio corpo.

Em todas as formas de performance, particularmente na encenação, a capacidade de observar cuidadosamente e então recriar cenas em detalhe é um mérito. Esta capacidade mimética inicia muito cedo, talvez até mesmo nos primeiros dias ou semanas de vida; e por volta da idade de dois anos, toda criança normal é capaz de observar cenas ou performances realizadas por outros sujeitos e recriar, numa ocasião subsequente, pelo menos alguns dos pontos altos do espetáculo. Está claro que algumas crianças são muito melhores em imitação do que outras. Estes “mímicos natos” que são talvez dotados de elevado potencial na área da inteligência corporal podem observar uma cena apenas uma vez ou duas e captar as feições mais salientes e mais individualizantes, enquanto outros sujeitos que observaram a mesma cena inúmeras vezes ainda provam ser muito menos precisos e aguçados em suas recriações. (GARDNER, 1994, p. 176).

A partir do entendimento do autor, percebe-se que, através da capacidade de observação, a criança pode ser capaz de compreender claramente os gestos e movimentos, recriando ou até criando sua própria performance. Por esse prisma, a dança educativa permite desenvolver a percepção, a sensibilidade e a imaginação criativa, reproduzindo sua própria linguagem corporal.

Nessa perspectiva, constatamos Surpresa em atitude corporal de ataque na ação de locomoção, em uma postura plano sagital, podendo ter iniciado o movimento com o pé esquerdo a sua frente, perpassando pelo joelho e finalizando no quadril. Já o pé direito ficou atrás do corpo mantendo a perna como um todo. Além disso, o tronco ficou ereto neutro<sup>57</sup>.

No entanto, no gesto de estender o braço em frente ao corpo, o movimento pode ter sido iniciado através do braço esquerdo que se elevou como um todo, mantendo a palma da mão para baixo, finalizando através das pontas dos dedos. Já o braço direito ficou flexionado na lateral do corpo com a palma da mão virada para dentro. Além disso, a cabeça ficou voltada para frente em direção ao colega, mantendo o foco e a atenção na mesma direção.

Por outro lado, Corpo Pesado, em posição vertical na ação de deslocamento, pode ter iniciado o movimento com o pé direito, atingindo a perna como um todo, assim como o quadril. Já o pé esquerdo ficou posicionado à esquerda, atrás do corpo. Com isso, verificamos que os joelhos ficaram semiflexionados.

---

<sup>57</sup> Ereto neutro. Quer dizer que a posição do tronco ficou na posição vertical, não apresentando nenhuma alteração na postura do educando. (MIRANDA, 1979).

Sucessivamente, constatamos que o educando, na ação de torção, pode ter iniciado o movimento na parte superior do tronco, puxando o ombro direito para frente, enquanto o ombro esquerdo ficou atrás. Aqui, os ombros apresentaram certo desalinhamento entre si, na medida em que, enquanto o ombro direito se elevou na frente do corpo, o ombro esquerdo ficou mais baixo.

Por essa percepção, entendemos que Corpo Pesado apresentou uma atitude corporal de defesa, já que trouxe o braço direito junto ao corpo como um todo e, em seguida, puxou o braço esquerdo flexionado na lateral esquerda, repassando a ideia de estar se protegendo do colega. Já a cabeça posicionou-se frente baixa<sup>58</sup>, mantendo o olhar na mesma direção.

Através da interação corporal entre Corpo Pesado e Surpresa constatamos que foram utilizados movimentos simétricos e assimétricos. No entanto, as partes do corpo que estiveram envolvidas no movimento foram: cabeça, ombros, tronco, pernas, joelhos e pés. Ressaltamos, ainda, que as partes mais ativas do corpo utilizadas por ambos os educandos foram os membros superiores, considerando que utilizaram os braços como um todo durante a situação de enfrentamento corporal. Além disso, entendemos que a forma corporal assumida durante o movimento por Corpo Pesado foi torcida<sup>59</sup>, enquanto a de Surpresa foi normal.



**Figura 8. Gesto de abraçar**

Seguindo o modelo de verificação, ao som de uma música instrumental<sup>60</sup>, observamos Diversão no gesto de abraçar o próprio corpo, contraindo, ou encolhendo ao máximo algumas

<sup>58</sup> Frente baixa. Referimo-nos à mudança de plano durante uma única ação do corpo ou de suas partes. (LABAN, 1978, p. 68).

<sup>59</sup> Torcida. Quando uma parte ou várias do corpo torcem em direção a um ponto do espaço. (LABAN, 1978).

<sup>60</sup> Música Instrumental. Nesse caso, a música utilizada foi “Sleep away”.



partes do corpo, a fim de assumir uma forma corporal mais compacta<sup>61</sup>, na tentativa de aproximação da imagem corporal de um dado<sup>62</sup> (Figura 8).

Tornar-se um ser sensível é um processo lento, paciente e pessoal. Nada de gramáticas. Nada de dicionários. A sensibilidade precisa de um cultivo delicado e constante. Precisa da aclimatação e de alimentações. Ela se situa, em seu proceder, no lado da ciência e da técnica. A sensibilidade precisa de silêncio, de escuta e da observação profunda. (SANTIN, 2003, p. 114).

A criança é um ser sensível por natureza, que nasce com a sensibilidade, mas que, muitas vezes, com o passar do tempo e por influências externas, acaba se desapropriando da sua própria corporeidade. Diante disso, torna-se urgente mantermos a natureza sensível da criança para que a mesma não tenha seu corpo revestido por couraças<sup>63</sup>.

Nesse sentido, constatamos Diversão na posição sentada, em uma ação de encolher-se, aproximando ao máximo os membros inferiores junto ao tronco, ou seja, mantendo em contração ou sob tensão algumas partes do corpo. Entendemos, assim, que Diversão, na ação de encolher<sup>64</sup>, pode ter iniciado o movimento através dos pés, passando pelas pernas, pelos joelhos, perpassando nos quadris, atingindo a parte superior do tronco e, finalmente, concluindo na cabeça. Além disso, no gesto de abraçar o próprio corpo, o movimento pode ter sido iniciado através dos braços como um todo, encerrando nas mãos que se cruzam à sua frente.

Os movimentos de Educação Física devem ser gestos artísticos, isto é, criativos. E cada um tem seu gesto original, próprio, pessoal. Cada um tem seu timbre de voz, seu sotaque, seu modo de falar. Assim também tem sua originalidade de movimento, de caminhar e de expressão gestual. Tem-se, portanto, na Educação Física, realmente educação humana e não apenas treinamento físico. [...]. Assim, a anatomia humana ou engenharia humana pode estabelecer mecânicas dos movimentos, mas deixam o espaço para a criatividade de expressão corporal. (SANTIN, 2003, p. 35).

Comprendemos, em consonância com os ensinamentos do autor, que cada educando pode ser capaz de desenvolver seu potencial criativo e expressivo, bastando, para isso, ser

<sup>61</sup> Compacta. Cujas partes componentes estão muito juntas, comprimido, denso, espesso, conciso, resumido. De tamanho menor que o normal. (FERREIRA, 2001, p. 176).

<sup>62</sup> Dado. Peça cúbica marcada em cada uma das faces com pontos de 1 a 6, usada em certos jogos. (FERREIRA, 2001, p. 217).

<sup>63</sup> Couraças. A rigidez muscular e a rigidez psíquica são uma unidade, sinal de uma perturbação da motilidade vegetativa do sistema biológico como um todo. (REICH, 1998, p. 316).

<sup>64</sup> Encolher. Retrair, contrair, encurtar, diminuir de dimensão, contrair-se, retraindo-se, contraindo-se. Mostrar-se tímido, acanhado. (FERREIRA, 2001, p. 285).

estimulado através de práticas sensíveis e educativas do movimento. Nesse viés, a Educação Física tem por finalidade desenvolver não somente meros executores de movimento, mas, principalmente, seres criativos, sensíveis e expressivos do movimento.

De acordo com nossa compreensão, Diversão, ao adotar a forma total do corpo arredondada<sup>65</sup>, envolveu as seguintes partes no movimento: cabeça, tronco, braços, ombros, cotovelos, mãos, pernas, quadris, joelhos e pés. Porém, enfatizamos que, a parte mais ativa do corpo na realização dos gestos e movimentos foi o tronco<sup>66</sup>, pelo fato de ter exigido uma maior amplitude<sup>67</sup> de movimento. Além disso, constatamos que na realização dos movimentos foram identificados somente movimentos simétricos.



**Figura 9. Gesto de unir**

Na sequência, ao som de música suave<sup>68</sup>, encontramos Leveza na posição sentada, na tentativa de explorar as diversas possibilidades de movimento através de um boneco articulado<sup>69</sup> (Figura 9). Nesse intento, demonstrou o gesto de unir as mãos, que se juntaram como se estivessem em posição de oração.

Avaliando a perspectiva anterior, vislumbra-se Leveza na posição sentada, na ação de afastar ambas as pernas para longe do corpo, bem como os respectivos pés, deixando as pontas destes apontadas para frente, enquanto os calcanhares tocaram o solo. Além disso, no

<sup>65</sup> Arredondada. Forma corporal do corpo como um todo. (MIRANDA, 1979).

<sup>66</sup> Tronco. O tronco é aquela parte do corpo que inclui tanto a pélvis como as escápulas, sendo movimentado pelas articulações dos quadris. Suas ações são definidas pelos movimentos da coluna, que demonstram ser de grande versatilidade. Previamente, a cabeça será igualmente considerada como parte do tronco. Há dois aspectos principais que poderão mostrar-se úteis na observação das ações do tronco: postura e movimento. (LABAN, 1978, p. 90-91).

<sup>67</sup> Amplitude. Pode ser definida como flexibilidade, ou seja, a amplitude máxima de movimento em uma articulação ou combinação de articulações. Cada articulação possui movimentos pela forma de conexão dos ossos nas articulações, pelos tecidos que a circundam, bem como pela forma com que o movimento será realizado. (MONTEIRO, 1998, p. 187).

<sup>68</sup> Suave. Agradável aos sentidos. Que revela moderação e/ou equilíbrio. (FERREIRA, 2001, p. 686). A música utilizada foi "Heaven in a wild flower".

<sup>69</sup> Articulado. Que se articulou. Que tem articulações.

gesto de unir, os braços ficaram mantidos ao lado do corpo, funcionando como se fossem uma alavanca, enquanto os cotovelos ficaram apoiados em cima das pernas, finalizando com as mãos unidas e cruzadas na frente do rosto.

Segundo nossa compreensão, na ação de afastar a perna, o movimento pode ter sido iniciado por ambos os pés, seguindo as pernas como um todo. Entretanto, no gesto de unir, o movimento pode ter sido iniciado através do braço como um todo, repassando pelas mãos e finalizando nos dedos que se entrecruzaram na frente do rosto. Além disso, foi possível constatar uma leve curvatura na coluna lombar<sup>70</sup>, desenhando uma forma arredondada nas costas, que, por consequência, deixou os ombros ficarem caídos para frente. Já a cabeça se projetou para frente na mesma direção.

De acordo com nosso entendimento, estiveram envolvidas no movimento as seguintes partes corpóreas: cabeça, tronco, ombros, braços, mãos, cotovelos, pernas, joelhos e pés. Por outro lado, entendemos que, pelo fato de manter um apoio ou uma sustentação equilibrada na posição sentada, a bacia<sup>71</sup> foi a parte mais ativa do corpo. Ainda, ressaltamos que os movimentos utilizados na movimentação foram somente simétricos.

Por fim, consideramos pertinente mencionar que as definições dos gestos e ações corporais aqui empregadas surgiram da necessidade da professora-pesquisadora em identificar os movimentos através daquilo que os (as) educandos (a) representaram por meio de seus corpos. Com isso, buscamos uma definição para a corporeidade dos educandos e das educandas que nos autorizasse dar um sentido para a experiência corporal por eles (elas) vivenciada, a partir do entendimento da professora-pesquisadora no que se refere ao movimento.

## 5.6 Como nos movemos

Nessa categoria iremos descrever a “qualidade do movimento”, ou seja, como os (as) educandos (as) se moveram no espaço através das ações corporais analisadas na dança educativa. Nessa perspectiva, iremos considerar a qualidade de movimento (esforço), partindo

---

<sup>70</sup> Coluna lombar. Está formada por cinco grandes vértebras. Nela os processos espinhosos são quase horizontais, permitindo amplos movimentos de extensão. (MIRANDA, 2000).

<sup>71</sup> Bacia. Está colocada sobre as cabeças femurais de maneira bastante sólida, fazendo convergir para baixo as linhas de força sobre o polígono de sustentação. Tudo é feito no sentido de assegurar uma base forte. Este recipiente, destinado a conter as vísceras, está colocado em equilíbrio sobre um eixo que passa pelas duas cabeças dos fêmures. Este eixo ideal assemelha-se ao fiel da balança para frente e para trás, o que estabelece o equilíbrio do tronco. (BERGE, 1981, p. 51).

dos fatores e elementos de movimento: peso (leve/forte); tempo (lento/rápido); espaço (direto/indireto) e fluxo (livre/contido).

Entretanto, daremos maior ênfase à combinação entre os elementos de espaço-peso e espaço-tempo na análise dos gestos e movimentos, tendo em vista que as crianças, nesse estágio (10 – 11 anos), apresentam boa coordenação motora. Além disso, são capazes de relacionar as partes do corpo, conseguindo combinar as atividades de peso e tempo, dando ritmo aos movimentos. Assim, buscamos identificar as seguintes combinações que, conforme Miranda (1979), são classificadas da seguinte forma:

1. Direto-forte: Pode ser definido como os gestos penetrantes utilizando as pontas dos dedos, punhos, cotovelos e outros.
2. Direto-leve: Refere-se aos gestos deslizantes das palmas das mãos, tocando algo delicadamente através das pontas dos dedos.
3. Direto-lento: Pode ser explorado em subidas graduais do corpo em direção a um ponto do espaço, na transferência gradual de peso de uma parte do corpo para outra ou de um ponto para outro, bem como em um avançar lento do corpo para algum lugar.
4. Direto-rápido: Pode ser utilizado através de gestos que perfuram o espaço com o objetivo definido, na realização de pequenos saltos, como também em movimentos rápidos de agachamento.
5. Indireto-forte: Pode ser empreendido em torções do próprio corpo, como por exemplo, braço ou perna, em giradas sinuosas e outros.
6. Indireto-leve: Pode ser usado em gestos que se espalham através do espaço, girando e ondulando, geralmente em nível médio ou alto.
7. Indireto-lento: Pode ser empregado em movimentos de sondagem do espaço através de giros, longas espreguiçadas, ou até mesmo movimentos de espalhar e outros.
8. Indireto-rápido: Pode ser experimentado através de saltos giratórios, como também nas rápidas mudanças de posição ou direção.

Termos consciência de como podemos nos mover através do espaço pode ser uma tarefa árdua nos processos educativos corporais, na medida em que repassa pela sensibilidade, percepção e consciência corporal. Dessa forma, há que existir uma profunda reflexão sobre como podemos nos mover através do espaço.

Apesar de ser atribuído à dança um valor físico-performático maior, sob a perspectiva artístico-cultural, esta atividade possui inúmeras possibilidades educacionais. Acreditamos que a dança pode prestar contribuição significativa para a melhoria da consciência corporal, com aplicação no desenvolvimento da autoimagem, do autoconhecimento e da autoestima do educando. [...]. Nesse sentido, entendemos que o educando terá possibilidade de refletir sobre as condições de produção e apreensão do significado da dança e poderá conhecer as experiências vividas no processo pedagógico aplicado ao ensino da dança. (NANNI, 2005, p. 47).

Somente através de experiências corporais significativas é o que os (as) educandos (as) poderão ter a possibilidade de sentir e perceber os valores intrínsecos da dança. Desse modo, para que consigam estabelecer relações mais profundas a respeito de si mesmos e de tudo que envolve o movimento, é necessário ir além, mergulhar na busca pelo autoconhecimento. Nesse aspecto, a dança educativa pode contribuir, eis que permite despertar os mais íntimos detalhes do ser humano. Sendo assim, quanto mais a criança adquirir conhecimento a respeito de si mesma, maiores serão suas chances de perceber as qualidades intrínsecas do movimento.



**Figura 10. Sensação de firmeza**

Seguindo o raciocínio empregado no estudo, verificamos Felicidade e Diversão na posição deitada, realizando ações simultâneas e mútuas através de uma fita que ambas seguravam pelas mãos, demonstrando posturas similares<sup>72</sup> através do espaço (Figura 10). Além disso, destacamos que, na realização dos movimentos, as educandas demonstraram a sensação de firmeza<sup>73</sup>.

<sup>72</sup> Posturas similares. A postura tem basicamente a ver com a posição do tronco, o qual pode sofrer um número bem extenso de variações (LABAN, 1979). Com base nesse conceito, queremos nos referir a posturas semelhantes ou parecidas.

<sup>73</sup> “Sensação de firmeza: Franqueza, interesse, coragem, vigor psíquico”. (WEIL, 1986, p. 145).

Para ir ao encontro da linguagem do corpo é preciso desenvolver todas as possibilidades do movimento corporal, o que exige a descoberta do próprio corpo pela via da sua sensibilização, vivência e conscientização, ou seja, perceber os aspectos físicos e psíquicos do corpo e suas inter-relações. (BRIKMANN, 1989, p. 12).

Considerando o pensamento da autora, reforçamos nosso entendimento de que, para que possamos perceber os aspectos físicos e psíquicos do corpo, torna-se necessário permitirmos uma vivência corporal reflexiva, pois é através dela que o educando pode descobrir as vias de sensibilização e suas diversas possibilidades de movimento.

Mediante a verificação, constatamos Felicidade na ação de elevar, subindo a perna direita acima do corpo em toda a sua extensão, retirando sutilmente o tronco do chão e deixando a cabeça erguida na mesma direção. Já a perna esquerda flexionada afastou-se levemente na lateral do corpo, como se quisesse girá-lo para o lado. Já Diversão, na ação de elevar, manteve a perna direita completamente estendida na altura do corpo e suspensa no ar, enquanto a outra ficou flexionada abaixo do corpo.

Sobre as educandas, entendemos que, na ação de elevar, ambas utilizaram a combinação direto-lento, por terem apresentado uma subida gradual do corpo em direção a um ponto do espaço, avançando lentamente para algum lugar definido. Além disso, realizaram transferências graduais de peso de uma parte do corpo para outra ou de um ponto para outro.

Porém, no gesto de segurar a fita completamente estendida através das mãos, ambas seguraram firmemente entre os dedos, formando uma linha reta acima de seus corpos. Com isso, verificamos que utilizaram a combinação direto-forte, pois demonstraram gestos penetrantes através das pontas dos dedos, punhos, cotovelos e braços. “A estabilidade é definida mecanicamente como a resistência à aceleração, tanto linear quanto angular, ou a resistência a romper o equilíbrio. [...]. A capacidade individual para controlar a estabilidade é conhecida como equilíbrio”. (HALL, 1993, p. 241).

Pela análise, entendemos que as educandas, no gesto de segurar a fita acima dos seus corpos, souberam manter equilíbrio tanto individualmente como em conjunto, demonstrando atingirem estabilidade corporal entre si.



**Figura 11. Determinação**

Prosseguindo com o estudo, ao som de uma música rítmica<sup>74</sup>, constatamos Confiança e Indisposição na ação de deslocamento realizando movimentos sucessivos e contínuos em linha reta, demonstrando determinação na trajetória imaginada através do espaço (Figura 11).

Ao ingressar na escola a criança traz consigo um conhecimento amplo a respeito de seu corpo, mas que muitas vezes não foi despertado. A criança nasce, desenvolve-se e cresce, vivenciando experiências através do próprio corpo. Este é o meio de ação para explorar e conhecer o espaço em que vive, interagindo com as pessoas que a cercam. Em todas as fases, observa-se a importância do corpo como forma de expressar emoções. Não é possível ouvir uma música sem que seu corpo a traduza em movimentos. (FERNANDES, 2009, p. 1).

Com fundamento na posição da autora, podemos dizer que a criança carrega consigo experiências corporais, porém, muitas vezes, não tem consciência daquilo que realiza, ou como pode utilizá-las de forma criativa e expressiva. Sendo assim, um simples movimento de locomoção pode ter vários significados.

Tendo por parâmetro a perspectiva anterior, verificamos que ambas as educandas realizaram passos rítmicos para frente, demonstrando um objetivo definido. Porém, no gesto das mãos, apresentaram contrariedades, pois, enquanto Confiança, no gesto de apontar, segurava firmemente a fita através da mão direita para frente, cortando o espaço, Indisposição manteve o braço direito na lateral do corpo, segurando delicadamente a fita através da mão esquerda.

Conforme nosso entendimento, Confiança, através dos gestos penetrantes, demonstrou a combinação direto-forte, enquanto Indisposição utilizou a combinação direto-leve, realizando movimentos de tocar delicadamente a fita através das pontas dos dedos. Ainda,

<sup>74</sup> Rítmica. Relativo a, ou que tem ritmo. (FERREIRA, 2001, p. 649). Nesse caso, a música utilizada foi “Kalimba”.

ressaltamos que na ação de deslocamento, ambas as educandas demonstraram a combinação direto-lento, na medida em que avançaram lentamente o corpo para algum lugar definido.

De acordo com a dinâmica corporal apresentada pelas educandas, percebemos que souberam explorar a qualidade de serem diretas e objetivas. Ressaltamos, ainda, que através dos gestos e movimentos demonstraram determinação.



**Figura 12. Delicadeza**

Posteriormente, ao som de uma música popular brasileira <sup>75</sup>, encontramos Tranquilidade e Tristeza voltadas entre si, apresentando gestos diferenciados através do espaço, porém, ambas demonstrando a sensação de delicadeza <sup>76</sup> através dos movimentos (Figura 12).

No processo de formação do ser humano, a dança exerceria uma importância efetiva, porque, possivelmente, influencia no desenvolvimento de atitudes emocionais e na estruturação da identidade do homem, desencadeando a formação no sentido de ser singular. A formação do sentido “singularidade” compreende a construção do sentido da pessoa e a possibilidade de romper com o sentido do corpo social massificado, padronizado, estereotipado que, em síntese, veicula uma espécie de violência corporal, porque induz à exploração e dominação do mesmo. (NANNI, 2005, p. 48).

Manifestando concordância com as palavras do autor, entendemos que, na construção da autonomia, ambas as educandas demonstraram singularidades, ao passo que souberam construir gestos e movimentos particulares. Nesse sentido, percebemos que, apesar de demonstrarem a sensação de delicadeza, ambas souberam expressar seu próprio jeito de sentir, perceber e agir através do movimento.

<sup>75</sup> A música utilizada nesse caso foi “Fico assim sem você”.

<sup>76</sup> Delicadeza. Finura, delgadeza, tenuidade, leveza, suavidade, leveza, sensibilidade, sutileza, finura, sensibilidade extrema, melindre, ação ou comportamento cortês, afável. (FERREIRA, 2001).



Continuando a apreciação, constatamos Tranquilidade na ação de ondular o próprio corpo, apresentando uma leve ondulação na lateral direita do tronco. Simultaneamente, no gesto de apontar, realizou uma pequena torção através do braço direito, apontando a mão direita para fora do corpo. Além disso, no gesto de segurar, tocou delicadamente a fita laranja entre os dedos, enquanto o braço esquerdo ficou levemente afastado.

Em contrapartida, Tristeza, na posição estática, afastou os braços em toda sua extensão na frente do corpo, no gesto de espalhar. Aqui, a educanda segurou delicadamente as extremidades da fita vermelha entre os dedos, enquanto as mãos ficaram voltadas para baixo, formando uma linha reta na frente do corpo. Segundo nossa compreensão, Tristeza, através dos movimentos deslizantes das mãos, utilizou a combinação direto-leve. Entretanto, no gesto de espalhar, utilizou a combinação indireto-leve.

Já Tranquilidade, no ato de apontar, realizou gestos penetrantes no espaço através das pontas dos dedos, punho, cotovelo e braço direito, demonstrando a utilização da combinação direto-forte. Além disso, na ação de ondular o próprio corpo, demonstrou a combinação indireto-leve.

Devemos incluir a dança não apenas na teoria no planejamento, onde no papel fica bonito e pode até dar certo aquela aula, mas é na prática que funciona, em atividades que colaborem no desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade, criatividade, musicalidade, socialização e o conhecimento da dança em si. Ainda mais em fase escolar, onde as aulas possuem um caráter lúdico e dinâmico, assim a criança terá a oportunidade de trabalhar o conhecimento do seu próprio corpo, noções de espaço e lateralidade, utilizando seus movimentos naturais, auxiliando no seu desenvolvimento e ainda trabalhando as expressões corporais e faciais de forma espontânea, fazendo com que ela não tenha problemas na fase adulta. (CARBONERA; CARBONERA, 2008, p. 9).

Levando-se em conta a posição dos autores, da qual manifestamos aquiescência, constatamos, através das aulas de dança educativa, que os seus processos educativos corporais oferecem plenas condições de desenvolver os diversos aspectos da dança, pois através dos movimentos naturais<sup>77</sup> e espontâneos, a criança tem uma maior liberdade para desenvolver os aspectos lúdicos e divertidos do movimento, tornando a educação por meio desse processo muito mais prazerosa e atrativa.

---

<sup>77</sup> Movimentos naturais. Movimentos próprios do ser humano, tais como: andar, correr, saltar, saltitar, pular, rolar e outros. (LABAN, 1978).



**Figura 13. Rapidez**

Espontaneamente, ao som de uma música rápida<sup>78</sup>, encontramos Contentamento e Sensibilidade na posição sentada, realizando ações simultâneas e sucessivas em uma ação de girar o próprio corpo como se estivessem se divertindo na dança com seus corpos (Figura 13). Além disso, através dos movimentos rápidos, puderam demonstrar a sensação de rapidez. “Os movimentos no corpo humano resultam da rotação de determinados segmentos ao redor de um eixo que passe pelo centro articular [...]”. (MIRANDA, 2000, p. 493).

Indo ao encontro da concepção do autor, nos deparamos com ambos os educandos na ação de girar o próprio corpo, ou seja, em torno de si mesmos, lembrando os movimentos de um pião<sup>79</sup>. Nesse aspecto, observamos que as pernas e os pés cruzados na frente do corpo ficaram levemente suspensos do chão.

Ainda, ressaltamos que no gesto de tocar, os educandos apresentaram divergências, pois, enquanto Sensibilidade apoiou suavemente a mão esquerda no solo, deixando a mão direita no respectivo joelho, Contentamento manteve a mão direita totalmente apoiada no solo, ficando a mão esquerda suspensa no ar. Além disso, foi possível verificar a expressão facial de felicidade em seu semblante. Também destacamos a alegria e a espontaneidade demonstrada por ambos os educandos na realização dos movimentos.

Pela compreensão do estudo, entendemos que Contentamento e Sensibilidade, na ação de girar o próprio corpo, souberam explorar a combinação indireto-forte e indireto-rápido demonstrando a qualidade física de agilidade<sup>80</sup>. Por outro lado, entendemos que a dinâmica corporal dos mesmos demonstrou a qualidade física de flexibilidade<sup>81</sup>, na medida em que

<sup>78</sup> Rápida. Que se efetua ou se executa em pouco tempo. Com rapidez; rapidamente. (FERREIRA, 2001, p. 619). Nesse caso, a música utilizada foi “Galopando”.

<sup>79</sup> Pião. Brinquedo piriforme, que gira quando impulsionado. (FERREIRA, 2001).

<sup>80</sup> Agilidade. Qualidade ou caráter de ágil. O modo ou a capacidade de que alguém faz algo com certa facilidade e com rapidez. (FERREIRA, 2001, p. 30).

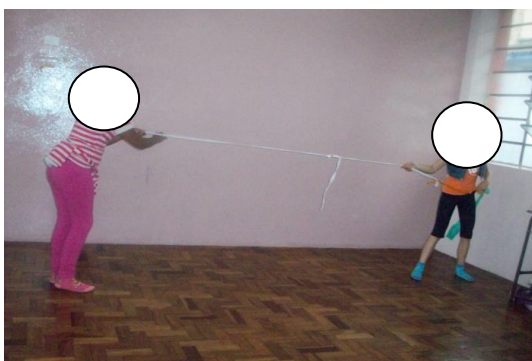
<sup>81</sup> Flexibilidade. Amplitude máxima de movimento em uma articulação ou combinação de articulações. Pode ser dividida em duas categorias básicas: estática e dinâmica. (MONTEIRO, 1998, p. 187-188).

foram capazes de girar e entrelaçar o corpo com atenção voltada para vários pontos simultaneamente.

A especificidade da infância, que é justamente a possibilidade de vivenciar o lúdico, é ignorada em prol da disciplina, do esforço, da aquisição de responsabilidade e de outras funções ditas “sociabilizantes”, como a capacidade de trabalhar em equipe tão pouca verificada entre aqueles que freqüentaram os bancos escolares [...]. (MARCELLINO, 1999, p. 19).

Interagindo com a colocação do autor, concordamos quando diz que é na infância que devemos vivenciar o lúdico<sup>82</sup>. Porém, muitas vezes, a criança, ao adentrar no mundo da escola, se vê obrigada a deixar de lado seu mundo de fantasia, imaginação e criatividade.

Nessa acepção, torna-se necessário proporcionarmos momentos educativos de prazer e ludicidade, haja vista que permitem proporcionar a alegria, o bem estar e o prazer na realização das atividades pedagógicas. Portanto, através da dança educativa pode ser possível a interação entre a brincadeira e o lúdico.



**Figura 14. Força**

Aplicando-se a sistemática desenvolvida, na ausência de música, verificamos Diversão e Felicidade em posições diferentes através do espaço, na ação de puxar fortemente uma fita branca até ficar completamente estendida através das mãos, como se estivessem brincando de cabo de guerra<sup>83</sup> (Figura 14). “A intensidade da força é representada pelo comprimento do vetor. Assim, quando comparamos uma força a outra, querendo saber qual delas é a mais

<sup>82</sup> Lúdico. “[...] pertence à dimensão do sonho, da magia, da sensibilidade; os princípios da racionalidade não são aqui enfatizados. Está mais relacionado com o princípio do prazer do que o da realidade e poderíamos nos perguntar se muitas das mazelas atuais da humanidade não advêm da ênfase excessiva que a psicanálise deu a este último”. (MARCELLINO, 1999, p. 22).

<sup>83</sup> Cabo de guerra. Sua origem é indígena. Consiste em dois times, de igual número de participantes, que puxam uma corda ou um cabo de madeira, segurando-a(o) pelas extremidades, na tentativa de mover o time contrário para além da linha demarcada no chão. (MONTEIRO, 2012, p. 16).

intensa, devemos usar a mesma escala, ou seja, o mesmo comprimento representa a mesma intensidade.” (MIRANDA, 2000, p. 464).

Ponderando o entendimento do autor, compreendemos que ambas as educandas, através da ação de puxar fortemente a fita, demonstraram a intensidade da qualidade física de força<sup>84</sup>, pois realizaram movimentos no mesmo sentido e direção.

Constatamos Diversão e Felicidade puxando fortemente uma fita em cada uma das extremidades através das mãos, porém, enquanto Diversão ficou posicionada de frente para a colega, mantendo as pernas e pés fechados, Felicidade, de lado para a colega, manteve as pernas e pés abertos, deixando o lado esquerdo do corpo para trás.

Tendo em vista as colocações anteriores, entendemos que Diversão e Felicidade utilizaram a combinação direto-forte, pois demonstraram gestos penetrantes através das pontas dos dedos, punhos, cotovelos e braços. Realizaram, além disso, movimentos no mesmo sentido e direção, definindo a intensidade da força aplicada nos gestos e movimentos (Figura 16).



**Figura 15. Sutileza**

Considerando a perspectiva global do ser humano, ao som de uma música suave, verificamos Diversão e Felicidade, lado a lado, apresentando ações contrastantes, porém, ambas segurando sutilmente uma fita com as mãos (Figura 15). Com isso, as educandas, através dos gestos e movimentos, repassaram a sensação de sutileza<sup>85</sup>.

<sup>84</sup> Força. É todo agente capaz de produzir ou modificar um movimento, ou capaz de deformar um corpo. (MIRANDA, 2000, p. 463).

<sup>85</sup> Sutileza. Qualidade de sutil. (FERREIRA, 2001, p. 695).

Todos os seres humanos nascem com características únicas e irrepetíveis de personalidade, constituição física, e outros. Sobre tais características o sujeito, na medida em que vai adquirindo maiores capacidades motrizes, desenvolve formas particulares e próprias de movimento. No processo de adaptação ao meio sociocultural do qual o sujeito é parte, estas formas particulares de movimento estruturam-se e redefinem-se dando lugar ao comportamento social do sujeito. Ao compor sua personagem social o sujeito organiza as manifestações corporais, constituídas por gestos, movimentos, posturas, etc., dentro de uma determinada margem de variação, outorgando-lhe uma forma característica de se manifestar. (PÉREZ, 2008, p. 53).

Dialogando com a autora, reforçamos nosso entendimento de que cada indivíduo tem sua própria particularidade, que se revela não somente nas características físicas, mas também nas emocionais e sensíveis do movimento. Desse modo, as formas corporais manifestadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem da dança educativa vão sendo construídas e desconstruídas; porém, são experiências corporais significativas que acabam sendo incorporadas no repertório individual de movimentos de cada pessoa.

Com a análise da presente situação, constatamos Diversão na ação de subir, elevando o corpo como um todo para cima, mantendo o braço direito na lateral do corpo, enquanto o braço esquerdo flexionado na respectiva lateral apontou para cima. Por sua vez, verificamos Felicidade na ação de saltitar, deixando a perna direita totalmente apoiada no solo, enquanto a perna esquerda ficou flexionada atrás do corpo. Nessa ação corporal, a educanda apresentou uma leve inclinação do tronco na lateral do corpo.

De acordo com nossa compreensão, Diversão explorou a combinação direto-lento, pois realizou uma subida gradual do corpo em direção a um ponto de espaço, ou seja, avançou lentamente o corpo para um lugar definido. Já Felicidade, na concretização de um pequeno salto, realizou movimentos de agachar rapidamente, utilizando a combinação direto-rápido. Contudo, entendemos que ambas as educandas souberam explorar a qualidade física de equilíbrio, uma vez que conseguiram equilibrar-se em diferentes partes do corpo.

A compreensão de conhecimento na dança refere-se ao conhecimento sensível do sujeito, isto é, suas capacidades de sentir e perceber a realidade que o cerca através das experiências de movimento que vivencia, a partir do seu mundo vivido e das relações sociais que estabelece consigo mesmo, com os demais sujeitos e com o meio e/ou contexto onde está inserido e externá-las em seu interagir. (DUARTE, 2007, p. 242).

Desse modo, através dos processos educativos corporais estabelecidos na dança educativa, comprovamos a absorção da experiência sensível do movimento, na medida em

que ambas as educandas foram capazes de externar as suas relações com o mundo interno e externo do movimento.

Percebeu-se também, em relação ao gesto de tocar, que, enquanto Diversão tocou delicadamente a fita através das duas mãos, Felicidade utilizou somente a mão direita, gesticulando os dedos da mão esquerda. Diante disso, entendemos que ambas as educandas utilizaram a combinação direto-leve, pois exploraram gestos deslizantes das palmas das mãos, em movimentos de tocar a fita delicadamente com a ponta dos dedos.



**Figura 16. Disposição**

Dando continuação, verificamos Surpreso e Euforia na posição vertical, em uma ação de deslocamento, realizando movimentos sucessivos e fluentes<sup>86</sup>. Nesse momento, apresentaram contato físico entre si, sendo que Euforia, no gesto de tocar, repassou a ideia de estar empurrando Surpreso como se fosse um trenzinho (Figura 16). Além disso, demonstraram, através dos movimentos, a sensação de satisfação. “A dança educativa revela a alegria de se descobrir através da exploração do próprio corpo e das qualidades de movimento. Através da utilização de uma metodologia específica, busca-se o alcance de qualidades físicas e psíquicas próprias da infância e da adolescência.” (FERNANDES, 2009, p. 9).

Nota-se que a dança educativa, em relação às outras danças, acaba se sobressaindo, na medida em que tem como base educativa explorar os movimentos básicos ou naturais da própria criança, tais como: correr, saltar, pular, saltitar, engatinhar, rolar, e outros. Inobstante a isso, permite desenvolver a sensibilidade através de aspectos qualitativos, como a percepção, a sensação e a emoção.

Nessa dimensão, constatamos que ambos os educandos, na ação de deslocamento, realizaram pequenas corridas ininterruptas e progressivas. Concomitantemente, Euforia, no

---

<sup>86</sup> Fluente. Que flui ou corre com facilidade; corrente. Fluído. Que se apresenta em sucessão sem interrupções ou alterações bruscas, lembrando um líquido que flui: gestos fluentes. (FERREIRA, 2001, p. 352).

gesto de tocar, manteve contato físico leve através das mãos, que tocaram nas costas de Surpreso.

Entendemos que Euforia, no gesto de tocar, utilizou a combinação direto-leve, pois tocou suavemente a ponta dos dedos nas costas de Surpreso, apresentando gestos deslizantes das palmas das mãos.

A percepção consciente tem, nas funções da “pele”, relevante importância: está relacionada à estimulação da consciência corporal, bem como à identidade pessoal e à autoestima. [...]. Sendo assim, o significado do corpo passa pelo “toque de pele” quando a inter-relação corpo/movimento da dança volta-se para dois pontos fundamentais: a percepção dos fenômenos, experiências decorrentes da capacidade de assimilar, aprender e reavaliar o meio ambiente a sua volta, e a relação com este mundo pela capacidade sócio-afetiva de estabelecer contatos com exterior e interior, em harmoniosa integração. O equilíbrio destes dois aspectos harmoniza o sentido de apreensão do mundo e integração consigo mesmo pela consciência de si e do seu próprio meio através da associação de diferentes corpos (físico, mental, emocional, social, político-ideológico). (NANNI, 2005, p. 11).

A partir do posicionamento da autora, compreendemos que o corpo serve como um meio de comunicação pelo qual é possível promover uma integração entre o mundo externo e interno da pessoa. Sendo assim, as relações socioafetivas servem para desenvolver os diferentes sentidos de ser e perceber os sentimentos, sensações e percepções através da dança educativa. Sob esse viés, para expressar algo, não são as palavras que falam, mas as ações, expressões, gestos e movimentos. “Quando um movimento ou sequência de movimento é expressiva em virtude de suas intensas qualidades intencionais, eles configuram-se como dança.” (BEARDSLEY, 2008, p. 9).

Assim, constatamos que os educandos na ação de deslocamento exploraram rápidas mudanças de direção utilizando a combinação indireto-rápido. Ademais, demonstraram exercer a qualidade física de coordenação motora. Ainda, salientamos que, na realização de movimentos contínuos e fluentes, ambos demonstraram a utilização de fluxo livre<sup>87</sup>. Desse modo, a realização de movimentos rápidos demonstrou a sensação de estarem dispostos para o movimento.

---

<sup>87</sup> Fluxo livre. “[...] o fluxo fornece as variações entre estar disposto para se mover e conter o movimento; em última análise, entre estar disposto a dar e receber [...]”. (MIRANDA, 1979, p. 57).



**Figura 17. Leveza**

Posteriormente, ao som de uma música suave<sup>88</sup>, encontramos Disposição na posição sentada, realizando movimentos soltos no ar através de um lenço preto, demonstrando a sensação de leveza através dos gestos e movimentos (Figura 17).

O ser humano manifesta-se através da expressão e da comunicação (verbal, pictórica, musical, dançada, dentre outras) através de atividades e, para tal, coloca à sua disposição o movimento envolvendo simultaneamente a organização perceptiva das estruturas psicomotoras de base (manipulação, locomoção, tônus postural) e as percepções dos sentidos (visual, auditivo, tátil, olfativa e gustativa), que possuem caráter cognitivo (percepções cinestésicas), estando unidas à linguagem. (NANNI, 2005, p. 47).

Em congruência ao pensamento da autora, entendemos que houve comunicação entre Disposição e o objeto, de tal modo que, através da linguagem corporal, soube definir claramente os gestos, formas, sensações e percepções. Dessa forma, a imagem corporal refletiu nitidamente as formas corporais desenhadas no tempo e espaço.

Constatamos, nessa perspectiva, Disposição, na ação de rotação, com as pernas flexionadas e fechadas na lateral direita do corpo, deixando o tronco levemente inclinado para a respectiva lateral, por consequência; o lado esquerdo do tronco apresentou uma acentuada curvatura. Sendo assim, entendemos que Disposição, ao transferir o corpo de um ponto para outro, utilizou a combinação direto-lento.

Além disso, na ação de flutuar verificamos que, enquanto a mão direita ficou totalmente apoiada no solo, o braço esquerdo se elevou para cima do corpo, soltando o lenço da respectiva mão para, depois, tentar agarrá-lo no ar. Por tais elementos, entendemos que foi utilizada a combinação direto-leve, tendo em vista que, através dos gestos deslizantes das

<sup>88</sup> A música utilizada foi “Age of loneliness”.



palmas das mãos, Disposição realizou movimentos de tocar o lenço delicadamente através das pontas dos dedos.

A aptidão criadora se expressa na capacidade de transformar o próprio movimento corporal, isto é na capacidade de perceber a peculiaridade de seu movimento, de suas possibilidades pessoais, e de enriquecê-las tudo isso devido à aptidão de sentir da forma mais profunda, gerada por uma conexão íntima, consigo mesmo, por uma harmonia interior, que gera, naturalmente por sua vez, novas formas de movimento. As formas do movimento moldadas no tempo e no espaço próprios são mobilizadas por conteúdos imaginários que encontram seus canais de ressonância dentro do corpo e tornam possível pôr em marcha a imagem, o pensamento e a ação desejados. (BRIKMANN, 1989, p. 19)

Corroborando o pensamento do autor, entendemos que Disposição, utilizando-se da sua capacidade imaginativa e criativa, soube emoldurar através do próprio corpo sua conexão transformadora do movimento, revelando uma profunda consciência corporal. Ou seja, através da dança educativa pode ser possível envolver as qualidades físicas e psíquicas do ser humano exercendo uma educação globalizante.

## 5.7 Onde nos movemos

Nesse momento, iremos descrever a categoria – onde nos movemos –, ou seja, a utilização do “espaço” tanto individualmente, através da kinesfera individual<sup>89</sup> do (a) educando (a), como também através do espaço físico, que se refere ao contexto da escola, podendo ser a sala de Educação Física ou o salão nobre.

Considerando que nesse estágio os (as) educandos (as) têm uma maior clareza nas formas corporais e maior variação nas áreas espaciais utilizadas, iremos descrever as seguintes subcategorias: a região do espaço, observando a sua totalidade ou direções: (acima, abaixo, frente, atrás e laterais do corpo); a relação espacial entre o (a) educando (a) e o espaço, considerando os níveis espaciais<sup>90</sup>: (baixo, médio e alto); as formas dos movimentos desenhadas no espaço: (retas e curvas); e os planos<sup>91</sup>: (vertical, sagital e horizontal).

<sup>89</sup> Kinesfera individual. O alcance normal de nossos membros quando se esticam ao máximo para longe do corpo, sem que se altere a posição, determina os limites naturais do espaço pessoal ou kinesfera, no seio da qual nos movimentamos. Essa kinesfera se mantém constante em relação ao corpo, mesmo quando nos movemos para longe da posição original, viajando com o corpo no espaço geral. (LABAN, 1978, p. 69).

<sup>90</sup> Níveis espaciais. Exploração de danças só no chão, só na altura de uma mesa de padrão comum e só no alto. (RENGEL, 2008, p. 42).

<sup>91</sup> Planos. Em termos de corpo, o plano vertical se desenvolve a partir da construção simétrica do corpo e da habilidade de arqueamento lateral da coluna vertebral. Já o plano horizontal se desenvolve a partir da dimensão

Além disso, os (as) educandos (as) foram incentivados (as) na utilização de maiores ou menores áreas de espaço para que pudessem explorar ações de expandir-se, encolher-se e contrair-se no espaço. Nessa perspectiva, buscamos identificar contrastes entre movimentos que exploraram a periferia do espaço individual e movimentos que partem do centro do corpo para se expandirem no espaço, através dos braços e das pernas estendidos.

Oportunizar às crianças momentos de exploração do espaço por meio de tecidos leves pode servir de estímulo para o desenvolvimento da percepção, sensibilidade e descoberta de si mesmas. Nesse sentido, é importante estarmos abertos e receptivos para que o (a) educando (a) possa não somente descobrir gestos e movimentos, mas, principalmente, liberar sentimentos e desejos contidos.

“Educar é, etimologicamente, ‘conduzir para fora de’. Procuramos conduzir nossos alunos para fora da ignorância que têm de si mesmos, para fora da inércia, para fora da anarquia gestual, para uma capacidade de expressão autônoma, criadora, satisfatória” (BERGE, 1981, p. 14). Conforme citado, educar significa conduzir para fora. Com isso, a educação pelo movimento passa a ter uma conotação diferente, na medida em que os (as) educandos (as), ao externalizarem as próprias ações corporais, acabam transformando a educação em libertadora, e não opressora dos movimentos.



**Figura 18. Percepção**

Após realizadas as considerações acima, iniciamos nosso relato no salão nobre da escola, através da relação espacial estabelecida entre Pacífico, Surpresa e Alegria, que, posicionados no canto esquerdo do salão, ficaram voltados entre si, porém, demonstrando atitudes corporais<sup>92</sup> diferenciadas (Figura 18). Verificamos que, enquanto Pacífico e Surpresa ficaram mais próximos, Alegria ficou bem mais afastada dos colegas. Além disso, percebemos

---

lateral, com suas propriedades de abrir e fechar e da habilidade da torção da coluna. Finalmente, o plano sagital se desenvolve a partir da dimensão sagital, com suas propriedades de avançar e recuar, e da habilidade da coluna de arquear-se para a frente e para trás. (MIRANDA, 1979, p. 51).

<sup>92</sup> Atitude corporal. Em âmbito geral, diz respeito às tendências globais de movimento de uma pessoa. (MIRANDA, 1979).

que Surpresa e Alegria mantêm o olhar na mesma direção de Pacífico<sup>93</sup>, como se estivessem admirados com sua expressão corporal.

Se a percepção é uma modalidade da consciência que não se preocupa com certo ou errado, isto é, não atribui valores, apenas percebe, então as crianças podem possuir dificuldades em perceber, mas não se pode dizer que elas percebem erradamente. A percepção espacial acontece à medida que se tem consciência do corpo no espaço com uma intencionalidade em perceber. Percebe-se um movimento a partir da percepção que se tem do espaço. (MOREIRA, 1995, p. 78).

Paralelamente, se relacionarmos ao cotidiano escolar, perceberemos, no espaço físico da escola (como, por exemplo, no pátio), no recreio ou até mesmo na sala de aula, que, normalmente, as crianças do mesmo sexo ficam posicionadas mais próximas entre si do que daquelas do sexo oposto.

Analisando a situação proposta, em relação à esfera pessoal de movimento<sup>94</sup>, enquanto Pacífico e Surpresa utilizaram os espaços em frente, nas laterais e abaixo do corpo, Alegria utilizou somente a lateral do corpo. Todavia, em relação a si mesmos, ambos os educandos apresentaram movimentos próximos e distantes do corpo.

[...] a forma é a estrutura, a arquitetura do movimento, ou ainda simplificando, é o desenho resultante da ação corporal que se projeta no espaço. Acrescente-se a essa ação um conteúdo ou significado e ela será compreendida em sua totalidade, porque refletirá uma intenção, através de sua função. A forma reflete a ação externa e perceptível de uma intenção subjetiva, através da constante e infinita troca de formas que o corpo pode assumir na dança. Quando o educando incorpora e assimila esses conceitos, ele se sente encorajado ao desafio, na perspectiva da busca e da descoberta de novas formas. A dança criativa, através de uma variada gama de possibilidades técnicas, oferece as condições indispensáveis para o estudo das variantes que o movimento pode assumir. (CUNHA, 1992, p. 18).

Tendo como fundamento a explicação da autora, entendemos que as formas corporais desenhadas no espaço pelos (as) educandos (as) revelaram formas retas, ao passo que Pacífico, na ação de balançar uma fita vermelha, apresentou curvas grandes em sentido ascendente<sup>95</sup>.

<sup>93</sup> Pacífico. Observação feita em aula o que não se consegue expressar através da foto, uma vez que a identidade dos (as) estudantes precisa ser preservada.

<sup>94</sup> Esfera pessoal de movimento. O corpo tem uma orientação espacial tridimensional, ou seja, acesso à altura, largura e profundidade do espaço que o circunda. A área espacial em volta do corpo, delimitada pelos movimentos de braços e pernas em extensão máxima e cujo centro do corpo, Laban chamou de kinesfera. Cada indivíduo tem a sua esfera pessoal de movimento, que ele carrega consigo através do espaço global. (MIRANDA, 1979, p. 47).

<sup>95</sup> Sentido ascendente. Que sobe, que se eleva. (FERREIRA, 2001, p. 73).

Foi possível observar, ainda, que tanto os movimentos dos braços como das pernas se distanciaram do centro do corpo, bem como da superfície. Sendo assim, entendemos que Pacífico, através da forma corporal, demonstrou movimentos para cima, para as laterais e para frente. Na relação espacial estabelecida entre os educandos destacamos que Surpresa apresentou movimentos que se afastaram do centro do corpo através dos membros inferiores, enquanto os membros superiores ficaram próximos do mesmo. Além disso, ficou pisando em cima do lenço vermelho de cetim, enquanto segurava-o através da mão direita. Já Alegria apresentou movimentos próximos ao corpo, mantendo os membros superiores e inferiores junto a ele. Verificamos, também, a mão direita segurando um lenço vermelho de cetim, deixando-o cair em direção ao chão.

Ao apresentar a definição espaço, Cunha menciona que este:

Refere-se às dimensões e relações dos movimentos entre si que lhe dão consistência e densidade, onde se projetam. Quando falamos de espaço, referimo-nos ao todo do contexto onde a ação acontece e não apenas àquela dimensão restrita ao piso que nos serve de apoio. O espaço, onde o movimento de dança criativa se processa, possui volume e densidade, ou seja, comprimento, largura e altura. Os gestos e expressões se utilizam desses elementos indispensáveis para dar significado ao sentido expressivo do conteúdo. (CUNHA, 1992, p. 19).

Através do espaço temos a capacidade de perceber as diferentes possibilidades do corpo<sup>96</sup>. De acordo com essa concepção, verificamos que a relação espacial entre os educandos apresentaram divergências quanto aos planos, pois, enquanto Pacífico e Alegria ficaram na posição vertical, Surpreso utilizou o plano sagital<sup>97</sup>. Além disso, foi possível verificar que tanto Surpreso como Alegria se mostraram despreocupados em relação ao movimento, ao contrário de Pacífico.

---

<sup>96</sup> Cabe-nos mencionar que pretendemos dar um significado para os gestos e ações corporais a partir da percepção sensível e estética da professora-pesquisadora, bem como do estudo do movimento corporal. Portanto, observamos e discutimos o resultado do significado do corpo em relação ao movimento, corpo e espaço.

<sup>97</sup> Plano sagital. Desenvolve-se a partir da dimensão sagital, com suas propriedades de avançar e recuar, e da habilidade da coluna arquear-se para frente e para trás. (MIRANDA, 1979, p. 51).



**Figura 19. Inter-relações**

Seguindo a análise proposta, no centro do salão nobre, constatamos, através da relação espacial entre Tristeza, Serenidade, Disposição e Firmeza, que o grupo demonstrou movimentos similares e contrastantes através do espaço, posicionadas da seguinte maneira: seguindo um caminho reto, todas em uma posição vertical, na ação de deslocamento, Serenidade e Disposição estão colocadas entre Tristeza e Firmeza, com os quadris envolvidos por um grande xale preto, em torno de si mesmas (Figura 19). Porém, na ação corporal conjunta, somente Firmeza ficou na posição vertical/diagonal.

“Quando nos movimentamos, nós criamos relacionamentos mutáveis com alguma coisa. Esta alguma coisa poderá ser um objeto, uma pessoa ou mesmo partes de nosso próprio corpo, podendo ser estabelecido um contato físico com qualquer um destes” (LABAN, 1978, p. 109). Considerando a colocação anterior, relacionamos Tristeza e Firmeza na ação de puxar, segurando as extremidades opostas do grande xale preto. No entanto, enquanto a primeira seguiu com o braço esquerdo relaxado, a segunda seguiu com o braço direito estendido à frente do corpo. Em contradição, verificamos Serenidade e Disposição com os braços encolhidos junto ao corpo, olhando para a superfície, demonstrando estarem intimidadas com a atitude corporal das colegas.

A partir da verificação, constatamos que os movimentos foram contrastantes, pois, enquanto as educandas do centro recolheram os movimentos próximos ao corpo, as das extremidades expandiram os movimentos para longe dele. Segundo Weil: “Todo e qualquer objeto relacionado com pessoas adquire uma linguagem própria”. (1986, p. 164).

Nesse sentido, podemos entender melhor o relacionamento entre as crianças e os objetos, visto que, muitas vezes, são utilizados como forma de acessórios ou alegorias através da dança. Ainda, ressaltamos que a relação entre o objeto e a criança pode revelar muitas vezes sua própria personalidade, assim como suas atitudes corporais. Como exemplo disto, poderíamos relatar o dia a dia na sala de aula, quando acontece uma situação inesperada, em

que o (a) educando (a) está escrevendo normalmente e, de repente, o lápis quebra, impedindo-o (-a) de continuar sua escrita no caderno. Qual será a sua atitude corporal perante a situação de impedimento da escrita? Como esse (a) educando (a) se comporta através dos gestos e movimentos? Qual a sua expressão facial em relação ao acontecimento?

Em relação à esfera pessoal de movimento das educandas, foram utilizados os seguintes espaços: frente, atrás e laterais do corpo. No entanto, em relação a si mesmas, verificamos Serenidade e Disposição apresentando uma relação de proximidade com o próprio corpo, enquanto Tristeza e Firmeza apresentaram média distância. Além disso, as formas corporais desenhadas no espaço revelaram a predominância das formas retas.

Segundo nossa percepção, o grupo não demonstrou uma relação espacial harmônica entre si, eis que apresentou uma relação ambígua, ou seja, ao mesmo tempo em que se colocaram de frente umas para as outras, também ficaram de costas entre si, transmitindo a sensação de que a direção do grupo tanto poderia acontecer para frente como para trás do corpo.

Entendemos, ainda, que Firmeza e Tristeza repassaram a sensação de poder, visto que, na ação de puxar, seguraram firmemente as pontas contrárias do xale, como se estivessem disputando algo entre si. Em contrapartida, percebemos Serenidade e Disposição revelando uma atitude corporal de pertencimento ou, até mesmo, de submissão às demais colegas. Também, foi possível observar Firmeza demonstrando intenção espacial<sup>98</sup>, na medida em que dirigiu o olhar para frente em direção à Tristeza.

Através de estudos realizados por Zarbatany, Hartmann e Rankin (1990 apud PAPALIA; OLDS, 2000), foi possível constatar que as crianças se beneficiam de diversas maneiras ao brincarem com seus pares, ou seja, elas desenvolvem habilidades necessárias para a sociabilidade e a intimidade, fortalecendo os relacionamentos e adquirindo o senso de pertencer. Dessa forma, as crianças acabam sendo encorajadas a realizarem e adquirirem um senso de identidade, sendo capazes de desenvolver liderança, habilidades de comunicação, cooperação, papéis e regras. Considerando a colocação anterior, percebemos que as educandas adotaram uma atitude corporal que, se relacionadas às brincadeiras em pares<sup>99</sup> realizadas nos diversos espaços da escola, apresentam algo em comum, representado pela forte presença de papéis nas relações que envolvem corpo, espaço e movimento.

---

<sup>98</sup> Intenção espacial. Significa que os gestos e movimentos podem atingir distâncias maiores do que aquelas realmente percorridas através do espaço. Neste caso, a função do olhar é muito importante, pois ajuda a aumentar ou diminuir o espaço percorrido. (MIRANDA, 1979).

<sup>99</sup> Pares. Significado de iguais, geralmente só de meninas ou meninos que brincam juntos, apresentando interesses comuns. (PAPALIA, 2010).

Dessa maneira, entendemos que, tanto a brincadeira como a dança são processos educativos que podem ser capazes de desenvolver diversos aspectos formativos, os quais contribuem para a formação da criança como um ser humano, na sua inteireza.



**Figura 20. Decisão**

Sucessivamente, encontramos Contentamento e Euforia posicionados na lateral direita do salão nobre, realizando movimentos mútuos e sucessivos, na ação de girar vários panos entrelaçados, como se estivessem brincando de corda, demonstrando, porém, posições divergentes através do espaço (Figura 20).

“Sentir as emoções, transmitir vontades, decidir sobre o que quer fazer, explorar as potencialidades com vigor são mensagens emitidas pelas crianças por meio dos movimentos corporais [...]” (MOREIRA, 1995, p. 90). Em concordância com a ideia do autor, nos defrontamos com uma relação espacial que nos transmitiu uma comunicação corporal baseada em vontade, decisão e potencialidade, através dos gestos e movimentos expressos por ambos os educandos.

Ao observarmos a situação apresentada nesse momento, verificamos Euforia na ação de agachar, afastando as pernas para longe do corpo, ou seja, enquanto a perna esquerda se deslocou para frente, a perna direita ficou atrás do corpo. Em concomitância, na ação de girar a corda, Euforia realizou movimentos sucessivos através das mãos que se alternaram na frente do corpo. Desse modo, entendemos que a relação espacial entre a corda, o movimento e o espaço apresentou uma forma tridimensional, pois soube explorar as três dimensões, isto é, altura, largura e profundidade.

Tanto os parceiros quanto os objetos podem ser estáticos ou móveis. Os objetos móveis como, por exemplo, uma bola batendo no chão, ou um arco girando no solo, atravessando o espaço segundo um trajeto definido. Peças de roupas, véus, xales e outros, que são vestidos e despídos podem ser igualmente considerados como objetos móveis; cordas, palcos giratórios, cenários e outras maquinarias teatrais que são movimentadas, podem também ser descritas quanto à sua relação espacial referente a pessoas e coisas. (LABAN, 1978, p. 111).

Portanto, se levarmos em consideração a relação dos objetos com os educandos, veremos que fatores como velocidade, força, direção e extensão podem ser comuns tanto para as crianças como para o objeto em movimento. Sendo assim, a relação espacial entre o objeto e a criança acaba descrevendo ações corporais que podem trazer um significado próprio através do espaço.

Continuando a descrição da relação espacial, verificamos Contentamento na posição vertical, demonstrando movimentos contrastantes, ou seja, enquanto as extremidades superiores se recolheram ao centro do corpo, as extremidades inferiores se afastaram do centro dele. Nesse aspecto, observamos, na ação de girar, ambos os braços posicionados na frente do corpo, enquanto as mãos realizavam movimentos giratórios.

A pessoa que aprendeu a relacionar-se com o espaço, dominando-o fisicamente, tem atenção. Aquele que detém o domínio de sua relação com o fator de esforço-peso tem intenção, e quando a pessoa se ajustou no tempo, tem decisão. Atenção, intenção e decisão são estágios de preparação interior de uma ação corporal externa. Esta se atualiza quando o esforço, através da fluência do movimento, encontra sua expressão concreta no corpo. (LABAN, 1978, p. 131).

A referida citação se coaduna com a relação espacial estabelecida entre Contentamento e Euforia, considerando-se que na ação corporal individualizada conseguiram ajustar através do espaço e do tempo os estágios de preparação interior para, posteriormente, realizarem a ação corporal conjunta, transmitindo, assim, os estágios de atenção, intenção e decisão. Ainda, ressaltamos que ambos os educandos, nas formas corporais desenhadas no espaço, revelaram formas retas, ao passo que, na realização dos movimentos giratórios através da corda, predominaram formas circulares.

Acerca dos educandos presentes nessa dimensão, o nosso entendimento é de que, apesar de terem adotado posições diferenciadas através do espaço, souberam explorá-lo, bem como definir a intenção dos gestos e movimentos. Nessa verificação, destacamos Euforia, pois, segundo nossa compreensão, demonstrou ter uma maior preocupação com o movimento do que Contentamento. Aqui, queremos pontuar fazendo um comparativo entre as duplas de



meninos e meninas relatadas anteriormente, visto que, através da relação espacial de ambas as duplas, percebemos certa contradição, ou seja, enquanto as meninas apresentaram uma relação de proximidade entre si, os meninos ficaram bem afastados uns dos outros.

Paralelamente, se observarmos às relações cotidianas dos (as) educandos (as) através de atividades simples ou rotineiras da escola (como, por exemplo, ir ao banheiro, brincar no pátio, conversar em duplas), notaremos que, na maioria das vezes, nestas atividades, são os meninos que apresentam maior resistência de manter uma relação de proximidade corporal entre si, diferentemente das meninas, que demonstram ter uma menor dificuldade. Por uma questão cultural ou não, o fato é que as meninas, ao contrário dos meninos, apresentam comportamentos e atitudes corporais que expressam maior contato físico entre si, o que acaba por refletir na expressão dos gestos e movimentos.



**Figura 21. Relações espaço-temporais**

Posteriormente, no canto esquerdo do salão nobre, verificamos a relação espacial entre Delicadeza, Diversão e Leveza, colocadas lado a lado, na posição vertical, em uma ação de balançar, porém, cada qual com seu lenço roxo de tamanhos e texturas diferentes, apresentando movimentos individuais e simultâneos. Observamos que o grupo não conseguiu estabelecer uma relação uníssona entre si (Figura 21).

Os estímulos que levarão os praticantes a acionar músculos e alavancas deverão estar associados aqueles interesses e necessidades, além de perfeitamente adaptados à sua cognição. Se, como já dissemos anteriormente, músculos e alavancas em geral possuem propriedades como impulsionar, dobrar, balancear, contrair, elevar, alongar, rotar, circundar, apoiar e relaxar, o professor se utilizará desses processos básicos e elementares como uma das maneiras de subsidiar os trabalhos que visem à educação do movimento. Os contornos naturais, que fazem parte do cotidiano dos alunos (como o balanço de uma árvore tocada pelo vento, o fluir contínuo das ondas do mar, o andar ou rastejar de certos animais, as formas que assumem as elevações e depressões das montanhas, as linhas e desenhos geométricos das construções, e outros.) poderão se transformar em auxiliares eficazes de motivação das funções que agitam o intelecto e expandem as emoções, possibilitando uma movimentação corporal. (CUNHA, 1992, p. 14).

Consoante a ideia do autor, pensamos ser de extrema importância na educação pelo movimento a sua inspiração através dos elementos da natureza, visto que servem para estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem através da dança educativa. Dessa forma, compreendemos que a criança tem condições de associar os contornos naturais ao próprio movimento, uma vez que, através do lúdico, podem despertar um maior interesse na educação pelo movimento. Enfim, podem estabelecer conexões com outras formas de vida, construindo relações corporais através da dança educativa.

Mantendo o formato de análise, verificamos movimentos contrastantes na ação de balançar, através dos membros superiores, pois, enquanto Delicadeza e Leveza realizaram movimentos que se afastaram do centro do corpo, Diversão apresentou movimentos que se recolheram a ele.

Além disso, o formato dos movimentos corporais desenhado no espaço pelo grupo demonstrou formas retas e curvas. Já em relação à esfera pessoal de movimento, o espaço utilizado pelas educandas foi em frente e na lateral do corpo. Porém, ao analisarmos a relação espacial entre as educandas, percebemos que os movimentos foram similares, haja vista que ambas apresentaram movimentos que se afastaram do centro do corpo. No entanto, apresentaram divergências na posição dos pés<sup>100</sup>, pois, enquanto Delicadeza utilizou uma pequena distância, Diversão apresentou uma distância média e Leveza, uma distância ainda maior.

“Dar às crianças oportunidades de brincar com panos, de todas as formas e todas as cores, estimula sua criatividade e lhes permite explorar sensações confusas que podem enfim ser liberadas, sem preocupação como o efeito produzido” (BERGE, 1981, p. 150). Se associarmos a relação espacial entre as educandas, veremos que as mesmas se mostraram confusas, dado ao fato de não terem conseguido estabelecer uma comunicação corporal entre si. Verificamos Leveza demonstrando intenção espacial, ou seja, dirigindo o olhar para Delicadeza, ao mesmo tempo em que revelou uma expressão facial de preocupação. Esta, por sua vez, distraidamente olhou para o chão, deixando os lábios apertados. No entanto, Diversão, com um leve sorriso no rosto, olhou para frente aleatoriamente.

De acordo com nossa percepção, o grupo soube explorar o espaço, porém, não conseguiu estabelecer uma relação harmônica entre si, nem mesmo sincrônico<sup>101</sup>. Além disso,

---

<sup>100</sup> Posição dos pés. Quando o peso do corpo é carregado por ambas as pernas, faz-se em geral uma distribuição entre as posições aberta e fechada, ou seja, a posição fechada se refere aquela na qual as pernas estão juntas, e a aberta ocorre quando as pernas estão separadas. (LABAN, 1978, p. 99).

<sup>101</sup> Sincrônico. Que ocorre ao mesmo tempo, simultâneo. Relativo à, ou próprio da sincronia. (FERREIRA, 2001).

na ação de balançar, cada qual soube utilizar o elemento peso, revelando movimentos leves e formas diferenciadas através do espaço.



**Figura 22. Comunicação corporal**

Já na sala de Educação Física<sup>102</sup>, encontramos Indisposição, Alegria e Corpo Pesado posicionados da seguinte maneira: Corpo Pesado na posição agachada, voltado de frente para as colegas, mantendo uma relação corporal de distanciamento delas (Figura 22). Já estas, por sua vez, na posição vertical, ficaram uma na frente da outra, apresentando uma relação de proximidade corporal entre si. Com isso, foram verificados movimentos mútuos e simultâneos, porém, em diferentes posições através do espaço.

A experiência de proporcionar a aprendizagem da dança em diferentes espaços da escola pode ser capaz de estimular o (a) educando (a) na busca de uma maior identificação consigo mesmo, com o outro, e com o próprio contexto em que está inserido. Nesse sentido, a exploração dos gestos e movimentos tiveram como palco das vivências corporais diferentes espaços físicos no interior da escola. Nesse ponto, queremos ressaltar a relação espacial entre os educandos, pois, enquanto Indisposição e Alegria apresentaram uma relação de proximidade entre si, Corpo Pesado procurou manter uma distância em relação às colegas.

Através da observação visual foi possível verificar Indisposição e Felicidade na ação de deslocamento, porém, enquanto a primeira, na ação de empurrar, tocou firmemente as mãos nas costas da colega, como se quisesse empurrá-la para frente, a segunda deixou os braços completamente relaxados, como se fosse muito pesada. Por sua vez, Corpo Pesado ficou na ação agachada, deixando o corpo cair na lateral direita, afastando os braços para longe dele.

<sup>102</sup> Sala de educação física. Espaço físico utilizado pelos profissionais da disciplina de Educação Física para desenvolver suas aulas, armazenar materiais como bolas, jogos pedagógicos e outros.

É com os movimentos gestuais, com as expressões faciais e posturais que a criança dá início às suas relações. O engatinhar, o andar, o correr e o saltar proporcionam-lhe descobrir o espaço e os obstáculos presentes. O tocar nas pessoas e nas coisas estimula o desenvolvimento de suas sensações e percepções. (MOREIRA, 1995, p. 100).

Convergindo com as palavras do autor, entendemos que é imprescindível destacar a comunicação corporal estabelecida entre os (as) educandos (as) através do espaço, uma vez que souberam relacionar gestos e movimentos a uma situação de ação e reação. Mais do que realizar simples ações corporais, foram capazes transmitir sensações e percepções através de imaginação criativa e coletiva.

Assim, se relacionarmos a colocação anterior à relação cotidiana das crianças, notaremos que, dificilmente, as meninas modificam suas posições corporais através do espaço, enquanto que os meninos demonstram ter maior facilidade. Isso possa se justificar, talvez, pelo fato de elas serem mais cuidadosas em relação a si mesmas do que os meninos, os quais repassam a impressão de serem menos desprovidos de si mesmos.

A maioria dos meninos gosta de brincadeiras ativas e vigorosas em grupos relativamente grandes; as meninas se inclinam a brincadeiras mais tranquilas e harmoniosas com uma colega. Meninos brincam espontaneamente nas calçadas, ruas ou em terrenos vazios; meninas tendem a escolher atividades mais estruturadas e supervisionadas por adultos. Todas essas tendências são mais pronunciadas quando as crianças brincam em grupos. [...]. Em grupos mistos, as brincadeiras tendem a girar em torno de atividades tradicionalmente masculinas, talvez porque a preferência dos meninos seja mais estereotipada que a das meninas. (FABES et al., 2003 apud PAPALIA; OLDS; FELDMANN, 2010, p. 295).

Sendo assim, se observarmos as brincadeiras das crianças, veremos que, normalmente, os meninos exploram mais o espaço físico, demonstrando ter uma maior relação com o solo através de ações corporais que exigem modificações na postura padrão de movimento, tais como: saltar, pular, cair, rolar, engatinhar e outras.

Seguindo a descrição, verificamos que Indisposição, tanto no gesto de empurrar, quanto na ação de deslocamento, apresentou movimentos que se distanciaram do centro do corpo. Nesse viés, os movimentos aconteceram em frente e atrás do corpo, apresentando uma pequena distância em relação a si mesma.

Já Tristeza, na ação de deslocamento, apresentou movimentos contrastantes, pois, ao mesmo tempo em que a perna esquerda se afastou para fora do corpo, os braços se mantiveram juntos dele. Nesse contexto, a mesma soube explorar o elemento peso, pois deixou o corpo repassar a sensação de pesado. Ainda, ressaltamos que, em relação à esfera

individual de movimento, o espaço utilizado foi em frente e atrás do corpo. Quanto a si mesma, apresentou movimentos próximos e de pequena distância.

No entanto, Corpo Pesado, na posição agachada, em uma ação de queda, apresentou movimentos que se distanciaram do centro do corpo, através da inclinação do tronco para a lateral direita. De acordo com a sua kinesfera individual, verificamos que os espaços utilizados foram em frente e nas laterais do corpo. Quanto ao próprio educando, este apresentou uma distância média.

Segundo nossa percepção, as figuras corporais desenhadas no espaço, tanto por Indisposição como Tristeza, demonstraram formas lineares. Por seu turno, corpo Pesado demonstrou formas curvas. Com isso, entendemos que o mesmo conseguiu explorar melhor os espaços, bem como os movimentos.



**Figura 23. Corpos entrelaçados**

Retornando ao salão nobre da escola, em plano baixo, encontramos Surpresa e Corpo Pesado com uma fita na cabeça e nos punhos, ambos na posição deitada<sup>103</sup>, mantendo contato físico forte entre si (Figura 23). Verificamos que os corpos ficaram entrelaçados como se estivessem em situação de luta corporal.

Nessa linha de percepção, constatamos Corpo Pesado no gesto de segurar, mantendo o colega imobilizado entre seu corpo, segurando-o fortemente entre os seus membros inferiores e superiores. Já Surpresa não apresentou nenhuma reação, pois ficou completamente sem condições de se movimentar através do espaço.

<sup>103</sup> Posição deitada. Nessa posição, o peso do corpo fica apoiado no tronco todo, envolvendo igualmente as regiões dos quadris e dos ombros. (LABAN, 1978).

A aproximação, que envolve tanto a locomoção, quanto gestos, ou ambos, pode ser efetuada a partir de qualquer um dos lados do objeto em questão. No encontro, é importante a relação espacial da localização dos sujeitos da ação, e existe uma total liberdade direcional (evidentemente, no contexto da situação). O rodear demanda o emprego de várias partes do corpo circundando o alvo, a partir de várias direções, enquanto que a penetração significa vir ao ponto de interesse a partir de uma única direção. (LABAN, 1978, p. 110).

Em consonância com as ideias do autor, entendemos que Corpo Pesado, ao envolver Surpresa, utilizou diversas partes do corpo para circundar o alvo, ou seja, o corpo do colega. Demonstrou, nesse movimento, intenção espacial por ter voltado o rosto e o olhar para baixo, na direção do colega. Além disso, soube explorar o espaço físico, bem como os gestos e movimentos.

No que diz respeito à esfera pessoal de movimento, os educandos exploraram os espaços na sua totalidade, ou seja, frente, atrás, acima, abaixo e nas laterais do corpo. Quanto aos próprios educandos, esses apresentaram proximidade em relação a si mesmos.

Sendo assim, se recordarmos a maneira como costumeiramente os meninos se relacionam através das brincadeiras cotidianas, perceberemos que acabam se utilizando de gestos e movimentos que insinuam enfrentamento corporal entre si, representado através de suas atitudes de luta<sup>104</sup>.

Cerca de 10% das brincadeiras das crianças em idade escolar durante o recreio, nas séries iniciais, consistem em brincadeiras impetuosas que envolvem lutas, chutes, tentativas de derrubar o colega, chave de braço, perseguição, muitas vezes acompanhados de risos e gritos. O auge destas brincadeiras é a terceira infância; a proporção cai normalmente para 5% aos 11 anos, quase a mesma dos anos da primeira infância [...]. Os meninos do mundo inteiro participam mais nessas brincadeiras agitadas do que as meninas, fato normalmente atribuído a uma combinação de diferenças hormonais e socialização. (PELLEGRINI et al., 2002 apud PAPALIA; OLDS; FELDMANN, 2010, p. 319).

Avaliando a colocação, na qual se constata que normalmente os meninos exploram com mais facilidade o espaço físico do que as meninas, obtendo, com isso, mais contato físico com o solo, teremos, novamente, mais uma situação que nos leva a reafirmar que os meninos, através das formas corporais desenhadas no espaço, reproduzem com mais intensidade a sua maneira de ser, sentir e perceber a sua própria corporeidade.

---

<sup>104</sup> Atitude de luta. A ação básica decorrente de uma atitude de luta é: firme, súbita e direta, tal como, encontramos nos movimentos de empurrar violentamente, socar, apunhalar, trespassar e outros. (LABAN, 1978, p. 118).

Pela nossa percepção, entendemos que os educandos souberam explorar o espaço, bem como expressar com clareza e determinação a intenção dos gestos e movimentos. Desenharam, além disso, formas corporais contorcidas<sup>105</sup> através do espaço.



**Figura 24. Enfrentamento corporal**

Prosseguindo com a exposição, no salão nobre, encontramos Euforia, Pacífico e Despreocupado criando uma situação de enfrentamento corporal entre si, contudo, adotando posições divergentes no espaço (Figura 24). Nessa perspectiva, foi possível verificar ambos os educandos mantendo certa distância corporal, porém, apresentando movimentos semelhantes.

Através da relação espacial entre o grupo, verificamos que, enquanto Euforia e Pacífico ficaram voltados entre si, Despreocupado exerceu ação corporal isolada dos demais, o que demonstrou intenção espacial, na medida em que, tanto no gesto de olhar, como na ação de arremessar uma fita em direção aos colegas, ficou evidente a intenção do movimento.

Os animais jovens aprendem, conquanto independentemente de um controle consciente, a selecionar e desenvolver suas qualidades de esforço por meio das brincadeiras. Ao brincarem, os animais simulam todos os tipos de ações que lembram de maneira muito marcante as ações reais que terão necessidade de praticar quando tiverem que se sustentar no futuro. Caçar, lutar e morder parecem estar indicados em seus movimentos, mas eles não caçam, nem lutam ou mordem de fato, ou pelo menos, não com o propósito de obter comida. Nos animaizinhos jovens e em crianças denominamos tal atitude de brinquedo e, nos indivíduos adultos, dança e representação. Na brincadeira, experimentam-se, selecionam-se e escolhem-se as sequências de esforço que melhor se ajustem, por exemplo, a uma luta ou caça bem sucedidas. O animal jovem, bem como a criança, experimenta todas as situações imagináveis: ataque, defesa, tocaia, ardil, vôo, medo, e sempre a coragem é exibida. (LABAN, 1978, p. 40).

Tendo por base a fala do autor, concluímos que a brincadeira e a dança estão implícitas uma na outra, ou seja, uma faz parte da outra, sendo que, através das atitudes corporais das

<sup>105</sup> Contorcidas. Do verbo contorcer, significa torcer (-se) muito; contrair (-se). (FERREIRA, 2001).

crianças, podemos identificar gestos e movimentos. Da mesma forma, muitos movimentos acabam sendo utilizados na composição de situações de imaginação, criação e livre expressão do movimento.

[...] os jogos imitando a guerra, tão apreciados pelos meninos deveriam envolver sua destreza, sua agilidade, seu gosto do risco. A compra de engenhos mecânicos aperfeiçoados, teleguiados, tira-lhes a capacidade e o gosto de enfrentar fisicamente um ataque e uma defesa, e acaba por frustrá-los. Além disso, e isso é grave, incita-se a criança a enganar-se a si própria. Empreende grandes batalhas imaginárias permanecendo fisicamente passiva e debruçada sobre uma arma de plástico. Sua agressividade não exprimida se exaspera, e pode até torná-la perigosa, de tal forma seu jogo foge a realidade. Ao contrário, as artes marciais (judô, aikidô, esgrima, arco e flecha, etc.) são aconselháveis. Para bem abordá-los, é indispensável estar preparado para isso. Jogar com um instrumento corporal desafinado é profundamente insatisfatório. (BERGE, 1981, p. 148).

Em consonância à explicação da autora, compreendemos que os meninos, na maioria das vezes, acabam se utilizando de gestos e movimentos de luta para se expressarem corporalmente através da relação espacial. Nesse sentido, as ações corporais desenhadas no espaço são capazes de revelar a sua própria hostilidade. Com isso, torna-se possível canalizar a agressividade na criança de forma positiva e criativa, tendo em vista que a dança educativa serve como um veículo de transformação social, emocional e sensível do movimento.

Seguindo a análise da relação espacial, verificamos Euforia apresentando movimentos contrastantes, pois, enquanto uns movimentos se afastaram do centro do corpo, outros ficaram juntos ao mesmo. Através disso, constatou-se que, na ação de deslocamento, os movimentos aconteceram através da perna direita, enquanto o calcanhar ficou suspenso do solo. Já a perna esquerda se manteve junto ao corpo, deixando toda a planta do pé em contato com a superfície.

Sucessivamente, na ação de socar, o braço direito se estendeu à frente do corpo como se quisesse atingir o colega, realizando um movimento descendente. Já o braço esquerdo manteve-se flexionado ficou junto ao corpo. Além disso, demonstrou intenção espacial, ao dirigir o olhar para frente em direção ao colega, como se quisesse atingi-lo.

Em relação a sua esfera pessoal de movimento, os espaços utilizados foram: frente, atrás, abaixo e nas laterais do corpo. Ainda, ressaltamos que foram constatadas formas retas e curvas através dos contornos corporais. Já em relação ao próprio educando, os espaços utilizados foram próximo e médio do corpo.

Progressivamente, constatamos Pacífico posicionado no lado esquerdo de Euforia, apresentando movimentos que se afastaram do centro do corpo, tanto nos membros inferiores, quanto nos membros superiores. Já na ação de deslocamento, os movimentos aconteceram



através da perna esquerda cruzando na frente da perna direita, deixando esta atrás do corpo e mantendo ambos os calcanhares suspensos do solo.

Continuando a descrição corporal, verificamos Pacífico na ação de arremessar a fita, mantendo o braço esquerdo posicionado em frente ao corpo, deixando-o afastado com a mão fechada, como se estivesse se defendendo. Já o braço direito se estendeu atrás do corpo, segurando firmemente a fita com a mão direita. Além disso, demonstrou intenção espacial, pois dirigiu o olhar na direção do colega.

No que concerne à sua esfera pessoal de movimento, foram utilizados os espaços em frente, atrás, nas laterais e abaixo do corpo. Quanto ao próprio educando, os espaços utilizados apresentaram média distância. Além disso, os movimentos apresentaram formas retas e curvas.

Despreocupado, por sua vez, demonstrou movimentos contrastantes, pois, enquanto uns movimentos se expandiram para longe do corpo, outros se aproximaram. Verificamos que, na ação de arremessar uma fita em direção aos colegas, o braço direito ficou estendido a frente do corpo, enquanto o braço esquerdo ficou flexionado na frente do rosto. Porém, na ação de deslocamento, verificamos que ambas as pernas se afastaram para frente e trás do corpo.

Segundo nosso entendimento, em relação a sua esfera pessoal de movimento, os espaços utilizados foram: em frente, atrás e nas laterais do corpo. Já em relação ao próprio educando, os espaços foram próximos e de média distância. Quanto aos movimentos, houve formas retas e curvas.

De acordo com nossa percepção, ambos os educandos demonstraram clareza e definição na expressão dos gestos e movimentos, bem como souberam explorar as diversas possibilidades do corpo através do espaço.

## **5.8 Com quem nos movemos**

Nessa categoria iremos descrever com quem os (as) educandos (as) se relacionaram através da dança educativa. Considerando que o relacionamento entre os (as) educandos (as) ocorreu com mais facilidade em pares, procuramos desenvolver trabalhos em pequenos grupos, pois demonstraram ter uma maior aceitação.

Foram desenvolvidas situações do tipo ação-reação e situações contrastantes. Também serão destacadas ações similares executadas em uníssono através dos grupos. Além disso,

enfaticamos a ação corporal, na medida em que a mesma depende do relacionamento entre eles, e não de forma isolada ou única. Ainda, ressaltamos que nessa experiência não foi utilizada música, pois entendemos que as crianças podem perfeitamente criar seus próprios ritmos. Sendo assim, serão relatadas as seguintes subcategorias: o relacionamento com outras pessoas, com os objetos e consigo mesmo.

1) O relacionamento com outras pessoas diz respeito aos tipos de relacionamento específicos que foram estabelecidos durante as relações entre os (as) educandos (as), muito bem explicitados por Miranda (1979):

a) relacionamento de tempo: Quando o fator tempo é enfatizado, permitindo que exista a sincronização de ações similares ou contrastantes.

b) relacionamento de espaço: Tem como fator principal o espaço, procurando identificar os diferentes tipos de formações em grupos<sup>106</sup> (lineares, sólidas ou irregulares).

c) relacionamento de peso: Condizente ao fator peso, podendo ser identificado através de contato físico leve ou forte.

Já o contato forte foi explorado através do entrelaçamento de algumas partes do corpo, como se estivessem fortemente unidas, do contato físico entre os corpos que se encostam, bem como das partes do corpo.

d) relacionamento de fluxo: Tem relação com a troca de fluxos na comunicação corporal. O fluxo pode indicar as variações entre estar disposto para se mover e conter o movimento.

---

<sup>106</sup> Formações de grupo. As formações de grupo podem ser divididas em: lineares, sólidas e irregulares. (MIRANDA, 1979).

Lineares: Vários tipos de locomoção por caminhos retos, em ziguezague ou curvos, andando, saltando ou girando, podendo ser explorados com um ou mais participantes funcionando como líderes da ação em uma das extremidades da linha ou no meio desta. No início da experiência é aconselhável usar o toque para manter a união, porém, à medida que o trabalho avança, os participantes podem mover-se também sem a ajuda do contato físico. Outro tipo de formação linear pode ser explorado sem necessidade de liderança, usando-se, neste caso, um foco comum de atenção para onde as pessoas podem se dirigir ou se afastar simultaneamente, mover-se também sem a ajuda do contato físico. (MIRANDA, 1979, p. 55).

Formação sólida. Vários tipos de formação sólida podem ser explorados e cada um tem a sua característica própria. Assim, a formação em forma de cubo tem um caráter indevassável, compacto. Já a formação em forma de globo pode ter um caráter compacto e firme, com os participantes bem próximos uns dos outros, ou pode ter uma característica mais suave, quando os participantes se encontram mais afastados.

Formação irregular. As formações precedentes enfatizam o grupo, não deixando muito lugar para o movimento espontâneo, que aparece mais livremente numa formação irregular. É necessário esclarecer que uma formação irregular não consiste em algumas pessoas desordenadamente próximas umas das outras e sem coesão. [...] para que isto não aconteça, que exista um foco de atenção. Esse foco pode ser mudado, ou mais de um foco pode ser utilizado, o que fará com que a formação mude constantemente. Como se pode deduzir, este tipo de formação é dos mais difíceis, já que a tentação de mover-se individualmente cresce em função da maior espontaneidade permitida. (MIRANDA, 1979, p. 55-56).

O relacionamento dos (as) educandos (as) com objetos, improvisados<sup>107</sup> ou não, como conviveram ou estabeleceram ligações. Enfim, como se deu o relacionamento social através da dança na escola.

Através de cordas esticadas, podemos unir a distância entre as pessoas, tendo em conta que, através da aproximação corporal, as relações tornam-se mais estreitas. Nesse contexto, verificamos a dupla de educandas demonstrando movimentos mútuos e sucessivos, ou seja, progredindo em caminho reto, tanto na ação de deslocamento, quanto na ação de puxar o cordão.

“O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos. No entanto, há um preconceito contra o movimento” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 2). De acordo com o exposto pela autora, compreendemos o movimento como uma mola propulsora que estabelece os relacionamentos sociais através da dança, ou até mesmo das relações cotidianas que ocorrem no interior da escola. Porém, muitos relacionamentos se tornam frustrantes, na medida em que se utilizam do movimento como forma de punir ou premiar os (as) educandos (as). Nesse sentido, a dança educativa tem um papel importante, pois exerce uma função reguladora, ou seja, permite a liberdade de expressão tanto individualmente quanto em grupo, contribuindo na educação pelo movimento.



**Figura 25. Cordão de união**

Retomando a sistemática das descrições, iniciamos o relato ao contarmos Disposição e Timidez interligadas através de um cordão improvisado que se estendeu através do espaço, formando uma linha reta entre as educandas (Figura 25). Com isso, verificou-se que, através de movimentos mútuos e sucessivos estabeleceram uma relação de força entre si.

---

<sup>107</sup> Improvisados. Do verbo improvisar: fazer, inventar ou preparar às pressas; exemplo: improvisar uma fantasia. (FERREIRA, 2001, p. 408).

Diante da constatação anterior, percebemos que ambas as educandas, na ação de deslocamento, demonstraram um objetivo em comum, ou seja, estabeleceram um foco, pois, na realização dos passos para frente, avançaram em determinado espaço. Além disso, na ação de puxar, as mãos foram se alternando, puxando fortemente a fita na intenção de aproximarem os corpos entre si.

Levando em consideração os aspectos suscitados anteriormente, entendemos que a dupla se manteve interligada, não somente através do cordão improvisado, mas, principalmente, pelos gestos e movimentos, uma vez que a ação principal ocorreu em torno do objeto.

A partir disso, entendemos que o fator espaço foi preponderante no relacionamento, diante do fato de ter conseguido estabelecer uma formação linear, funcionando como apoio e complementação para a ação.

De acordo com nossa compreensão, o relacionamento entre a dupla foi bem sucedido, pois ambas as educandas permitiram utilizar a mesma parte do corpo como líder do movimento, bem como reproduziram a mesma ação corporal.

Respeitar o corpo presente-presente é trabalhar o dia a dia da educação corporal no interior da escola, dando oportunidade ao aluno para refletir sobre seu corpo, sobre a relação de seu corpo com outros corpos e com o meio ambiente; é favorecer o surgimento de uma cultura corporal, na qual se tem respeitadas e analisadas as questões das necessidades e dos desejos do corpo que é e que intui; é assumir uma postura profissional em defesa do lúdico, do prazer, da participação, como atributos sempre presentes no nosso fazer pedagógico. (MOREIRA, 1995, p. 26).

Com fundamento na explanação do autor, concluímos ser de extrema importância compreender a relação do corpo no cotidiano escolar, não meramente como um instrumento que deve voltar-se única e exclusivamente para tarefas utilitárias e produtivas que envolvam o ser humano, mas, principalmente, pela sua produção de significados.

Por essa concepção, torna-se necessário oferecermos aos (às) educandos (as) vivências corporais significativas para que possam desenvolver uma maior conscientização a respeito de si mesmos e dos outros. Portanto, sendo a escola um espaço democrático e reflexivo, nada mais coerente do que permitir intervenções pedagógicas que busquem despertar a corporeidade nas crianças. Nessa perspectiva, a educação estaria muito mais preocupada em desenvolver pessoas conscientes e reflexivas do que, simplesmente, em reproduzir modelos ou padrões comportamentais igualitários.



**Figura 26. Formação linear**

Progressivamente, ainda em duplas, constatamos Diversão e Felicidade na posição sentada<sup>108</sup>, colocadas lado a lado, mantendo-se a uma certa distância corporal, porém, demonstrando ações corporais individualizadas (Figura 26). Verificamos, com isso, que ambas as educandas não conseguem estabelecer nenhuma conexão entre si através do espaço.

Constatamos, ainda, que, apesar de ambas as educandas estarem na mesma posição corporal, Diversão, na ação de balançar, através de uma fita, realizou movimentos ondulatórios, enquanto Felicidade tocou suavemente a mão direita no solo, deixando a mão esquerda firmemente apoiada. Além disso, no gesto de olhar, enquanto Diversão dirigiu o olhar para frente, Felicidade, com a cabeça baixa, dirigiu o olhar para o solo.

Perante a nossa percepção, a dupla não conseguiu estabelecer uma relação interpessoal<sup>109</sup>, uma vez que as educandas demonstraram ações corporais totalmente desvinculadas. Tiveram uma relação mais consigo mesmas do que propriamente em grupo. Desse modo, cada educanda procurou realizar seus movimentos particulares, sem se preocupar com a outra, não conseguindo, assim, exercer nem se adaptar a uma liderança.

A dança é a síntese de uma infinidade de informações, de experiências e, por vezes, de reflexões, registradas espontânea e simultaneamente. Educa a receptividade sensorial e suscita um sentido novo, que poderíamos chamar o sentido de ser, e que implica não só a compreensão psicológica da vivência corporal, mas também uma experiência física. Este sentido torna-se ponto de referência para o qual nos voltamos espontaneamente, e que nos permite tornarmo-nos receptivos, como o pescador ao peixe, o caçador à caça, e o navegante ao vento. (BERGE, 1981, p. 25-26).

Em conformidade com o pensamento da autora, temos a compreensão de que, através de uma experiência sensível e estética do movimento, poderemos fazer com que os (as)

<sup>108</sup> Posição sentada. Entre as posições de ficar em pé, na vertical, e de deitar, na horizontal, encontramos as de ficar de joelhos e as de sentar; estas últimas podem funcionar como estágios transicionais durante uma mudança gradual entre as duas situações extremas. (LABAN, 1978, p. 104).

<sup>109</sup> Relação interpessoal. Capacidade de relacionamento entre as pessoas. (GARDNER, 1994).

educandos (as) percebam as dimensões corporais do ser humano. Por esta ótica, oportunizar a vivência da dança educativa na escola significa promover uma educação libertadora, na medida em que permite libertar o seu verdadeiro eu, ou seja, sua real essência humana. Enfim, estaremos dando plenas condições de despertar o verdadeiro sentido de ser nas crianças.



**Figura 27. Formação irregular**

Embora existindo a liberdade de expressão para que as educandas pudessem se movimentar livremente através do espaço, percebemos que ambas preferiram utilizar uma formação em que o movimento não foi privilegiado (Figura 27). Sendo assim, a dupla demonstrou uma relação de proximidade corporal entre si.

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 2).

Dialogando com a autora, queremos contrapor a sua colocação, na medida em que, muitas vezes, verificamos, através do cotidiano escolar, que os (as) educandos (as) são liberados da sala de aula antes de soar o sinal para o recreio, pois os (as) mesmos (as) não ficam quietos, o que, para os educadores, significa permanecer imóvel. No entanto, se fizerem todas as atividades propostas pelo educador, podem ir antes para o pátio. Nessa relação de conflito entre educador e educandos concluímos que o movimento acaba tendo duas medidas, sendo uma de punição ou castigo e outra de prêmio. Portanto, na visão de muitos educadores, o (a) educando (a) deveria ter um comportamento padrão em sala de aula.

Partindo da crítica, descrevemos o relacionamento estabelecido entre Disposição e Timidez, no qual ambas se apresentaram na posição vertical, em formação irregular, bem próximas uma da outra. Enquanto Disposição ficou colocada na frente de Timidez, esta, por sua vez, posicionou-se nas suas costas. Verificamos, assim, que houve contato físico forte entre a dupla. Apesar disso, demonstraram através dos seus semblantes a expressão de felicidade. Já na ação de afastar os braços, constatamos Disposição estendendo a fita vermelha em frente do próprio corpo, enquanto Timidez, atrás da colega, segurou firmemente a mão desta.

Sob o nosso entendimento, o relacionamento entre a dupla foi bem sucedido, haja vista que conseguiram adaptar-se à liderança da dupla através de Disposição. Além disso, entendemos que souberam explorar a relação interpessoal, pois foram cúmplices tanto nos gestos quanto nos movimentos.



**Figura 28. Liderança**

Posteriormente, encontramos um trio de educandos na posição vertical, em formação linear, voltados entre si e interligados por fitas de cores diferentes, como se quisessem formar uma figura geométrica quadrangular (Figura 28). Nessa formação, verificamos, através do gesto de segurar a fita, que ambos souberam compartilhar a liderança do grupo, apesar de apresentarem posições diferenciadas.

Em dança criativa, o trabalho de grupo se desenvolve a partir de um interesse ou tema comum. Cada membro do grupo, mesmo usando gestos diferentes, trabalha ativamente em torno de uma mesma idéia. Para que este relacionamento seja bem sucedido é necessário que cada participante seja responsável por si mesmo e pelo grupo, estando preparado para liderá-lo e se adaptar à liderança de outros participantes. Mas em qualquer instância, seu movimento deve ser positivo. (MIRANDA, 1979, p. 54).

A partir da colocação da autora, entendemos que o grupo soube expressar uma ideia em conjunto. Porém, Pacífico demonstrou uma maior preocupação do que propriamente Despreocupado em seguir a liderança do grupo. Nesse aspecto, embora os educandos tenham apresentado atitudes corporais diferenciadas, percebemos que souberam expressar união e cumplicidade através dos gestos e movimentos.

Considerando a perspectiva anterior, constatamos que o grupo, na ação de segurar a fita, apresentou movimentos mútuos e simultâneos. Contudo, enquanto Euforia realizou concomitantemente um passo à frente do corpo, segurou firmemente a fita entre os dedos. Ainda, ressaltamos que a posição corporal adotada pelo educando no espaço apresentou certo desequilíbrio, pois, tanto o corpo como os gestos e movimentos não apresentaram uma relação harmônica entre si. Em contrapartida, verificamos Pacífico na posição vertical, demonstrando equilíbrio na relação espacial, uma vez que, tanto os membros superiores como os inferiores apresentaram alinhamento corporal, demonstrando uma relação harmônica.

Já Despreocupado, na ação de segurar, deixou um braço totalmente relaxado, enquanto o outro, levemente afastado, segurava a fita na lateral do corpo através da mão esquerda. Dessa forma, compreendemos que o educando demonstrou um menor interesse em seguir o movimento estabelecido pelo líder do grupo.



**Figura 29. Ações contrastantes**

Dando continuidade às descrições, verificamos Felicidade e Diversão em formação linear, interligadas por várias fitas coloridas amarradas entre si (Figura 29). Porém, ambas ficaram posicionadas em diagonal, realizando movimentos mútuos e simultâneos. Com isso, a dupla demonstrou uma relação de união, apesar de apresentarem ações contrastantes.

Seguindo a linha de raciocínio, constatamos que a relação entre as educandas apresentou contrariedades, visto que, enquanto Diversão, na ação de cruzar, manteve o tronco ereto, deslocando a perna esquerda atrás do corpo, Felicidade, na ação de descer, agachou-se, mantendo as pernas e pés fechados, deixando o tronco cair levemente para frente.



Além disso, ambas as educandas, no gesto de segurar, apresentaram atitudes corporais contrárias, pois, enquanto Diversão segurou levemente a fita através das mãos na frente do corpo, Felicidade, com uma fita amarrada em seus respectivos braços, deixou-os caídos, como se fossem muito pesados.

Ainda, salientamos que a dupla não conseguiu estabelecer um foco em comum, considerando que, no gesto de olhar, enquanto Diversão buscou uma relação recíproca entre as duas, através da troca de olhares, Felicidade permaneceu com o olhar direcionado para frente, aleatoriamente.

De acordo com nossa compreensão, o relacionamento entre as educandas não foi bem sucedido, em virtude de não terem sido capazes de exercer e, nem mesmo, de se adaptar a uma liderança entre a dupla.



**Figura 30. Ações opostas**

Sob outra perspectiva, encontramos Timidez e Despreocupado na posição vertical, unidos por uma grande fita colorida, formando a letra “V” no espaço, porém, demonstrando ações corporais contrastantes (Figura 30).

Mantendo a lógica de pensamento, pudemos observar Timidez na ação de saltar, elevando o corpo como um todo para cima, mantendo a cabeça e o olhar voltados para o solo. No entanto, Despreocupado, na ação de deslocamento, realizou um passo a frente, direcionando a cabeça para o lado e mantendo o olhar na mesma direção. Apesar de apresentarem ações contrastantes, a dupla se manteve interligada por intermédio da fita que ambos seguravam através das mãos, simultaneamente. Nesse sentido, enquanto Timidez tocou levemente a fita entre os dedos com a mão direita, Despreocupado, na ação de puxar, realizou firmemente movimentos dessa natureza na fita, através da mão direita.

A aptidão criadora se expressa na capacidade de transformar o próprio movimento corporal, isto é na capacidade de perceber a peculiaridade de seu movimento, de suas possibilidades pessoais, e de enriquecê-las tudo isso devido à aptidão de sentir da forma mais profunda, gerada por uma conexão íntima, consigo mesmo, por uma harmonia interior, que gera, naturalmente por sua vez, novas formas de movimento. (BRIKMAN, 1989, p. 19).

Portanto, faz-se necessário proporcionar circunstâncias em que a criança possa estabelecer momentos consigo mesma para, posteriormente, interagir através do ambiente com outras pessoas ou, até mesmo, com objetos. Compreendemos, dessa forma, que a criança, muitas vezes, sente necessidade de expressar sua aptidão criadora através dos movimentos.

Conforme nossa compreensão, Timidez demonstrou uma atitude corporal introspectiva, na medida em que se voltou mais para si mesmo do que para o grupo, ao passo que Despreocupado, além de demonstrar uma ação corporal individualizada, não procurou estabelecer nenhuma relação com a colega, transmitindo a sensação de certo desinteresse tanto pelo outro, como para consigo mesmo. Por outro lado, entendemos que o relacionamento se deu entre as variações de estar disposto para se mover e conter o movimento. Enfim, de modo geral, a dupla não foi bem sucedida, porquanto não conseguiu exercer nem se adaptar a uma liderança no grupo, apesar de estar interligada através do objeto.



**Figura 31. Gesto de união**

Dando continuidade à sistemática apresentada, encontramos Confiança e Indisposição na posição vertical, voltadas de frente uma para a outra, no gesto de unir, tocando as mãos firmemente através do espaço e realizando movimentos mútuos e simultâneos (Figura 31). Nessa conformação, ambas as educandas demonstraram ter uma grande afinidade entre si.

A comunicação corporal entre as pessoas tende a acontecer quando estas têm consciência de seus corpos sensíveis, repletos de vontade e intencionalidade. Portanto, a receptividade e a transmissão de informações através dos movimentos corporais entre os indivíduos acontecem de maneira natural e espontânea, sucedendo-se entre eles um elo de ligação [sic] preso pela sensibilidade. (MOREIRA, 1995, p. 89).

Na mesma percepção do autor, definimos claramente o relacionamento estabelecido entre Confiança e Indisposição, pois conseguem transmitir, por meio da comunicação corporal, os sentimentos de afetividade, união e sensibilidade, através dos gestos e movimentos.

As crianças podem passar boa parte de seu tempo livre em grupos, mas apenas como indivíduos elas estabelecem amizades. A popularidade é a opinião do grupo sobre uma criança, mas a amizade é uma via de duas mãos. A criança procura por amigos que sejam como ela em idade, sexo, etnia e que tenham os mesmos interesses. Amigo é alguém por quem a criança sente afeição, em cuja companhia ela se sente bem, com quem gosta de fazer as coisas e compartilhar sentimentos e segredos. Amigos conhecem-se bem, confiam um no outro, sentem-se comprometidos entre si e se tratam como iguais. As amizades mais sólidas envolvem compromissos iguais e trocas mútuas. (PAPALIA; OLDS; FELDMANN, 2010, p. 374).

Estabelecendo uma interação com a explicação do autor, constatamos que as crianças, através da dança educativa, são capazes de estabelecer relações de amizade, confiança, respeito e carinho, tendo, pelos processos educativos corporais, a oportunidade de se (re)conhecerem através do outro. Para tanto, os próprios colegas do cotidiano escolar podem servir como amigos e colaboradores nesse processo de construção de autoconhecimento. Além disso, aprendem a compartilhar não somente gestos e movimentos, mas, principalmente, as emoções e sentimentos. Com base nas significações corporais através das educandas, entendemos que a dupla foi bem sucedida, pois foram capazes de dar e receber informações, instituindo uma troca mútua entre si, ou seja, uma relação recíproca.



**Figura 32. Sensação de integração**

Em ação corporal isolada, encontramos Surpresa na posição deitada, mantendo o abdômen no solo, apresentando movimentos mútuos e simultâneos, ou seja, estabelecendo conexão consigo mesmo e com seu entorno, repassando a sensação de integração corporal, na medida em que soube interligar gestos, movimentos e objeto através do espaço (Figura 32).

Nessa perspectiva, verificamos Surpresa no gesto de segurar, demonstrando ligação através de uma extensa fita improvisada que desceu do palco, formando uma linha reta até estender-se completamente ao chão. Constatamos, ainda, Surpresa segurando firmemente a fita entre os dedos, enquanto apoiava a mão direita no solo. Já a mão esquerda ficou firmemente apoiada, tocando as pontas dos dedos também no solo. Além disso, verificamos que ambos os cotovelos ficaram voltados para trás do corpo.

Ainda, destacamos que, na posição corporal adotada pelo educando, houve ênfase no lado direito do corpo, girando suavemente para a respectiva lateral. Nesse sentido, percebemos uma sensação de integração, eis que, na ação de girar, se voltou totalmente para a fita. Enfim, compreendemos que Surpresa foi bem sucedido, porquanto conseguiu estabelecer um relacionamento entre corpo, objeto e movimento através do espaço.

Deve-se, talvez pensar com mais acerto, percebendo o homem global, como um todo unitário, assim toda a educação é educação do homem, não apenas de uma parte do homem. As adjetivações podem ser dispensadas. E por que não eliminadas? Dir-se-ia com mais exatidão, Educação Humana. O homem não age por partes, mas age sempre como um todo. O pensar, as emoções, os gestos são humanos, não são ora físicos ou psíquicos, mas sempre totais, isto é, são ao mesmo tempo toda a adjetivação que se lhe pode atribuir. (SANTIN, 2003, p. 34).

Portanto, se considerarmos o ser humano como ser global, entenderemos que o corpo se expressa como um todo. O corpo físico não se expressa separadamente das emoções e sentimentos. Dessa forma, a percepção visual acaba ficando registrada na nossa memória. De todo modo, mente, corpo e alma se fundem, formando somente uma única visão de corpo.

Como é significativo ser e estar presente no mundo através do corpo! É com ele que sou capaz de ver, ouvir, falar, perceber e sentir as coisas. O relacionamento com a vida e com outros corpos dá-se pela comunicação e pela linguagem que o corpo é e possui. Essa é a minha existência, na qual tenho consciência do meu eu no tempo e no espaço. O corpo, ao expressar seu ser sensível, torna-se veículo e meio de comunicação com o mundo, onde todas as manifestações desencadeadas levam o homem a desvendar-se por inteiro, revelando-o como um ser-no-mundo. (MOREIRA, 1995, p. 88).

Se levarmos em consideração o fato de que o corpo, ao expressar-se, pode tornar-se um veículo de comunicação com o mundo, nossa compreensão a respeito do relacionamento através da dança assume uma conotação diferente. Sendo assim, não será somente um corpo-objeto que simplesmente desempenha tarefas mecanicistas, mas, sim, um corpo que pode estabelecer relações através do espaço, produzindo significados e interagindo socialmente com as pessoas, consigo mesmo e com os objetos. A partir disso, as vivências corporais em torno da dança educativa podem ser capazes de explorar algo significativo e expressivo, modificando a relação de homem-mundo.



**Figura 13. Eu-corpo**

Prosseguindo com o método de apreciação proposto, verificamos Sensibilidade na tentativa de adotar a forma corporal de um chapéu preto, na posição sentada, demonstrando movimentos de encolher-se como se quisesse esconder algo dentro de si (Figura 33). Nesse sentido, demonstrou uma relação introspectiva buscando explorar uma relação consigo mesmo através do espaço.

A descoberta da individualidade e, conseqüentemente, da criatividade e da expressividade é prioritária para quem deseja fazer da dança um meio de comunicação corporal. No entanto, para que se estabeleça a comunicação, é preciso estimular os dançarinos a romper e desbloquear suas tensões e emoções, deixando que a sensibilidade e a expressividade fluam por meio de seus movimentos. (FIÓRIO, 2012, p. 3).

Considerando o posicionamento do autor, concordamos com a descoberta da individualidade e, conseqüentemente, da expressividade e criatividade. Nesse viés, é extremamente importante permitir relações eu-corpo, eu-objeto, eu-mundo através de uma educação do sensível.

De acordo com nossa compreensão, Sensibilidade apresentou uma capacidade de observação muito nítida, pois definiu com clareza contornos, linhas e formas do objeto, servindo de espelho para seu próprio corpo. Com isso, Sensibilidade se sobressaiu, na medida em que, através da inteligência corporal, foi capaz de desenvolver as capacidades perceptíveis e sensíveis do movimento.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de expor as considerações finais deste trabalho, ressaltamos que foi necessária uma busca incessante na construção de significados teóricos e reflexivos que viessem a contribuir, de fato, com o processo contínuo da presente pesquisa. Nessa tarefa, a educação estética serviu como uma janela que se abre ao vislumbrar novas expectativas e alternativas para que pudéssemos nos sensibilizar por meio de uma educação sensível. Portanto, sua contribuição foi intensa, na medida em que nos permitiu ampliar nossos horizontes em relação à vida, às pessoas e ao mundo que nos cerca.

Como consequência, houve uma mudança na percepção de professora-pesquisadora, pois, graças às experiências corporais dos (as) educandos (as), pudemos redimensionar os valores, os significados, as perspectivas, que envolvem o ser humano. Enfim, hoje podemos nos afirmar convictas de que é possível educar a partir da particularidade de cada criança, respeitando e valorizando o ser humano existente em cada um (a). Foi muito bom perceber e sentir que é possível entender o ser humano a partir daquilo que cada um é na sua real essência, na sua própria natureza. Portanto, apesar de a maioria apresentar características diferenciadas, não somente físicas, como também psíquicas foi empolgante acompanhar esse processo de construção e/ou desconstrução de cada criança, enquanto sujeito de sua própria aprendizagem.

Com base nisso, reforçamos nossa crença no ser humano, na importância de valorizar suas capacidades e particularidades, enquanto pessoa, sujeito autônomo, responsável por si mesmo e plenamente satisfeito consigo próprio e com os outros. Dito de outro modo, cremos em um ser humano com a compreensão de interagir e intervir nas relações a partir de si mesmo, de sua própria realidade nas diversas formas de se manifestar corporalmente.

Nessa perspectiva, os referenciais teóricos utilizados nessa pesquisa serviram de base para que pudéssemos desenvolver um estudo do movimento corporal baseado em oficinas de dança educativa no âmbito escolar, para, posteriormente, analisar os gestos e movimentos dos (as) educandos (as). Com a consciência de que os estudos nunca se acabam, estão em constante transformação, reconstrução, é que passamos a tecer as considerações finais referentes ao longo do processo de pesquisa, tendo como objetivo primordial compreender a contribuição da dança educativa nas aulas de Educação Física com crianças de uma escola pública a partir da análise de gestos e movimentos.

Antes de tudo, avaliamos que a dança educativa serviu como uma linguagem corporal universal, na medida em que, através dos movimentos básicos do ser humano, foi possível

fazer uma abordagem reflexiva e educativa pelo movimento. Portanto, por meio do estudo do movimento corporal, com base na metodologia de Laban, pudemos examinar o modo como as crianças aprenderam os gestos e movimentos.

Indo ao encontro da metodologia de Laban, verificamos, através dos elementos de peso, tempo, espaço e fluência, que os (as) educandos (as) realizaram movimentos transmitindo as sensações de leve, pesado, rápido, devagar, direto, indireto, livre e contido. Além disso, souberam manifestar, com as suas ações corporais, os esforços ou dinâmicas revelados através da sua própria motivação interior. Assim sendo, por meio da dança educativa, os educandos (as) souberam demonstrar seus estados de ânimo, e suas expressões faciais ou corporais exprimiram desejos, sentimentos e sensações.

Entre os gestos corporais dos educandos e educandas nas oficinas de dança educativa, analisados com respaldo da fundamentação teórica selecionada, podemos destacar os seguintes: segurar, olhar, fechar, estender, abraçar, unir, tocar, apontar e espalhar. Quanto às ações, identificamos: balançar, deslocar, descer, torcer, girar, encolher, afastar, elevar, estender, girar, inclinar, transferir, puxar, agachar, empurrar, cair, entrelaçar, arremessar, socar, puxar, cruzar, descer, saltar e saltitar. Constatamos, por meio da análise, que as partes mais ativas<sup>110</sup> do corpo na realização dos gestos e movimentos foram os braços, as mãos, o tronco e a bacia.

Além disso, os (as) educandos (as) demonstraram, na execução dos gestos e ações corporais, as seguintes sensações: contentamento, alegria, audácia, timidez; felicidade, espontaneidade, determinação, surpresa, admiração, atenção, preocupação, distração, satisfação, vontade, decisão, disposição, indisposição, hesitação, desejo de aproximação, disputa, cumplicidade, liderança, união, descontração, respeito, carinho, amizade, confiança, afetividade, sensibilidade, êxtase, individualismo, liberdade, repressão, diversão, contrariedade, adversidade, recolhimento, reciprocidade, introspecção, leveza, firmeza, delicadeza, sutileza, serenidade, bem-estar e prazer. No que concerne ao relacionamento entre os (as) educandos (as), verificamos que a maioria conseguiu estabelecer uma boa relação interpessoal.

Na nossa observação, notamos que, por meio das relações de aprendizagens que envolveram tanto a inteligência corporal como a espacial, os (as) educandos (as) conseguiram perceber o espaço ao redor de si mesmos (as), bem como o espaço que fica além do alcance do corpo, atingindo a sua extensão máxima. Destacamos, seguindo essa linha de pensamento,

---

<sup>110</sup> Ativa. Refere-se à parte do corpo que teve uma maior participação na realização dos movimentos. (MIRANDA, 1979).



que a dança educativa colaborou na exploração do espaço físico e global, pois permitiu aos (às) educandos (as) a descoberta das diferentes possibilidades do corpo dançante.

Mais do que isso, comprovamos, em nosso estudo, que os (as) educandos (as), na intenção de percorrer determinado espaço, ou na realização de alguma ação corporal, souberam demonstrar através do olhar a intenção espacial. Em razão disso, concluímos que a expressão do olhar tornou-se extremamente importante tanto na inteligência espacial como na inteligência corporal cinestésica. Relativamente, inferimos que, por meio da dança educativa, é possível o desenvolvimento da inteligência corporal cinestésica, concomitantemente a outros tipos de inteligências, como a musical e a espacial, assim como nas relações pessoais.

Novamente, ressaltamos a importância da educação estética, nesse trabalho, na medida em que permitiu aos (às) educandos (as), através das experiências sensíveis e estéticas do movimento, perceber a sua dimensão corporal. Afinal, em pleno contexto escolar, eles (as) foram capazes de refletir, perceber e sentir as diversas relações do ser dançante e sensível do movimento. Em outras palavras, as crianças tiveram a possibilidade de despertar as suas diversas capacidades intelectuais, físicas e emocionais, refletidas nas suas diferentes formas de movimento.

A dança educativa, enquanto processo educativo estético, foi capaz de desenvolver uma educação sensível, tendo em vista que buscou despertar a integralidade do ser humano. Portanto, entendemos que as crianças foram beneficiadas, pois souberam demonstrar, através dos gestos e movimentos, um ser humano nas suas diferentes perspectivas. Consideramos de suma importância destacar, nesse ponto, a relevância da música no processo de ensino-aprendizagem da dança educativa, uma vez que, no caso relatado, serviu de via de sensibilização – para que os (as) educandos (as) percebessem as diferenças na utilização dos fatores de movimento como peso (leve/forte), tempo (lento/rápido), espaço (direto/indireto) e fluxo (livre/contido) – e de inspiração tanto nos gestos como nos movimentos.

Diante disso, entendemos que a escola, como espaço sociocultural, contribuiu decisivamente ao permitir uma intervenção pedagógica a partir das relações interpessoais, bem como do movimento socialmente construído, autorizando à criança, enquanto sujeito sensível e estético, ir além de si mesma. Assim, inferimos que a dança educativa cooperou no processo de ensino-aprendizagem dos (as) educandos (as), na medida em que oportunizou a construção de um aprendizado que lhes servirá por toda a vida.

Corroborando essa ideia, verificamos, por meio das vivências corporais, que a criança, enquanto ser dançante, é um ser sensível por natureza, pois sabe revelar não somente formas corporais, mas principalmente sentimentos, sensações e emoções. Nessa perspectiva, a dança

educativa serve como instrumento cultural e artístico na exploração da capacidade criativa e imaginativa das crianças, tendo em vista que os (as) participantes do projeto souberam dar um novo sentido para os processos educativos corporais a partir de uma linguagem corporal significativa.

Essa experiência, analisada com base na fundamentação teórica, permite-nos afirmar que houve uma ressignificação do contexto escolar através da dança educativa, pois oportunizou ao (à) educando (a) fazer associações com outras formas de conhecimento que não única e exclusivamente a disciplina de Educação Física. Portanto, ganhou relevância nos processos educativos corporais, na medida em que permitiu a integração com outras aprendizagens, tais como Português, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes e Música. Os educandos (as) foram capazes, por exemplo, de estabelecer associações entre a linguagem corporal e a falada, na medida em que, através das ações corporais, utilizaram a palavra em diversos momentos dos processos educativos corporais. Para melhor ilustrar, relatamos a situação em que o educando (a), através da escolha de um cartão, deveria ler e executar uma sequência de ações corporais escritas, como andar, saltar, cair, subir. Outra situação foi quando coube aos (as) educandos (as) soletrar as palavras e realizar o movimento de acordo com o ritmo estabelecido. Nesse exercício, além de desenvolverem o ritmo estabelecido pela própria fala, eles (as) aprenderam o movimento corporal e ampliaram o seu vocabulário.

Da mesma maneira, ocorreram outras relações entre diferentes áreas do conhecimento. No caso da Matemática, os (as) educandos (as) utilizaram formas geométricas por meio do espaço, não somente a partir do corpo, mas também a partir de objetos.

Igualmente, na disciplina de Ciências, utilizaram determinados movimentos, representando simbolicamente os movimentos e gestos dos animais, bem como os fenômenos da natureza. Como exemplo disso, citamos as atividades corporais em que foram solicitadas algumas tarefas, a saber: andar vagarosamente como uma tartaruga, andar rapidamente como uma formiguinha, andar pesadamente como um elefante, entre outras. Quanto aos elementos da natureza, verificamos a expressão de movimentos leves e suaves, como a sensação do vento, o balançar dos galhos das árvores, etc. No caso em pauta, a música serviu de estímulo para que pudessem sentir e perceber o ritmo dos movimentos.

Através da educação artística, por sua vez, verificamos cenas criadas pelos (as) educandos (as) que transmitiam uma situação estabelecida entre eles (as), como de enfrentamento corporal entre si, relação de poder/submissão, de liberdade/aprisionamento, etc. A educação estética representou, assim, uma via para que os (as) educandos (as) pudessem

demonstrar sensibilidade, percepção e sensação, revelando o ser sensível e estético que cada um possui dentro de si. Com efeito, ressaltamos que a dança educativa permitiu a integração entre o saber intelectual do (a) educando (a) e suas capacidades criativas, somando-se à possibilidade de perceber os sentimentos e as sensações contidas na expressão dramática do seu movimento.

Diante de tudo isso, evidenciamos que a dança educativa permitiu ao (à) educando (a) transpor suas próprias ideias, seus movimentos, seus sentimentos e suas sensações, interagindo no processo de (des) construção de movimentos. Aqui, não couberam estereótipos, nem mesmo a exigência de passos determinados, pois estes deram lugar à autenticidade do (a) educando (a) na expressão do movimento. Nesse aspecto, considerar a escola como um cenário do processo de ensino-aprendizagem da dança correspondeu a uma oportunidade para as crianças reconhecerem uma ferramenta capaz de potencializar o ser humano na sua integralidade, tornando-as agentes construtores da sua própria realidade.

Enquanto professora-pesquisadora, o que mais chamou a atenção quanto à contribuição da dança educativa nas aulas de Educação Física com esses (as) educandos (as) foi a desenvoltura com que vivenciaram as experiências corporais, ou seja, o modo como liberaram seu verdadeiro “eu”, especialmente, dando um novo significado para a sua própria corporeidade. Por certo, também aprendemos com os educandos (as), na medida em que souberam (re) conhecer a si mesmos (as) e aos outros através das relações, interagindo no ambiente de forma positiva e satisfatória. Fundamentalmente, aprendemos que vale a pena acreditar na vida, nas pessoas e, principalmente, na capacidade de auxiliar as crianças no processo de desenvolvimento humano.

As surpresas que encontramos no decorrer do processo educativo corporal através da dança educativa foram motivadores, uma vez que salientaram as características individuais de cada participante. De fato, marcas pessoais de cada um (a) ficaram registradas em cada ação corporal, e dentre todas elas enfatizamos a transformação emocional, psíquica e sensível dos (as) participantes e, também, da professora-pesquisadora que faz este relato. Para encerrarmos, respondendo ao objetivo geral do estudo, destacamos que a dança educativa foi capaz de contribuir nas aulas de Educação Física com crianças de uma escola pública, na medida em que conseguiu estabelecer diversas relações de aprendizagem com base no movimento humano.

## REFERÊNCIAS

- ACRI, Bob. The cavalcade of music foundation. Sleep away. In: \_\_\_\_\_. *Presents Bob Acri*. New York: Blujazz, 2004. 1 CD.
- ARCE, Carmem; DÁCIO, Gabriela Mavignier. A dança criativa e o potencial criativo: dançando, criando e desenvolvendo. *Revista Eletrônica Aboré Publicação da Escola Superior de Artes e Turismo*, ed. 3, 2007.
- ARMSTRONG, Thomas. *Inteligências múltiplas na sala de aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- BANKS, Marcus. *Dados visuais para pesquisa qualitativa*. Tradução de José Fonseca. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBATUQUES. Peixinhos do mar/Marinho só. In: \_\_\_\_\_. *Corpo do som*. São Paulo: MCD, 2004. 1 CD.
- BEARDSLEY, Monroe C. O que acontece na dança? (Trechos selecionados). Tradução de Leda Muhana Iannitelli. *Caderno do GIPE-CIT 18*, n. 18, abr. 2008.
- BELLEI, Renata Aparecida et al. O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.
- BERGE, Yvone. *Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1981.
- BERTAZZO, Ivaldo. *A importância da dança na formação do cidadão*. 1998. Disponível em: <<http://culturaeducurriculo.fde.sp.gov.br/administracao/Anexos/Documentos/...pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2012.
- BETTI, Mauro. Educação física e sociologia: novas e velhas questões no contexto brasileiro. In: CARVALHO, Y. M. de; RUBIO, K. (Org.). *Educação física e ciências humanas*. São Paulo: Hucit, 2001. p. 155- 169.
- \_\_\_\_\_. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, ano I, n. 1, p. 73-81, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- \_\_\_\_\_. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília: MEC/ACS, 2005.
- BRIKMAN, Lola. *A linguagem do movimento corporal*. São Paulo: Summus, 1989.
- CALCANHOTO, Adriana. Fico assim sem você. In: \_\_\_\_\_. *Adriana Partimpim (Série Prime)*. São Paulo: Sony BMG, 2004. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Lig-lig-lig-lé. In: \_\_\_\_\_. *Adriana Partimpim (Série Prime)*. São Paulo: Sony BMG, 2004. 1 CD.

CARBONERA, Daniela; CARBONERA, Sergio Antônio. *A importância da dança no contexto escolar*. Iguazu, PR: ESAP – Faculdade de Iguazu, 2008.

CASTRO, Jeimis Nogueira. Educação física e psicomotricidade: em busca de educação mais humanista. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 13, n. 124, set. 2008.

CUNHA, Morgana. *Dance aprendendo, aprenda dançando*. 2. ed. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1992.

DARIDO, Cristina Suraya; SOUZA JR., Osmar Moreira. Para ensinar educação física: possibilidades de intervenção na escola. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. O dançar na educação física escolar: a experiência estética no movimento humano. *Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 241-254, 2007. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

DUARTE JR., João Francisco. *Fundamentos Estéticos da Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1988.

\_\_\_\_\_. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar, 2001.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos estéticos da educação*. 10. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FERNANDES, Marcela de Mello. Dança escolar: sua contribuição no processo ensino-aprendizagem. *Revista Digital*, Buenos Aires, ano 14, n. 135, ago. 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa*. 5. ed. rev. e ampl. Rio Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIÓRIO, Lucidélia Carpanedo. *Alguns aspectos relevantes sobre o estudo do movimento técnico, expressivo e criativo do dançarino*. 2012. Disponível em: <<http://www.conexadança.art/br>>. Acesso em: 11 nov. 2012.

FREDERIZZI, Roberta Bassani. *Quando a arte chega àqueles que estão à margem de tudo e longe de muitos*. São Paulo: Wak, 2011. (Coleção “Educar com Arteterapia”).

FREINET, Célestin. *Pedagogia do bom senso*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Giovanina Gomes de. *O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade*. Ijuí, RS: Unijuí, 1999.

FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. 4. ed. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1983.

GALEFFI, Dante Augusto. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar: o aprender a ser o que se é propriamente. Educação estética: abordagens e perspectivas. *Revista em aberto*. Brasília, v. 21, n. 77. p. 97-111, jun. 2007.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GASPARI, Telma Cristiane. A dança aplicada às tendências da educação física escolar. *Revista Motriz*, v. 8, n. 3, p. 123-129, set/dez. 2002.

GENNARI, Mário. *La educacion estética: arte y literatura*. Barcelona: Paidós, 1997.

HALL, Susan J. *Biomecânica Básica*. Rio de Janeiro: Guanabarra Koogan, 1993.

INSTRUMENTAL. Galopando. In: \_\_\_\_\_. *Lenda viva: SOS natureza - Filhos do sol*. São Paulo: Sound Record, 1996. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Serenidad. In: \_\_\_\_\_. *Lenda viva: SOS natureza - Filhos do sol*. São Paulo: Sound Record, 1996. 1 CD.

KISNER, Carolyn; COLBY, Lynn Allen. *Exercícios terapêuticos: fundamentos e técnicas*. 2. ed. São Paulo: Manole, 1992.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. Tradução de Anna Maria Barros De Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LE BOULCH, Jean. *A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1983.

LEITE, Maria Isabel. Educação e as linguagens artístico-culturais: Processos de apropriação/fruição e de produção/criação. In: FRITZEN, Celdon; MOREIRA, Janine (Org.) *Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana*. Campinas, SP: Papyrus, 2008. (Coleção “Ágere”).

LUZ, Denize Cornélio. *Formação profissional em educação física, terceira idade e qualidade de vida*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2002.

MACHADO, Bernadete Franco Grilo. Visão e corporeidade em Merleau-Ponty. *Revista de Filosofia Argumentos*, ano 2, n. 3, 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1999. (Coleção “Educação”).

MARQUES, Isabel Azevedo. *Projeto dança escola: dialogando com a arte, o corpo*. 1995. Disponível em: <<http://www.educacao.portal.unesco.org/culture/en/files/40449/...escola.../danca-escola.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2011.

\_\_\_\_\_. *Ensino da dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. *Ensino de dança hoje: contextos*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

\_\_\_\_\_. Dança na escola: arte e ensino. *Salto para o futuro*, ano XXII, boletim 2, abr. 2012.

MENDES, Miriam Garcia. *A dança*. São Paulo: Ática, 1985.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. Tradução de José Arthur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1999.

\_\_\_\_\_. *Fenomenologia da percepção*. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MIRANDA, Edalton. *Bases de anatomia e cinesiologia*. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

MIRANDA, Regina. *O movimento expressivo*. Rio de Janeiro: Funarte, 1979.

MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (Org.) *Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento*. São Paulo: Summus, 2006.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. *O lúdico nos grupos: terapêuticos, pedagógicos e organizacionais*. São Paulo: Ágora, 2012.

MONTEIRO, Wallace D. *Personal training*. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

MOREIRA, Wagner Wey (Org.). *Corpo presente*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

NANNI, Dionísia. *Dança-educação: pré-escola à universidade*. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

\_\_\_\_\_. *Dança e educação: princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

\_\_\_\_\_. O ensino da dança na estruturação/expansão da consciência corporal e da autoestima do educando. *Fitness & Performance Journal*, v. 4, n. 1, p. 45-57, 2005.

O CANTO DOS ANJOS - 2. Enigma. In: \_\_\_\_\_. *Age of loneliness*. São Paulo: News Age Record, 2003. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Heaven in a wild flower. In: \_\_\_\_\_. *Age of loneliness*. São Paulo: News Age Record, 2003. 1 CD.

\_\_\_\_\_. Pokinoi. Cirque de Soleil. In: \_\_\_\_\_. *Age of loneliness*. São Paulo: News Age Record, 2003. 1 CD.

ORMEZZANO, Graciela René. Debate sobre abordagens e perspectivas da educação estética. *Revista Em Aberto*, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasília, v. 21, n. 77, jun. 2007.

OSSONA, Paulina. *Educação pela dança*. Tradução de Norberto Abreu e Silva Neto. São Paulo: Summus, 1988.

PAPALIA, Diane E.; OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artes Médica Sul, 2000.

\_\_\_\_\_.; \_\_\_\_\_.; FELDMANN, Ruth Duskin. *Desenvolvimento humano*. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi et al. 10. ed. Porto Alegre: AMGH, 2010.

PEREZ, Gabriela. A repadronização: voltando às raízes para poder atuar. *Caderno do JIPE-CIT*, Salvador, n.18, abr. 2008.

REICH, W. *Análise do caráter*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

RENGEL, Lenira Peral; MOMMENSOHN, Maria. O corpo e o conhecimento: dança educativa. *Série Idéias*, São Paulo: FDE, n. 10, 1992.

\_\_\_\_\_. Os temas de movimento de Rudolf Laban (I-II-III-IV-V-VI-VII): modos de aplicação e referências. São Paulo: Annablume, 2008. (Cadernos de Corpo e Dança).

REVISTA SCIENTIFIC AMERICAN, ano XIX, n. 224, edição especial de aniversário, 2011.

SANTIN, Silvino. *Educação física: ética, estética, saúde*. Porto Alegre: EST, 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação física: educar e profissionalizar*. Porto Alegre: EST, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação física: uma abordagem filosófica*. 2. ed. rev. Ijuí, RS: Unijuí, 2003. (Coleção “Educação Física”).

SCARPATTO, Marta Thiago. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. *Cadernos Cedex*, Campinas, v. 21, n. 53, 2001.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno Cedex*, Campinas, v. 21, n. 53, 2001.

SCRUFF, M. R. Kalimba. In: \_\_\_\_\_. *Ninja Tuna*. Nova Iorque: Columbia, 2008.

UGHINI, Andréia Bona. *Dança de rua como processo educativo estético com adolescentes em situação de vulnerabilidade social*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2009.

VIGOTSKI, Lev. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Michael Cole et al. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

\_\_\_\_\_. *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.



WEIL, Pierre. *O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não verbal*, por Pierre Weil e Tompakow. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

WEINBERG, S. *Sonhos de uma teoria final*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

## ANEXO A – Modelo de folha codificada para observação



Mestrado em Educação

Projeto de Pesquisa: Qual o significado da dança educativa nas aulas de Educação Física?

Mestranda: Ana Luísa Pelissoni

Orientadora: Dr<sup>a</sup>. Graciela René Ormezzano

### Método utilizado para observação e análise do movimento individualmente (MIRANDA, 1979).

1. Código do estudo [ ]
2. Código do observado [ ]
3. Sessão de observação [ ]
4. Motilidade [ ]
5. Vitalidade [ ]
6. Clareza espacial [ ]
7. Complexidade de movimento [ ]
8. Expressão facial [ ]
9. Movimentos simétricos [ ]
10. Sorriso aberto [ ]
11. Movimentos distais [ ]
12. Braços cruzados [ ]
13. Movimentos de cabeça [ ]
14. Gestos autoacariciantes [ ]
15. Arruma as roupas [ ]
16. Movimentos amplos [ ]
17. Ênfase do tronco
  - erecto vertical [ ] erecto neutro [ ] horizontal [ ] côncavo inferior [ ] superior convexo [ ] inferior convexo [ ] totalmente côncavo [ ]
18. Frequencia de modificação na postura 01234567
19. Frequencia de gestos 01234567
20. Partes mais ativas do corpo
  - Cabeça [ ] membros superiores [ ] ombros [ ] membros inferiores [ ] tronco [ ] mão [ ] outras [ ]
21. Forma total do corpo [ ] arredondada [ ] agulhada [ ] em “S”
22. Em relação à sua esfera de movimento (kinesfera) o espaço é:
  - Atrás [ ] em frente [ ] laterais [ ] plano médio [ ] plano baixo [ ] plano alto [ ]
23. Em relação ao próprio indivíduo o espaço usado tende a ser:
  - Próximo do corpo 01234567
  - Distante do corpo 01234567
  - Distância média do corpo 01234567

Outras observações que se façam necessárias: \_\_\_\_\_

**Proporções: 0=ausente 1= baixo, 2=médio, 3=alto, 8=não aplicável ou não determinável.**