



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE ARTES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ARTES - PROFARTES

Belister Rocha Paulino

**MOVIMENTO, ARTE E EXPRESSIVIDADE:
UMA PROPOSTA DE DANÇA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Brasília
2017

Belister Rocha Paulino

**MOVIMENTO, ARTE E EXPRESSIVIDADE:
UMA PROPOSTA DE DANÇA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes - PROFARTES e submetida à Universidade de Brasília como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes, na área de Cênicas e linha de pesquisa em Processos de Ensino, Aprendizagem e Criação em Artes.

Orientador: Paulo Sérgio de Andrade Bareicha

Brasília
2017

Belister Rocha Paulino

MOVIMENTO, ARTE E EXPRESSIVIDADE;
UMA PROPOSTA DE DANÇA EDUCATIVA PARA ALUNOS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Esta monografia de conclusão do Curso de Mestrado Profissional em Artes - Profartes foi julgada adequada para obtenção do Título de Mestre em Artes e aprovada em sua forma final pela Universidade de Brasília.

Brasília, ____ de _____, de 2017.

Coordenador (a) do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Paulo Sérgio de Andrade Bareicha
Universidade de Brasília

Prof. Dr. José Mauro Barbosa Ribeiro
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Montandon
Universidade de Brasília

Dedico esse trabalho a todos que procuram um fazer pedagógico aberto às experiências transformadoras das práticas cotidianas presentes no espaço do conhecimento. A todos que escolheram trilhar pela via da arte tornando esse espaço um lugar de afeto e significações onde o corpo, em toda sua interação, pode ser manifestação da expressividade própria de cada um. Ao Gui, pela juventude intempestiva e curiosidade de aprender. À minha mãe, pela presença forte e acolhedora que deixou saudades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela experiência que o estudo proporcionou no tempo e espaço reservado com a prioridade necessária à sua realização. Reconheço que em cada fase foi possível ampliar significativamente os horizontes, não só aqueles que dizem respeito à prática docente, como também à perspectiva de novas descobertas no caminho da arte e da pesquisa. A força que encontrei em todos os instantes de dúvida e de cansaço não era fruto apenas do desejo de concluir o trabalho de forma satisfatória, mas da presença ‘dele’, que incessantemente inspirava uma saída diante dos impasses, colocando pessoas ou ideias que pudessem auxiliar.

Uma das grandes contribuições para as imprecisões e ideias que se misturavam e nem sempre eram necessárias, foi a orientação do professor Paulo Bareicha, a quem não poderia deixar de agradecer. Quantos devaneios e sonhos impossíveis tomaram forma com sua ajuda! A maioria das angústias eu nem chegava a manifestar, mas de alguma forma eram amenizadas com suas palavras, que apontaram aspectos importantes do processo investigativo, nem sempre claro ou passível de reflexão consistente. ‘*Expressividade*’ foi uma das palavras que mudou tudo.

Obrigada a todos os professores do programa de Mestrado em Artes - PROFARTES - com os quais pude estabelecer algum contato nesse período. Com seus saberes e sua arte nos fizeram acreditar que o conhecimento é algo que sempre se renova e se transforma a partir das experiências compartilhadas.

Agradeço especialmente, à professora Cláudia de Fátima Borges, que, em meio ao corre-corre do cotidiano da escola, à época da inscrição para o mestrado em artes, se lembrou de uma professora, que em suas palavras, era a única que se interessaria pela notícia e me avisou da seleção, cujo curso nem sabia que existia e que estava com período de inscrições quase encerrando. Dos muitos anos que trabalhamos juntas no Centro de Ensino Especial, sempre vi com respeito e admiração seu trabalho na equipe de apoio educacional e depois, na sua maneira de conduzir com competência toda a complexidade que é estar na equipe gestora de uma comunidade escolar. Alegrou-se muito com meu ingresso no mestrado e celebrou com seu jeito festivo e expansivo a novidade. Nesse instante, e ainda chocada pela sua partida repentina, sempre me lembrarei da sua força e determinação resultantes de uma vida profissional dedicada ao ensino especial e que continuarão na lembrança de todos que ainda têm um trabalho a realizar nessa escola, local onde trabalhou desde sua inauguração. A morte, que sempre vai nos paralisar quando anunciada, traz também um inconformismo inexplicável diante da perda de alguém que nem chegou aos cinquenta anos e que estava às vésperas de se aposentar. Dentre as muitas lembranças, o encorajamento do grupo e a visão de que minha atuação poderia ser ampliada na área de artes, antes mesmo que eu mesma pudesse perceber, serão recordações guardadas com afeto e saudade.

E como a vida é impulsionada pelo amor, não poderia deixar de agradecer ao Lelê ‘*por tanto amor, por tanta emoção*’. Sua companhia em todos os momentos fortalece os laços afetivos necessários à minha vida e ilumina tudo com um sorriso verdadeiro. Obrigada por seu olhar leve, descomplicado e acolhedor que sempre acredita que posso fazer mais do que realmente posso e a todo momento me deseja mais conquistas e realizações. Quero retribuir todo o estímulo, instigando-o também a perceber sua força, sua capacidade de sonhar e de transformar seu caminho.

RESUMO

A pesquisa parte da reflexão do papel da arte como forma de resgatar o sentido da experiência estética, que tem no professor um mediador do processo. O estudo dialoga com questões que integram dança/educação/deficiência para análise dos processos norteadores de uma prática pautada na compreensão do movimento expressivo na escola. Dança e educação são analisadas a partir das proposições dos Parâmetros Curriculares Nacionais-(PCN's) de 1997, como primeiro documento a inserir essa prática no contexto educacional. A deficiência é percebida na análise de práticas pedagógicas que problematizam o espaço escolar e da diferença para o exercício da alteridade e aceitação do outro numa relação para a própria existência no mundo. Destaca-se o conceito de dança educativa desenvolvido na abordagem de Rudolf Laban, sob o qual foram estabelecidas quatro categorias temáticas para análise: Corpo, Espaço, Grupo e Criação. A pesquisa tem como objetivo compreender o processo e o efeito da experimentação de movimentos corporais criativos para desenvolvimento da expressividade do aluno com deficiência intelectual; perceber a arte/dança como uma linguagem estética no contexto da educação especial; analisar o papel docente na mediação de experimentações interventivas com o movimento para a percepção do seu corpo, do espaço e do relacionamento com o outro na dança. O estudo orienta-se pela escuta sensível para uma compreensão dos aspectos analisados e pela pesquisa-ação como possibilidade metodológica que pode resultar no aprimoramento e na transformação da prática educativa. Os dados foram coletados na oficina de dança realizada com um grupo de alunos do Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria - Distrito Federal e analisados a partir de diários de campo, fotos e filmagens. A oficina culminou com a apresentação artística *'Movere - dança e expressividade no encontro com o outro'*, também considerada na análise dos dados. Percebeu-se a construção de significados de dança que partem da percepção de si e do outro; rompimento da cópia de movimentos padronizados para criação em dança; ampliação de vivências significativas com o corpo na escola; dança compreendida como linguagem da expressividade subjetiva na qual se valoriza a presença de cada corpo em suas diferenças e possibilidades. O estudo contribui para a compreensão de dança/ensino ampliada à educação especial; ressignificação da arte no contexto da educação; reflexões da percepção das diferenças no processo de aprendizagem e pode ser ampliado pela investigação dos jogos para compreensão da corporeidade na escola.

Palavras-chave: Arte. Dança e Educação. Deficiência Intelectual. Laban.

ABSTRACT

The research starts from the reflection of art's role as a way of rescuing the aesthetic experience sense in which the teacher is a process mediator. The investigation dialogues with issues that integrate dance / education / disability to analyze the guiding processes of a practice based on the understanding expressiveness movement at in school. Dance and education are analyzed from the *Parâmetros Curriculares Nacionais* propositions of 1997 as the first document to insert this practice in the educational context. The disability is perceived in the analysis of pedagogical practices that problematize the school space and the difference for the exercise of otherness and acceptance of the other in a relation to the existence in the world. The educational dance concept developed in Rudolf Laban's approach, under which four thematic categories for analysis were established: Body, Space, Group and Creation. The research's goals is to understand the process and effect of experimenting with creative body movements to develop the students expressiveness with intellectual disabilities; perceive art/dance as an aesthetic language in the special education context; analyse the teaching role in the mediation of interventional experiments with movement in which the student has an experience that enlarges his movement possibilities, the perception of his body, space and relationship with others in dance. The study is guided by the sensitive listening for an understanding of the analyzed aspects and by the action research as a methodological possibility that can result in the improvement and transformation of the educational practice. The data were collected at the dance workshop held with a group of students from the Centro de Ensino Especial 01, of *Santa Maria* city, *Distrito Federal*, (Brazil) and analyzed from daily notes, photos and filming. The workshop culminated in the artistic presentation '*Movere - dança e expressividade no encontro com o outro*', also considered in the analysis of the data. It was perceived the dance meanings construction that start from the oneself and other perception; disruption of the copy of standardized movements for creation in dance; enlargement of significant experiences with the body at school; dance understood as a language of expressiveness subjective in which the presence of each body in its differences and possibilities is valued. The study contributes to the understanding of dance/teaching also extended to special education.

Key-words: Art. Dance and Education. Intellectual Disability. Laban

SUMÁRIO

1. DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	9
1.1. Aspectos Metodológicos.....	11
1.2. Do meu Lugar.....	14
2. ARTE, EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA.....	16
2.1. Arte: Mediação de Experiências Significativas na Escola.....	16
2.2. Origens e Significados da Dança.....	18
2.2.1 Dança: Gesto Subjetivo para a Expressividade.....	21
2.3. A Dança no Contexto Escolar.....	23
2.3.1. Aspectos Interdisciplinares do Movimento.....	24
2.4. Deficiência e Educação.....	26
2.4.1. Contextualização.....	26
2.4.2 Afetividade e Prática pedagógica.....	27
2.4.3. Concepções Históricas de Deficiência Intelectual.....	30
2.4.4. Diferença e Negação Social do Outro.....	33
2.4.7 Dança acessível: visibilidade de corpos com deficiência.....	39
3. A DANÇA EDUCATIVA DE LABAN.....	41
3.1 Laban: uma trajetória para o movimento.....	42
3.2 Dança Educativa na Escola.....	44
3.2.1 Temas do Movimento Corporal.....	47
3.3. Proposta de Dança Educativa.....	56
3.3.1 Características dos Temas do Movimento.....	56
3.3.2 Estrutura Pedagógica.....	58
3.3.3 Oficina de Dança.....	61
3.3.4 Categorias Temáticas.....	62
3.4. Bases conceituais para as categorias temáticas.....	63
3.4.1. Conexões do corpo pela expressividade.....	63
3.4.2 Espaço: elemento para significação das experiências.....	66
3.4.3. Formações Grupais.....	68
3.4.4. Criação Expressiva: improvisando a criatividade na dança.....	69
4. EXPERIMENTAÇÕES PARA O MOVIMENTO EXPRESSIVO.....	75
4.1 Categoria Temática Corpo.....	77

4.2 Categoria Temática Espaço	83
4.3 Categoria Temática Grupo.....	91
4.4 Categoria Temática Criação	101
4.4.1 Movere - Dança e Expressividade no Encontro com o Outro	108
5. CONCLUSÃO.....	118
6. REFERÊNCIAS	124

1. DELINEAMENTO DA PESQUISA

A dança na escola, como outras atividades artísticas dentro desse contexto, é um aspecto constantemente analisado como um recurso pedagógico ou como uma atividade que deixa os alunos descontraídos, promove momentos entendidos como terapêuticos ou relaxantes e está presente para deixar as comemorações do calendário escolar mais alegres e festivas. Nas ‘apresentações de dança’ realizadas na escola pode-se perceber uma ocasião de mostrar à família que o filho está participando do resultado de alguma atividade pedagógica. No entanto, pouco se tem percebido sobre a preocupação em desenvolver uma linguagem estética na qual o aluno perceba um sentido diferente daquele que permeia as práticas em artes desenvolvidas na escola.

No contexto da educação especial essa percepção não se apresenta de forma diferente. Diante da realidade do aluno com necessidades educacionais especiais, o caráter terapêutico ainda é mais perceptível. Vê-se com grande satisfação o fato do aluno com deficiência intelectual, por exemplo, poder participar de momentos em que a dança esteja presente, ao que se acredita fazer parte de um programa de inclusão e socialização no qual se permite ao aluno vivenciar atividades comuns e reconhecidas pela comunidade.

Numa realidade histórica marcada por negligências, preocupação com a assistência médico educacional e com a própria definição de deficiência, entender as formas mais eficazes para o desenvolvimento desse aluno, pode apontar caminhos para que as práticas educacionais promovam a socialização necessária ao processo de ensino e aprendizagem na realidade atual. Inserir a arte no fazer pedagógico da educação especial requer um olhar ampliado e sensível ao aluno e seu contexto, tanto quanto na realidade do ensino regular. Esse olhar exige uma postura de aceitação e convivência com o outro diferente, que compartilha sua existência e suas expectativas na sua subjetividade e modos de se expressar. Na condução das relações no ambiente escolar, a dança representa a expressão pela arte que comunica sentimentos e as percepções resultantes da troca entre todos que convivem nele, com ou sem deficiência.

A preocupação com um estudo sobre dança e educação passa pela reflexão de como realizar experimentações corporais cujos movimentos desenvolvam uma expressividade com a dança no espaço e no tempo que se tem na escola e das implicações de uma prática que não se pauta no ‘siga o mestre’, ‘faça como eu’ ou privilegia coreografias com referências televisivas. Não desprezando essas referências, mas destacando o potencial criativo do aluno mediado por uma atuação pedagógica que

encontra suporte na arte, busca-se o desenvolvimento da percepção do próprio corpo e daqueles com quem convive no espaço escolar e, assim, se potencialize a aprendizagem em práticas corporais expressivas.

Qual o impacto e a importância das experimentações corporais favorecidas por jogos realizados na escola? Como a dança pode desenvolver a expressividade do aluno com deficiência intelectual a partir de experimentações de movimentos criativos? De que forma a mediação do professor é percebida nesse processo para a expressividade artística do aluno?

Diante da justificativa e questões norteadoras apresentadas, a pesquisa tem o objetivo geral de compreender o processo e o efeito da experimentação de movimentos corporais que privilegiem a criação em dança para o desenvolvimento da expressividade do aluno com deficiência intelectual. Especificando esse objetivo, pretende-se perceber a arte/dança como uma linguagem estética no contexto da educação especial, analisar o papel docente na mediação de experimentações interventivas com o movimento e compreender os aspectos da interação com o outro em suas diferenças subjetivas nesse processo.

A estrutura do referencial teórico pesquisado está organizada em duas partes principais. Na primeira: Arte, Educação e Deficiência, reflete-se sobre o papel da arte na busca de experiências sensíveis que destacam a corporeidade na percepção do mundo. Parte-se do significado e da reflexão de arte como forma de resgatar o sentido da experiência e apreciação estética necessária no contexto da educação, que tem o professor como um dos principais articuladores.

Os significados de dança nos seus aspectos culturais e históricos apontados, encaminham para uma compreensão do movimento enquanto gesto expressivo. Movimento e expressividade, (parte do título da pesquisa) encontraram nesse tópico um embasamento significativo para o trabalho com a dança nos aspectos subjetivos, nos quais cada um tem uma maneira de criar seus movimentos, e na necessidade de interação com o outro. A deficiência é analisada enquanto diferença para o exercício da alteridade nas relações sociais e culturais estabelecidas.

Apresenta ainda dados da inserção da dança na escola expressos em documentos oficiais e analisa as implicações de uma prática cultural que pode fazer parte do cotidiano pedagógico de forma transdisciplinar para a promoção da criatividade dos alunos.

A segunda parte destaca a abordagem de Rudolf Laban cujos temas de movimento corporal basearam a proposta de dança educativa desenvolvida para análise das

implicações do movimento expressivo. Os temas abordados por esse teórico ajudaram na construção das categorias temáticas Corpo, Espaço, Grupo e Criação que ganharam forma nos referenciais pesquisados para a compreensão da dança educativa proposta por Laban. ‘Educativa’, pela aprendizagem que se obtém através do movimento e da consciência corporal que se transforma em dança acessível ao considerar a maneira própria que os sujeitos têm de se manifestar.

Na última parte, *Experimentações para o Movimento Expressivo*, os dados coletados nos encontros programados para a oficina de dança são analisados de acordo com as categorias temáticas apresentadas. A realização dos encontros culminou com a apresentação artística: ‘*Movere - dança e expressividade no encontro com o outro*’, que intensificou a reflexão necessária à compreensão de dança e ensino, sintetizando o trabalho pela vivência significativa com o movimento mediado pela arte que transformou o espaço escolar e fortaleceu os relacionamentos e a interação afetiva do grupo.

1.1. Aspectos Metodológicos

Essa pesquisa sobre dança, educação e deficiência é qualitativa ao considerar, como Menezes e Silva (2005), a relação entre a realidade objetiva e a subjetividade do sujeito pelo vínculo indissociável existente na interação do sujeito com o mundo. Nessa perspectiva, os resultados obtidos não podem ser traduzidos em números e os fenômenos são interpretados pela atribuição de significados percebidas no processo de investigação. Assim, o foco principal do estudo acontece de forma descritiva, sob o ponto de vista do pesquisador.

O estudo se desenvolve com um grupo de quinze alunos com deficiência intelectual do Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria - Distrito Federal, escola na qual atuo desde 2004. Os dados para análise foram coletados através de instrumentos metodológicos como oficina de dança, registro das atividades realizadas em fotos, filmagens e diário de campo, pautados pela pesquisa ação e a escuta sensível como possibilidades de investigação e compreensão dos sujeitos e dos aspectos analisados.

Os conceitos de pesquisa-ação e escuta sensível partem da abordagem que René Barbier desenvolveu sobre os aspectos de uma pesquisa voltada para a transformação da realidade e constituem-se possibilidades metodológicas, em diálogo com outros autores que destacaram essa abordagem no processo investigativo.

A transformação da prática sobre a qual foi exercida uma ação relaciona-se ao aprimoramento destacado por Libâneo (2008) na pesquisa pedagógica. Para ele, toda pesquisa pedagógica busca o aprimoramento das ações educativas, que são o objeto de estudo desse tipo de pesquisa e assim como na pesquisa-ação, está focada na mudança dos sujeitos.

A pesquisa-ação é classificada como uma metodologia que propõe ações para transformação de uma realidade investigada através da produção de conhecimento. (BARBIER, 2002 e TANAJURA E BEZERRA, 2015). “O cerne do problema situa-se na questão da mudança”, (BARBIER, 2002, p. 45) o que contrasta com as ciências sociais e outros tipos de pesquisa que repudiam a responsabilidade humana nos acontecimentos.

Se por um tempo o papel da ciência foi descrever, explicar e prever os fenômenos, impondo ao pesquisador ser um observador neutro e objetivo, a pesquisa-ação adota um encaminhamento oposto pela sua finalidade: servir de instrumento de mudança social. (BARBIER, 2002, p. 53)

Antes de Barbier, outros autores, como Fred Blum na década de 1950, já escreviam que a pesquisa-ação é contrária à separação entre fatos e valores, pensamento e ação e precisa transcender às metodologias que nada transformam.

Os pesquisadores que optam pela pesquisa-ação oferecem conhecimentos, não sob a forma de conclusão ou pesquisa aplicada, mas colocam-se à disposição dos sujeitos para desenvolverem uma metodologia aplicável a um problema.

A relação pesquisador/analista e os atores é caracterizada por uma implicação mútua num processo de análise que permite a descoberta de dimensões inconscientes da vida dos grupos e das organizações. [...] ela representa um meio de favorecer mudanças intencionais decididas pelo pesquisador” [...] que intervém de modo quase militante no processo, em função de uma mudança cujos fins ele define como estratégico”. (BARBIER, 2002, p. 42)

Tanajura e Bezerra (2015) analisam a pesquisa-ação de Barbier em desacordo com as ciências sociais positivistas, firmando-a como transpessoal e antropossocial ao perguntar sobre o lugar do homem na natureza e sobre a significação do contexto social a que pertence. Esse aspecto destaca a ótica existencialista de Barbier na qual existe uma transformação na maneira de conceber e fazer pesquisa em ciências humanas que não exclui o cotidiano na construção do conhecimento, mas intervém de forma inovadora numa relação teórico-prática de investigação. O processo metodológico desenrola-se assim, a partir de uma ação planejada e permite a expressão dos participantes na percepção da realidade como colaboradores da pesquisa.

Tripp (2005) destaca incertezas sobre a autoria do termo pesquisa-ação, mas afirma que ele já aparece em textos de 1913, na Áustria. A dificuldade de definição reflete um processo natural no qual diferentes aspectos contribuíram para as diversas maneiras de aplicação da pesquisa. No campo educacional, por exemplo, esse autor acredita que a pesquisa-ação se desenvolve como estratégia de ensino em situações multiparadigmáticas, como um tipo de investigação-ação, pois representa “...agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. (TRIPP, 2005, p. 446).

Academicamente, esse autor analisa a rejeição ao termo por ser considerado, por alguns professores, metodologicamente pouco rigoroso para fazer parte de uma investigação científica e se constituir uma prática que completa o estudo de uma ação realizada e, por isso mesmo, não representa uma dissertação. Acredita ainda, que observar processos de mudança sem que se tenha realizado ações ou construir teorias sem que essas estejam relacionadas com a transformação, não é pesquisa-ação. Antes a pesquisa-ação processa-se pelo registro de dados sobre a prática, se constituindo uma pesquisa como ação e não uma pesquisa-a-ser-seguida-por-uma-ação ou uma pesquisa-em-ação.

A noção de escuta sensível, desenvolvida por Barbier, traça o perfil da relação sujeito-pesquisador baseada em aspectos teóricos que podem ser sintetizados como escuta científica da pesquisa-ação, escuta existencial das ações individuais e escuta filosófica, que considera os valores que dão sentido à vida. Os imaginários pessoal, social e institucional vão servir, nesse contexto, como eixos de vigilância para a escuta sensível definida por Barbier. (CANCHERINE, 2010)

Essa autora utilizou a pesquisa-ação e a escuta sensível como instrumentos metodológicos para captar os aspectos menos óbvios que sua pesquisa sobre o início da carreira docente exigiu. Ao observar a falta de interação entre os participantes, optou por um questionário e acompanhamento de uma professora como movimento investigativo necessário para compreender e enfrentar as dúvidas que ela mesma tinha sobre a atuação docente. Analisou essa circunstância contextual pela ótica de Barbier, para o qual a pesquisa-ação se insere no desencadeamento dos fatos que vão determinando os procedimentos metodológicos mais adequados para cada momento da pesquisa e a escuta sensível, enquanto possibilidade metodológica, cria um ambiente propício e permite aprofundar nos processos subjetivos para transformação da realidade.

O comprometimento ético do pesquisador com a práxis científica implica que não pode haver um distanciamento entre sujeito e pesquisador, que busca transformar uma realidade enquanto a conhece. (CANCHERINE, 2010). Essa afirmação explicita a relação

professor-pesquisador da sua prática em que a proposta do Mestrado Profissional se apoia.

Nesse estreitamento e proximidade com a pesquisa que a autora destaca, o pesquisador precisa sentir o universo afetivo e cognitivo do outro para compreender seu comportamento e isso significa entender a existencialidade interna numa aceitação incondicional do outro. O exercício da escuta sensível representado aqui, reconhece essa aceitação pelo não julgar, medir ou comparar, se constituindo um modo de tomada de consciência para interferir nos fatos analisados.

Sobre a importância do estar junto, da disposição permanente e abertura à fala e gestos do outro para que essa escuta seja possível:

“A escuta não se limita ao campo da fala ou do falado, busca perscrutar os mundos interpessoais que constituem nossa subjetividade para cartografar o movimento das forças de vida que engendram nossa singularidade e [...] que conseqüentemente ocasiona uma prática diferenciada que proporciona a sensação de acolhimento”. (CERQUEIRA e SOUSA, 2011, p. 22)

A escuta sensível, enquanto maneira de ser nas relações humanas, define-se como empatia e possibilidade de adentrar o mundo das percepções do outro. Essa visão humanista, na ótica de Cerqueira e Sousa (2011), permite o entendimento através da experiência subjetiva e a valorização da expressão dos sujeitos. O pesquisador, nessa premissa humanista, não vai se contentar com o que é percebido superficialmente no contexto investigativo, que sempre possui mais elementos em sua complexidade. Escutar para as autoras, vai além da captação de sons e pode ser definido pela sensibilidade e atenção para perceber aquilo que é expresso (ou não), seja por palavras ou emoções. Assim, a escuta do pesquisador vai captar os significados do que não foi dito, mas de alguma forma se manifestou. E por que não através da dança?

Alves (2011) propõe uma educação dos sentidos condizente com a escuta sensível das acepções apresentadas, na qual, para além do ouvir, dará abertura ao ver e ao perceber o mundo na ótica do prazer e da felicidade.

1.2. Do meu Lugar

Em mais de vinte anos de atuação pedagógica em escolas públicas, uma das grandes preocupações se concentra na reflexão de aspectos que caracterizam minha

prática em relação à formação necessária e condizente com a realidade educacional que encontrei ao longo dessa trajetória.

Sou graduada em Pedagogia e recentemente, também, em Dança. No início da carreira no magistério, não me dei conta da amplitude da minha escolha de adolescente, que acontecia sem muitas expectativas. Na sucessão dos fatos, chega um momento em que não se pode mais deixar a vida ir seguindo sem que desejos e sonhos impulsionem os caminhos e as direções escolhidas.

O trabalho com a educação começou logo após a formatura, numa escola de Valparaíso de Goiás - GO, nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O início, cheio de dificuldades pela inexperiência e condições adversas de trabalho, foi se modificando com a prática moldada pelas vivências que os anos proporcionavam.

Após muito tempo de atuação, só nos últimos anos é que venho intensificando os estudos e os questionamentos através dos cursos de formação continuada e especializações em áreas de interesse educacional. O percurso formativo de professora-pesquisadora ganhou mais espaço na segunda licenciatura, quando as questões de dança começaram a fazer parte do meu dia a dia na escola. A trajetória que percorri nesse processo de formação marca uma busca incessante, até o momento, por uma prática que fuja ao comodismo e à falta de motivação, tão presentes no cotidiano de quem opta pela docência.

Depois de alguns anos no ensino regular, uma nova experiência veio instigar minha forma de perceber a educação. O ingresso na Educação Especial em 2004 apontou novos caminhos e aos poucos, foi transformando minha prática com os desafios de uma realidade, até então desconhecida.

Envolvida com a realidade do ensino especial, a pesquisa desenvolvida no Mestrado em Artes ressalta, o que para Gatti (2007), se constitui condição necessária para que um pesquisador se forme como tal, pois ninguém pode pesquisar algo que não faz parte da sua vida profissional ou ficar distante da realidade como alguém que observa de fora. Em educação, segundo essa autora, não é possível analisar os dados com neutralidade pois diante da multiplicidade de problemas, a investigação tende a se aproximar do contexto no qual a realidade se concretiza.

Com um olhar de quem faz parte da comunidade escolar, percebo que as atitudes de engajamento que acontecem no interior da escola evidenciam a existência de um trabalho voltado para superação dos desafios. As dificuldades existem de forma inevitável dentro do contexto escolar, como em qualquer outro, mas uma prática educacional efetiva

precisa ver além dos embates do cotidiano e buscar, junto à comunidade escolar, maneiras de implementar atividades relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Como forma de diversificar o trabalho pedagógico, a escola em que trabalho, nos últimos anos, vem articulando a criação de atendimentos interdisciplinares. Assim, foram desenvolvidos atendimentos voltados ao meio ambiente, informática, música, contação de histórias e mais recentemente, à dança. Participar de três desses atendimentos marcou outro momento de mudança na minha postura e atuação pedagógica.

Comecei essa experiência em 2011, contando histórias na Ludoteca, atendimento que acontecia no espaço da biblioteca. Nele, encenava personagens diferentes a cada semana, tendo a oportunidade de criar e adaptar roteiros de livros e histórias infantis nas quais os alunos podiam participar usando a imaginação e a criatividade. Dois anos depois, essa experiência artística se estendeu para o atendimento na sala de música, onde tocava violão, cantava e possibilitava vivências sonoras aos alunos. Em 2014, passei a atuar no atendimento interdisciplinar de dança.

Participar desses atendimentos foi o momento em que experimentei que podia ir além do que tinha vivenciado até então em anos de sala de aula, tanto no ensino regular, como na própria educação especial. O cotidiano pedagógico passou a ter novas perspectivas a partir dessas atividades relacionadas com a arte.

Analisando essa experiência de acordo de Duarte Júnior (1981), percebo que a arte teve a função cognitiva de apresentar eventos importantes ao sentimento e levar a conhecer as experiências vividas que escapam à linguagem. Essas experiências mexeram de forma significativa nas expectativas e sentimentos resultantes desse encontro com a arte e o sentido estético que ela apresentou.

2. ARTE, EDUCAÇÃO E DEFICIÊNCIA

O diálogo e a reflexão que os referenciais ofereceram nessa etapa do processo investigativo foram fundamentais para a compreensão dos principais conceitos que nortearam o estudo da arte/dança no contexto da educação especial.

2.1. Arte: Mediação de Experiências Significativas na Escola

A arte tem um papel fundamental nos processos de aprendizagem e isso não se constitui um aspecto que induz seu poder redentor aos problemas e dúvidas da existência

humana, mas aponta para implicações que vão além de conjecturas filosóficas ou concepções que a definem como algo de menor valor na escala do conhecimento.

A arte, para Duarte Júnior (1981), se apresenta como um elemento libertador que prioriza o sentimento e a sensibilidade nos processos criativos na articulação do novo com o que já é conhecido pelos alunos. Kastrup (2001) analisa essa articulação afirmando que a arte favorece a aprendizagem como uma experiência de estranhamento, na qual o aluno é confrontado em áreas que não está habituado e como uma problematização diante do novo que o permita viver experiências presentes e aprender a construir um caminho para realizar as atividades propostas.

Essa autora destaca uma aprendizagem inventiva através da arte pela percepção de Deleuze na qual não aprendemos com quem diz: 'faça como eu', mas com quem propõe: 'faça comigo'. Dessa forma, destaca-se o papel do professor, que sob o ponto de vista da arte, pode agir como um facilitador e ser um escavador de sentidos, (MARTINS E PICOSQUE, 2012) e se tornar um atrator que faz circular o afeto na evolução do aprender. "O atrator é uma função: define-se por seu poder de atrair, de arrastar consigo". (KASTRUP, 2001, p.10)

Percebendo a mediação do professor como elemento essencial na articulação da arte com a educação, uma das grandes inquietações pedagógicas que percebo nesse momento investigativo se concentra em como promover uma experiência com a arte que ultrapasse as concepções e as dicotomias que colocam corpo e mente desconectados dos sujeitos que fazem parte da escola - questão amplamente discutida por Laban (1989), Duarte Júnior (2000) e Martins e Picosque (2012) - e em como estabelecer uma educação voltada para as experiências significativas que impulsionem os processos criativos e a apreciação estética.

O caminho para uma educação mediada pela arte para o desenvolvimento da expressividade pode ser percebido na metáfora da viagem cultural de Martins e Picosque (2012), cuja bagagem necessária se faz com elementos imprescindíveis como a atitude investigativa, curiosidade e inquietação que levamos nos deslocamentos que a arte nos proporciona, seja ao ler um livro, visitar uma exposição no museu ou apreciar uma apresentação de dança. Essa viagem leva ao encontro com diferentes realidades que, para esses autores, exigem uma atitude pedagógica que possa instigar e construir significados.

Essa construção não é percebida ao se repassar teorias sobre arte, o que na visão de Duarte Júnior (2000), não representa uma educação voltada para o sensível, que constantemente é deixado de lado. Para ele, faz-se necessário voltar-se para o sentido da

apreciação estética dentro da escola como a capacidade de sentir e experimentar coletivamente, partindo de uma educação que valorize a ligação do indivíduo com a cultura pela qual ele aprende, sente e se expressa. A arte agirá como um instrumento para essa educação do sensível ao integrar corpo, mente e contexto sociocultural imbricados na complexidade dos sujeitos.

Nessa perspectiva, soma-se a reflexão de Dewey (2010) que desconhece a concepção de arte desligada da experiência concreta. Para ele a arte é um produto de integração contínua entre o sujeito com o mundo cuja troca ativa acentua a vitalidade. A experiência assim, ocorre de forma contínua no processo de viver promovendo o encontro entre o novo e o velho e a transformação da vida pela expressividade.

Essa experiência, conforme apresentado por Larrosa (2002), tem significados similares e complementares em diversas línguas. Por exemplo, em espanhol, experiência quer dizer “o que nos passa”, em português é “o que nos acontece”, em francês “o que nos chega” e em italiano, “o que nos sucede”. Paralelamente ao significado de experiência o autor reflete sobre a raridade em que acontece, mesmo tendo muitas coisas que nos passam, todos os dias. A mesma questão levantada por Dewey a respeito da experiência é retomada na reflexão de Larrosa quando ele se pergunta a respeito de como recuperar a experiência diante da rotina, dos processos normais da vida e de tanta coisa que nos passa.

Esse questionamento remete à inquietação já destacada aqui sobre arte e educação sobre como tornar possíveis experiências significativas com a arte no espaço da aprendizagem. Essa pesquisa procurou, em cada etapa, formas de aproximação com a arte através da dança que pudessem chegar aos alunos, tocá-los e se tornar uma experiência de expressividade. Enquanto pesquisadora e professora nesse caminho de mediação pela arte, me tornei sujeito da experiência, que para Larrosa (2007) é quem que se expõe, sofre, se abre e se entrega ao que despertou paixão.

2.2. Origens e Significados da Dança

Nesse caminho, a dança, que se tornou uma experiência, precisa ser analisada nos seus significados. Entende-se que os significados de dança facilmente são considerados e destacados em seus efeitos positivos enquanto prática física cujos resultados contribuem para uma vida saudável e, portanto, com mais qualidade. Geralmente se dança para queimar calorias, emagrecer, relaxar e se divertir. O enfoque está muito mais no que a dança pode proporcionar, do que em aspectos que possam defini-la.

Pensar em uma definição de dança leva, inevitavelmente, à reflexão da trajetória que abarca os primórdios da vida humana. Os referenciais pesquisados destacam a história da dança relacionada com a evolução da sociedade, sua cultura e seus anseios de expressividade e comunicação.

Buscando um significado histórico da dança, Silva (2009) apresenta que o homem, desde os tempos primitivos, dançava para tudo que tinha importância na vida. Os motivos iam desde a caçada, colheita, adoração de deuses e até, preparação para a guerra. A dança estava relacionada com aspectos significativos da existência humana, o que pode ser comprovado nos desenhos das cavernas da era paleolítica nos quais se pode encontrar referências à dança.

A dança, para essa autora, traduz nos movimentos corporais o estado emocional e a evolução do homem, que para comunicar-se de forma espontânea utilizou essa arte quando as palavras não eram suficientes para exprimir sentimentos dos mais simples aos mais complexos. A dança, portanto, está presente na trajetória da sociedade, marcando e evoluindo com as transformações observadas historicamente.

Ao destacar os aspectos históricos, Couto (2013) analisa que a dança, como outras manifestações culturais, está originalmente ligada às atividades humanas relacionados com o sagrado e elementos da religiosidade. Nesse contexto, cada povo tem um estilo próprio de movimentos e gestos observados nas mais diferentes épocas e grupos sociais.

... os gestos e movimentos do ser humano refletem seus padrões de comportamento, dependem de sua cultura, de sua posição geográfica e histórica. Entender o sentido, decodificar o significado das ações humanas, pressupõe um conjunto de valores, informações e sentimentos previamente conhecidos... Dança é celebração, meio de comunicação, uma linguagem para muito além das palavras; é a manifestação do instinto de vida. (COUTO, 2013. p. 45).

Os movimentos corporais, para essa autora, sempre estiveram presentes na evolução dos homens, sendo mesmo uma necessidade cultural e social manifestada na ludicidade, religiosidade e na arte.

As danças circulares, representavam nesse contexto, a dança como participação, encontro e reafirmação dos ciclos da vida dos povos primitivos. (Plantio, colheita, nascimento e funeral). Nos rituais, as danças marcavam o pertencimento a um grupo cujos valores e crenças eram partilhados. (OSTETTO, 2009)

Nas danças religiosas primitivas o homem representava poderes sobre-humanos, que eram os acontecimentos da natureza, determinantes no seu destino e na da sua tribo. A dança era uma expressão física e a personificação de ações de esforço que o homem primitivo harmonizou com seu pensamento-movimento e gesto deslizante. O deslizar está presente em pinturas rupestres da África, Polinésia e América e é percebido como um envolvimento do homem com seus deuses, que também são representados com figuras que flutuam, simbolizando um movimento leve e flexível do estado de espírito. (LABAN, 1978)

A dança, ou o pensamento pelo movimento, permitiu ao homem perceber o desejo e aspiração pela existência de uma vida espiritual. O foco original se modificou e o movimento na dança foi passando, sucessivamente, de manifestação de emoções de significado religioso para um simples momento de diversão. (COUTO, 2013)

No Renascimento, a dança relacionava-se com a reprodução de movimentos sistematizados. Até hoje, nas academias, ainda existe esse consenso no ensino de dança baseado na cópia e repetição, o que muitas vezes pode negligenciar a criatividade. Atualmente, a dança está presente nos mais diferenciados espaços sociais. (SALVADOR, 2011)

Diante da importância dos fatos que fizeram a história da dança, para Barreto (1998), essa prática não pode ser analisada de maneira estanque, mas à luz da interpretação dos sentidos e significados para compreensão do agora.

... não intenciono negar a história da dança, nem aqueles que a construíram dançando, coreografando ou refletindo sobre estas práticas, sobre novos padrões estéticos, propostas políticas, valores éticos e morais. Ao contrário disto, vejo a história como a representação de fatos que são também o presente, porque ela é lida e interpretada por um sujeito que é único, em um espaço que é o "aqui" e em um tempo que é o "agora". Por isso, não posso reduzir a construção deste conceito de dança à sombra de fatos históricos cristalizados, mas devo caminhar pela interpretação de alguns deles, para que não permaneçam neste texto como algo estático, sem vida e que ficou para trás". (BARRETO, 1998. p. 270).

O significado de dançar relaciona-se com a expressão humana e precisa ser construído a partir de experiências dançantes com liberdade de criação por parte de quem dança. “Assim, é possível dizer que dançar é tornar-se presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato da

expressão, e seu tempo-espaço só pode ser o presente”. (BARRETO, 1998. p. 175). Dançar, nessa perspectiva subjetiva, é imaginar em outros espaços, seu próprio interior.

No caminho percorrido na busca de definições em dança, conceitos e pré-conceitos se formam diante das nuances e características construídas culturalmente. Aos poucos, os significados descobertos se diluem e por sua vez formam novas maneiras de pensar e refletir a dança. Percebo as peças se juntando para encontrar as respostas ao que pretendo investigar no âmbito da expressividade e do movimento pela dança. Como resultado, tem-se uma descoberta gratificante ao perceber a identificação com muitas dessas concepções, seja por responderem às questões iniciais que se colocam a respeito da prática de dança, pela profundidade e complexidade de suas características próprias ou mesmo pelo sentido poético que trazem, como no recorte a seguir:

Um conceito de dança que abarque o universo das imagens do movimento no pulsar que acelera, reduz e às vezes, cessa. O ato de dançar como o que revela a essência dos medos, mistérios e riscos, transformando e representando o que não pode ser senão expressividade humana, dinâmica. Um conceito de dança que soa como a poesia, que não pode ser explicada, mas apenas sentida e interpretada. (BARRETO, 1998, p. 174)

Dentre os conceitos apresentados, pode se afirmar ainda que:

Dançar é a arte de traduzir-se em movimentos, que há muito tempo vem sendo experimentada e à qual vem sendo dado um novo significado. É experimentada na busca pelo entendimento mútuo entre os indivíduos e seus movimentos, no entendimento das relações entre o eu e o outro, do espaço e tempo, do corpo e do ritmo. É a percepção da sensação de cada gesto e sua intenção. (THON E CANTORANI, 2012. p. 60)

Esses autores destacam o movimento, o gesto e a percepção na busca por significados pela experiência com a dança que precisa se distanciar de movimentos que não proporcionam um reconhecimento do corpo por parte de quem dança. A dança vai agir como um elemento transformador e integrador cuja importância do sentir e do criar estabelece vínculos entre o indivíduo e o meio.

2.2.1 Dança: Gesto Subjetivo para a Expressividade

A dança, dessa forma, se apresenta como uma possibilidade de expressão estética, movimento e experiência corporal que, subjetivamente, vai trabalhar a sensibilização, reflexão, interação e ressignificação a partir de sua prática consciente. Se for embasada

em experiências estético-expressivas, poderá ajudar a desvelar e interpretar o "eu" dos alunos e as situações de movimento poderão favorecer o processo de comunicação interpessoal. (DUARTE, ALMEIDA E BAECKER, 2001).

A dança é o encontro com o gesto no qual a carga expressiva estará no centro dos questionamentos a respeito do movimento humano. “O próprio movimento não é lido?” (ROQUET 2011, p. 4). Pergunta essa autora, que acredita que o sentido do gesto não pode ser dissociado do seu contexto, pois as ações cotidianas que realizamos têm seu significado de acordo com a situação em que são vivenciadas. Um simples aperto de mão pode, por exemplo, significar um gesto de saudação ou de pêsames, o que vai diferenciá-lo totalmente. Como muitos exemplos que podem ser citados, o gesto de dançar também não se reduz a signos decifráveis e isolados, pois cada pessoa vai torná-lo legível e reproduzi-lo à sua maneira.

O que se pode esperar de uma prática pedagógica baseada no movimento? Num contexto artístico, como o movimento se torna expressão pela dança? A pesquisa sobre a expressividade vai clarear pontos considerados essenciais e nortear a investigação do movimento expressivo na escola.

Se a expressividade abarca aspectos psicológicos do indivíduo,

O movimento é a expressão particular de cada pessoa, revelando, involuntariamente, suas mais íntimas características psíquicas. Ele traz consigo, invariavelmente, aspectos conscientes e inconscientes, culturais, sociais, afetivos, simbólicos e assimila informações. O corpo, ao contrário do clichê, nome de livro, não só fala. O corpo também tem memória, escuta e elabora, pensa, simboliza, identifica sentidos, aquilo que de alguma forma tem valor para o indivíduo. (MARCELLINO, 2006. p. 1)

Na visão dessa autora, os aspectos conscientes ou não da expressividade têm no movimento uma oportunidade para desenvolver conhecimentos das habilidades próprias de cada um, na qual o corpo tem sua linguagem compreendida em sua integração com os processos psíquicos. A base utilizada por essa autora para analisar como o movimento torna-se expressivo na interação com esses processos está nos estudos de Carl Jung sobre a individuação, que nesse contexto é um processo natural de amadurecimento e um encontro que podemos ter com a nossa natureza individual.

Dentro dessa linha do pensamento junguiano, Carneiro (2008) concorda que o corpo tem linguagem própria e necessita se expressar pelo movimento, afirmando que estímulos externos e internos podem provocá-lo. Destacando que na interação com o

outro pela arte há crescimento e amadurecimento, essa autora acredita na transformação das escolas pelo corpo, pois “a consciência, a aceitação e a expressão do corpo é um processo de apropriação que deve fazer parte do desenvolvimento integral das crianças e jovens”. (CARNEIRO, 2008. p. 47)

A dança enquanto meio de comunicação, segundo Silva e Schwartz (1999), é uma forma de expressar sentimentos e surge como um movimento ligado à criação e à emissão de sinais e mensagens. O movimento, dessa forma, serve para desenvolver a expressividade e criar uma linguagem individual de comunicar-se através de gestos.

2.3. A Dança no Contexto Escolar

A reflexão sobre dança e ensino se inicia a partir do momento em que a dança, linguagem expressiva do movimento, chega na escola. Nesse espaço, essa prática pode ter várias denominações, todas relacionadas com as teorias que tentam explicar o movimento corporal e sua relação com a dança.

O que essa prática representa quando passa a ser chamada de *dança criativa*, *expressão corporal*, *dança expressiva* ou até mesmo de *dança educativa*? Existe uma forma de classificar ou caracterizar a dança que se pretende realizar dentro da escola? Mesmo que não exista uma maneira que seja melhor ou outra que seja pior, a questão colocada a respeito do significado de dança ajudará quem entrar em contato com essa atividade na escola.

A dança é uma prática que faz parte da cultura brasileira e está presente em muitas instituições e organizações sociais. No cotidiano das escolas públicas pode-se dizer que é uma prática pedagógica em desenvolvimento e uma área de conhecimento que ainda necessita de referenciais que possam defini-la como componente curricular.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's - de 1997, no componente artes, traz a dança oficialmente para dentro da escola. Como marco pioneiro da inserção da dança, esse documento destaca que a “... a atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade”. (BRASIL, 1997. p. 49).

Mesmo fazendo parte ‘oficialmente’ da escola e reconhecida como prática de ampliação da percepção e desenvolvimento do aluno, a dança ainda não é um assunto definido ou tão discutido enquanto prática pedagógica. Fazer parte de um documento

educacional oficial reflete a influência das políticas públicas na arte. As ações que influenciam modelos e experiências culturais artísticas precisam ampliar a leitura do mundo contemporâneo, através de novos procedimentos pedagógicos que tenham foco na formação do sujeito enquanto protagonista no processo educativo. Elas são importantes, portanto, quando orientam uma produção contextualizada de conhecimento e de aprendizado artístico a partir da experiência e dos valores dos alunos envolvidos. (RIBEIRO, 2011)

Que implicações se observam em ações desse tipo? Como pensar o fazer artístico a partir das ações públicas educacionais? A dança enquanto linguagem artística estará inserida no mote dessa reflexão e as escolas que atendem alunos com necessidades educacionais especiais também podem desenvolver atividades artísticas no seu currículo e, mais especificamente, como será investigado nesse estudo, se aproximar de práticas relacionadas com a dança no seu contexto.

2.3.1. Aspectos Interdisciplinares do Movimento

Que a dança tem seus benefícios para o corpo e para a mente, não se pode discutir. Escutar sobre o que essa prática provoca e a maneira que pode ser trabalhada na escola se tornou algo cotidiano nos últimos anos, desde que comecei a atuar com a dança na educação. As ideias que comumente se ouvem passam pelo senso comum de que a dança é terapia para extravasar e relaxar, é esporte, educação física e é claro, uma atividade em que muitos encontram diversão.

Em termos pedagógicos a dança é analisada como um instrumento de aprendizagem, no entanto:

... é muito redutor se pensar a dança apenas como um modo lúdico de aprender algum conteúdo. Em vez disso, pode-se pensar em experiências interdisciplinares, ou seja, tratar um mesmo conteúdo ou tema a partir de dois ou mais campos de conhecimento, sendo um deles a dança. O enfoque muda completamente. (FALKEMBACH, 2012, p. 66)

A proposta é perceber a dança como uma experiência interdisciplinar dentro dos diversos conteúdos trabalhados na escola e não apenas como uma “ferramenta” ou “instrumento” de aprendizagem, uma vez que ela pode ajudar na aquisição de conhecimentos, assim como outras atividades intelectuais e artísticas também o fazem. (FALKEMBACH, 2012). O caráter interdisciplinar da dança, exposto dessa maneira, se

mostrou um aspecto novo na abordagem da análise percorrida até então, ampliando as perspectivas em dança analisadas nesse estudo.

Duarte Júnior (2000) diferencia o significado de interdisciplinaridade, que apenas cruza dados do saber e produz um discurso a partir de diversos pontos de vista. Sugere a transdisciplinaridade como o termo que designa novas formas de conhecimento construídas pela superação de antigas metodologias que demarcam e isolam as disciplinas. A diferença é que na transdisciplinaridade constroem-se conhecimentos nos quais se fundem diversas formas de compreensão e aproximação da realidade, há uma integração entre os sentidos e a teoria. A dança, nesse sentido transdisciplinar que a arte que lhe confere, se constituirá canal de assimilação e construção de conhecimentos nos quais o aluno poderá fazer referências entre o saber escolar e sua realidade.

Colocar a dança na educação, de acordo com Jorosky (2010), vai despertar o aluno da imobilidade e aprimorar a consciência corporal pelo movimento e pela socialização, pois é pelo corpo e pelo movimento que as pessoas interagem e se relacionam. Diante do caráter potencializador das relações dos alunos promovidos nesse contexto:

Pode-se dizer que a dança enquanto processo educacional não se resume apenas em simples aquisições de habilidades, mas que ela pode contribuir para o aprimoramento das habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento e no desenvolvimento de potencialidades e na relação do aluno com o mundo. (JOROSKY, 2010, p. 159)

Nega-se a mobilidade na escola em nome de uma disciplina, mas artistas e profissionais da dança a entendem como um campo de conhecimento e reflexão do mundo no qual o corpo é percebido pela via do movimento. O conhecimento se constrói na prática e treinamento do corpo. (FALKEMBACH, 2012). Há de se considerar nesse contexto, que o movimento não deve estar restrito às aulas de educação física, ou mesmo ao recreio. A pesquisa vai se basear na premissa de que o envolvimento do aluno acontece pela experimentação do movimento no cotidiano da escola.

Na possibilidade de novas aprendizagens, as escolhas metodológicas para o ensino de dança se apresentam variadas e amplamente divulgadas, tanto em estudos e pesquisas que norteiam o trabalho, como em opiniões que moldam uma prática baseada em referências televisivas na construção de composições coreográficas e que exercem grande influência, também, no ambiente escolar. Como a escola pode fugir dessas referências e propiciar movimentos a partir das constatações e sentimentos dos alunos? Esse é o

argumento discutido por Falkembach (2012) ao abordar o gesto clichê presente nas danças e coreografias prontas que impedem a expressão criativa.

A escola pode privilegiar mente e corpo para enriquecimento da aprendizagem e desenvolvimento da corporeidade em todas as áreas ao explorar o movimento. A dança na educação vai integrar conhecimento e livre expressão com o trabalho do corpo na sala, contribuindo para que o aluno tenha uma consciência corporal. Essa dança precisa fugir dos movimentos certos ou errados e de padrões técnicos impostos que dividem a turma em talentosos e não talentosos e incorporar um trabalho corporal crítico e consciente que parta do pressuposto que o movimento é uma forma de expressão e comunicação que pode levar à participação criativa dos alunos. (SCARPATO, 2001).

2.4. Deficiência e Educação

“E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música”.
(Friedrich Nietzsche).

O recorte desse filósofo ilustra que não se pode entender um fato ou as ações dos outros sem uma compreensão do contexto nos quais se inserem. Pode parecer estranho o que não se entende, como também aquilo que não provocou o encontro e a experiência de sentir. Dessa forma, apresento um pouco da realidade presenciada no espaço da educação especial.

2.4.1. Contextualização

Na realidade educacional brasileira tem-se propagado que as escolas se tornem inclusivas para o atendimento do aluno com necessidades educacionais especiais, conforme especificações da legislação para o ensino em vigor. No Distrito Federal, além desse fato, encontram-se espaços destinadas aos alunos com maior comprometimento, os chamados Centros de Ensino Especial. Num espaço como esse é que conheci as especificidades dos alunos com deficiência, não só a intelectual, para a qual houve maior destaque na presente pesquisa.

Em um artigo do GT Pedagogia das Artes Cênicas, apresentei uma breve contextualização da comunidade escolar do Centro de Ensino Especial 01 de Santa Maria - CEE 01 - espaço dessa pesquisa, a partir de seu Projeto Político Pedagógico - PPP. Nesse

projeto destaca-se que a criação da Região Administrativa - RA XIII - de Santa Maria, em 10 de fevereiro de 1993, esteve vinculada ao programa de assentamento de famílias de baixa renda. O Governo loteou uma área do Núcleo Rural Santa Maria, que passou a ser composta também de área urbana e militar, transferindo para esse espaço moradores de invasões do Gama e demais localidades do Distrito Federal. Nos primeiros anos a cidade apresentava pouca infraestrutura, mas atualmente possui quase 100% de vias pavimentadas, tendo a inauguração do seu primeiro hospital em 30 de abril de 2008. (PAULINO, 2017)

No dia 15 de março de 2001, a comunidade ganhou o CEE 01 onde inicia-se o atendimento para alunos com Deficiências Múltiplas (DMu), com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Educação Precoce, para alunos de 0 a 3 anos com síndromes ou parto prematuro e Oficinas Pedagógicas, para Deficientes Intelectuais (DI). Como instituição educacional e para que o conceito de qualidade seja percebido no seu cotidiano, o CEE destaca objetivos como o de desenvolver condições adequadas para que os alunos com necessidades educativas especiais minimizem suas limitações, proporcionar condições de independência diante das necessidades de cada aluno e promover a autoestima dos alunos por meio de atividades de socialização no ambiente escolar. (PAULINO, 2017)

2.4.2 Afetividade e Prática pedagógica

Após contextualização, analisa-se agora o espaço escolar e suas práticas educativas para desenvolvimento do aluno especial. Na inclusão, procuram-se práticas pedagógicas para que a escola se adeque ao aluno especial e não o contrário. Ao menos deveria ser assim, mas como colocar o aluno com deficiência intelectual dentro do espaço do conhecimento? A compreensão de como isso pode ser possível permeia as discussões do cenário contemporâneo e ajuda a traçar esboços de uma educação inclusiva na atualidade. Essa compreensão pode se estabelecer também dentro da concepção do espaço pensado exclusivamente para esse aluno. Num cenário onde as múltiplas abordagens do ambiente de aprendizagem na educação especial marcam as instituições inclusivas, ao lado das reflexões sobre a formação necessária ao professor que vai atender o aluno especial, não se pode colocar o modelo clínico da deficiência à frente das questões

pedagógicas¹ e até filosóficas no tocante à diferença e à forma como se convive e se conhece o outro.

Na perspectiva da construção dos sujeitos, a ideia de produção de conhecimento e de produto final da aprendizagem que se espera do aluno especial precisa ser definida para se pensar como o aluno aprende e como se pode favorecer essa aprendizagem.

A ideia de produção de conhecimento no espaço da educação especial aponta caminhos para uma prática educativa que não se estagna nem se acomoda no cotidiano, mas se abre para uma compreensão do processo de aprendizagem no contexto em que ocorre e com o aluno a que se destina. A análise efetiva do desenho estabelecido na promoção da inclusão, seja no ensino regular ou nos centros especializados, pode se adequar também às práticas com foco na dança, que enquanto atividade pedagógica vai permitir a educação pelo movimento, conforme premissa escolhida para essa investigação.

Os alunos com os quais trabalhei ao longo dos anos na educação especial trazem uma bagagem de história pessoal, assim como qualquer outro aluno e suas famílias. Desafios e dificuldades se apresentam nos contextos familiar e educacional. As muitas deficiências, algumas sem um diagnóstico detalhado ou ações pedagógicas, que à primeira vista, parecem impossíveis de serem desenvolvidas, obrigam a buscar formas de superação e desenvolvimento, (não só para os alunos), que desvendam aspectos subjetivos de uma profissão que exige sempre mais, como tantas outras.

No contexto da educação especial, a cada dia, muitas histórias são construídas e no percurso das relações estabelecidas nesse ambiente, desentendimentos e embates próprios do convívio são desencadeados. A família espera um filho ‘normal’ e ao se deparar com a realidade da deficiência perde suas expectativas de um futuro em que veria a independência e desenvolvimento desse filho. (*Quando meu filho vai melhorar e ser transferido para uma escola regular?*). Problemas em aceitar a condição do aluno especial pode não ser uma dificuldade apenas da família. Muitos casos de deficiência intelectual demoram para ter um diagnóstico médico e os alunos são encarados apenas como aqueles que não aprendem, nem progridem na escola. Nos centros de ensino, a preocupação não está centrada nos aspectos cognitivos, mas outras dificuldades acabam revelando situações limites para os que fazem parte da vida na escola que podem resultar

¹ Reflexão a partir das discussões do I Congresso Internacional de Educação Especial e Inclusiva, que aconteceu junto à XIII Jornada da Educação Especial em Marília, SP de 18 a 20 de maio de 2016.

no desenvolvimento de alterações psicossomáticas, observadas em ambientes como hospitais, onde profissionais se deparam com situações extremas de sofrimento.

Codo e Vasquez-Menezes (2006) abordam essas dificuldades como sintomas da síndrome de Burnout. Mesmo diante do dinamismo das atividades que envolvem a rotina da educação especial, muitas vezes não se percebe a importância do trabalho realizado ou não há um envolvimento com as atividades propostas. A síndrome de Burnout é apontada pelos autores como uma reação à tensão emocional do contato com outras pessoas.

Limitações físicas e cognitivas especiais do grupo atendido podem preocupar os profissionais que estão diretamente ligados aos alunos pelo envolvimento muito próximo que pode desenvolver um desgaste e apatia pelo trabalho realizado, causando falta de motivação, stress e desânimo crônico.

O envolvimento emocional ou a sensação de impotência diante de uma realidade social e afetiva, não deve ser impedimento para que se pense em práticas pedagógicas que promovam independência e autonomia para que o aluno com necessidades educacionais especiais se desenvolva de maneira, por vezes, inacreditável, dentro de suas possibilidades e maneira de ser.

O desafio de lidar com a deficiência enquanto diferença se lança num contexto de negação, do não desejado e de um problema a ser resolvido. A maneira como cada indivíduo e cada sociedade se manifesta frente ao diferente reforça estigmas e preconceitos que vão se estabelecendo nas relações com o outro.

Já participei de debates, palestras e até apresentações artísticas nos quais o apelo sentimental e emocional direcionam para um olhar de comoção e piedade. (*Vejam o que esses alunos, mesmo com deficiência, podem fazer!*). Tudo isso, de alguma, forma, reforça a deficiência para tocar as pessoas de uma maneira que prefiro lembrar apenas para não reproduzir na prática.

Todos precisam de amor e aprender a conviver com as diferenças, o que é indiscutível, mas quero encontrar um caminho cujo sentimento de negação do outro ou de afirmação de estereótipos resistam à ideia de incapacidade e lamentação pela condição do aluno, sem, contudo, perder a dimensão do afeto e do acolhimento.

Dessa forma, minha prática e pesquisa estão centradas na busca de compreender os aspectos educacionais para além das concepções de deficiência, que podem colaborar para difundir o preconceito. A escolha de um tipo de deficiência para a pesquisa, a intelectual, é uma maneira de organizar o trabalho investigativo, mas de certa forma,

permitiu um aprofundamento que não seria possível se a pesquisa abarcasse as várias deficiências atendidas na escola.

Compreender a deficiência intelectual, cujo histórico no Brasil e no mundo é marcado por diferentes concepções e maneiras de conviver, passa pela discussão, hoje em dia mais comum, das questões que conduzem a um melhor atendimento, seja na área social, médica ou educacional.

Uma análise reflexiva dos aspectos relacionados à deficiência enquanto diferença será realizada observando as implicações filosóficas que destacam a alteridade na relação com o outro. Considerar acepções históricas e sociais vai, de início, contribuir para essa reflexão, que busca superar as lacunas ou preconceitos por elas reforçados e que definem o que é um corpo saudável, de acordo com a visão materialista e econômica culturalmente difundida.

2.4.3. Concepções Históricas de Deficiência Intelectual

Em diversos momentos da história percebem-se características próprias, como Machado e Nazari (2012) apresentam, para analisar a forma como a deficiência intelectual era percebida e como se reagia diante desse quadro. Na antiguidade, a pessoa com deficiência não se adequava aos aspectos relevantes à sobrevivência como a caça, por exemplo. Eram consideradas tomadas por maus espíritos e por isso, abandonadas para morrer. Na Grécia e Roma antigas, o ideal era a formação de soldados robustos e fortes, o que não as contemplava. Na idade média, as pessoas com deficiência, embora não fossem exterminadas, tinham sua condição atribuída como um castigo de Deus, persistindo paralelamente a ideia de possessão demoníaca que deveria ser exorcizada.

Com a apresentação dessas características, não é difícil imaginar que não existia um atendimento educacional da maneira como se configura hoje em dia. Mendes (1995) identifica estágios na história da educação especial para alunos com deficiência intelectual pelo mundo marcados pela negligência, até o século XVII e pela institucionalização nos séculos XVIII e XIX, com a criação de hospitais e abrigos. Acreditava-se na hereditariedade e a deficiência intelectual representava uma ameaça à população e meio de segregação social. No Brasil, até a década de 1950, o que predominava era apenas a negligência.

Em meados do século XX percebeu-se a necessidade não só da assistência médica e social, mas de um atendimento especializado para pessoas com deficiência intelectual, o que possibilitou o reconhecimento desse direito e a implementação de medidas de

auxílio e programas educacionais intensificados na década de 1970, quando aumentou o interesse e a necessidade de se conhecer mais sobre essa deficiência. (MENDES, 1995 e MACHADO e NAZARI, 2012)

De lá para cá, esses autores apontam para a existência de dois modelos de compreensão da deficiência intelectual, agregados a hospitais e escolas, que predominaram no Brasil. Um deles, o médico-pedagógico, tinha atenção na saúde e higiene pública e o outro modelo, o psicopedagógico, buscava o diagnóstico de diferentes níveis de deficiência intelectual. Diante disso, houve o registro de inspeções médico-escolares para identificação de alunos considerados anormais de inteligência, o que resultava em segregação social, pois acreditava-se que era uma doença atribuída a outras como sífilis, tuberculose e até à pobreza e falta de higiene.

Esses modos de perceber a deficiência intelectual, (DI), se relacionam com as duas vertentes analisadas por Dias e Oliveira (2013), a vertente médica, que identifica incapacidade como algo que requer assistência médica e a vertente social, que analisa a incapacidade como um problema social determinado pela combinação de aspectos da saúde do indivíduo e fatores externos a ele. Esses autores destacam, como determinação da Organização Mundial de Saúde (OMS), que a pessoa com deficiência precisa ter acesso a ambientes que permitam sua promoção, participação e inclusão e que a medicina concebe a DI como um transtorno mental ou comportamental e segue as orientações da Classificação Internacional de Doenças, (CID). A CID de deficiência intelectual nessa classificação é a de número 10, tendo outros complementos numéricos, conforme especificidades apresentadas. A Classificação Internacional de Funcionalidades (CIF) considera os aspectos orgânicos e sociais e propõe um modelo de avaliação que observe as dimensões biomédica, psicológica e social, buscando a compreensão da DI na interação dessas dimensões e não apenas ancorada na incapacidade, mas nas diferentes concepções de cultura.

O termo ‘deficiência intelectual’ nem sempre foi utilizado. Em contextos sociais de diferentes épocas, no Brasil são encontrados títulos de trabalhos publicados como: ‘*Da Educação e Tratamento Médico Pedagógico dos Idiotas*’, uma monografia de 1900, citado por Machado e Nazari (2012). Müller (2000) também se referiu a esse trabalho, assim como a outro de 1913 intitulado: ‘*Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Intelligência*’. Na sua investigação sobre a história da educação especial pesquisou sobre um pavilhão em um hospital psiquiátrico da Bahia que, entre 1903 e 1920 foi um dos únicos estabelecimentos no país a oferecer cuidados médico-pedagógicos a

'*creanças*', conhecidas na época como '*anormaes*'. O termo '*creanças anormaes*' predominava na bibliografia da época e foi estabelecido pela autora como terminologia de referência na sua pesquisa sobre a inter-relação entre tratamento e educação construída no contexto de uma instituição médica.

Em cada época e contextos específicos, a terminologia para designar essa deficiência foi sofrendo alterações. As determinações governamentais impulsionavam os debates sociais emergentes e outras pesquisas na área. Machado e Nazari (2012) trazem um quadro resumo das terminologias usadas nos últimos anos mostrando que na década de 1950 utilizava-se o termo excepcional; em 1981, pessoa deficiente; em 1984, deficiente mental; em 1988, pessoa portadora de deficiência; em 2004, deficiência intelectual. De acordo com a declaração de Montreal aprovada pela OMS em 2009, é correto o uso do termo 'pessoa com deficiência'.

As concepções usadas ao longo do tempo para designar o DI como debilidade mental, deficiência mental, retardo mental, barreiras na aprendizagem, capacidades diferentes, pessoas idiotas, imbecis, dementes e tantos outros, de acordo com Dias e Oliveira (2013), se configuram, para além das diferenças, visões distintas de mundo que trazem no seu bojo orientações para práticas cotidianas e para a compreensão da deficiência e expressam o posicionamento da sociedade em diferentes épocas.

A terminologia de deficiência precisa estar acompanhada da compreensão do conceito e da identificação de suas causas mais comuns. Para Tédde (2012), a DI é caracterizada por déficits cognitivos em ao menos duas áreas como comunicação, cuidado pessoal, vida doméstica, trabalho, habilidades sociais, interpessoais e acadêmicas, diagnosticados até os dezoito anos de idade.

O discurso médico sobre as concepções apresentadas, conforme análise dessa autora, já associou o termo deficiência à loucura, contribuindo para relacioná-lo com doença mental. Atualmente a medicina analisa DI como um transtorno de comportamento e o diagnóstico, além de ser ponto de partida para garantias de atendimento médico e educacional, serve como comprovante para aquisição de benefícios e participação em cotas de acesso ao serviço público e particular.

A D.I é a deficiência com maior número de incidência, de acordo com Tédde (2012), afetando cerca de 1% da população e causando redução no desenvolvimento cognitivo, neuro-psicomotor e em outras habilidades. É considerada uma condição biológica que acarreta prejuízo nas funções cognitivas e no desenvolvimento do cérebro. As causas podem ser de natureza genética, congênita ou adquirida. As mais conhecidas

deficiências intelectuais são a síndrome de Down, síndrome de Rett, síndrome do X-frágil, síndromes neurocutâneas, intoxicação por chumbo e a má formação cerebral. A ONU aponta que 60% das causas são ambientais e 40% são genéticas.

Pessoas com DI, como discutido por Ampudia (2011), apresentam dificuldades para compreender ideias abstratas, regras e realizar atividades cotidianas, dentre outras. O estímulo adequado pode facilitar o processo de independência e as relações interpessoais e sociais. Esse autor considera que as causas mais comuns que afetam o desenvolvimento intelectual relacionam-se com complicações no parto, má-formação fetal, desnutrição severa e a contaminação por metais pesados. Estima-se que quase 90% do número de casos de crianças com deficiência intelectual pode se desenvolver com certa independência, mesmo com um rendimento escolar inferior, se comparadas a crianças sem deficiência, se tiverem um atendimento especializado adequado. Machado e Nazari (2012) destacam que no contexto educacional, aos alunos com deficiência, emprega-se o termo pessoa com necessidades educacionais especiais as quais recebem um Atendimento Educacional Especializado - AEE.

A realidade do aluno com necessidades educacionais está cada vez mais constante nas escolas da atualidade, mesmo em meio às desinformações e falta de formação adequada dos profissionais responsáveis. Acreditar no desenvolvimento desses alunos relaciona-se com a criação de condições e materiais adequados que estimulem uma apropriação social, cultural e afetiva, o que, nessa pesquisa, está sendo observado como uma das referências para que uma prática pedagógica em dança seja favorável a essa apropriação.

2.4.4. Diferença e Negação Social do Outro

Num contexto social de padrões e normas que atendam às demandas econômicas, a pessoa com deficiência não encontra espaço representativo sem uma imposição massiva que a torne possível através de proposições positivas de inclusão. As famílias de alunos com deficiência intelectual e outras, esbarram suas esperanças depositadas nos filhos na representação que essa condição tem enquanto insuficiente para se encaixar no sistema.

Ao se debruçar sobre a questão da deficiência como expressão da diferença, Silva (2006) aponta para aspectos inscritos nas relações e interações sociais estabelecidas no coletivo que determinam a negação da diferença e conseqüentemente, a consolidação do preconceito para com o outro. A deficiência é analisada por essa autora como diferença estigmatizada pelos valores negativos atribuídos a uma condição em que as identidades

são deterioradas por marcas que evidenciam algo indesejável. Assim, na multiplicidade das diferenças humanas, a deficiência representa o outro negado socialmente e aquele que não se encaixa na anormalidade historicamente construída em referências biológicas do corpo saudável e perfeito.

Para essa autora, uma proposição transformadora dessa percepção estaria centrada nas lutas pelos direitos das pessoas com deficiência que destacam, para além do modelo clínico de descrição da anormalidade e restrição da pessoa com deficiência, a relação entre corpo e sociedade, com estratégias concretas de inclusão.

Modelos para percepção da deficiência demonstram que ela está em constante construção e alteração. No modelo social percebe-se que “... a deficiência é uma construção discursiva, tal como gênero, raça ou sexualidade”. (KUPPERS, 2014, p. 2). Nesse modelo, a deficiência é aparente na interação entre as pessoas e parte da concepção social que determina o corpo que melhor se adapta ao meio. Um corpo com alguma deficiência pode não ser incapaz, mas as barreiras estruturais e as atitudes historicamente moldadas assim o tornam. Pessoas ativistas, militantes de causas sociais ou que têm alguma deficiência, lutam por leis antidiscriminatórias e adotam o modelo social. No modelo médico, a deficiência está alojada dentro da pessoa. (KUPPERS, 2014)

Os lugares sociais marcam as fronteiras entre o igual e o diferente nas quais se criam os pares opostos como eficiência/deficiência, normal/anormal. A visão negativa da diferença e do corpo diferente na dança, pode provocar reações de repulsa ou comoção exacerbada, pois o corpo que exige alteridade inquietante provoca o estranhamento. (MATOS, 2012)

2.4.5 Perspectiva Filosófica da Diferença

Na análise investigativa delineada na pesquisa, uma concepção filosófica da deficiência pode ser discutida a partir dos aspectos relacionados com a convivência e percepção do outro diferente. Essa análise não se baseia em representações e terminologias da deficiência, mas implica em caminhos que se estabelecem na construção da alteridade e reconhecimento do outro tal como ele é.

Na filosofia da diferença de Deleuze (1988) destaca-se um caminho para além das representações e significações que se pode atribuir a um objeto. A diferença se estabelece como um “... estado de determinação e distinção unilateral”. (DELEUZE, 1988, p. 36).

O rosto humano se decompõe e se deforma no espelho das determinações que confundem e estabelecem a diferença. O outro, para Deleuze: “Não se confunde com os

fatores individuais implicados no sistema, mas representa-os por assim dizer, vale por eles”, “... envolve e exprime mundos possíveis que não existem fora de sua expressão”. (DELEUZE, 1988, p. 264)

Silva (2009) volta-se para a filosofia de Deleuze destacando que diferença se torna objeto do pensamento como próprio princípio da natureza e que nela existe um fundo de indiferenciado e indeterminado onde tudo se mistura, sendo necessário um esforço sobre humano para que a razão não tenha apenas a função de reconhecer o mundo e as coisas. A diferença é, portanto, um acontecimento incorporeal/transcendental que só o pensamento pode intuir e precisa libertar-se de sua condição de maldição para que seja apreendida para além dos padrões estabelecidos.

Deleuze (1988) propõe a diferença como repetição, não aquela que imputa ao indivíduo repetições indefinidas das tarefas cotidianas e que é linear, mas aquela que constantemente se modifica pelas vivências e ações dos indivíduos. Seria algo como *repetir, repetir, repetir até ficar diferente*, como se ouve na música de Paulinho Moska, ou o eterno retorno de Nietzsche, que Deleuze destaca na sua análise da diferença e da repetição. A repetição, assim, representa um eco de uma vibração secreta e interior que não segue uma lei natural e moral.

Nietzsche, no seu ‘Assim falava Zaratustra’, afirma que toda verdade é curvada e o tempo é um círculo, um eterno retorno. O personagem Zaratustra teme que a repetição seja negativa e uma replicação circular, ele quer que o tempo seja uma linha reta com duas direções contrárias. Ao viajar em sua metáfora de herói e ser transformado por tudo que passou, Zaratustra descobre que só o diferente retorna. O eterno retorno não é uma ordem exterior imposta ao mundo, mas sua identidade interna que se estabelece e transforma. (DELEUZE, 1988)

Heinen e Heinen (2013) sublinham que a abordagem de Deleuze não acredita numa filosofia que detém a verdade ou se ocupa em dizer o que os objetos ou fenômenos são, mas propõe interpretar o mundo e a diferença pela criação de conceitos. Nessa perspectiva, não existe a repetição do igual, mas da diferença em que não se tem a perspectiva normativa ou classificatória e o real constitui-se na relação contínua da diferença.

A filosofia da diferença parte do princípio da multiplicidade e não da unidade representativa do mesmo. A redução ao ‘uno’ dificulta a relação com o outro. Pensar o exterior, o ‘fora’, é pensar o outro. Deleuze, na sua tese *Diferença e Repetição* critica a filosofia da representação argumentando que “... enquanto se inscreve a diferença no

conceito em geral, não se tem nenhuma ideia singular de diferença, permanecendo-se apenas o elemento de uma diferença mediatizada pela representação”. (DELEUZE, 1988, p. 54). A representação conceitual do outro para Deleuze é um equívoco da filosofia que ao fazê-lo dessa forma, aumenta sua negação. A filosofia da diferença em oposição à da representatividade analisa a diferença em si, num pensamento do exterior, como ela é.

2.4.6 Alteridade: Dimensão humanista no reconhecimento do outro

A reflexão sobre diferença passa obrigatoriamente, pela compreensão de alteridade, implicada na capacidade de se colocar no lugar do outro em constante diálogo e valorização das diferenças existentes.² Alteridade traz em sua origem do latim o *alter* como sinônimo de outro. Outra palavra para alteridade, dessa forma, seria outridade, expressão da interação e dependência do indivíduo com o outro sem o qual esse não existiria.³

O outro, na visão de Zimmermann (2010) exprime um outro de mim e é um desafio provocante que permite a comunicação. Ele representa também alguém que abre um espaço para possibilidade de diálogo e convida ao jogo, fazendo com que se reconheça a existência no mundo e a necessidade de estabelecer convenções, sem que se perca a individualidade de cada sujeito. A autora apresenta a experiência do estranhamento do outro a partir do pensamento de Merleau-Ponty, que considera o descentramento do eu como manifestação da alteridade.

Alteridade, para Costa e Caetano (2014), é acolher o outro e isso não tem o papel de somar ou completar o outro, mas simplesmente ter a responsabilidade de assumi-lo, independentemente de quem seja, pois, a relação com o outro nos esvazia e encontra novas possibilidades de amadurecimento. O desejo do outro, segundo esses autores, é movimento fundamental que orienta o sentido da existência humana, embora na contemporaneidade, perceba-se um esquecimento da dimensão humanista do outro em nome de um crescimento econômico centrado em questões individualizadas. Eles acreditam numa transformação interior do homem e na conscientização da responsabilidade pelo outro como exigência para o amadurecimento expresso pela sensibilidade e atenção ao outro.

Para esse amadurecimento faz-se necessário que esse outro seja reconhecido. Segundo Thones e Pereira (2013), as relações do sujeito dependem da incidência do outro

² <https://www.significados.com.br/>

³ <http://www.dicionarioinformal.com.br/>

sobre ele enquanto este o reconhece, pois diferentes modos de reagir à presença do outro dependem de como ele é se reconhecido. Isso para os autores é alteridade. Assim, diante da impossibilidade de identificação e reconhecimento do outro se tem a hostilidade.

O estranhamento do outro e a dificuldade de coabitar com ele reflete, na visão de Costa e Caetano (2014), uma relação de egoísmo que pode ser transformada pela consciência do rosto do outro. Citando Paulo Freire, esses autores acreditam numa dialogação da alteridade como princípio da humanização e reconhecimento do outro.

A consciência do rosto do outro é um aspecto abordado por Lévinas (1988), que propõe uma inversão humana do *em si* e do *para si* para o encontro e reconhecimento do outro. Junges e Vargas (2008) apontam que Lévinas, nos seus diálogos sobre pensar o outro, propõe uma alteridade radical na qual o ético se sobrepõe ao antropológico e ao antológico pois, de acordo com Gallo (2011), para Lévinas, a antologia egocêntrica vê o eu como centro do universo, quando o foco da alteridade como ética filosófica deveria estar nas relações humanas.

Fica clara a posição desse autor quanto ao reconhecimento do rosto do outro na multiplicidade social em que o eu ético tem uma responsabilidade infinita em relação ao outro, pois “... o eu se mantém no mundo em relação com o outro”. (GALLO, 2011, p. 292)

Junges e Vargas (2008) destacam ainda a atualidade do pensamento de Lévinas quando esse analisa a alteridade necessária à figura do estrangeiro, do refugiado e do diferente. Essa alteridade gera o *ser-com* e o *comum* nos quais os sujeitos se relacionam e formam a comunidade. Esses autores comparam a alteridade de Lévinas ao pensamento de Nietzsche quando esse figura seu conceito de *além-do-homem* como “doação de si que não pode ser pensada sem o outro”. (JUNGES e VARGAS, 2008, p. 3). Para eles, esse conceito de Nietzsche critica a subjetividade do homem moderno no modelo socioeconômico do tudo ‘para mim’. Assim, numa relação de alteridade radical, prestar atenção e reconhecer o outro é uma forma de ser também o outro.

Gallo (2011) traz a representação do outro como representação do eu na qual se tematiza o outro pelo seu próprio pensamento tornando-o como função do eu. Propõe o encontro do outro enquanto tal, por si mesmo, na sua diferença destacando que relações conflituosas e intolerâncias representam a fenomenologia existencial de Sartre quando esse afirma que ‘o inferno são os outros’.

2.4.6.1 Alteridade no Espaço Escolar

Numa abordagem globalizada dos conflitos étnicos observados ao longo da história e no drama dos imigrantes refugiados da atualidade têm-se um quadro do estranhamento do outro. Não é recente essa dificuldade que os homens têm de coabitar com o outro e aceitar as várias diferenças nos relacionamentos sociais em que contextos coletivos influenciam atitudes e formas de pensar de cada indivíduo. A deficiência, nesse panorama, também é vista sob o prisma da negação do diferente, mesmo dentro do espaço escolar, onde a priori, as relações teriam que expressar os reflexos de uma alteridade para aceitação do outro.

Thones e Pereira (2013) abordaram a hostilidade e sua representação no espaço escolar pelo conceito de sentimento do estranho, afirmando que para se analisar a alteridade na educação faz-se necessário que as certezas naturalizadas historicamente sejam destruídas na relação com o outro diferente, uma vez que a negação desse outro implica em não olhar para si mesmo. Nessa perspectiva, perceber o outro fielmente como tal gera conflito e angústia, mas se distancia de um mascaramento simbólico da representação que se tem dele, pois “... o sentimento de estranho aduz assim, a uma impossibilidade de capturar, numa imagem plenamente identificável, o outro”. (THONES e PEREIRA, 2013, p. 509). As relações de alteridade no espaço escolar, dessa forma, poderiam interligar os laços sociais em prol de uma convivência mais humanista. (COSTA e CAETANO, 2014)

Nesses conflitos, que Thones e Pereira (2013) traçam no contexto educacional, é determinante que se agreguem outras imagens e olhares diferentes daqueles que foram moldados histórica e culturalmente para que se possa pensar uma pedagogia da diferença no ambiente escolar que possibilite a representação do outro e o encontro entre os sujeitos, mesmo sendo essa pedagogia, como eles destacaram, improvável.

Se o foco estiver nos padrões normativos, a escola sempre vai promover o desencontro mediado por metodologias de aprendizagem que mascaram a dificuldade de reconhecer o outro, mas se promover o encontro afetivo numa ação de resistência e insistência pedagógica na qual “... o estranho pode se desdobrar num aspecto positivo conduzindo ao vislumbre de uma construção que se estira para além da experiência do estranhar”. (THONES e PEREIRA, 2013, p. 516).

Numa análise da pedagogia da diferença proposta pelos autores destacados acima, a arte/dança não seria uma das possibilidades de reflexão do estranho/diferente no ambiente escolar em oposição a esse paradigma? No entanto, uma abordagem sobre o

movimento e a dança não representa, enquanto proposta pedagógica de dança organizada nesse estudo, uma metodologia a ser seguida passo a passo dentro do contexto do ensino de dança na escola. Metodologias pedagógicas não se organizam de forma a atender o aluno na sua subjetividade e espontaneidade criativa.

Para (DELEUZE, 1988, p. 237) “não é possível controlar como o outro aprende” e os métodos de ensino só têm sentido na filosofia da representatividade e da repetição do mesmo. Uma educação ‘pelo outro’, na perspectiva de Deleuze, não é a passagem do não-saber ao saber, mas um investimento na produção de singularidades e afirmação da diferença. Para Thones e Pereira (2013), isso seria como lançar convites ao outro cujas respostas não se encaixam em modelos preestabelecidos de aprendizagem.

Gallo (2011), ressaltando a importância da alteridade na educação como possibilidade de encontros, retoma a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire acreditando que os homens se educam entre si tendo o mundo como mediador dessa aprendizagem. A educação na sua coletividade, implica dessa forma, interação com o outro, sem o qual ela mesma não existiria. Esse autor propõe que as singularidades sejam analisadas no coletivo da escola como potências da multiplicidade ao perceber na alteridade uma forma de abertura e afirmação ao outro.

2.4.7 Dança acessível: visibilidade de corpos com deficiência

Para analisar a dança na contemporaneidade e na qual se inserem corpos com deficiência, Matos (2012) partiu da abordagem filosófica da diferença de Deleuze que se contrapõe às representações e padrões clássicos que aniquilam as diferenças. Nessa perspectiva:

“...quando se identifica a pessoa com deficiência, principalmente no que se refere à sua exterioridade, generaliza-se sua representação (identidade e semelhança), confundindo o conceito da diferença com algo que se inscreve simplesmente no campo conceitual, geral e abstrato. (MATOS, 2012. p. 34)

A visibilidade de corpos com deficiência inicia um processo de interação com a diferença que se baseia na alteridade, não aquela presa às representações, mas à que cruza as fronteiras estabelecidas em espaços estáveis, tornando-os territórios móveis e maleáveis. A dança, na perspectiva da diversidade e visibilidade de corpos diferentes, não precisa se basear em padrões sociais estabelecidos para o corpo perfeito. Pelo corpo, a diferença é exposta e reconhecida como tal e a partir desses limites entre os sujeitos é que se determina a alteridade. (MATOS, 2012)

A repetição da diferença leva à reflexão da repetição do movimento na dança, que não pode acontecer como simples repetição mecânica, mas como elemento que gera uma estética singular. “A repetição é comumente utilizada na dança como treinamento, memorização de sequências ou como elemento formal da composição, resultando em formas de construção ou de confirmação de vocabulário”. (MATOS 2012, p. 31). Assim, cada retorno de um movimento repetido na dança tem seu próprio significado e nunca será igual ao outro, pois o instante da dança se torna único no tempo e no espaço em que ela acontece.

O movimento na dança não precisa priorizar, seja com pessoas deficientes ou não, conceitos genéricos de dança, como o balé, que, de acordo com Koppers (2014,) reforça uma visibilidade cultural que exige corpos e habilidades específicas em padrões de normalidade estabelecidos. A dança, para essa autora, depende da expressividade que a presença física incorre e encontros físicos e culturais dos corpos precisam atentar à estética consciente da dança acessível que não exclui corpos nem culturas, mas vê toda dança alicerçada em corpos que dançam, sem que haja uma predominância cultural ideal. No pareamento capacidade/deficiência, o ensino de dança pode ser ampliado para o ensino sobre corpos e significados sociais.

“A diferença pode ser encarada como outra possibilidade de mover-se, perceber-se e relacionar-se com os outros”. (FALKEMBACH, 2012, p. 128). Essa autora aponta que todos temos alguma dificuldade ou limitação, o que nos torna todos diferentes e especiais. Para esse estudo em dança, acredita-se, assim com ela, que trabalhar a dança na escola, passa por perceber o aluno e ajudá-lo a construir estratégias que ampliem suas possibilidades de movimento com criatividade e adaptações apropriadas, tenha esse aluno deficiência ou não, pois a deficiência é um desafio para a criação de movimentos, não uma impossibilidade.

3. A DANÇA EDUCATIVA DE LABAN

Acreditando que a escola é um espaço de múltiplas linguagens e, portanto, um lugar propício também à dança, uma pergunta tem permeado minha prática: Que dança ensinar na escola? Bases metodológicas e conceituais de pesquisas sobre dança e ensino nortearam um fazer pedagógico voltado para o movimento e suas possibilidades criativas. A pesquisa ampliou-se com as experiências baseadas em argumentos teórico-práticos escolhidos no processo de investigação. Nesse processo, me deparei com a dança educativa destacada na abordagem de Rudolf Laban. Esse encontro com Laban não se coloca como um argumento meramente do acaso, mas como resultado de vivências acadêmicas e profissionais com as quais fui me identificando.

A dança educativa, portanto, se apresentou como uma possibilidade de investigação possível e instigante dentro da realidade educacional em relação à dança pela análise do gesto expressivo. Para além das danças prontas, é uma forma criativa de trabalhar o movimento. A abordagem de Laban é destacada na pesquisa, não como a melhor, mas como aquela que vai responder às questões apresentadas e possibilitar novos desdobramentos da prática, uma vez que o sistema Laban tem vertentes que hoje em dia estão presentes em áreas como artes, saúde, além da educação.

Franken (2013), que analisa o perfil docente do professor de dança baseado em múltiplas fontes, destaca a disseminação da teoria de Laban no Brasil muito mais na perspectiva do fazer sem a conscientização de onde vem, que pela utilização consciente de sua abordagem. Como essa autora, vejo que as práticas que mais marcaram a licenciatura em dança e que procurei desenvolver com os meus alunos na educação especial estavam relacionadas a Laban, como uma espécie de currículo oculto.

Sua influência estava presente mesmo quando não pensava ou planejava minhas aulas de acordo com suas teorias de forma intencional. Se cada professor carrega em si um currículo oculto que se constitui basicamente de modelos docentes internalizados e que estão implícitos no modo de ensinar, como enfatiza essa autora, minha referência era Laban e eu não me dava conta. Isso mudou com a realização desse estudo, porque, pela análise dessa autora, ser professor é uma constituição que se modifica pelas novas experiências que caracterizam a história pessoal de cada um que está em contínua metamorfose.

No processo investigativo, a escolha da dança educativa se justifica pelo potencial para estímulo à criatividade, que para Campeiz e Volp (2004), é promover a auto

expressão que encontra na dança desafios para o desenvolvimento das capacidades pessoais. Compreender os conceitos relevantes do movimento abordados por Laban ajudou a respeitar e a desafiar os alunos nas suas capacidades e habilidades motoras, o que para esses autores também vai facilitar o processo criativo em dança na escola e, dessa forma, permitir que as impressões vivenciadas impulsionem o movimento, as sensações e a aprendizagem. Dessa forma, serão analisados os aspectos históricos e conceituais da dimensão educativa do movimento propostos por Laban.

3.1 Laban: uma trajetória para o movimento

A dança, ao perder seu lado globalizante deixado pelo balé clássico, conquista seu lugar na contemporaneidade e encontra em Rudolf Laban um grande percussor da sistematização do movimento. As diferentes maneiras de dançar de cada espaço pelo mundo já não se baseavam mais nas referências ocidentais e deixam-se levar pelos seus aspectos multipluralistas em constante transformação. Laban abriu caminho na efervescência da vanguarda do século XX e trouxe a atenção ao movimento cotidiano do homem comum, que também pode dançar livre de técnicas rígidas e formais da dança europeia.⁴

Rudolf Laban nasceu na Eslováquia em 1879. Foi bailarino, coreógrafo, artista plástico, arquiteto e estudioso do movimento humano. Em 1909 mudou-se para a Alemanha e criou o Instituto Coreográfico em Zurique. Sua teoria foi influenciada por formas de movimentos de várias partes do mundo, como as artes marciais do oriente e as danças indígenas, africanas e folclóricas dos locais visitados por ele ao se mudar constantemente com seu pai, que era militar. Com a massificação e automação provocada pela revolução industrial, percebeu uma perda da espontaneidade e buscou contrapor os movimentos repetitivos dos trabalhadores de fábricas, militares e das aulas de dança, com técnicas que explorassem a diversidade do gesto, delineando assim, uma linguagem para o movimento. Preocupou-se com esse aspecto pois acreditava que qualquer corpo poderia dançar. (FRANKEN, 2013)

Laban permaneceu na Alemanha até 1937. Pouco tempo antes de ser expulso, pelo envolvimento com a maçonaria e pelo boicote contra o regime nazista. Acredita-se que Laban organizou eventos como a dança coral para a abertura das olimpíadas de 1936, que foi censurada e não chegou a acontecer, mas a coreografia apresentada foi dirigida por

⁴ <http://estudiolabandedanca.webnode.com.br/sistema-laban-de-analise-do-movimento/o>

coreógrafos renomados, dentre os quais, a sua principal aluna, Mary Wigman. Laban não foi à abertura dos jogos e recusou-se a se tornar membro do partido nazista. Com o início da segunda guerra mundial, se refugiou na Inglaterra, onde morreu em 1958. (FERNANDES, 2006)

Muitos alunos de Laban também saíram da Alemanha por causa da guerra e foram para outros países, dentre eles, Maria Duschenes, que veio para o Brasil em 1940, trazendo conceitos de Laban a respeito do movimento e difundindo-os à sua maneira de interpretar. (FRANKEN, 2013)

Duschenes trouxe ao Brasil conhecimentos do artista Laban em seus trabalhos de coreógrafo e dançarino. Só muito tempo depois o país conhece o educador, a partir dos livros *Domínio do Movimento e Dança Educativa Moderna*, traduzidos por Lisa Ullmann, entre 1978 e 1990. Ullmann apresentou o perfil didático de Laban difundido pela Europa na década de 1930, no qual procurava destacar a expressão individual contrapondo ao treinamento físico e à ginástica enaltecida pelo regime nazista, que acabou por fechar as escolas de Laban na Inglaterra. Diante do forte vínculo com o ensino-aprendizagem, Laban frequentemente está associado à educação, porta pela qual sua teoria entrou mais amplamente no país. (MARQUES, 2002)

Rudolf Laban escreveu o livro *Modern Education Dance* dez anos antes de sua morte, em 1948 na Inglaterra, que só chegou ao Brasil pela tradução de sua colaboradora, Lisa Ullmann, quase meio século depois, em 1990. Além do atraso na publicação dessa e de outras obras de Laban no Brasil, seus conceitos e ideias foram apropriados de forma caótica, com imprecisões e repassados deixando lacunas em práticas que foram difundidas a partir de interpretações pessoais que nem sempre correspondiam às suas propostas. Em *Dança Educativa Moderna*, Laban procurou deixar claro, para pais e professores, uma proposta educativa e artística pelo movimento ou dança como fonte de vida associada à expressão e liberdade. Justificou também que a presença da dança na escola não é a de formar artistas sensacionais, mas pessoas capazes de se expressarem de forma criativa e consciente pelo movimento. (MARQUES, 2002 e FRANKEN, 2013).

Laban propõe a discussão de algumas posturas metodológicas para o desenvolvimento criativo dos alunos, conselhos sobre atitudes de percepção e expressão de cada um, o que na visão de Marques (2002), não representa que ele tenha apontado um método de ensino em suas propostas.

Ao escrever sobre o movimento, Laban (1978) convida ao que lê sua obra a despertar da imobilidade pessoal e a raciocinar sobre o movimento dando ‘cambalhotas’

nas ideias. Pensar e refletir sobre o movimento e conseqüentemente movimentar-se será um dos meios para a expressão artística seja no teatro, na dança ou na vida cotidiana de quem o realiza.

Laban, sem dúvida, empreendeu um minucioso estudo a respeito do movimento humano contribuindo, até os dias atuais, para o campo da educação, dança, teatro, psicologia, saúde dentre outros. Ele acreditava que é na “... inter-relação com as outras artes que a dança se descobre e se recria como movimento”. (FERNANDES, 2006. p. 40).

Marques (2002) e Lambert (2010) mostram que sua obra, revisitada em trabalhos acadêmicos recentes, representa o caráter contemporâneo que ainda responde e pode contribuir com as transformações atuais. A contemporaneidade da obra de Laban o coloca no foco dos referenciais para a mudança e transformação e como precursor da dança de expressão, que fundamenta uma aprendizagem baseada no pensar, no sentir e no fazer em dança.

3.2 Dança Educativa na Escola

Laban, assim como muitos teóricos que relacionam dança e educação, fala de experiências de ensino-aprendizagem em dança que representam, ainda hoje, uma das abordagens mais abrangentes, sistematizadas e minuciosas a respeito do movimento humano. (FALKEMBACH, 2012).

A dança educativa de Laban relaciona-se com a criação de movimentos num processo de improvisação criativa, o que levou muitos educadores a chamá-la de dança livre. Isso causou certa confusão entre os primeiros educadores que transmitiram no corpo a corpo as ideias de Laban, que designavam mais uma livre expressão para privilegiar os movimentos inventados pelos alunos que a dança de qualquer jeito e sem critérios como foi entendida. (MARQUES, 2002)

Essa autora reforça ainda que a dança educativa é livre por não se basear numa técnica ou estilo específico, como as danças clássicas e de salão. O importante é que se conheça o movimento e a dança que cada um pode criar e que se ampliem as possibilidades e as experiências de cada um com o movimento. Os alunos, numa perspectiva de aprendizagem criativa e livre, não podem ser julgados, mesmo que se tenham, nesse processo, conteúdos específicos como ferramenta para que o ensino de dança não seja caótico ao se dizer livre.

A proposta de Laban se assenta na base do autoconhecimento para a criação de experiências significativas nas quais o aluno será capaz de se perceber no mundo. Laban

rejeita, com isso, a pedagogia voltada ao aperfeiçoamento de habilidades natas que aprisionam o indivíduo às suas condições sociais. Com essas afirmações, Jorosky (2010) ressalta que o importante para Laban é que se aprimore o que já existe de afinidade pessoal no aluno e se desenvolva as não-afinidades na superação da rejeição ao que é diferente. O aluno será, dessa forma, educado sobre o seu movimento conforme o que conhece, numa integração corpo/mente para sua aprendizagem em dança e em outros saberes. A compreensão do movimento na escola está vinculada à essa integração e nessa vertente os professores também precisam ter vivências corporais e reflexões sobre a dança na sua relação com a educação. (SCARPATO, 2001)

A dança educativa busca a harmonia corpo/mente considerando aspectos sócio afetivos do indivíduo pela experiência corporal na qual o aluno vai estabelecer relações entre os símbolos criados com a dança e os conteúdos escolares pela expressão e habilidades motoras. Os objetivos passam pela maturação neurológica dos alunos a partir dos estímulos externos que agem nas suas experiências para que quanto mais experiências perceptivo-motoras tiverem, melhor possam responder à aprendizagem na harmonia entre o corpo e a mente que favoreça esse processo. Na ação de dançar o indivíduo vai assim estar ciente do seu corpo, do seu estado de espírito para realização de movimentos intencionais e vai se comunicar e se expressar pela arte do movimento. Laban não apresentou, com sua proposta de dança educativa, a palavra final sobre o movimento na escola, mas o ponto inicial para a compreensão desse aspecto, acreditando que o aluno precisa de ação para aprender e o corpo é o conteúdo nesse processo, cuja experiência vai dar acesso ao conhecimento. (JOROSKY, 2010).

A proposta de Laban, analisada por essa autora, se apoia numa educação como forma de despertar os alunos da imobilidade para aprimoramento da consciência corporal pelo movimento e pela socialização. (Repetido na dança na escola). Nessa perspectiva e na interação com o mundo, o movimento corporal não é um simples exercício, mas um instrumento de comunicação e arte no qual a dança é expressão e área de conhecimento a ser explorada no ambiente escolar.

Como tal, a dança, aponta possibilidades para que o movimento, que é inerente aos seres humanos, se torne algo expressivo. Como elemento inerente ao ser humano, o estudo do movimento se associa aos aspectos sociais, físicos e culturais que instigam a expressão a partir do corpo. (SALVADOR, 2011)

Para o ensino e aprendizagem de dança na escola, Laban (1989) acredita se fazer necessário o entendimento dos movimentos do corpo enquanto ações instintivas e

naturais. Esses movimentos vão se perdendo ao longo dos anos, até que jovens e adultos se movimentem de forma reduzida, sem utilizar todas as articulações e partes do corpo. Essa imobilidade corporal adquirida favorece a perda do impulso espontâneo para dançar. No entanto, em sua abordagem, percebe-se que o estímulo adequado do movimento pode ampliar suas possibilidades em interação com o meio.

O professor que observa o movimento pode promover mais facilmente os recursos desejáveis ao ensino de dança e pode ajudar a equilibrar os esforços, de acordo com a necessidade da turma. Outro aspecto que Laban aponta como importante para o ensino de dança na atualidade é a liberdade que os alunos precisam sentir para experimentar, ao seu modo, o movimento, pois, “... o movimento é a essência da vida”. ... e “toda forma de expressão utiliza o movimento como veículo”. (LABAN, 1989. p. 104).

Para que o aluno aprenda por meio do corpo em movimento há de se considerar o seu aspecto natural. Pregnolato (2004) baseou-se nessa proposta do movimento para desenvolver a sua própria sobre o movimento da criança na dança, acreditando que crianças e adultos precisam exercitar seus movimentos básicos e descobrir o prazer do movimento em seus corpos. A manifestação espontânea dos movimentos no cotidiano, para ela, abre espaço para uma linguagem que se vincula às várias expressões, seja artística, educacional, terapêutica ou cênica.

O ensino e a aprendizagem de dança na escola podem suprir uma possível carência de movimentos e impedir que o aluno perca a espontaneidade natural de dançar e movimentar-se. A dança na escola pode favorecer experiências com o movimento baseada nas ações naturais esquecidas. “A aprendizagem de dança desde suas primeiras etapas tem como principal interesse ensinar a criança a viver, mover-se e expressar-se nos meios que influenciam sua vida”. (LABAN, 1989. p. 31)

Laban analisou os movimentos naturais da criança, que exerce um grau relativamente elevado de força muscular para realizá-los. Os movimentos de braços e pernas são diretos, rápidos, na mesma direção e as torções são percebidas quando sentem algum desconforto ou dor. A criança executa as ações de agarrar, por exemplo, quando tem consciência dos objetos à sua volta e estica-se para alcançar as coisas que percebe no seu ambiente de convívio. Nos primeiros anos, os movimentos incluem várias articulações e combinações de ações e sons que Laban compara às danças e cantos primitivos. A criança “... repete ações do movimento sem nenhuma outra razão aparente de caráter externo.” ... pode se dizer que a única finalidade é o desejo instintivo da criança desenvolver seus esforços. (LABAN, 1989. p. 27)

O movimento, portanto, exerce poder estimulante sobre as atividades mentais e se constitui de elementos criadores de ações resultantes do esforço interno. Para que isso seja experimentado de forma mais ampla, sugere-se uma dança livre de um estilo específico onde os movimentos precisam relacionar-se às necessidades práticas da existência humana.

3.2.1 Temas do Movimento Corporal

Uma das bases para as experimentações práticas do movimento expressivo na pesquisa se apoia na análise dos temas de movimento corporal desenvolvidos por Laban, os quais trouxeram compreensão mais detalhada acerca da necessidade de observação do movimento para que se possa iniciar uma atividade com a dança na escola.

Laban (1989) apresenta temas de movimento e suas combinações como ferramentas básicas para o professor que vai trabalhar a dança na contemporaneidade, contrapondo com as séries de exercícios padronizados de dança, muitas vezes priorizados e utilizados na escola.

Os temas apresentados por Laban, embora atribuídos a crianças até onze anos, podem ser experimentados em qualquer fase da vida e representam formas concretas para observação, entendimento e percepção do corpo e seu movimento. Dessa forma tem-se dezesseis temas de movimento, sendo os oito primeiros caracterizados como elementares e o restante, que são combinações dos primeiros, como temas de movimento avançados.

Os dezesseis temas de movimento do sistema Laban podem ser trabalhados simultaneamente em uma metodologia que pode ser aplicada a qualquer corpo, não implicando o quanto esse corpo se mexe e sim a maneira como o faz. O importante é que se apliquem os temas de acordo com o recriar, resultado da prática cotidiana. (RENGEL, 2008)

3.2.1.1 Tema I: *Consciência do Corpo*

Laban (1989) sugere que sejam trabalhados movimentos de braços e pernas na dança de forma ampliada nos quais os alunos possam estendê-los também aos ombros, articulações, cotovelos, dedos, cabeça, tornozelos e tronco.

Para Pregnotatto (2004), a consciência do corpo possibilita a descoberta e aprimoramento das habilidades e possibilidades corporais. Essa autora apresenta atividades a serem desenvolvidas para esse tema para ampliação das possibilidades corporais como as de experimentar ações básicas de abrir, fechar, cair, girar e ficar imóvel; jogo das estátuas; ênfase nas partes do corpo; uma parte específica do corpo lidera

o movimento e colocar partes do corpo em contato durante caminhada e deslocamento pela sala, como por exemplo: uma mão no pescoço e outra no joelho.

Rengel (2008) propõe diversas atividades para esse tema baseadas nas próprias sugestões de Laban, como as ações corporais, que são apresentadas por ele como bases mecânicas do movimento e possibilidades do uso do corpo para se mover ou dançar: esticar, dobrar e torcer. Outras ações corporais que podem ser propostas são as de sentar, correr, parar, levantar, sacudir, derreter, balançar, cair, rolar, girar e pular.

Para Laban (1978), ação corporal vai além de movimentos físicos, integrando também os aspectos emocionais e intelectuais do corpo. Ele sugere a criação de sequências de quatro ou mais ações em duplas ou pequenos grupos, como por exemplo: correr, girar, pular e cair. Os alunos poderão memorizar a sequência e a ordem em que os movimentos são realizados. No grupo, todos podem fazer a mesma ação ou escolher uma ação para cada membro executar. Pode-se ainda acrescentar elementos às ações corporais: andar para frente e para trás; rolar como pedra ou cair como folha.

3.2.1.2 Tema II: Consciência do Peso e do Tempo

Ao ampliar os movimentos, o aluno poderá usar todo o corpo tendo consciência do peso que emprega para realizar os movimentos que pode ser de forma leve ou vigorosa, como também a consciência de tempo no qual o movimento pode ser contido, interrompido ou súbito. (LABAN, 1989)

Sentimos o elemento peso, de acordo com Pregnolato (2004), quando usamos o centro de gravidade do corpo para captarmos as sensações sinestésicas (musculares). Esse elemento tem aspectos básicos da resistência (força) e do ceder, (leveza). O tempo trabalha a duração e velocidade do movimento. Juntando-se peso e tempo tem-se o ritmo.

3.2.1.3 Tema III: Consciência do Espaço

Aqui, é destacado que os alunos poderão experimentar movimentos amplos e estreitos percebendo a extensão de qualquer parte do corpo no espaço e sua aproximação com o centro do corpo nas direções fundamentais.

Ao aprofundar o conceito de espaço, Laban explana a esfera do movimento ou a Kinesfera. Essa esfera está ao redor do corpo e sua circunferência é alcançada pela extensão das suas extremidades. É uma espécie de parede interna imaginária e fora dela está o espaço geral e mais amplo que é alcançado ao se pisar fora da esfera pessoal, que na verdade, não pode ser deixada, mas carregada durante o movimento.

O espaço é o elemento que corporifica a dança e um dos fatores do movimento que orienta quem dança e seu relacionamento com o outro e com os objetos. (ALMEIDA, 2016)

Figura: Esfera Pessoal



Fonte: a autora

A Kinesfera é tudo que se pode alcançar com todas as partes do corpo, perto ou longe, grande ou pequeno, com movimentos rápidos ou lentos. Ela é a esfera que delimita o limite natural do espaço pessoal ao redor do corpo de quem se move. Esta esfera cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade e se mantém constante em relação ao corpo, sendo 'carregada' pelo corpo quando este se move.⁵

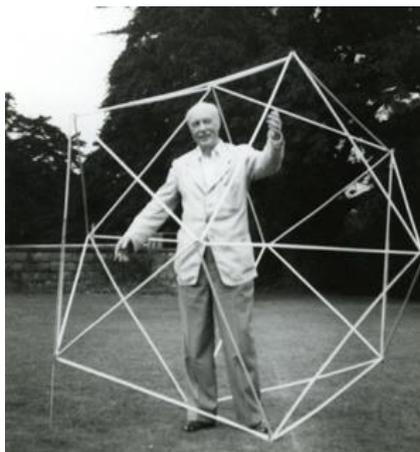
Laban representou as direções do movimento e construiu um icosaedro para demonstrar, de forma visível, as possibilidades e direções de cada movimento dentro da kinesfera, analisada na sua teoria de análise do movimento. O icosaedro divide o espaço nos níveis vertical, horizontal e sagital e aponta doze direções de movimento que desenham uma esfera com seus pontos.⁶

⁵ Proposta do governo do estado do Paraná para a disciplina de Arte no conteúdo: Elementos Estruturantes da Dança disponível em:

<http://www.arte.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=262>

⁶ http://arteeducacaoemquestao.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html

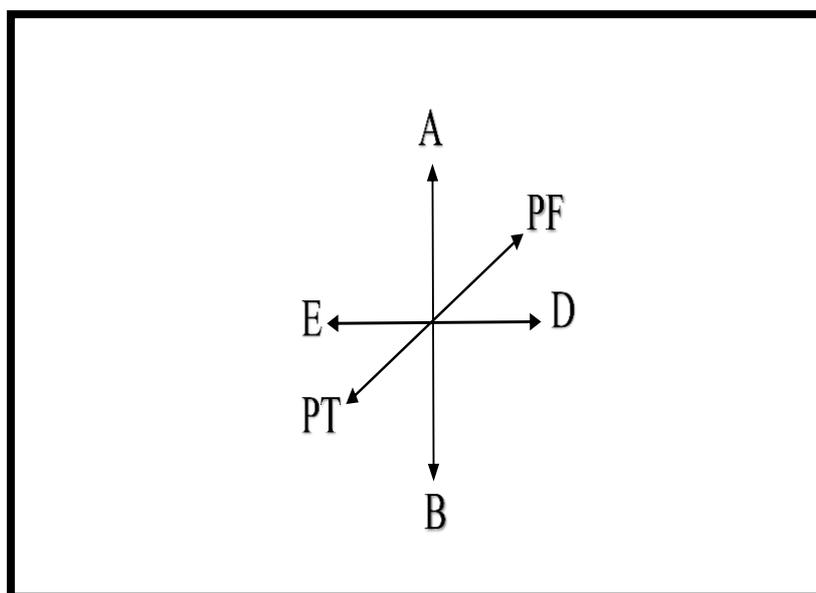
Figura: Icosaedro



Fonte: http://arteeducacaoemquestao.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html

O movimento nessa esfera pode ser experimentado com a divisão do espaço nas dimensões: Alta (A), BAIXA (B) Esquerda (E), Direita (D), Para Frente (PF) e Para Trás (PT). Laban chamou essa divisão de Cruz Dimensional, representada na figura:

Figura: Cruz Dimensional



Fonte: a autora

Essas direções básicas podem ser trabalhadas com palavras que podem ser usadas como comando para a execução do movimento como: diagonal, dentro, fora, longe, largo, alto, baixo e estreito.

Imagem: Representação dos níveis espaciais: Baixo, Médio e Alto
Dançarinas de Laban, Berlin, 1929



Fonte: <http://bildschleuder.tumblr.com/post/59396336629/regardintemporel-anonyme-troupe-de-danseuses>

3.2.1.4 Tema IV: Consciência do Fluxo do Peso Corporal no Espaço e no Tempo

Para desenvolvimento da consciência do fluxo sugere-se a realização de movimentos em linha reta, traçados tortuosos/serpenteados em diferentes velocidades e ritmos, com marcações de palmas, tambores e cantos. O trabalho com as formas corporais é estimulado através de jogos, como o da escultura corporal e o da estátua.

O fluxo, na concepção de Pregolatto (2004), é o fator que dá expressão ao movimento, unindo e ligando os gestos. Os sentimentos e as emoções estão diretamente ligados a esse fator, que harmoniza o movimento.

3.2.1.5 Tema V: Adaptação aos Pares

Nesse tema de movimento destacam-se atividades nas quais os alunos vão combinar formas corporais individuais a de outros colegas utilizando, por exemplo, o jogo das estátuas no qual poderão comparar o tamanho e a distância das formas corporais dos seus pares e construir sequências de respostas às formas corporais do outro. No desenvolvimento de formas contínuas pode-se observar e destacar o contraste de velocidades (rápido/ lento) e de direções (reta/tortuosa).

Uma outra opção é o jogo de imitação ou do espelho, no qual um aluno lidera o movimento e o outro segue. A repetição de respostas, para Laban, vai exercitar a memória do movimento e fortalecer a sensação de pertencer a um grupo.

Esse tema, na visão de Pregnotatto (2004), ajuda a perceber o outro de forma mais consciente, pois ao imitar o colega, por exemplo, o aluno tem mais clareza dos próprios movimentos e esses poderão ser compreendidos pelo outro, com ritmos diversos e observando as partes do corpo mais ativas.

3.2.1.6 Tema VI: Uso Instrumental dos Membros do Corpo

Os alunos aqui precisam experimentar os movimentos das mãos (pinça, colher) e das pernas (locomoção), destacando as funções desses membros como torcer, apertar, juntar, caminhar, girar, correr, recolher, expandir e engatinhar.

3.2.1.7 Tema VII: Consciência das Ações Isoladas

Para esse tema, Laban apresenta oito ações básicas de esforço: torcer, deslizar, girar, pressionar, flutuar, socar, talhar e pontuar. A repetição dessas ações em várias direções espaciais e de forma isolada representam um meio de desenvolver habilidades de produzir impulsos, de acentuar o ritmo por meio de movimentos vigorosos e esforços ligeiros e de ter consciência desses movimentos.

Inicialmente, de acordo com Pregnotatto (2004), pode se realizar esses movimentos com os braços, depois com o corpo todo e a partir de mímicas. Propõe a criação de movimentos em grupo nos quais cada grupo pode destacar uma dessas ações.

3.2.1.8 Tema VIII: Ritmos Ocupacionais

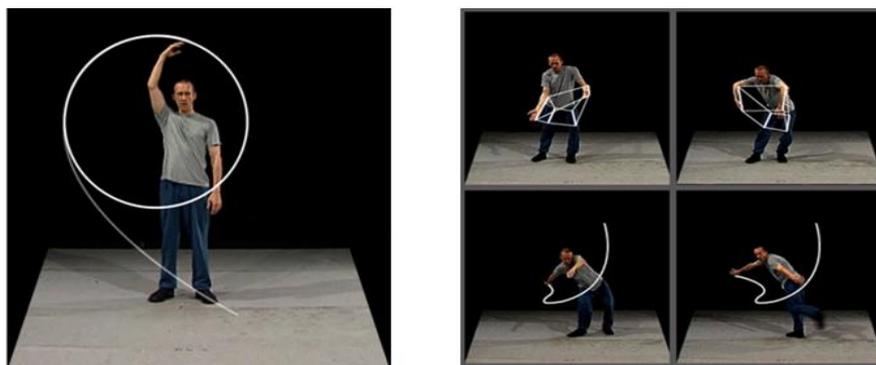
As ações desse tema são inspiradas no trabalho e profissões conhecidas pelos alunos e estimulam a transição entre os esforços de serrar, cortar, puxar, enroscar, puxar, alinhavar, levantar, costurar e martelar, por exemplo. Essas ações ocupacionais serão conduzidas por braços e mãos, mas se deve ter a participação de todo o corpo com estímulos à mudança de postura e produção de passos. Os alunos poderão realizar mímicas de ocupação/trabalho conforme comandos de preparação, ação e recuperação, bem como caminhar marcando o ritmo com palpas ou instrumentos e depois pausar. Nessa pausa, um aluno congela fazendo uma escultura de uma pessoa trabalhando e os outros tentam adivinhar o que é. Pode-se também criar situações de trabalho (construtores, professores, lavradores, etc....) com a consciência do movimento.

3.2.1.9 Tema IX: Formas do Movimento

A partir desse tema são apresentadas variações e combinações dos temas elementares vistos até então. O tema IX propõe aos alunos uma experimentação avançada da consciência do espaço, analisada no tema III e do fluxo, no tema IV.

Atividades como a de escrever ou desenhar no ar com o corpo ou partes do corpo em todas as direções da esfera do movimento são colocadas para que com o aumento progressivo do desenho possa se cobrir a maior extensão da esfera do movimento da forma mais fluida possível. Os desenhos podem ser angulares (triângulos) e curvos (círculos). Os alunos podem experimentar as diferenças entre as formas apresentadas e utilizarem o giro nesse desenho para destacar o fluxo e a flexibilidade do movimento.

Imagens: Desenhos de Formas no Espaço



Fonte: <http://vivoparaladanza.blogspot.com.br/2016/04/que-es-la-kinesfera-parte-2.html> ⁷

Esse tema para Pregnolato (2004), trabalha a relação melódica do movimento com o espaço e a fluência usando padrões básicos no espaço com linhas retas, diretas, ângulos, linhas flexíveis/contínuas/arredondadas e torções, que podem ser realizados no ar ou no chão com variação de tamanho do movimento e ampliação do uso de formas corporais alongadas como alfinete ou espalhadas como muro.

3.2.1.10 Tema X: *Combinações das Oito ações Básicas do Esforço*

Esse tema amplia o tema VII que destaca as ações básicas de esforço. Trabalham-se aqui os elementos do movimento: firme, rápido, sustentado, súbito, direto e flexível em sequências com duas ou mais ações e combinação de esforços contrários entre si (rápido/lento, direto/sustentado ou interrompido).

⁷ Leituras de Improvisação com o coreógrafo Willian Forsythe, no projeto *Improvisation Technologies*, de 1994.

3.2.1.11 Tema XI: Orientação no Espaço

Ampliando o tema III e o IX, os alunos vão realizar sequências de movimentos e desenhos que se estendem por todo espaço que circula o corpo dentro da kinesfera, trocando os pontos dessa esfera de forma fluida e harmônica e formando desenhos corporais definidos dentro desse espaço nos diferentes níveis e direções. Os desenhos e formas concebidas na mente poderão ser sentidos no corpo em frases de movimentos com linhas, giros, flexibilização da coluna e torções realizadas com a consciência do espaço.

3.2.1.12 Tema XII: Figuras e Esforços Usando Diferentes Partes do Corpo

Esse tema integra os temas IX, X e XI ao propor desenhar formas no espaço, consciência do caminho e criação de movimentos harmoniosos. (LABAN, 1989). Os alunos vão realizar movimentos com partes do corpo e maneiras que não estão acostumados. Aqui o movimento pode, à primeira vista, parecer esquisito e assim ser denominado pelos alunos, mas faz-se necessário o estímulo da criatividade e imaginação, respeitando os limites e escolhas de cada aluno e ainda procurando formas lúdicas para vivenciá-los.

Os alunos têm a possibilidade de movimentar-se lentamente para frente, rapidamente para trás, levemente para o alto e com firmeza para baixo, caminhar em diversas direções mudando a dinâmica, criar sequência de movimentos expressando pressa, tranquilidade ou medo. Cada um memoriza sua sequência e apresenta ao grupo e em seguida todos se apresentam, unindo as sequências para criar desenhos coletivos. (PREGNOLATTO, 2004)

3.2.1.13 Tema XIII: Elevação do Corpo

Na dança, de acordo com Laban (1989), o bailarino lança o corpo no ar com a finalidade de vencer a gravidade e experimentar com maior intensidade o impacto dos pés no piso. Na escola, o aluno pode suspender seu corpo no ar exercitando giros, cambalhotas e saltos. Isso requer uma transição na queda seguida de transferência de peso de uma perna para outra. É necessário que se procurem ações da vida real para exemplificar essas ações, como por exemplo: saltar um obstáculo no meio do caminho, pular uma poça de lama e etc.

3.2.1.14 Tema XIV: Despertar a Sensação de Grupo

Ampliando o tema de movimento V, têm-se movimentos do grupo com evoluções parecidas na mesma direção e fluência, por exemplo. Os agrupamentos são descritos por Laban como necessários ao fortalecimento da sensibilidade grupal, enriquecimento da

imaginação, improvisação e memória do movimento. A observação do movimento de um grupo pelo outro desenvolve a plasticidade no movimento grupal e aumenta o relacionamento entre os pares, que responderão ao movimento do outro.

3.2.1.15. Tema XV: Formações Grupais

Ainda com tema de relacionamento grupal, Laban propõe formações grupais como filas, com indivíduos próximos ou distantes e os círculos, nos quais os alunos podem encolher e ampliar, fazendo a convergência e a divergência do centro interior da roda.

As formações geométricas são as variações das filas e círculos. Os grupos podem mover-se em diferentes níveis, de forma simétrica ou assimétrica, transformando movimentos mais complexos em dança. Uma dança grupal permite ao aluno uma experiência de análise de como as pessoas relacionam-se entre si e constitui-se mesmo uma forma de promover as relações humanas.

3.2.1.16. Tema XVI: Qualidade Expressiva do Movimento

Esse último tema é a integração de todos os outros. As atividades lúdicas podem surgir a partir de qualquer um dos temas. Quando os alunos constroem frases de dança ou composição de movimentos, pode-se entendê-las como a expressão de ações corporais definidas. Existe o erro, para Laban, de se considerar a dança apenas como linguagem da emoção, mas seria melhor considerá-la como uma linguagem de ações corporais dispostas harmonicamente.

Muitas experimentações práticas podem surgir a partir dos temas de movimento apresentados por Laban e que foram amplamente discutidos e destacados pelos autores pesquisados. Cada professor vai adaptar e construir novas maneiras de vivenciar a dança a partir das experiências com seus alunos. Não existe um método único, infalível e melhor que outro, mas releituras de conceitos que se ampliam e se somam na construção de um caminho no ensino de dança na escola, como a proposta apresentada a seguir.

3.3. Proposta de Dança Educativa

Os temas de movimento corporal definidos por Laban são objetos de estudo de pesquisadores como Fernandes (2006), Pregnotatto (2004), Marques (1991) e tantos outros mencionados no estudo e que serviram de apoio para a organização das atividades interventivas em dança na proposta dessa pesquisa, que também recolheu experimentações realizadas na graduação em dança, nem sempre explicitadas as origens pelos professores. Na mistura e comparações das ações, outras foram criadas no contexto em que a pesquisa se desenvolveu.

3.3.1 Características dos Temas do Movimento

A proposta de dança educativa para alunos com deficiência intelectual se organiza a partir dos temas de movimento corporal já analisados no estudo. O quadro a seguir sintetiza as características principais de cada tema.

Quadro: Características dos temas de movimento

TEMAS DE MOVIMENTO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
I. Consciência do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Ampliação das possibilidades de movimento para além de braços e pernas. • Percepção do corpo para aprimorar as habilidades corporais. • Proposta de exercícios básicos como abrir, fechar, cair, girar e parar. • Ênfase nas partes do corpo. • Utilização das bases mecânicas do movimento: esticar, dobrar e torcer. • Realização de ações corporais em integração com os aspectos emocionais e intelectuais: correr, sentar, levantar, derreter, sacudir, rolar, girar, balançar, sacudir, pular e parar.
III. Consciência do espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentação de movimentos amplos e restritos para perceber a extensão do corpo no espaço. • Percepção das direções, níveis e planos espaciais dentro do espaço. • Compreensão do espaço pessoal (Kinesfera), que está ao redor do corpo como uma espécie de parede interna imaginária. • A Kinesfera é carregada durante o movimento. • Ampliação do espaço pessoal, social e afetivo.
V. Adaptação aos pares	<ul style="list-style-type: none"> • Combinação de formas corporais individuais a de outros colegas utilizando jogos e construir sequências de respostas às formas corporais do outro. • A repetição das respostas exercita a memória do movimento e fortalece a sensação de pertencer a um grupo. • Percepção do outro de forma mais consciente através do movimento e observação de partes do corpo ativadas.
IX. Formas do Movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentação avançada da consciência do espaço. • Realização de atividades como a de escrever ou desenhar no ar com o corpo ou partes do corpo em todas as direções da esfera do movimento. • O aumento progressivo do desenho cobre uma maior extensão da esfera do movimento. • Os desenhos podem ser angulares (triângulos) e curvos (círculos).

XI. Orientação no espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de sequências de movimentos e desenhos que se estendem por todo espaço que circula o corpo dentro da kinesfera. • Definição dos desenhos corporais dentro desse espaço nos diferentes níveis e direções. • As formas concebidas na mente poderão ser sentidas no corpo em frases de movimentos com linhas, giros, flexibilização da coluna e torções realizadas com a consciência dos planos espaciais vertical, horizontal e sagital.
XII. Figuras e esforços usando diferentes partes do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de movimentos com partes do corpo e maneiras que não estão acostumados. • Necessidade de estimular a criatividade e imaginação, respeitando os limites e escolhas de cada aluno. • Busca de formas lúdicas para vivenciar o movimento. • Possibilidade de movimentação de forma lenta e para frente, rapidamente para trás, levemente para o alto e com firmeza para baixo, caminhar em diversas direções mudando a dinâmica, criar de sequência de movimentos expressando pressa, tranquilidade ou medo. • Memorização da sequência para apresentação ao grupo e união das sequências para criar desenhos coletivos.
XIII. Elevação do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Uso da gravidade para experimentação do impacto dos pés no chão. • Na escola o aluno pode suspender seu corpo no ar exercitando giros, cambalhotas e saltos. • Podem ser usadas atividades da vida real para exemplificar essas ações, como por exemplo: saltar um obstáculo no meio do caminho, pular uma poça de lama e etc.
XIV. Despertar a sensação de grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de movimentos do grupo com evoluções parecidas, na mesma direção e fluência, por exemplo. • Os agrupamentos são necessários ao fortalecimento da sensibilidade grupal, enriquecimento da imaginação, improvisação e memória do movimento. • A observação do movimento de um grupo pelo outro desenvolve a plasticidade no movimento grupal e aumenta o relacionamento entre os pares.
XV. Formações grupais	<ul style="list-style-type: none"> • Destaca o relacionamento grupal na formação de filas, com indivíduos próximos ou distantes e os círculos, rodas com encolhimento e ampliação. • Formações geométricas são as variações das filas e círculos. • Uma dança grupal permite ao aluno uma experiência de análise de como as pessoas relacionam-se entre si e constitui-se uma forma de promoção das relações humanas.
XVI. Qualidade expressiva do movimento	<ul style="list-style-type: none"> • Tema que integra todos os outros. • As atividades lúdicas podem surgir a partir de qualquer um dos temas. • Os alunos podem construir frases de dança ou composição de movimentos. • As frases podem ser entendidas como a expressão de ações corporais definidas. • A dança como linguagem de ações corporais dispostas harmonicamente.

Fonte: a autora

3.3.2 Estrutura Pedagógica

Saber quais conteúdos são necessários não é algo indispensável para uma proposta pedagógica se eles não estiverem relacionados aos objetivos estruturados em situações cujas estratégias favoreçam à aprendizagem. Nessa concepção, não importa uma pedagogia na qual o professor vai apenas percorrer, capítulo por capítulo ou página por página de um livro; o que importa é que os conteúdos serão implicitamente definidos pelos objetivos. Para organizar situações de aprendizagem não linear, os objetivos precisam ser traduzidos em conteúdos e esses em estratégias interventivas. No entanto, os objetivos não serão *perseguidos* de maneira mecânica ou obsessiva, mas escolhidos dentro de um planejamento didático que identifique as situações específicas nas quais serão trabalhados. (PERRENOUD, 2000)

Numa proposta de dança, tais elementos didáticos serão considerados na aquisição das habilidades motoras e sociais do aluno, conforme especificado no quadro a seguir.

Quadro: Conteúdos/Objetivos/Habilidade

Conteúdos	Objetivos	Habilidades
Linguagem não verbal Elementos do movimento Movimentos funcionais Movimentos expressivos Expressividade e dança Jogos corporais Improvisação Partes do corpo Dança coral Níveis espaciais Planos espaciais Direções espaciais Dança educativa Ludicidade	Repensar a repetição de hábitos estabelecidos no cotidiano para criação de passos de dança como novos caminhos de resposta ao movimento expressivo. Privilegiar variações básicas do movimento em vez de exercícios repetitivos. Dominar atividades sensório motoras, emocionais, afetivas, cognitivas e perceptivas. Estimular a criatividade e expressividade em ambiente descontraído. Realizar trabalhos coletivos ou em duplas. Desenvolver a conscientização das potencialidades e expressão corporal. Melhorar o equilíbrio postural através da dança. Explorar a expressividade do movimento. Desenvolver a consciência do movimento espontâneo para a expressividade criativa. Propiciar experiências significativas a partir do movimento. Trabalhar a linguagem explorando gestos cotidianos. Facilitar a aprendizagem em dança através dos elementos do movimento. Contribuir para um desenvolvimento emocional, físico e social do aluno através da dança educativa. Enfatizar o processo na dança educativa, não o produto (apresentação). Desenvolver a expressividade pela dança na perspectiva de Laban; Valorizar o momento da criação e do relacionamento com o outro.	Motoras - Locomotoras: Inclinar, alongar, girar, virar, balançar, apoios, rolar, finalizar, parar, equilibrar; caminhar, correr, pular, saltar, deslizar, guiar e deslocar-se. Sociais: Interação, socialização; comunicação; respeito; autonomia; cooperação e liberdade de expressão.

Fonte: a autora

Quadro: Experimentações 1

TEMAS	I. CONSCIÊNCIA DO CORPO	III. CONSCIÊNCIA DO ESPAÇO	V. ADAPTAÇÃO AOS PARES
EXPERIMENTAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Criação de sequências com ações corporais. (Escolher três ou quatro dentre as ações de andar, correr, parar, sentar, levantar, pular, girar, dobrar, rolar e esticar) • Percepção das articulações. • Ênfase nas partes do corpo em imagens e no corpo do aluno. • Fazer uso incomum de partes do corpo. • Mover-se com uma parte do corpo liderando o movimento. • Jogar a bolinha (escolher alguém, olhar e só depois jogar) • Lançar balões uns para os outros (trocar); deitar entre balões; equilibrar o balão com partes do corpo. • Divisão de grupos para observação dos movimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mover-se em espaços restritos e amplos observando os níveis espaciais. • Realizar movimentos amplos e reduzidos. (Espalhar/recolher). • Dentro e fora: Delimitar o espaço com fita crepe; andar fora do espaço e realizar movimentos específicos dentro; colocar dentro de cada espaço um objeto, quando a música parar, entrar e relacionar-se com eles sem música, quando a música recomeçar, sair e andar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo da estátua (Um aluno coloca-se numa posição e outro muda essa posição e interage como uma outra estátua). • Comparações de tamanho e distâncias de formas corporais (O grupo compara as estátuas da dupla) • Sequências de formas contínuas. (Uma posição com interação; troca de posição e outra interação; todos juntos e em movimento pela sala) • Jogo do espelho/ imitação.

Fonte: a autora

Quadro: Experimentações 2

TEMAS	IX. FORMAS DO MOVIMENTO	XI. ORIENTAÇÃO NO ESPAÇO	XII. FIGURAS E ESFORÇOS USANDO DIFERENTES PARTES DO CORPO
EXPERIMENTAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Desenhar no ar com o corpo ou partes do corpo em todas as direções e níveis espaciais • Desenhos angulares e curvos com giros • Triângulos e giros • Formas alongadas (alfinete) • Espalhadas (muro) • Criação de sequências de movimentos em duplas 	<ul style="list-style-type: none"> • Movimentos nos planos espaciais: horizontal (mesa), vertical (Porta) e sagita (roda) • Cruz dimensional: movimentar-se com extensão dos membros nas direções: alta, baixa, esquerda, direita, para frente e para trás 	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar movimentos com partes do corpo e maneiras que não estão acostumados • Dança do esquisito • Caminhar em diversas direções • Caminhar com pressa/lentamente

Fonte: a autora

Quadro: Experimentações 3

TEMAS	XIII. ELEVÇÃO DO CORPO	XIV. DESPERTAR A SENSAÇÃO DE GRUPO	XV. FORMAÇÕES GRUPAIS	XVI. QUALIDADE EXPRESSIVA DO MOVIMENTO
EXPERIMENTAÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Corda: pular corda; brincadeira da cobra; girar a corda para que todos saltem. • Saltos e giros pela sala. (Transformar essas ações em dança com transições harmônicas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Cardume: Realização de movimentos em grupo com evoluções parecidas. (Alguém propõe um movimento e todos seguem o mestre que muda a cada rodada). • Observação do movimento de um grupo. • Resposta ao movimento do outro. (Um aluno faz uma posição e o outro em seguida responde com uma forma que se integre à do colega). 	<ul style="list-style-type: none"> • Caminhada pelo espaço com música: sugerir que os alunos formem filas, rodas e formas geométricas quando a música parar e ouvirem os comandos. • Mostrar o desenho de um símbolo que represente cada formação grupal para que os alunos se organizem conforme as figuras. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dançar a partir de símbolos. • Criação de movimentos a partir de sequências de ações corporais definidas e dispostas harmonicamente. • Composição de frases de dança. • Criação de movimentos a partir de desenhos e pinturas.

Fonte: a autora

Essas experimentações podem ser completadas com atividades interventivas em dança como:

- Dançar com balões para destacar leveza e equilíbrio.
- Crescer como planta; cair como folha, andar na corda bamba.
- Andar/olhar e pausar em caminhadas pelo espaço.
- Realizar/escolher um movimento que representa o aluno.
- Caça ao tesouro/trilha com reprodução de movimentos específicos em cada etapa.
- Apresentação de sequências de ações corporais.
- Roda de conversa: experiências que cada um tem com o movimento.
- Coelhoinho saiu da toca; arranje um par.
- Mímica na fila: fazer o movimento que o outro fez até ver o que fica no final.
- Caminhada com atitude; jogo do espelho.
- Relação do corpo com o espaço.
- Caminhadas no espaço de diversas maneiras.
- Brincadeira de corda; cobrinha;
- Interação com objetos para improvisação; interação com objetos na dança
- Como meu corpo dialoga com a parede?
- Trabalho com posturas: deitado, inclinado, de pé, reto, sentado...
- Direções espaciais: movimentos no espaço.
- Ocupação de um espaço e congelar; não encostar na parede; nos diversos níveis; virar estátua na posição que quiser.
- Mover-se num espaço restrito/amplo.

- Ocupação de espaços específicos e em cada um criar situações de transição e mudança de formas.
- Mostra de fotos dos alunos com ações corporais.
- Combinar movimentos.
- Dançar com lenços; passar o lenço na roda para que cada um lhe dê uma funcionalidade diferente.

3.3.3 Oficina de Dança

Os encontros da oficina de dança educativa representam a concretização da proposta e uma metodologia de base para a análise dos aspectos a serem considerados na investigação. Os encontros planejados vão permitir observar, na prática, os elementos essenciais do movimento apresentados por Laban. Neles, o mais importante é o que vai sendo delineado e construído no cotidiano da ação pedagógica pelo grupo. Bareicha (2002) ao partilhar sobre a construção da relação vivenciada pelo grupo na sala de aula ressalta que:

Isso se deu sobretudo pelo reconhecimento mútuo das diferenças e pela disponibilidade à vinculação vivida no grupo; tivemos ainda que manter cotidianamente o foco na motivação para a tarefa, retomando paulatinamente as regras co-criadas, e o estabelecimento conjunto dos objetivos de cada uma das aulas. (BAREICHA, 2002, p. 257)

A cada encontro, portanto, os vínculos estabelecidos poderão traçar os rumos e influenciar o planejamento pedagógico da proposta.

Quadro: Encontros

ENCONTROS	CATEGORIA	FOCOS
1. Dançar é...	Grupo	Significados de dança Agrupamento
2. Brincadeira de Dançar	Grupo	Dança coral
3. Meu Corpo	Corpo	Consciência corporal
4. O Corpo sente e Dança	Corpo	Partes do corpo
5. Dançar, Verbo de Ação	Corpo	Ações corporais
6. Onde o Corpo Está	Espaço	Níveis e direções espaciais
7. Improvisando	Criação	Improvisação
8. O Outro que Dança	Grupo	Relacionamento entre os pares
9. Sinais do Movimento	Grupo	Formações grupais
10. As Coisas Dançam	Criação	Interação com objetos na dança
11. Ocupo o Espaço	Espaço	Deslocamentos
12. Desenhos no Espaço	Espaço	Formas do movimento
13. Qual é o Movimento?	Corpo	Partes do Corpo Deslocamentos
14. Ampliando Espaços	Espaço	Espaços significativos Relacionamento do corpo com o espaço
15. Criação Expressiva	Criação	Composição coreográfica

Fonte: a autora

3.3.4 Categorias Temáticas

A proposta de Dança Educativa baseou-se nas categorias: Corpo, Espaço, Grupo e Criação. Para cada categoria foram estabelecidos focos, objetivos e critérios para observação e desenvolvimento das atividades interventivas propostas, conforme quadro apresentado a seguir.

Quadro: Categorias temáticas

Categorias Temáticas	Focos	Objetivos	Temas de movimento	Crítérios para análise
CORPO	<ul style="list-style-type: none"> *Percepção e consciência corporal *Partes do corpo *Ações corporais 	<ul style="list-style-type: none"> *Desenvolver a percepção corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> I. Consciência do corpo XII. Figuras e esforços utilizando diferentes partes do corpo XIII. Elevação do corpo 	<ul style="list-style-type: none"> *Consciência corporal na utilização das partes do corpo no movimento. *Ações corporais privilegiadas.
ESPAÇO	<ul style="list-style-type: none"> *Espaços pessoal (Kinesfera) e geral *Níveis, direções e planos espaciais 	<ul style="list-style-type: none"> *Desenvolver a percepção do espaço em movimentos que explorem a kinesfera. *Ampliar as significações dos espaços/ambientes de dança na escola. 	<ul style="list-style-type: none"> III. Consciência do espaço Formas do movimento IX. Formas do movimento XI. Orientação no espaço 	<ul style="list-style-type: none"> *Compreensão dos níveis, planos e direções no uso do espaço *Relacionamento do corpo com o espaço
GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> *Percepção do outro *Sensibilidade grupal *Agrupamento *Significados de dança *Maneiras diferentes de dançar 	<ul style="list-style-type: none"> *Fortalecer a sensação de grupo 	<ul style="list-style-type: none"> V. Adaptação aos pares XIV. Despertar a sensação de grupo XV. Formações grupais 	<ul style="list-style-type: none"> *Relacionamento entre os pares *Interação nas danças conjuntas
CRIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> *Expressões *Improvisação *Composição/processo criativo *Relacionamento com objetos *Trajetórias e deslocamentos 	<ul style="list-style-type: none"> *Desenvolver a criatividade e a expressividade na realização dos movimentos corporais. *Interagir com objetos na dança. 	<ul style="list-style-type: none"> XII. Figuras e esforços utilizando diferentes partes do corpo XVI. Qualidade expressiva do movimento 	<ul style="list-style-type: none"> *Harmonia das ações corporais *Movimentos privilegiados pelo aluno *Criatividade e expressividade dos movimentos

Fonte: a autora

3.4. Bases conceituais para as categorias temáticas

As contribuições dos autores pesquisados para a compreensão da dança educativa de Laban foram tantas que se pensou na construção de um tópico que pudesse sintetizar aspectos relevantes à construção das categorias temáticas estabelecidas para essa investigação sobre dança e expressividade na educação. Os conceitos de corpo, espaço, grupo e criação serão especificados em diálogos que permitem uma apropriação e uma ampliação na perspectiva contemporânea e atual, da abordagem de Laban.

3.4.1. Conexões do corpo pela expressividade: corporeidade e práticas educativas

Desenvolver a expressividade na escola, ou promover formas para que o aluno se expresse através da dança pode constituir-se objetivo de práticas educativas focadas no corpo e em todos seus elementos, sejam eles físicos ou emocionais. O corpo, em suas diversas formas de manifestar-se, revela aspectos da subjetividade e desperta para o aprender, aspecto que o impulsiona para além da realização do movimento e o conduz a perceber os significados daquilo que é vivenciado e sentido no cotidiano escolar.

O significado de expressividade relaciona-se com ações como demonstrar, exprimir, manifestar ou revelar um pensamento ou sentimento através de palavras e de gestos.⁸ Se todos esses significados podem ser sintetizados na expressão ‘colocar para fora’, como destaca Ferreira (2010), cada um tem sua maneira própria de expressar-se. Essa autora analisa a expressividade como uma prática que permite expurgar as emoções de forma criativa, relacionando-a com o movimento e com a dança. Nessa relação, o corpo se expõe do interior para o exterior e de forma subjetiva, mesmo não se tratando de um profissional do teatro ou da dança com foco na expressão cênica.

O que então pode ser expresso através do gesto de dançar? Que pensamento ou sentimento são passíveis pela expressão do corpo? A dança, como outras expressões artísticas, é uma manifestação na qual o corpo expõe estados e impulsos do instante em que se dança. Mesmo que seja resultado de coreografias ensaiadas e repetidas várias vezes, cada momento de dança é único no tempo e no espaço em que acontece.

Um das premissas do ensino de dança na atualidade, apresentada por Gurgel (2009), é explorar o caráter expressivo do movimento no qual se privilegia a linguagem

⁸ <https://www.sinonimos.com.br/expressividade/>

dos gestos cotidianos, que ao serem repetidos, ganham um sentido pela expressão e comunicação do aluno.

Silva e Schwartz (1999), ao afirmarem que a dança é um meio de comunicação e uma forma de expressar um sentimento, questionam a respeito da contribuição da expressividade para a dança. Sendo a dança uma prática que se desenvolve na criação individual e coletiva baseada no corpo e nos movimentos, sua manifestação, no modo pessoal, acontece pela necessidade que o indivíduo tem de se expressar tal como é. A criação expressiva na dança surge como um gesto ligado à emissão de sinais e mensagens que representam uma maneira de ser e de sentir o movimento do corpo.

Cada corpo, de acordo com Grando (2009), é individualizado pelos padrões culturais ou significados construídos historicamente que moldam o homem como espécie única e como indivíduo. Nesse contexto, os conceitos de cultura, que não é um fenômeno estático, e de homem, se relacionam em interação com os conflitos sociais que caracterizam as identidades individuais e coletivas.

O corpo, para essa autora, se apropria de técnicas para construção de sua identidade cujo processo é consciente ou não. Essas técnicas corporais estão no centro da vida aproximando e favorecendo as relações sociais, pois é na corporalidade que se expressa a cognição da pessoa. Ao corpo e sua visibilidade se atribuem um papel de relevância na fabricação da pessoa e da sua identidade como expressão de significados sociais constituídos culturalmente e socialmente.

O corpo fala na flexibilização e sistematização dos movimentos na sala de aula. É a partir dessa acepção que Araújo (2007) apresenta estratégias nas quais a sala vira um laboratório de experimentos para a transformação e expressão do aluno pela dança. Destaca-se aí a elaboração de projetos cujas práticas pedagógicas focam na expressividade corporal como forma do corpo se manifestar de maneira lúdica e para que se compreendam os conceitos implícitos nas atividades corporais desenvolvidas. Partir da prática para a teoria é uma das formas que Falkembach (2012) destaca para que o corpo experimente o movimento e depois se compreenda o que foi conhecido por ele, num diálogo com as concepções do corpo que dança.

A dança na escola, proposta por essa autora, vai trabalhar o conceito de corpo na perspectiva interdisciplinar ao percebê-lo como algo que não é fixo, mas um organismo vivo que faz parte de um processo evolutivo da natureza e da cultura, suscetível às trocas e as relações que possibilitam seu aprendizado e desenvolvimento.

Para Nascimento (2013), a corporeidade é tudo que os sujeitos desenvolvem sobre aspectos do seu corpo num processamento de experiências acumuladas que são arquivadas no corpo a partir das experiências com o movimento. As impressões arquivadas são construídas, portanto, subjetivamente na interação com outras pessoas e com os objetos. Nessa subjetividade do movimento é que se constrói o que o autor chamou de biografia corporal na qual o homem alicerça seu vínculo com o mundo.

Pode se dizer que, através da corporeidade, os sujeitos fazem a leitura do mundo, o que Marques (2010b) afirma acontecer principalmente pelo movimento no qual se articula a materialidade do corpo. A dança, como aspecto dessa materialidade, configura-se como uma linguagem corporal que os sujeitos expressam dentro de contextos sociais e culturais específicos.

Os aspectos sociais e culturais nos quais o corpo lê o mundo também estão presentes na análise de Salvador (2011). Para ela, a dança como possibilidade do movimento se tornar expressivo, relaciona-se com as percepções que o corpo apreende do ambiente em que está inserido. Retoma Laban ao apontar a possibilidade de entender o movimento numa proposta qualitativa, consciente e expressiva e propõe que se trabalhe minuciosamente cada movimento para um treinamento corporal sistemático e assim alcançar o domínio do movimento proposto na abordagem de Laban. As acepções de corpo não apenas se relacionam com os aspectos da cultura e da sociedade, mas são definidas por eles.

Historicamente, representações do corpo mudam de acordo com as preocupações sociais e padrões estéticos que tendem a reforçar o corpo ideal que atenda às necessidades produtivas. Esses padrões destacam também a existência de uma cultura superior e outra inferior, pensamento que pode ser revestido pela educação. Essa questão foi abordada por Machado (2009) ao pesquisar a realidade de uma escola do campo para compreender a expressividade corporal nas relações educativas. Para essa autora, as práticas pedagógicas podem valorizar a historicidade dos sujeitos e possibilitar uma leitura crítica e criadora de novos significados ao colocar a expressividade corporal no seu contexto baseada no princípio da identidade que representa a interiorização e o pertencimento manifestado pelo sujeito.

A autora, assim como Erasmo de Roterdã, destaca que o corpo influencia a educação, não a partir da análise das etapas de desenvolvimento destacadas pela psicologia ou concepções pedagógicas, mas a partir de referências coletivas e sociais dos

sujeitos, que apresentam como uma de suas faces de identidade, a expressividade do corpo. Dessa forma:

O corpo que se movimenta (expressa) na escola, executa a escrita da vida por meio de símbolos que escreve em seu espaço de pertencimento e por fim, recria ideias e une-se expressivamente, marca socialmente e politicamente o espaço escolar por meio de uma prática imbuída de cooperação”. (MACHADO, 2009. p. 107)

O sujeito, na perspectiva analisada por Machado (2009), vai se comunicar utilizando recursos de trocas a partir de expressões que reforçam sua conexão com a realidade. A preocupação está em como se colocar a expressividade do corpo nas práticas educativas para a valorização da história dos sujeitos e reconhecimento do movimento do corpo que brinca no espaço e se constrói na coletividade.

Para que cada vez mais experiências relativas à expressividade façam parte do cotidiano escolar, práticas pedagógicas precisam estar centradas no aluno em interação com sua corporeidade e maneiras de se relacionar com o mundo. Assim como Nascimento (2013), acredita-se que atividades propostas para o corpo em caráter educativo integram experiências do movimento nas quais o sujeito que dança materializa sua corporeidade pela subjetividade e percepção do espaço que o rodeia.

Ao se considerar as experiências com o corpo em conexão com a expressividade na dança, será possível perceber o impacto que essas terão sobre os alunos, pois assim como Larrosa (2007) descreve os efeitos da experiência, essa vai chegar ao aluno, passar por ele e transformá-lo e nesse caso, através de vivências proporcionadas pela arte.

3.4.2 Espaço: elemento para significação das experiências

Para Pregnotatto (2004), o espaço remete a um contato com o mundo que nos rodeia e pode ser percebido de forma difusa, quando a atenção está voltada ao ambiente e de forma focalizada, pessoal e individual, com a atenção ao próprio corpo.

O tema do espaço pode ser explorado na compreensão da arquitetura espacial para a dança, que se constrói cenicamente em diferentes espaços para além dos palcos e teatros de dança. Nessa afirmação, Falkembach (2012), destacava que não se deve restringir o espaço para dançar na escola apenas a um ambiente específico. Os diversos espaços da escola (pátio, escada, corredor, quadra palco) podem contribuir para a criação dos movimentos, o importante é experimentá-los, sejam eles amplos ou reduzidos, ao ar livre ou fechados. O trabalho nesses espaços possibilitará novas formas do corpo, trajetórias, posição do corpo no espaço, qualidade de movimento e uma ressignificação desses

espaços que serão transfigurados pela arte. Confirmando esse pensamento com Isabel Marques, a autora sublinha que:

“...é nos lugares que se forma a experiência humana, que ela se acumula, é compartilhada, e que seu sentido é elaborado, assimilado, negociado. É nos lugares, e graças aos lugares, que os desejos se desenvolvem, ganham forma, alimentados pela esperança de realizarem-se”. (FALKEMBACH, 2012. p. 103).

Assim, os alunos vão refletir sobre quais lugares na escola são significativos para eles pela criação e improvisações de movimentos e a partir das sensações que esses lugares lhes trazem.

Numa acepção filosófica sobre o espaço e o corpo, Nascimento (2013) se apoia no conceito de espacialidade de Aristóteles no qual corpo e movimento são elementos palpáveis para que ela seja construída. Ao movimento, elemento responsável pelo deslocamento dos corpos, importa sua gênese cuja referência determinante é a *aisthesis* ou o estímulo sensorial de algo que trará informações vinculadas ao que pode causar surpresas, sejam boas ou más. É no acúmulo dessas sensações, portanto, que acontece a experiência estética.

Nesse contexto, a subjetividade é ferramenta fundamental para perceber o espaço, no qual cada pessoa assume uma percepção, dependendo da posição e da perspectiva que tem do ambiente. No espaço da dança, na análise desse autor, ocorre algo similar. Público, dançarinos e coreógrafos percebem o objeto dança de forma subjetiva, nunca sendo igual para nenhum desses sujeitos.

A tríade corpo, espaço e movimento que Nascimento (2013) destaca, imprime valor na compreensão da corporeidade que também se referenda cronologicamente pela temporalidade na qual o sujeito se organiza internamente pela percepção do ontem/hoje/amanhã e seu corpo se torna presente. Nessa relação espaço-temporal os sujeitos constroem sua autoimagem ou autoconceito para estabelecerem sua identidade.

Numa abordagem que se aproxima de Laban, o corpo que dança, para Almeida (2016), é rodeado pelo espaço que se desloca com a realização dos movimentos na dança. E esse espaço é o elemento que corporifica a dança, como também um dos fatores do movimento que orienta quem dança no relacionamento com o outro e com os objetos.

Essa autora sublinha aspectos do espaço importantes para sua compreensão como a amplitude, relacionada com o espaço físico, a distância ou localização do corpo em relação a alguém ou a objetos e o espaço social, no qual as relações interpessoais e

encontros se estabelecem nos movimentos em grupo. Esses aspectos puderam ser observados na construção e desenvolvimento das atividades propostas nos encontros da oficina de dança com foco no espaço e no relacionamento que o corpo mantém com ele.

3.4.3. Formações Grupais

Grande parte da vida do indivíduo se passa na convivência em grupo e na partilha do cotidiano com outras pessoas seja na família, com amigos ou no trabalho. Pela análise psicológica de Amaral (2007), isso representa um dos quatro instintos básicos do homem, o gregário, junto aos instintos de autopreservação, nutrição e o sexual.

Essa autora destaca o grupo como uma preocupação da Psicologia que, assim como a Sociologia, estuda as massas e os fenômenos coletivos tomando o grupo como um ser com características próprias, como as observadas no indivíduo que, em determinadas situações, age em grupo como jamais agiria se estivesse sozinho.

A perspectiva da convivência em grupo é um aspecto tão relevante e discutido que para Melo, Maia Filho e Chaves (2014, p. 1), “... o ser humano é um ser social e somente existe em função de seus relacionamentos grupais”. O estudo grupal, na análise desses autores, justifica-se pelo fato do indivíduo nascer, crescer, aprender, trabalhar, viver e morrer em grupo. Assim, entender a vida do indivíduo significa entender como ele introjeta as pessoas que fazem parte do seu convívio no seu mundo interior e como vive em grupo.

Para Amaral (2007), a necessidade de conviver fez com que o homem criasse as instituições que, da maneira como são conhecidas na atualidade, são exemplos de massas organizadas. Se referendando nos estudos de Freud, a autora percebe as instituições estruturadas dentro de um psiquismo coletivo nos quais os processos mentais se articulam com a dimensão social da existência. O que regulamenta essas instituições são regras comportamentais, criadas pelos próprios grupos para que a convivência neles seja possível. Dessa forma, o grupo se constitui como “uma unidade que se dá quando os indivíduos interagem entre si e compartilham normas e objetivos”. (AMARAL, 2007, p. 5)

A ligação do grupo no tempo e no espaço e articulada em prol de finalidades e objetivos específicos, desencadeia ações que cada indivíduo vai desempenhar no grupo. Essas ações estabelecem o vínculo entre os membros pelas necessidades compartilhadas e terão melhor resultado no grupo “quando há em seu conjunto de pessoas pertinência,

afiliação, centramento na tarefa, empatia, comunicação, cooperação e aprendizagem”. (AMARAL, 2007, p. 10).

Essa ligação, para Melo, Maia Filho e Chaves (2014), produz novos significados e metas e cria uma relação de interdependência entre as pessoas que se influenciam reciprocamente. Nas relações interativas, portanto, há a impossibilidade de não comunicar, mesmo que apenas se observe, ocorre uma intervenção, destacada pelos autores como um aspecto peculiar da pesquisa-ação, que reflete a identidade e os processos internos do grupo e no qual as pessoas “apresentam maior riqueza e complexidade das qualidades da dimensão humana, dentre as quais a comunicação”. (MELO, MAIA FILHO E CHAVES, 2014, p. 1).

Na dança, o grupo tem uma simbologia que pode ser compreendida pela interação e encontro dos participantes e que pode inspirar ações educativas como a proposta apresentada nessa pesquisa.

Ostetto (2009) traz uma análise da dança em grupo pela significação do círculo e da roda como princípio que vai reafirmar o indivíduo na sua identidade pessoal e coletiva na escola. Essa autora trabalhou as danças circulares na formação de professores acreditando que na roda, o grupo se volta para um centro em comum e que pensar circularmente significa não pensar na afirmação da verdade, mas abrir-se ao diálogo no acolhimento da diversidade. Sobre essa experiência afirma:

Aprendo a entrar na roda sem perder minha singularidade e, mais que isso, reafirmo-a na medida em que percebo o outro. Pratico a alteridade na circularidade: vejo o outro e me vejo, dou espaço ao outro e ocupo meu espaço. Encontro o outro e caminhamos juntos, harmonizando a roda, dançando a vida. (OSTETTO, 2009, p. 182)

O círculo na dança, portanto, é uma experiência de envolvimento do grupo na qual não há expectadores, pois todos dançam e mantêm sua individualidade, seu corpo e sua história na coletividade.

3.4.4. Criação Expressiva: improvisando a criatividade na dança

Criar nem sempre significa inventar algo que não existia antes, mas depende das experiências vividas que ajudam a recriar conceitos e outras formas de se aproximar do novo e de aprender. Cada indivíduo, em sua subjetividade criativa carrega em um potencial de criação expressiva que pode ser despertado pelo sentimento (aisthesis) proporcionado por tudo que lhe chega, toca e, de alguma maneira, o modifica.

No processo criador a criatividade se assenta sobre formas diferentes do pensamento rotineiro e nele se estabelecem relações simbólicas entre as experiências vivenciadas. A aprendizagem significativa envolve, portanto, articulação do novo com o já existente, pois apreende-se em função do já conhecido. Quando apenas se estimula uma memorização não existe essa articulação e o conhecimento não é favorecido pela criatividade. (DUARTE JÚNIOR, 1994)

Nachmanovitch (1993) ressalta o poder da improvisação como chave mestra da criatividade. Ao abordar esse tema o autor acredita não existir um processo criativo a ser ensinado, pois cada pessoa é única e diferentes processos surgem a partir das diferentes personalidades, mas que cada pessoa pode descobrir uma maneira própria de desvendar sua essência e improvisar. A ideia de improvisação que favorece a criatividade espontânea desenvolvida pelo autor está ligada à capacidade que se tem em viver o aqui e o agora, sem medo do que pode acontecer no futuro. O importante é que na perspectiva de uma improvisação criativa não se deixe vencer pelo medo do fracasso, que representa um bloqueio à ação criativa, mas que se aproveite o momento, que não se repete, nem volta da mesma maneira.

Improvisar e criar se constituem elementos essenciais para a arte que, de acordo com Duarte Júnior (1981), tem a função cognitiva de apresentar eventos importantes ao sentimento e levar a conhecer as experiências vividas que escapam à linguagem. Através da arte pode haver uma compreensão de si que passa pela experiência estética que agiliza a imaginação e a criatividade. A arte, nessa perspectiva, é o elemento libertador em meio a uma civilização racionalista que vai propiciar o conhecimento ao educar pelo sentimento. A partir da experiência estética atribui-se sentido e significados ao que foi vivenciado, permitindo que se faça um paralelo dessa experiência com a vida cotidiana.

No encontro arte e vida cotidiana, a prática se apresenta como algo necessário ao desenvolvimento de uma ação criativa, pois, “só se aprende fazendo”. (NACHMANOVITCH, 1993, p. 69). Um projeto que fica só na imaginação estará distante daquilo que se coloca em prática. Pensar em dança como uma ação criativa remete ao fazer sugerido pelo autor, que destaca a criatividade como algo que pode ser alimentado na escola, embora exista a possibilidade de que nesse espaço também se possa destruir a criatividade quando não se permite que o aprendizado seja recriado pelo aluno em condições necessárias à construção e à participação de seu próprio desenvolvimento.

Enquanto expressão criativa, a dança pode ser analisada na perspectiva defendida por Ana Mae Barbosa, que analisou e marcou o ensino de Artes no Brasil de forma

decisiva com sua abordagem triangular no final da década de 1980. Essa abordagem está apoiada na contextualização histórica, na apreciação e no fazer artístico e delinea uma prática ainda hoje importante, porque propõe que se faça a contextualização de uma obra no tempo. Isso vai permitir que o aluno entenda melhor a época na qual essa arte foi criada, que seja influenciado pela arte que aprecia como forma de expressar o mundo e vai permitir ainda que esse aluno possa criar um fazer artístico que se distancie da cópia. O ensino das artes, (que inclui também a dança) com o auxílio dos professores, vai interferir a favor do aluno como prática de estímulo à criatividade⁹.

Ao trabalhar a Arte como forma de linguagem e expressão sob as quais os alunos podem produzir criativamente e de acordo com suas próprias vivências, a escola pode proporcionar uma experiência artística que permita a expressão de forma crítica. Atividades que relacionam arte e educação na perspectiva da abordagem triangular poderão promover a superação do senso comum no ensino de artes ao evitar uma recepção passiva dos conceitos e permitir a mediação educativa e provocativa do professor frente ao entendimento do contexto histórico estético. (RIBEIRO, 2011).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's, a partir dessa abordagem, destacam que “aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas”. (BRASIL, 1997, p. 15).

Nesse documento, o conhecimento da arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente: a arte ensina que é possível transformar continuamente a existência, que é preciso mudar referências a cada momento, ser flexível. Isso quer dizer que criar e conhecer são indissociáveis e a flexibilidade é condição fundamental para aprender.

Essa flexibilidade, para Duarte (1981), está relacionada com a criatividade que é a capacidade de produzir novas ideias e de forma original. A definição de criatividade para esse autor envolve as categorias do ponto de vista da pessoa que cria, dos processos que as motivam na aprendizagem, das influências ambientais e culturais e em função dos resultados de sua produção artística. No processo da criação a criatividade se assenta

⁹ Baseado na entrevista de Ana Mae Barbosa ao G1 pelos 25 anos da criação da proposta triangular no ensino das artes no Brasil. Disponível em: <http://redglobbo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/06/abordagem-triangular-25-anos-de-contribuicao-para-o-ensino-da-arte.html>.

sobre formas diferentes do pensamento rotineiro e nele se estabelecem relações simbólicas entre as experiências vivenciadas.

Para que o trabalho com a dança na escola se desenvolva no contexto escolar e assim possa contribuir de maneira consistente para a criatividade do aluno, Strazzacappa (2003) propõe a construção de uma base teórica para tratar o tema, uma vez que a dança é considerada como arte abaixo das demais expressões artísticas e facilmente é vista como atividade complementar ou extracurricular, complemento de música ou como conteúdo de Educação Física. Definir o lugar da dança na escola vai descrever o que deve ser próprio do ensino da dança para diferenciá-la das outras expressões artísticas.

Partindo de uma concepção criativa, faz-se necessário sublinhar que na escola precisa se ensinar dança e não a dançar. Destaca-se aqui a necessidade apontada por Marques (2010a) de se deixar a postura ingênua com relação à dança, na qual apenas se copia o que se vê, reproduzindo repertórios prontos e passar para uma postura crítica, onde a dança é compreendida como linguagem que possibilita o conhecimento.

Essa percepção pode ser observada também por Miller (2012) quando afirma que o trabalho com a dança pode ser apresentado como um processo de investigação a ser construído e não como aquisição de habilidades cumulativas que têm uma forma pronta. Sob esse pensamento, não existe o certo ou errado, nem o melhor ou pior em dança, mas a construção consciente e criativa de um corpo cênico com diferentes possibilidades que vão direcionar o trabalho corporal.

Num mundo em constante transformações, na análise de Ribeiro (2011), práticas que remetem à memorização e cópia sem uma contextualização são frequentes no contexto das aulas de artes nas escolas. A escola precisa se revitalizar e incluir arte de forma significativa e articulada com o conhecer, fazer e contextualizar, aspectos aqui já mencionados, além de levar em conta a capacidade criativa, as vivências e as possibilidades corporais dos alunos.

Pode-se, no entanto, incorporar os elementos dos movimentos conhecidos em repertórios das mais variadas danças e traduzi-los na realidade do aluno para trabalhar a dança. Dessa forma ele vai aprender dança no sentido mais amplo, o que abarca a percepção e valorização das suas potencialidades.¹⁰

Essa proposição sobre a criação expressiva em dança do aluno se completa com a afirmação de que:

¹⁰ tvescola.mec.gov/saltoparaofuturo/entrevistaisabelmarques.

... A dança no ambiente escolar não deve priorizar a realização de movimentos corretos e perfeitos como técnicas impostas, pois pode gerar uma competitividade entre os alunos. Não se trata de um modelo pronto ou acabado para a aprendizagem de linguagens, e sim, incentivar a improvisação e a busca do movimento livre. (JOROSKY, 2010. p. 158.)

A criatividade na dança, portanto, pode ser analisada a partir dos elementos que encaminham o processo criador na composição coreográfica, que para Alves (2007), é itinerário coreográfico, sequência e curso de uma presença furtiva que preenche o traço do movimento. A composição coreográfica se organiza como uma linguagem ao final de um processo provisório de improvisação que se apresenta como registro enigmático e se constituindo mais que uma série de movimentos escolhidos, mas um entrelaçamento de gestos com acentos, quebras cinestésicas, mudanças no plano espacial, dentre outras qualidades de experimentação.

A dança criativa, para esse autor, não se resume a uma mera ação funcional de passos codificados ou combinação de movimentos forjados, que soam como estranhas vibrações na linha coreográfica e limitam a experiência sensível, mas fonte da criação do gesto expressivo a partir de vivências significativas.

Para Modinger (2012), combinar movimentos, criar sequências e transições pode ser um modo de fazer pequenas coreografias e de realizar um trabalho interessante com a dança. Ele apresenta um exemplo dessa combinação, baseado nas proposições de Laban para o domínio do movimento, no qual junta ações como correr, sentar e saltar e propõe que se pense numa situação cotidiana para a realização dessas ações, como por exemplo, correr para pegar um ônibus, sentar na carteira da sala de aula, saltar para sair correndo para o recreio. Imaginar situações vai ampliar as possibilidades de um movimento cuja dinâmica será melhor percebida pelos alunos. Pode-se ainda, segundo esse autor, fazer registro fotográfico do corpo humano realizando essas ações corporais e analisar com os alunos as características de cada movimento. As imagens vão contribuir com descobertas sobre o corpo e poderão ser usadas em produções artísticas futuras.

Esse autor, assim como Marques (1991), verificou que composições coreográficas ou atividades com a dança podem ser realizadas com música ao se propor o movimento em conexão com o compasso que ela apresenta, ou ao se permitir que os alunos brinquem com o ritmo realizando movimentos contrários ao que ouvem. Assim, se a música for lenta, os movimentos podem ser rápidos e vice-versa. A música, em todo caso, vai servir

de mote e inspiração para a improvisação de movimentos criativos nos quais os alunos poderão recriar a relação dança/sonoridade. Por outro lado, os movimentos não estão atrelados ao som, podendo ocorrer sem uma música. Nesse caso, o movimento pode ser guiado pelo ritmo do corpo com palmas, voz, batida de pés e até mesmo imagens sugestivas que impulsionem a dança.

Oliveira (2013), investigou o repertório individual na dança que representa um conjunto ou padrões de movimentos que uma pessoa realiza, destacando um estilo próprio no gesticular e movimentar-se de cada um impresso no corpo, como marcas ou digitais. Para ele, a criação expressiva do movimento depende, além da marca individual, da postura que cada um pode assumir no espaço em que dança, em suas direções e planos diversificados. Esse espaço pessoal, que Laban definiu como Kinesfera, pode ser percebido por toda extensão e formas que o corpo ocupa em movimento.

A criação expressiva em dança não tem como objetivo um momento de apresentação artística, embora isso aconteça como consequência das experiências vividas. Nela se destaca todo o processo para a realização do movimento, que pode acontecer e se manifestar na improvisação e expressão do aluno. Os gestos criativos podem ser furtivos e nunca mais se repetirem, mas representam um instante ou manifestam um estado da presença física que a dança proporcionou. O movimento pode ser reproduzido em diversos momentos, mas apresenta infinitas possibilidades de realização, assim, os gestos podem até ser filmados e fotografados, mas cada vez que forem repetidos apresentarão diferentes nuances e configurações próprias do momento em que é realizado. Alguns movimentos foram registrados nessa pesquisa e serão partilhados a seguir como resultado de experimentações para o desenvolvimento da criação expressiva.

4. EXPERIMENTAÇÕES PARA O MOVIMENTO EXPRESSIVO

“A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós”. (Manoel de Barros)

Alves (2011) diz que todos carregamos duas caixas, uma de ferramentas, com coisas úteis e instrumentos que são usados como extensões e melhorias inventadas para o corpo e outra de brinquedos, com coisas ‘inúteis’, como a arte, que nos dão prazer e alegria. Percebo no dia a dia, que as ferramentas necessárias dificilmente são deixadas de lado, mas os brinquedos... Ah! Esses são constantemente esquecidos na realidade das obrigações e precisam ser resgatados lá do fundo onde foram deixados de lado. Que possamos medir a importância do lúdico e das ações prazerosas pelo encantamento que produzem em cada um de nós. Nessa intenção, resgato as experiências com o movimento e com a dança que essa pesquisa proporcionou.

Referenciais que aproximavam dança e educação estiveram presentes nas oficinas de dança realizadas para embasar as experimentações e intervenções pretendidas a partir de jogos corporais que favorecessem o movimento criativo e a ampliação das suas possibilidades. Os encontros foram realizados entre o segundo semestre de 2016 e o primeiro de 2017, com um grupo de quinze alunos com deficiência intelectual. Os encontros se estruturaram em *roda de conversa* com acolhida inicial, *aquecimento* com jogos e brincadeiras corporais, momento da *criação* onde os alunos se expressaram, improvisaram e criaram os movimentos e *encerramento*.

A cada etapa, as ações planejadas eram reorganizadas de acordo com o resultado observado. Uma prática de dança educativa, dessa forma, priorizou as respostas e as possibilidades expressivas de cada aluno, acreditando que o movimento pode abarcar, além do corpo, a emoção, a mente em convívio no ambiente escolar.

As atividades foram realizadas levando em conta que não se deve restringir o espaço para dançar na escola apenas a um ambiente específico. Assim, diversos espaços da escola (pátio, escada, corredor, quadra palco) foram utilizados para a criação e vivência dos movimentos, fossem eles amplos ou reduzidos, ao ar livre ou em ambientes fechados. O trabalho nesses espaços possibilitou novas formas corporais, trajetórias, posições diversas do corpo, qualidade de movimento e uma ressignificação desses espaços que foram transfigurados pela arte.

Relembrar cada encontro pelas imagens e vídeos e fazer anotações sobre as percepções, contribuiu para o entendimento do total das ações realizadas e para que essas fossem organizadas de acordo com as categorias estabelecidas para o estudo. Pequenos detalhes, que no dia passaram despercebidos, foram analisados num segundo ou terceiro momento como verdadeiras descobertas.

Os meios eletrônicos utilizados para auxílio na coleta de dados (câmeras fotográficas, filmadoras, computador, projetor e etc) foram importantes aliados para o registro dos encontros nas oficinas de dança, embora levassem certo tempo para serem dispostos pela sala e algumas vezes apresentassem problemas de ordem técnica. Recursos audiovisuais causaram uma certa dependência para que a experiência não se perdesse nas lembranças e divagações. Ficava entre o desespero e a frustração quando esquecia alguns desses recursos, pois cada momento era único e não cabia repeti-los. Era como se tudo fosse se perder para sempre sem que pudesse ser analisado e que se extraísse o máximo de informações para a narrativa e análise pretendida.

Dificuldades técnicas à parte, empregar uma atividade de jogo considerada lúdica na prática de dança só foi significativo quando levou em conta a disposição e a atenção dos alunos, que precisavam se envolver de forma prazerosa no que era solicitado, do contrário, o resultado era frustrante e desanimador. Tinha as intervenções com movimentos corporais, mas se não apresentava cada uma a seu tempo e no ritmo do aluno, não percebia resultados satisfatórios.

De acordo com a metodologia, os dados foram analisados com a realização de oficinas de dança, filmagens, fotos e diários de bordo. As oficinas se basearam na proposta de Dança Educativa, para qual foram estabelecidas quatro categorias temáticas, (Corpo, Espaço, Grupo e Criação) de onde essa análise parte e se organiza didaticamente. A separação não restringe cada uma das categorias como unidades isoladas, pois interligam-se de maneira quase indissociável nos encontros pelos temas de movimento a que estão ligadas, mas estabelece parâmetros objetivos para a reflexão sobre a prática observada.

4.1 Categoria Temática Corpo

*“Tudo é corpo e nada mais.
A alma é apenas nome de qualquer coisa do corpo. [...] O corpo é uma multiplicidade em um só sentido”.*
(NIETZSCHE, 2002, p. 47)

As atividades desenvolvidas para a categoria Corpo dialogam com as reflexões dos referenciais analisados que, como Laban, acreditam que o corpo é que conhece, aprende e produz linguagem e sua natureza é estar em transformação.

Três encontros da Oficina de Dança Educativa tiveram essa categoria temática para condução das atividades e intervenções propostas para o movimento. Conforme especificado no quadro das categorias temáticas, o foco esteve na percepção e consciência corporal, partes do corpo e nas ações corporais.

Abaixo, o quadro mostra a organização de um desses encontros:

Quadro - Encontro: Meu Corpo

Encontro	Meu Corpo
Categoria Temática	Corpo
Foco	Consciência corporal
Objetivo	Desenvolver a percepção do corpo.
Roda de Conversa	- Mostrar figuras de pessoas dançando; observar a posição de cada parte do corpo: Que partes do corpo estão em movimento? Tem alguém com os braços levantados? E as pernas? O que eles fazem com a cabeça e o resto do corpo? Explorar como os alunos percebem esses corpos dançantes.
Aquecimento Corporal	- Com música suave, pedir que cada aluno procure um lugar pela sala para deitar de olhos fechados; conversar sobre a sensação de estar em contato com o chão; perceber o corpo sobre o piso; chamar a atenção para determinadas partes do corpo, extremidades (dedos, pés, mãos), articulações, braços, pernas, cabeça, etc; propor o movimento lento e progressivo do corpo; sentar e levantar lentamente; - Pedir que imaginem que são plantas e estão crescendo, um agalho, depois o outro, até esticar todo o corpo o máximo que puderem. - Caminhar pela sala, quando a música parar, colocar partes do corpo em contato de acordo com comandos como: colocar uma mão no pescoço e outra na barriga, uma mão no joelho e outra nas costas e etc; retomar a música, caminhar nessas posições até a música pausar outra vez.
Criação	Em círculo cantar a cantiga: ‘A Canoa Virou’. Quando ouvir seu nome pronunciado na música, o aluno fica no centro da roda, realiza três movimentos (um de cada vez) e todos repetem. Ninguém pode repetir o movimento do outro.
Critérios Avaliativos	- Analisar se o aluno identifica as partes do corpo. - Observar quais partes do corpo mais movimentam e que tipo de movimentos são propostos. (Existe a predominância de um movimento específico ou de uma parte do corpo? O aluno utiliza todo o corpo ao propor os movimentos?)

Fonte: a autora

Conforme critérios de análise, procurou-se, na categoria Corpo, perceber se os alunos identificavam as partes do corpo; que partes do corpo eram privilegiadas e se havia a predominância de um movimento ou parte do corpo específica; como compreenderam e realizaram as ações corporais propostas; como era a interação com o grupo na realização das atividades e que dificuldades foram observadas na elaboração das sequências.

Imagem: Percepção corporal



Fonte: a autora

Nas atividades que tinham comandos para a realização dos movimentos, procurava não os realizar primeiro para que os alunos não copiassem. Queria ver o entendimento que cada um tinha sobre o que ouvia. Alguns alunos esperavam ver para imitar, mesmo que fosse aos próprios colegas. As interpretações, às vezes, eram bem diferentes, como na atividade de colocar partes do corpo em contato na qual um dos comandos era: ‘colocar uma mão na nuca e outra no pé’, tinha aluno que levantava o pé para perto da mão e outro abaixava para tocar o pé, nesse caso, a posição do corpo variava de acordo com as escolhas e entendimento do aluno.

Em outros momentos, verbalizar uma ação a ser realizada era um desafio de se fazer entender, pois era necessário encontrar uma maneira que não deixasse dúvida e fosse apreendida pelo grupo. Não queria explicar conceitos, mas encontrar metáforas adequadas, quando era o caso, para explicar a fluência necessária à ação proposta, do tipo: leve como uma pena, voar como pássaro, cair como uma folha, rolar como uma pedra, etc... O importante era conseguir que o aluno se concentrasse no que estava fazendo, pois, assim como Vieira (2015) acreditava que perceber o movimento e que parte do corpo o realiza é uma forma de desenvolver a atenção e a concentração.

Imagem: Partes do corpo em contato



Fonte: a autora

A maioria dos alunos privilegiava braços e pernas no movimento, ao que era sugerido movimentar o corpo todo, tanto quanto possível. A percepção e movimentação de todo corpo na dança proporcionava qualidade e aumentava as possibilidades expressivas de dançar.

Para aquecimento corporal sempre eram realizadas caminhadas pelo espaço, o que favorecia uma percepção, não só do espaço, como também do corpo. Essa atividade de andar, tão comum e cotidiana para os alunos que participaram das oficinas, proporcionava

ludicidade ao ser proposta como jogo cujas regras eram estabelecidas no grupo e com grandes variações de realização: de um lado para outro, em todas as direções, rapidamente, lentamente, com saltos, com giros, com pausas e com ou sem música.

As ações corporais como saltar, andar, pular, rolar, dobrar e esticar eram propostas em caminhadas pela sala em diferentes tempos: acelerado, lento, normal e com apresentações individuais e em grupo. As sequências com duas ou mais dessas e outras ações eram repetidas, se ampliavam e eram refinadas em trajetórias pela sala. Realizá-las assim permitia que fossem incorporadas e transformadas em dança.

Imagem: Ações corporais 1



Fonte: a autora

Imagem: Ações corporais 2



Fonte: a autor

Nas trajetórias e deslocamentos, que maneiras diferentes o corpo pode se posicionar? Eram momentos de ludicidade e espontaneidade e os alunos respondiam às propostas com doses de criatividade, como na figura abaixo, que mostra, para além da caminhada normal, outras formas de completar uma trajetória. Nela, o corpo rolava ou tomava a forma de um animal, tudo dependia do que era combinado em duplas ou no grupo.

Imagem: Deslocamentos



Fonte: a autora

Para destacar a importância do corpo, elemento primordial na construção da identidade, foi realizada a atividade de dizer o nome e relacioná-lo a um movimento. Cada aluno dizia seu nome e ouvia o nome dos outros no círculo, depois pensava num gesto que pudesse representá-lo. Como falar meu nome e me movimentar ao mesmo tempo? Que ritmo tem sua pronúncia? Alguns alunos queriam repetir o movimento que o colega ao lado acabara de fazer. Insistia em que cada um teria o seu movimento e o seu gesto personalizado. Assim, mexer o braço, dar uma volta, balançar a cabeça, fazer ok com o dedão, cobrir o rosto envergonhado ou rebolar, foram ações em que se descobriu que o nome pode embalar o corpo de diferentes maneiras. Além de ter seu gesto, todos faziam o movimento escolhido pelo outro; depois, ao juntá-los e repeti-los pela sala, os gestos se transformavam em dança.

- *Que partes do corpo estão em movimento na imagem?* (Pergunta a professora)

- *A saia.* (Responde o aluno)

Nesse pequeno recorte de diálogo, o aluno observava figuras de corpos dançando. Sua resposta leva à reflexão de sua compreensão sobre corpo e dança na qual a roupa se apresenta como uma extensão do corpo em movimento. O corpo, ao movimentar-se, leva consigo tudo que está sobre ele e, numa ampliação dessa extensão, tudo que está com ele. Esse mesmo aluno, teve a mesma resposta para outra pergunta, como será mostrado depois, nas atividades de significação de dança.

Imagem: Figuras de dança



Fonte: a autora

Uma aluna, que demonstrou pouca interatividade com os outros e precisou de auxílio direto constante, causou grande alvoroço na turma e uma alegria particular em mim ao conseguir pular corda. Poucos alunos se arriscaram em um ou dois pulos e ela pulou numa sequência ritmada que encantou a todos. ‘Como assim? Ela é tão tímida, tão calada, mal consegue sentar no chão e se levantar’.... Foi gratificante ver um sorriso inédito no seu rosto com a alegria do êxito. Em algum momento e de alguma forma, uma atividade poderá permitir um momento único ao aluno, o importante é que se proporcione experiências diversificadas com o movimento.

As respostas observadas em todo processo investigativo, em palavras ou expressões corporais, revelaram a subjetividade de cada aluno, que em sua maneira própria, assimilava e percebia os conceitos trabalhados. Nas atividades propostas, não só para essa categoria, foi possível refletir sobre essa subjetividade, com a qual se reconheciam as possibilidades do aluno se mostrar e vivenciar práticas educativas focadas no corpo. Cada experiência com o corpo destacava aspectos da corporeidade que necessitam da interação com o outro e com o espaço, como será analisado na próxima categoria.

4.2 Categoria Temática Espaço

O espaço é um dos elementos importantes para compreensão da relação do corpo na dança e no movimento sem o qual a presença física não pode se tornar real no tempo presente. No espaço da sala de aula, os diálogos se estabelecem na convivência e trocas criativas entre os sujeitos.

“Não podemos nos omitir do espaço de convivência, em nosso caso, a sala de aula. A princípio significada como uma pena a ser cumprida, a aula pôde ser compreendida ao final como um espaço de co-criação, de diálogo e de transformação. A diferenciação do espaço do jogo fez com que o sentido da ação pudesse ser preservado das constantes infiltrações, quer do desaquecimento do grupo, quer das influências do cotidiano”. (BAREICHA, 2002, p. 258)

Nele, o aqui e o agora se concretizam e tomam formas as relações sociais e afetivas dos que o ocupam. Na análise do movimento expressivo, portanto, não poderiam faltar as reflexões sobre o espaço, que na proposta de dança apresentada se configurou em uma das categorias temáticas analisadas.

A categoria temática Espaço foi destacada na oficina de dança nos encontros: *Onde o corpo está, Ocupo o espaço, Desenhos no espaço e Lugares significativos* e os quadros abaixo destacam dois desses momentos.

Quadro: Encontro - Desenhos no espaço

Encontro	Desenhos no Espaço
Categoria Temática	Espaço
Focos	Formas do movimento
Objetivos	Adquirir consciência do espaço. Desenhar formas no espaço com o corpo.
Roda de Conversa	- Conversar sobre quem já desenhou um coração (invisível) no ar para alguém querido. Como se faz? - Mostrar imagens de diferentes tipos de linhas (espirais, ondulações, em zig-zag) e exercitar o desenho dessas formas no ar. - Distribuir material para que os alunos possam desenhar essas formas e expor os desenhos na parede; - Dizer que vamos desenhar a dança/movimento com linhas invisíveis, usando todo corpo.
Aquecimento Corporal	- Alongamento: realizar movimentos circulares e angulares das articulações, ombros, braços, cintura, cabeça e pernas. - Caminhada pelo espaço (Continuar com alongamentos circulares e angulares)
Criação	- De pé e em círculo, propor aos alunos que desenhem no espaço, com uma caneta invisível, formas circulares e angulares. - Aumentar progressivamente o desenho até que o corpo possa se estender ao máximo. - Experimentar desenhar com outras partes do corpo: pés, cotovelos, cabeça e corpo todo. - Destacar as figuras que cada um fez. - Propor a realização de desenhos corporais no espaço baseados nos traços. - Sair do círculo: realizar caminhada/travessia de um ponto a outro da sala desenhando formas invisíveis no espaço com o corpo ou partes do corpo, conforme comandos. (Colocar música suave) - Depois, misturar pela sala em várias direções e incorporando giros e saltos. - Fazer um círculo e sentar no chão. - Os alunos vão realizar, individualmente, os desenhos corporais que quiserem. (Um a um vai ao centro, enquanto o grupo assiste).
Critérios Avaliativos	Os alunos usam todo corpo e todas as formas sugeridas na realização dos desenhos pelo espaço? Na apresentação individual, que formas e partes do corpo os alunos privilegiam?

Fonte: a autora

Quadro: Encontro - Lugares significativos

Encontro	Lugares Significativos
Categoria Temática	Espaço
Foco	Interação com o espaço
Objetivos	- Analisar o espaço escolar como lugar de relacionamento e interação afetiva. - Ressignificar espaços diferentes para dançar.
Roda de Conversa	- Conversar sobre o espaço da sala e da escola como um todo. Quais espaços são amplos, abertos, fechados ou pequenos? - Que lugar é o preferido por cada aluno e por que?
Aquecimento Corporal	- Alongamento individual. - Mostrar imagens associadas aos movimentos a serem realizados: pano caído, gato espreguiçando, farol, pose engraçada (máquina fotográfica). - Pedir que reproduzam a forma corporal correspondente e que permaneçam na pose indicada pela figura até ouvirem o sinal (batida de tambor; apito; ou palma)
Criação	- Espalhar cinco lonas, de cores diferentes pelo chão. - Combinar duplas ou pequenos grupos; ao ouvir a música, todos caminham se misturando pela sala, mas sem pisar nos espaços delimitados no chão pelas lonas. - Pausar a música e os grupos vão se juntar, o mais rápido que conseguirem e ocupar uma das lonas espalhadas pelo espaço; repetir mais uma vez. - Colocar uma das figuras de movimento em cada lona. - Continuar caminhada pelo espaço com música da etapa anterior; acrescentar as imagens nas lonas para que os grupos, ao chegarem nos espaços delimitados pelas lonas, fiquem na posição indicada pelos desenhos. Fazer algumas rodadas. - Sair do auditório com as lonas; procurar espaços pela escola para experimentar as posições corporais da aula. (Que posição o corpo vai ter nesse espaço? Que movimento esse lugar me inspira? Deixar que se agrupem como quiserem e ocupem lugares diferentes para dançar ou apenas colocar seu corpo numa determinada posição nesse espaço; deixar o corpo dialogar com esses espaços).
Crítérios Avaliativos	- Analisar se todos ocuparam o espaço com o grupo; - Observar a interação do aluno com o espaço reduzido e para além da sala. - Perceber as posições e diálogos do corpo com o espaço.

Fonte: a autora

Para essa categoria, foram estabelecidos critérios que destacam, principalmente, o diálogo e relacionamento do corpo com o espaço, observando os níveis e as direções espaciais no posicionamento do corpo.

No encontro: *Desenhos no Espaço* foi possível experimentar atividades nas quais a dança foi percebida como um desenho corporal de formas projetadas no espaço. O desenho não se restringiu ao aspecto literal da ação (mímica ou faz de conta) de desenhar formas. Até usamos essa conotação para iniciar as atividades e ampliar para o desenho de formas circulares ou angulares feitas por outras partes do corpo ou pelo corpo todo.

Imagem: Traços



Fonte: a autora

Cada forma corporal expressa pelos alunos representava, mesmo sem que se mencionasse a dança, uma maneira de dançar. Se a expectativa era de que o corpo todo estivesse envolvido na realização dos movimentos, nesse encontro, isso foi possível de uma maneira simples e direta. O entendimento de dança pode ser descrito didaticamente com essa visão de Laban para registrar os movimentos. Dançar, assim, é desenhar formas no espaço, definição que alunos e professores podem facilmente incorporar e vivenciar de forma lúdica e prazerosa.

As imagens a seguir mostram algumas formas corporais trabalhadas nessa atividade de desenhar o movimento.

Imagem: Desenhos no espaço 1



Fonte: a autora

Imagem: Desenhos no espaço 2



Fonte: a autora

Além do desenho de formas no espaço, destacou-se o espaço delimitado no chão, seja com fita crepe ou lonas espalhadas pela sala. O que se pode fazer em um espaço amplo ou em um reduzido? As regras das ações e posturas dos alunos nesses espaços ajudou a responder. Dizer o que era permitido fazer dentro e fora das limitações

dinamizou o jogo de percepção espacial e corporal e contribuiu para a experimentações das direções e dos níveis em que o movimento teria que acontecer.

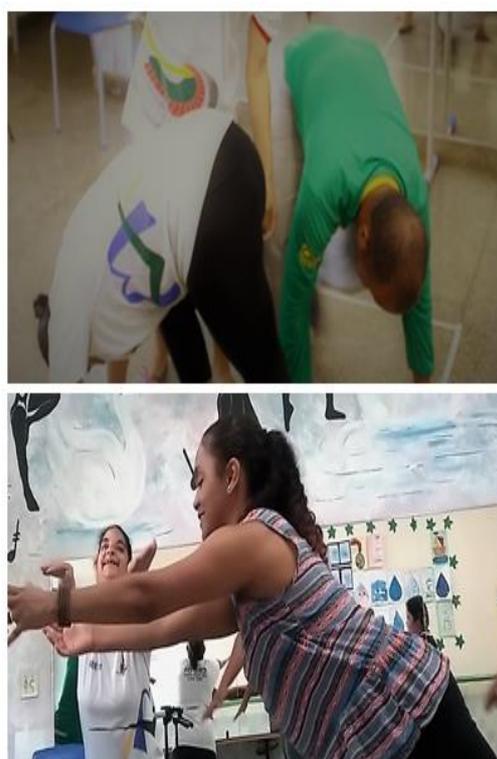
Conceitos como direita/esquerda, para compreensão das direções, foram substituídos pela expressão: para um lado ou para outro, assim o aluno escolhia para qual dos lados iria movimentar o corpo ou partes dele. Para direita e para esquerda não foi assimilado. Não foi simples incorporar as direções no movimento, ou o aluno se movia apenas para os lados e elevava os membros ou apenas repetia o movimento em uma única direção. Lembrar as quatro direções (para cima, para baixo, direita e esquerda) só era possível ao ouvir os comandos indicados na atividade.

Imagem: Espaços delimitados 1



Fonte: a autora

Imagem: Espaços delimitados 2



Fonte: a autora

A ocupação do corpo no espaço foi sugerida para ampliação da percepção. De que forma o corpo pode dialogar com o espaço no qual está? Nas figuras abaixo, um recorte das possibilidades dessa interação.

Imagem: Diálogo do corpo com a parede 1



Fonte: a autora

Imagem: Diálogo do corpo com a parede 2



Fonte: a autora

Explorou-se o relacionamento do corpo em espaços amplos, restritos e delimitados, extrapolando os limites da sala de aula e dos ambientes destinados à dança na escola, como o auditório.

O corpo no espaço e interagindo com objetos, como o guarda-chuva por exemplo, permitiu uma estética expressiva do corpo com possibilidades de posicionamentos diversos e interação com o ambiente escolar e o outro. A escola é um lugar acolhedor com árvores, plantas diversas e espaços amplos onde alunos e profissionais que trabalham nesse espaço podem desfrutar dessa extensão da sala de aula para que as atividades pedagógicas sejam mais lúdicas e interativas. A terra e o verde conectam as pessoas de forma, às vezes, inexplicável, porém necessária nas relações estabelecidas no ambiente da escola.

O movimento expressivo nesse espaço se resignificou pela soma das vivências, que foram silenciosas e até despreziosas, mas nem por isso insignificantes, como as figuras apresentadas até o momento e as que se seguem.

Imagem: Posições do corpo em espaços delimitados



Fonte: a autora

Imagem: Diálogo do corpo com o espaço 1



Fonte: a autora

Imagem: Diálogo do corpo com o espaço 2



Fonte: a autora

Nascimento (2013) contribuiu para as experiências com o espaço na proposta de dança educativa ao afirmar que limitá-lo ao nosso redor facilita a percepção e a diferenciação dos ambientes e direciona melhor nossa atenção, pois um espaço infinito sem as fronteiras que criamos seria desorientador. Limita-se o espaço, portanto, para aumentar a capacidade de perceber o corpo, ao que o autor chamou de Somestesia. Nessa delimitação, o acúmulo de experiências contribui para a ideia de corpo.

Se as experiências positivas dependem das significações que se reconhecem nos espaços onde acontecem, esses foram transformados em lugares especiais de encontro com a arte e com o movimento. Mesmo sendo espaços nos quais os alunos sempre passam pela escola, no diálogo corporal delimitado pelas lonas tornaram-se significativos para o movimento expressivo.

4.3 Categoria Temática Grupo

Laban (1989) aborda aspectos do grupo em três dos temas de movimento que desenvolveu: Tema VI - Adaptação ao Pares; Tema XIV - Despertar a sensação de grupo e Tema XV - Formações Grupais, os quais já foram destacados nos referenciais teóricos e na proposta de Dança Educativa desse estudo.

No contexto de sua análise, Laban via no grupo a interação do indivíduo na dança cujas formas corporais seriam respostas ao movimento do outro. Na coletividade, as evoluções dos movimentos serviriam para fortalecer a sensibilidade grupal e enriquecer a imaginação dos sujeitos. Uma dança grupal, portanto, permite ao aluno uma experiência de análise de como as pessoas relacionam-se entre si, constituindo-se uma forma de promover as relações humanas.

A Oficina de Dança Educativa começou por essa categoria na qual se buscou uma significação de dança, que os alunos expressaram através de depoimentos e de desenhos. As respostas a respeito dos significados de dançar relacionaram-se com a convivência e interação com o outro, pois para os alunos, essa significação é algo que se define pelo estar junto e conviver, seja na família, com os amigos ou mesmo na escola.

A fala dos alunos completou o que estava expresso nos traços desenhados, que à primeira vista não era possível de se captar seus significados. As narrativas descreviam cenas em que os alunos estavam reunidos com familiares e amigos na praia ou outro lugar de encontro e o som estava ligado tocando uma música revelando que, além da convivência, o significado de dança está intrinsecamente relacionado com música.

Nas figuras abaixo, uma amostra dos desenhos dos alunos:

Imagem: Significado de dança 1



Fonte: a autora

Imagem: Significado de dança 2



Fonte: a autora

Imagem: Significado de dança 3



Fonte: a autora

Imagem: Significado de dança 4



Fonte: a autora

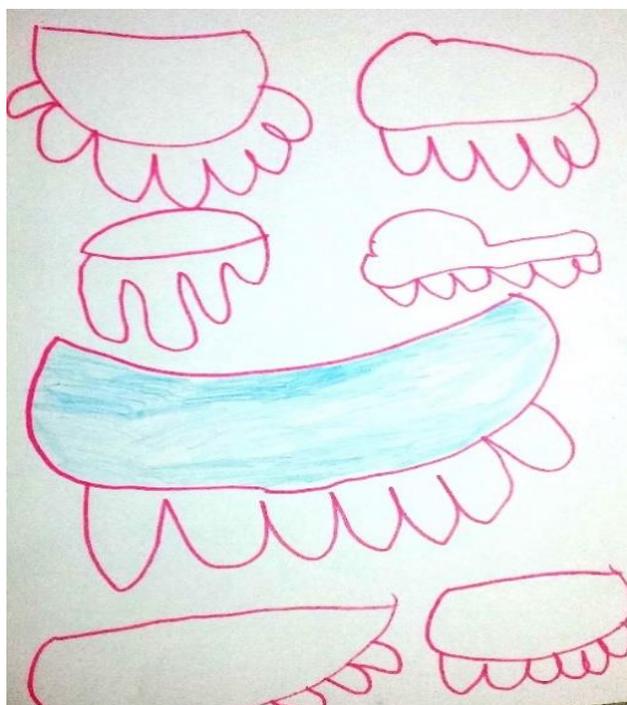
Imagem: Significado de dança 5



Fonte: a autora

Um dos alunos respondeu que dançar era mexer a saia, fato explicado pelo facínio e grande interesse que ele demonstra, não só nas aulas de dança, por essa parte do vestuário. Em se falando de dança, o figurino que se usa contribui para a expressividade que acompanha o movimento, configurando-se como uma extensão do próprio corpo que o realiza. Assim como nos outros desenhos, só foi possível compreender pela verbalização do aluno. Abaixo, a figura mostra o desenho para essa resposta.

Imagem: Saias



Fonte: a autora

- *Dançar é assim, ó...* (Levantou e mexeu braços e pernas). Essa foi a reação de um aluno ao ouvir a pergunta sobre o que era dançar. Ele não se contentou em dizer ou desenhar o que a dança significava para ele sem efetivamente, dançar. Nesse caso, pensamento e ação se interligaram na apreensão e representação de significados.

A dança que um grupo realiza junto, ou dança coral, foi uma das atividades desenvolvidas para análise da expressividade do aluno com foco no relacionamento grupal. Os alunos conhecem e já participaram de algumas, como as quadrilhas da festa junina que serviram de base para as experimentações, assim como algumas brincadeiras de roda.

Imagem: Dança coral 1



Fonte: a autora

Imagem: Dança coral 2



Fonte: a autora

A roda, presente em muitas manifestações dançantes e brincadeiras da cultura brasileira, é uma formação grupal que permite troca e proximidade, além da percepção de cada um dos participantes ou brincantes. No vasto universo das cantigas de roda não é difícil encontrar uma em que se possa mexer partes do corpo, o corpo todo, ou interagir com o grupo. Na cantiga ‘A Canoa Virou’, por exemplo, os alunos, ao ouvirem os seus nomes, tinham que ficar no centro da roda e pensar em um ou mais movimentos que o grupo todo tinha que repetir. Ouvir seu nome na música era motivo de alegria e aquele que realizava o movimento no centro era aplaudido pelos demais.

Incorporar cantigas ou outros elementos da cultura popular foi uma maneira divertida para experimentar o movimento. As cantigas e brincadeiras conhecidas pelos alunos ou apresentadas como novidade, serviram para estimular o movimento e

representaram um caminho de possibilidades para que o aluno se expressasse de forma lúdica e com elementos culturais que valorizam as formações e relacionamentos no grupo.

Assim como analisa Ostetto (2009), dançar na roda funcionou como um ritual de encontro, trocas e afirmação de pertencimento a um grupo que ganha visibilidade ao dançar junto. Nessa formação, o grupo dançou para uma plateia interna representada por cada participante e pode exercitar a alteridade na aventura de estar com o outro e no desenho de abrir e fechar, desenhado pela nas linhas do movimento do grupo.

Imagem: Brincadeira de roda



Fonte: a autora

O Instituto Brincante¹¹, do coreógrafo e músico Antônio Nóbrega, que recria muitas manifestações artísticas e populares do país, dispõe de um vasto número de apresentações e cursos na sua programação. Alguns vídeos desse grupo, disponíveis online, auxiliaram nas atividades da categoria Grupo e permitiram que os alunos entrassem em contato com um jeito diferente de dançar que ainda não tinham experimentado. A imagem *Dança dos arcos*, mostra os alunos vivenciando uma das atividades dos Brincantes. Levei os arcos para sala já prontos, mas poderia ter confeccionado com eles, o que seria mais enriquecedor, mas optei por fazê-lo em outra

¹¹ Antônio Nóbrega deu o nome de um dos seus espetáculos mais representativos: Brincante, de 1992, para o instituto que criou. Tão eclético quanto seu fundador, o Instituto reúne atividades de dança, música, artes visuais e teatro com foco nas manifestações culturais brasileiras.
<http://www.institutobrincante.org.br/>

oportunidade, sem a exigência de um cronograma de pesquisa com horários definidos para as experimentações nas oficinas. No dia a dia da sala de aula, as manifestações populares serão um mote a ser explorado em vários momentos e vivenciados em atividades diversificadas e de forma contextualizada com os alunos.

Imagem: Dança dos arcos



Fonte: a autora

Os alunos reproduziram, à sua maneira, a forma de dançar dos Brincantes, sem que representasse uma imposição ou cópia daquilo que eles assistiam. A ludicidade dos movimentos permitiu recriar, na interação com o grupo e com os objetos, movimentos ao som de ritmos como o baião e o forró.

Os encontros: *Dançar é... Brincadeira de dançar, O outro que dança* e *Sinais do movimento* destacaram o grupo na análise coreológica com o objetivo de desenvolver a sensibilidade grupal na percepção e vivência com o outro pelo movimento. No quadro -

Encontro: Sinais do Movimento tem-se uma amostra de planejamento para a Categoria Temática Grupo.

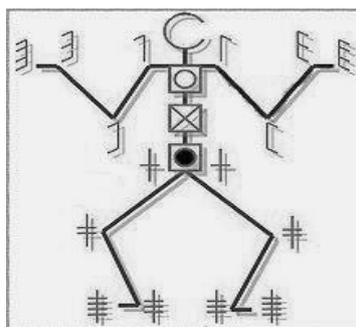
Quadro: Encontro - Sinais do Movimento

Encontro	Sinais do Movimento
Categoria Temática	Grupo
Foco	Formações grupais
Objetivos	Identificar símbolos ou sinais para formações grupais.
Roda de Conversa	Conversar sobre os momentos em que fazemos fila na escola e em outros locais e quando ficamos em rodas: músicas, danças, capoeira, etc. Explicar o jogo de aquecimento corporal a seguir.
Aquecimento Corporal	<ul style="list-style-type: none"> - Formar duas equipes em duas filas. - Cada equipe terá um lenço (vermelho/azul) que ficará com o primeiro da fila. - Ao ouvir o sinal, o primeiro participante de cada equipe vai correr e jogar o lenço dentro de um espaço demarcado mais à frente e voltar para o final da fila; - O próximo da fila corre para pegar o lenço e entregá-lo a quem está à frente da fila na sua equipe e assim sucessivamente, até que todos da fila participem. - Ganha a equipe que completar a prova mais rápido.
Criação	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar os símbolos e o que cada um representa. - Caminhada pelo espaço com música. - Quando a música pausar, mostrar uma das figuras; - Os alunos vão formar fila ou roda, conforme a indicação da figura.
Crítérios Avaliativos	<p>Como é a interação do grupo nas formações da fila e da roda?</p> <p>Os alunos relacionam os símbolos às formações correspondentes?</p>

Fonte: a autora

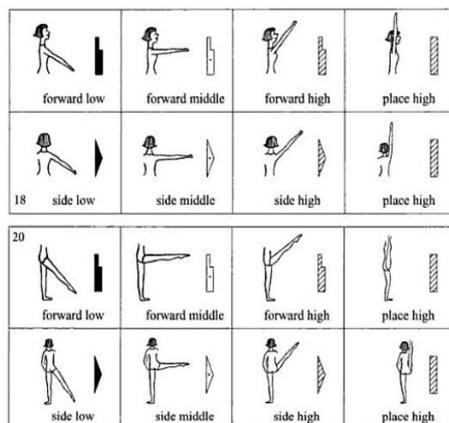
Laban criou um sistema complexo de símbolos para o corpo e para o movimento, como demonstrado nas figuras: *Gráficos do corpo e Direções do movimento*.

Figura: Gráficos do corpo



Fonte: <http://dancaravida.blogspot.com.br/2013/10/graficos-de-movimento-de-laban.html>

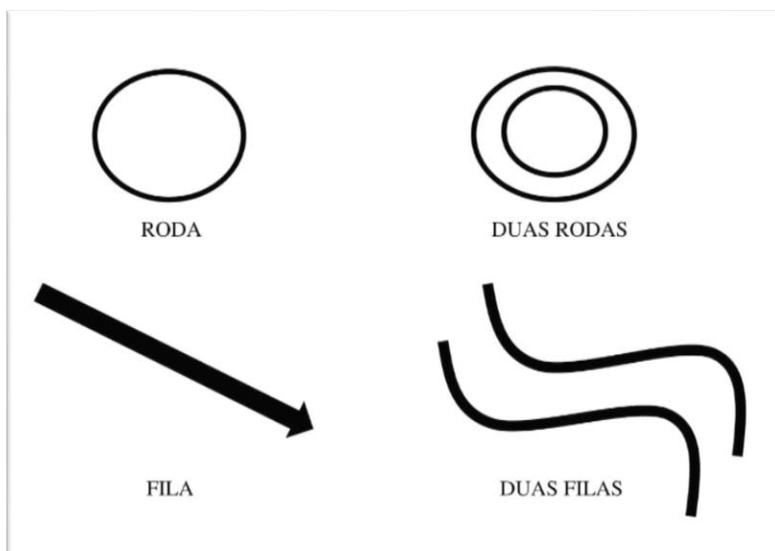
Figura: Direções do movimento



Fonte: Davis, 2006

Para o planejamento do encontro: *Sinais do movimento*, a proposta era que os alunos identificassem símbolos para as formações grupais da fila e da roda, como especificados na figura abaixo:

Figura: Sinais do movimento



Fonte: a autora

Os alunos caminhavam pelo espaço e ao verem esses desenhos, que foram apresentados separadamente, se organizavam para as formações grupais da fila e da roda. As formações não aconteciam imediatamente à introdução das imagens, pois era necessário que se relembresse o que significava cada imagem e que se desse um tempo

para que, de alguma forma, os alunos se organizassem, seja chamando os colegas para perto ou mesmo uns puxando os braços dos outros, até que a fila ou a roda fosse formada.

Imagem: Formações Grupais



Fonte: a autora

Em interação com o outro na dança os alunos puderam se perceber e perceber quem estava perto, como na atividade da imagem - *Imitação*, na qual os alunos formavam duplas e um de cada vez tinha que criar movimentos e gestos, que após serem imitados pelo colega, não poderiam ser repetidos por nenhum dos dois em outro momento. A novidade dos movimentos era algo ansiosamente esperado a cada rodada em que todos pensavam o que poderiam fazer de diferente para ser imitado pelo colega simultaneamente. Laban e outros pesquisadores chamaram essa atividade de jogo do

espelho, no qual os movimentos de um seriam refletidos no outro, como se fossem um só.

Imagem: Imitação



Fonte: a autora

Grupos pequenos, como o que foi atendido na oficina de dança, favorecem, na visão de Melo, Maia Filho e Chaves (2014), que seus participantes estabeleçam entre si a percepção recíproca uns dos outros na qual o face-a-face possibilita a coesão e um ambiente acolhedor para a aprendizagem.

Como esses autores, percebeu-se que o grupo funciona a partir de elementos como os padrões de comunicação, sentimentos, empatias e percepções interpessoais, todos interligados pela funcionalidade que o grupo tem para seus indivíduos. A cada encontro, os alunos se reuniam para dançar e isso favoreceu o que os autores citados chamam de envolvimento afetivo, com o qual foi possível o estado de coesão do grupo. Nessa integração, os sentimentos vividos no coletivo proporcionaram feedbacks para uma avaliação das ações realizadas no coletivo.

Na imagem: *Repassando*, o olhar atento ao outro era indispensável para entregar o objeto que estava na mão. Todos mantinham a atenção em quem ia passá-lo adiante e recebê-lo era tão simbólico quanto o objeto recebido. (Coração).

Imagem: Repassando...



Fonte: autora

Os alunos assistiram vídeos de apresentações de danças realizadas na escola, dos quais muitos deles participaram. Ao final das oficinas eles se viram nas atividades vivenciadas. Olhos arregalados e sorrisos quando se reconheciam ou aos colegas. Perguntava se lembravam daquele dia ou comentava quem faltou. Cada dia tinha uma pequena amostra com um resumo das experimentações realizadas e eles mal podiam esperar para o início do outro vídeo. Se todos os vídeos estivessem mixados e juntos, eles assistiriam a tudo sem reclamar.

Nenhuma das atividades propostas nas oficinas de dança seria possível sem que um grupo fosse reunido em sua pluralidade e diferenças. Individualmente, cada um poderia se expressar, mas no grupo as respostas foram mais representativas para o movimento realizado nos espaços de encontro. Mesmo quando um aluno dançava sozinho, tinha um grupo para apreciar o seu movimento, dessa forma, todos podiam criar a dança ou fruir a que o outro apresentava em espaços compartilhados na coletividade.

4.4 Categoria Temática Criação

Com foco na composição e improvisação em dança, quatro encontros da oficina tiveram a categoria temática Criação. Mesmo tendo uma das etapas em cada oficina reservada para a criação, na qual as ações eram definidas no processo criativo em grupo ou individualmente, procurei, para efeito de organização, destacá-la em alguns encontros e ao final das atividades interventivas.

Para criar, os alunos tinham que improvisar movimentos utilizando as ações corporais destacadas na aula e transformá-las em sequências de dança, por exemplo, como girar, sentar e rolar ou saltar, inclinar e esticar. Primeiro individualmente, depois, em apresentação simultânea pela sala com e sem música. As ações serviam como base para a criação de dança, pois ao juntá-las, os alunos tinham uma expressão do corpo harmônica e com variação de formas, dependendo da ação que escolhiam.

O objetivo era a qualidade expressiva e criativa dos movimentos, embora algumas vezes os alunos privilegiassem o movimento de braços e pernas, não ampliando o movimento para o corpo todo na dança. Para que não se perdesse o foco na criação, constantemente os alunos precisavam ser estimulados a incorporar outras ações ao movimento para uma transição fluida entre as ações realizadas.

Procurava não pedir que repetissem a atividade muitas vezes para que não fosse algo maçante e desestimulante. Em alguns momentos, dançava junto com eles, não como um modelo a ser seguido, mas como um estímulo às respostas que poderiam oferecer nesse relacionamento e compartilhamento do movimento.

No encontro: *Qual é o movimento?* - (imagens na próxima página), utilizou-se o livro imagético *Telefone sem Fio* para introduzir a atividade de comunicar com o movimento. Assim como na brincadeira do telefone sem fio, que fizemos após leitura do livro, ‘falávamos’ alguma coisa para quem estava à frente fazendo um movimento que deveria ser repassado a todos na fila. Essa disposição do grupo favorecia para que ninguém visse antes o movimento que estava sendo feito ao colega. Cada pessoa só virava para olhar quando quem estava atrás colocava a mão no seu ombro.

Antes da atividade propriamente dita, exercitamos primeiro a formação da fila. Andando pela sala e explorando toda a extensão e direções do espaço, em determinado momento tinha que surgir uma fila. Ninguém poderia chamar atenção para si e dizer que era o primeiro da fila, que teria que ser formada sem combinações. Alguém ia parar e os demais se posicionariam atrás dele. Foram necessárias algumas tentativas, pois muitos

queriam ser o primeiro, o que dava início a várias filas, quando a regra combinada era a formação de apenas uma.

O resultado, assim como no telefone sem fio falado, foi um movimento final completamente diferente do inicial. Poucos reproduziam o que viam e repassavam outra história, outro movimento.

Imagem: Telefone sem fio



Fonte: a autora

Imagem: Qual é o movimento?



Fonte: a autora

Outra atividade para essa categoria destacou a improvisação. Cada aluno tinha de uma a dois minutos para realizar movimentos, (primeiro sem música e depois com) que seria apreciado pela turma. Pedia-se que cada um procurasse lembrar os movimentos que tinha criado para que todos repetissem juntos depois. Alguns movimentos foram realizados pela turma toda. O aluno que tinha sua improvisação, (que agora virara composição), reproduzida pela turma se sentia importante por ver todos fazendo algo que ele criara. Quando a música era inserida, geralmente os alunos mudavam a fluência do movimento para ajustar-se ao compasso da música.

Imagem: Improvisando



Fonte: a autora

E se apenas o aluno ouvisse a música? Que movimentos ele ia criar?

Imagem: Só eu escuto e danço



Fonte: a autora

Na experiência com o fone sem fio foi possível perceber, que a princípio, o aluno ficava envolvido e distraído com o som que apenas ele ouvia. Todos ficavam esperando sua vez ansiosamente e não queriam largar do fone para entregá-lo ao colega. Preocupavam-se mais com o que estavam ouvindo que propriamente se movimentar com o que ouviam. O apego foi tão grande que um aluno em particular, queria levar o fone para casa a qualquer custo. A novidade eletrônica agradou com a possibilidade de tocar, (via bluetooth) qualquer música que estivesse nos celulares.

Mais recursos usados para a criação foram destacados nos adereços, figurinos ou outros elementos usados nas oficinas de dança, configurando-se uma experiência estética e expressiva de complemento aos gestos dos alunos. Dessa forma, balões, panos, bolas, dentre outros objetos, foram utilizados, também, para destacar os temas de movimento abordados na pesquisa.

No dia em que objetos como tecidos, bolas e uma cadeira foram dispostos para que cada aluno pudesse construir caminhos e trajetórias individuais em interação com esses objetos, alguns eram ignorados, como a cadeira. Preferiam pegar os panos e as bolas para repetir movimentos conhecidos e já realizados nas oficinas. Pensei em retirar todos objetos e deixar apenas a cadeira e dizia que podiam fazer qualquer coisa, não apenas utilizá-la para sentar. Caminhar em volta da cadeira foi uma ação quase unânime, mas alguns alunos passaram por baixo, esticaram-se deitados, fizeram pose e até caminharam segurando a cadeira ou colocando-a na cabeça.

Imagem: Interação com objetos 1



Fonte: a autora

Imagem: Interação com objetos 2



Fonte: a autora

Imagem: Interação com objetos 3



Fonte: a autora

Imagem: Interação com objetos 4



Fonte: a autora

As imagens mostram diversos objetos com os quais buscou-se uma interação, seja no jogo ou na dança. Esses e tantos outros podem servir de estímulo à criatividade na dança e ampliar as possibilidades de movimentos, que muitas vezes fogem ao comum, mas podem representar ações cotidianas do aluno e se transformarem em gestos expressivos. A qualidade expressiva, portanto, não precisa de coisas grandiosas ou muito elaboradas.

Muito do que foi utilizado nas aulas pôde ser aproveitado na apresentação artística, que não era o objetivo final, nem estava nos planos iniciais, mas veio como consequência de tudo que foi vivenciado nos encontros da oficina de dança. O planejamento final para o encontro: *Criação Expressiva*, representou uma oportunidade de criar uma apresentação artística baseada nas experiências dos alunos e nas atividades desenvolvidas. O último tema se transformou em mais seis encontros de preparação e composição coreográfica para essa apresentação final, nos quais, experimentações presentes nas caminhadas, interação com o outro e com objetos se tornaram sequências de dança.

Imagem: Criação expressiva 1



Fonte: a autora

Imagem: Criação expressiva 2



Fonte: a autora

Tanto nas oficinas como na preparação do espetáculo, procurou-se uma valorização da presença expressiva de cada um, em sua maneira própria de dançar e relacionar-se com o outro.

4.4.1 Movere - Dança e Expressividade no Encontro com o Outro

Movere - dança e expressividade no encontro com o outro, título de nossa apresentação realizada em 31/08/2017, representou a culminância do trabalho realizado na escola e resumiu, de forma marcante, aspectos relevantes dos conceitos desenvolvidos no estudo e nos encontros de dança.

Movere, (movimento do latim) foi uma maneira de pontuar o objetivo da pesquisa usando uma das palavras mais utilizadas durante o processo. Algumas pessoas perguntavam o significado, o idioma (*'é francês'?*) ou achavam interessante pronunciar-lo bem devagar. Isso soava agradável aos meus ouvidos, desde que o escolhi. Queria algo próximo de palavras como expressividade, especial, corpo, dança e tantas outras relacionadas com a pesquisa.

O roteiro para a apresentação foi sofrendo alterações a cada ensaio em que as tentativas e expectativas iam se ajustando ao contexto em que as coreografias iam ganhando forma. A apresentação foi dividida basicamente em seis partes, conforme especificados no texto do folder distribuído aos que estiveram presentes no dia para conferir o resultado e demonstrado a seguir.

1. Apresentação: *Movere - Dança e expressividade no encontro com o outro* é resultado de uma pesquisa sobre o movimento para a subjetividade desenvolvida a partir de experiências nas quais a percepção do corpo e do mundo que nos cerca levam à ampliação das possibilidades expressivas dos gestos e da vivência com o outro.

2. Travessias: Impulsos e energia interior movem o corpo no deslocamento consciente cuja interação se torna condição necessária aos vínculos de afeto que estabelecemos no percurso da nossa existência.

3. Chuva e Asas: Pessoas, objetos e a natureza se unem para compor a expressividade de cada ser.

4. Sombras: As emoções às vezes são algo indefinido e escondido pelas sombras que

podem nos confundir ou... nos mostrar com mais clareza o que precisamos perceber. O importante é o carinho e a amizade que podemos encontrar pelo caminho.

5. Rádio Pop: Sintonizamos o que gostamos de ouvir e isso nos impulsiona a dançar. O que você quer ouvir? Seja o que for, aumente o som e deixe o corpo se expressar.

6. Mensagem final: Uma cultura de dança acessível valoriza a presença e o movimento que cada pessoa pode expressar. Os alunos participantes dessa apresentação de dança vivenciaram momentos especiais que farão parte das experiências significativas inscritas na corporeidade de cada um.

Com um dia de antecedência da data prevista, aconteceu o Movere. Marcaram uma competição esportiva fora da escola para o mesmo dia da apresentação na qual alguns alunos que participaram da oficina estavam inscritos. Para não ter um desfalque, antecipei o dia. Sabia do grande desafio, mas comprei essa ideia (no sentido figurado e literal), que tomou forma nos últimos instantes da investigação.

A exaustão física quase me impediu de seguir adiante. Afinal, ser cenógrafa, desenhista, iluminadora, sonoplasta, diretora, dançarina, pesquisadora, videomaker, estudante, professora e tudo mais não pode resultar em um trabalho tranquilo. Tudo foi tão inesperado que não pude contar com a ajuda de muitas pessoas. (A professora regente da turma, em que estava a maioria dos alunos, foi uma figura paciente e disponível nesse embate). Agosto foi um mês de superação e correria, talvez fosse diferente se isso fizesse parte dos planos desde o início. Depois que tudo acabou, percebi como todo esforço tinha valido à pena.

Uma diferença observada entre os encontros de dança e a realização da apresentação artística, além da plateia, das luzes e tudo mais e que cabe reflexão nesse instante, é o figurino. Tanto nas oficinas como nos ensaios, todos dançavam com a roupa que estavam, sem nada de especial ou diferente. No instante em que os alunos se vestiram para a apresentação foi como se uma transformação acontecesse, mesmo que o figurino se constituísse apenas de camisetas de cores variadas, calça ou bermuda preta e um pequeno arranjo para o cabelo das meninas.

Imagem: Bastidores



Fonte: a autora

Vieira (2015) reflete sobre a representatividade do figurino na dança como algo que dialoga com o corpo de quem dança e com seus movimentos. Para ele, o figurino contribui como uma imagem estética na apreciação da dança ao extrapolar a função de apenas envolver o corpo para criar um estado de interação com o outro. Sua escolha interfere no espaço cênico como um conjunto de mensagens não verbais pois obedece ao corpo que dança. O corpo nessa perspectiva é analisado enquanto fato social e produto biológico e psicológico.

Para os alunos que participaram do *Movere*, colocar uma roupa especialmente para um momento específico, deu um toque de ‘acontecimento’ à apresentação que a diferenciou dos ensaios e dias comuns. Em frente ao espelho e posando para as fotos, podia se perceber como eles (e até a professora/pesquisadora) sorriam irradiando uma alegria que foi levada ao palco. O grupo de alunos estava pronto como um time de futebol que entra em campo com o mesmo uniforme, fazendo parte de uma equipe que se distingue pelas roupas que usa, assim como pelos objetivos e metas em comum.

4.4.1.1 Momentos Movere

I. Sombras

Imagem: Sombras



Fonte: a autora

No dia da apresentação, alterei a ordem especificada no folder, ficando a quarta parte logo no início, pelo risco de derrubarem a estrutura do painel com a cortina das sombras, como havia acontecido nos ensaios.

Ao abrirem-se as cortinas do palco estava lá o painel com os alunos atrás dele ao som da música tema do filme *O Pequeno Príncipe*, que inspirou a coreografia, a frase de abertura e as figuras de pássaros e estrelas que foram coladas no painel. Eu queria usar o pano e a sombra, mas não tinha uma história definida para contar. A escolha da música “*Somewhere only we know*” ajudou e impulsionou o desenvolvimento.

Da plateia, apenas se viam as sombras de tudo que acontecia atrás da cortina iluminada com o holofote. Atrás do pano, um dos alunos estava triste e cabisbaixo e uma aluna se aproxima, toca o ombro dele e lhe entrega um coração. Os dois dançam e depois ele entrega uma rosa para ela. A imagem dos dois segurando a rosa foi uma das que mais gostei depois, ao conferir as imagens. Na segunda parte dessa coreografia, outros alunos e eu entramos e continuamos dançamos um pouco mais atrás da cortina; saímos e caminhamos para perto do público como em uma corda bamba; caímos lentamente de joelhos e crescemos devagar até esticar todo corpo, ‘desabrochamos’, (no comentário do meu orientador). Depois fizemos o caminho de volta para trás da cortina das sombras e finalizamos, cada um numa posição diferente. As cortinas se fecham para retirada do painel.

II. Apresentação

Desci do palco, cumprimentei o público agradecendo a presença de todos e falei um pouco sobre o processo no qual o espetáculo se desenvolveu. Frases sobre o tema da apresentação e imagens da oficina de dança educativa ficaram para essa segunda parte, o que acredito não ter comprometido a apresentação de forma negativa.

Imagem: Entrada



Fonte: a autora

Com a frase inicial ‘O movimento confere expressividade ao corpo’ e ao som de *Comptine d`un autre ete - l`apres midi (Yann Tiersen)*, essa parte do *Movere*, que deveria vir logo no início, começou com projeções de imagens e outras frases. Quis colocar conceitos rápidos e percepções baseadas na literatura revisada para a pesquisa a respeito de palavras como **movimento**: materialização da dança; **expressividade**: o corpo percebe e expressa sua identidade; **dança**: pensamento do corpo e o **outro**: possibilidade de encontro e alteridade.

A frase de Lévinas: “*Eu me mantenho no mundo em relação com o outro*” antecedeu o título do espetáculo e a entrada de três participantes. A professora Janaína, acompanhada de dois alunos, entrou carregando caixas com desenhos que foram colocadas junto a outras já instaladas no palco; a intenção era de expressar a colaboração e complemento resultante da relação com o outro. Depois, atravessaram o palco e sentaram num banco do cenário, (que era tipo uma praça), e assistiram a uma sequência de imagens que resumiram boa parte das oficinas de dança realizadas ao som da música ‘Nosso Pequeno Castelo’, do grupo Teatro Mágico.

III. Travessias

Imagem: Travessias



Fonte: a autora

Para esse momento preparamos caminhadas diferentes. Entramos com passos fortes e marcados pela música *'Andar com Fé'* e nos deslocamos para o outro lado do palco. A volta dessa travessia acontecia bem devagar, com movimentos que abarcavam os níveis alto, médio e baixo, giros e transições lentas com o áudio: *'O corpo, a culpa, o espaço'*, do grupo Teatro Mágico. Ao chegarem do outro lado, a proposta foi de uma movimentação rápida pelo espaço, quase correndo, passando bem perto uns dos outros, mas sem tocar em ninguém. A música que embalou essa movimentação foi *'Artefireaccua'*, um instrumental do Carlinhos Brown. Ouve uma parada brusca de movimentos e da música na qual cada um congelou numa posição para ouvir uma gravação de vozes com projeção de imagens que repetia: *'Movere: dança, vida, expressividade, alegria, encontro, amizade'*. A saída dessa travessia se deu com a mesma música e da mesma forma da entrada. A partir desse momento, a opção foi de não mais fechar as cortinas e agilizar a entrada dos participantes, conforme as sequências coreográficas.

IV. Chuva e Asas

Imagem: Chuva e asas



Fonte: a autora

Para esse instante, cinco participantes entraram com guardas-chuva, (todos queriam o vermelho) e dois com panos esvoaçantes preso às costas, como asas. O som do Theatre of Tragedy deu o clima apropriado para a entrada lenta e desenvolvimento dos

gestos. A música *'A distance There Is'*, com som de chuva e trovoadas ao fundo foi perfeita para esse momento. No palco tinham cinco lonas de cores diferentes, verde, amarela, azul, roxa e vermelha que serviram para marcar o espaço que cada participante ficaria, após sequência de movimentos realizadas perto da plateia. Na lona vermelha, que era a maior e estava no centro, ficaram três pessoas. Quando os participantes que estavam com os guardas-chuva se sentaram nas lonas, duas participantes, que estavam com as asas, 'voaram' entre eles. Para finalizar, um círculo de guardas-chuva se formava em volta das asas e todos saímos em fila, como entramos.

V. Rádio Pop

Imagem: Rádio Pop



Fonte: a autora

A proposta para essa coreografia envolveu a todos, mas iniciava com um aluno DJ que entrava no palco curtindo um som com fones de ouvido. Ao olhar a plateia, tirava os fones, pegava o grande rádio que estava no palco e sintonizava mix musicais ao som do qual o resto dos participantes entrava dançando. O primeiro mix remetia aos ritmos de dança de rua e o segundo, uniu três grandes sucessos de Michael Jackson, muito apreciado pelos alunos. Entre os mix coloquei ruídos de rádio, narração de futebol e outros sons, além de imagens com efeitos visuais de laser colorido projetados nos participantes.

6. Encerramento

Imagem: Agradecimentos



Fonte: a autora

Assim como no início, inseri imagens e frases para esse momento final do Movere. Comecei com Manuel de Barros: *'A maior riqueza do homem é sua incompletude'*. Logo depois, com Saint-Exupéry: *'Todos os caminhos levam em direção a alguém'* e *'A gente só conhece aquilo que cativou'* e relatei que Movere nasceu de encontros e descobertas.

Imagem: Encerramento



Fonte: a autora

Durante as frases, alguns alunos entraram pulando corda e carregando balões; depois sentaram no banco colocado no palco para assistir ao vídeo-resumo das oficinas de Dança Educativa, que eles e outros alunos haviam participado. Uma aluna se atrasou e só chegou nesse momento. Entreguei-lhe um balão de coração e ela entrou feliz e saltitante, mas perguntando se ia *dançar* o Michael Jackson. Ela estava ansiosa pelo mix do Rádio Pop (havia selecionado especialmente por causa dela, que adora o Michael) que já tinha acontecido e mal sabia que chegou a tempo apenas de se despedir e agradecer ao público. Sua mãe, decepcionada, tentava justificar o atraso e na correria, nem sei se conseguiu ver a filha nos momentos finais da apresentação.

Após o vídeo, todos participantes entraram em duplas ou trios para despedida e agradecimentos à plateia. Embalados ao som de '*Mais Ninguém*' - (Banda do Mar), dançamos os últimos instantes do espetáculo inspirado nas experimentações partilhadas nos encontros da oficina de dança. Quando todos já estavam no palco, entreguei a cada participante uma vareta com um coração e nos posicionamos na frente do palco para despedida.

Em cada quadro foram inseridos momentos das atividades e dos elementos utilizados nas estratégias interventivas com o movimento. Olhando as imagens e vídeos de cada instante da apresentação, fica a sensação de dever cumprido e de realização pessoal. Esteticamente foi uma apresentação bonita e planejada de acordo com as possibilidades do espaço, do tempo e dos participantes envolvidos. Se me senti muito só na preparação, a presença dos alunos, (sem os quais não seria possível sequer pensar na pesquisa), compensou qualquer dificuldade.

A direção nos convidou para representar a escola no IV Fórum de Educação Inclusiva com essa apresentação, no dia 20/09/2017.

Imagem: Fórum de Educação Inclusiva



Fonte: a autora

Foram necessárias adaptações e modificações em cada quadro para o espaço do auditório do Hospital Regional de Santa Maria. Percebi, dentro das infinitas possibilidades, que posso brincar com a junção das coreografias, acrescentar imagens, permitir a troca de papéis entre os alunos e promover outras parcerias.

Imagem: Asas



Fonte: a autora

Hoje penso que, sem a apresentação, ficaria faltando algo mais concreto para eu finalizar a dissertação. Acredito que essa experiência contribui para um trabalho mais consistente e que pode ser replicado em diversos contextos, com as adaptações necessárias a cada grupo que poderá participar. Mesmo preocupada com detalhes, muita coisa pode ter ficado de fora na análise dos dados. O que ficou em destaque, porém, refletiu as escolhas possíveis e realizáveis de uma proposta que não se esgota com uma apresentação artística, mas encoraja futuras empreitadas e novos desafios.

5. CONCLUSÃO

Que dança é essa? Era a pergunta que se ouvia de alguns alunos ou se percebia nos olhares furtivos de curiosos pelas janelas que poderiam descrever o que viam nas oficinas de dança como algo estranho ou diferente. *Tia, hoje tem ensaio?* Era outra pergunta que ouvia vez por outra pelos corredores. O estranhamento ou achar que o que fazíamos na sala de dança era ensaio, me fez refletir sobre que definição eu mesma tinha do que estava acontecendo. A inquietação estava em como fazer esse trabalho de forma mais lúdica e pedagogicamente organizada. Colocar um hit de dança do momento, com os passos que eles já conheciam, atrairia a atenção de todos, mas as muitas festas e confraternizações da escola já faziam isso.

O que significava, de fato, o trabalho com a dança? Diante do senso comum, as experimentações com o movimento representaram uma nova maneira de trabalhar com aquele grupo de alunos, que ao final de tudo, queriam dançar e a pergunta que se pode fazer é se isso realmente aconteceu.

Os alunos, reunidos nos momentos dos encontros, tinham um objetivo em comum, dançar, que ampliou os vínculos do grupo. Em um contexto educacional, conforme Amaral (2007), quando um grupo se une em torno de objetivos comuns, há a quebra da polaridade professor-aluno para introduzir o outro como sujeito em interação contínua nas relações que serão estabelecidas. Numa análise histórica da formação dos grupos e seus objetivos essa autora destaca que historicamente, muitos grupos se articularam em massas, desde as torcidas organizadas de futebol e manifestações populares contra aumento de passagens, por exemplo, a grupos revolucionários de tomada de poder.

Na escola, os objetivos do grupo se constituíram um desafio que precisou permear as situações de aprendizagem, conforme destaca (BAREICHA, 2002, p. 257):

Um dos maiores desafios pedagógicos da atualidade é perceber o conjunto de alunos como um grupo que possui objetivos comuns e funciona operacionalmente. Por mais 'didático' que seja o professor, o processo só se torna verdadeiramente 'vivencial' quando o aluno toma para si sua parte de responsabilidade na co-construção da educação. Isso não depende do conteúdo, senão se tomarmos a 'relação' como principal conteúdo prático a ser ensinado.

Na construção do processo educativo em dança, os momentos das oficinas representaram uma formação grupal transitória, na qual foram se criando e se percebendo as necessidades no processo de convivência. No grupo, necessidades interpessoais básicas como a inclusão, o controle e a afeição, que explicitam o desejo de aceitação, interação e

relacionamento recíproco, foram observadas como uma necessidade afetiva, que emocionalmente, todos temos e demonstramos nos encontros de dança. (MELO, MAIA FILHO E CHAVES, 2014)

Para a proposta, o termo dança educativa não foi escolhido numa tentativa de se justificar a prática de dança na escola, pois uma dança que se pretenda educativa não será apenas pelo fato de inseri-la nesse contexto, mas em transformá-la em algo que faz parte do projeto político pedagógico que a permita ser considerada a *dança da escola*. No espaço escolar podem conviver atividades de concentração, silêncio e também do movimento, mas o fator didático não deve transformar a dança em algo preso a metodologias e técnicas rígidas de aprendizagem.

Os benefícios da dança como fonte de expressão e exercício da corporeidade, explicitados por Silva (2007), atenderam às metas educacionais ao contribuir nos aspectos criativos e de socialização no espaço escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais atendidos. A pesquisa mostrou que se pode dançar para conhecer o próprio corpo, percebê-lo e às pessoas que se relacionam no espaço escolar. Isso enfatiza a necessidade que todos têm de participar dos processos artísticos educacionais. Arte e deficiência, assim como para essa autora, exploraram nessa pesquisa, as possibilidades de expressão através do corpo.

A abordagem de Laban contribuiu significativamente na proposta de dança apresentada, não de forma restrita e definitiva ou como um passo a passo a ser seguido por quem se interessar. Ao utilizar a abordagem de Laban para estruturar uma linguagem específica na qual o movimento é expressão (BOLSANELLO, 2010), se permitiu ao aluno a descoberta pessoal de seus próprios movimentos e sensações (VIEIRA, 2015) numa dança expressiva que integrou corpo, movimento e subjetividade. (FLORES E BANKOFF, 2010). Os estudos de Laban criaram um sistema que, ano após ano, se intensifica com mais pesquisas e desdobramentos que poderão ser aprofundados em outros momentos ou mesmo na continuidade das minhas aulas, seja na educação especial ou no ensino regular.

Quando iniciei os encontros com os alunos, esse embasamento teórico fortaleceu e respaldou a investigação. Em quatro anos buscando formas de desenvolver um trabalho diferenciado com a dança, percebo um avanço que essa pesquisa de mestrado proporcionou ao delinear, de forma mais concreta, objetivos, estratégias e conteúdo pertinentes.

A proposta de Dança Educativa para alunos com deficiência intelectual se apresentou como um instrumento necessário na análise dos aspectos relativos ao movimento corporal na perspectiva da construção do gesto, enquanto qualidade expressiva. As intervenções práticas vivenciadas apontaram para ampliação de possibilidades do movimento que não se esgotam num curto espaço de tempo, mas que podem reverberar em adaptações e múltiplas formas de se trabalhar a dança dentro do espaço do conhecimento.

Nesse espaço, destacou-se a circularidade como negação da unilateralidade na qual o movimento “modifica o desenho do cotidiano, da prática pedagógica, integrando papéis e histórias, incorporando as diferenças”. (OSTETTO, 2009, p. 182). As rodas de dançar ou as rodas de conversa, assim como para essa autora, significaram um modo de ser e de agir e não uma técnica de grupo. Em círculo, nos aproximamos do fazer pedagógico que firma as lembranças, sentimentos e impressões expressadas na dinâmica que incorpora a diversidade do espaço educativo.

No processo de experimentações, nem tudo são flores. Tentativas e erros fazem parte do percurso e não precisam ser encarados como derrotas. Era o que me repetia sempre que algo não saía como o esperado. Nesse quadro pode está a emoção e o estímulo necessários à busca por uma prática adaptada à realidade dos alunos com necessidades educacionais especiais. As atividades propostas levavam mais tempo para realização, o que exigia uma grande dose de paciência e persistência. A adaptação, muitas vezes, precisou ser com relação às minhas expectativas, que carregadas de ansiedade, às vezes impediam um melhor aproveitamento dos momentos que passamos juntos.

Quando o foco se perdia, as práticas mostravam-se pouco interessantes ao grupo, ao que se exigia uma percepção mais apurada para compreensão dos fatos. A escuta sensível foi necessária para que os resultados de um trabalho artístico com o movimento expressivo através da dança na escola pudessem ser analisados. Isso não aconteceu de repente ou sem algum esforço, mas a partir de um olhar diferenciado, que está ligado à apreensão das sensações do outro na integração no ouvir-ver-sentir. (CERQUEIRA E SOUSA, 2011). Tentativas fazem parte da procura e descartar uma atividade, ou mesmo ir modificando conforme andamento da oficina, foi um desafio constante em que a escuta sensível funcionou como um termômetro das práticas que iam sendo realizadas e destacou, mais vez o caráter flexível que uma proposta educacional pode apresentar.

Ao ingressar no mestrado, fiquei afastada, para estudo, da Secretaria de Educação do Distrito Federal. Os momentos que gastei procurando e analisando os referenciais

teóricos foram indispensáveis à pesquisa, no entanto, estar afastada da sala de aula resultou em quebra no trabalho durante a realização das oficinas, que se tornaram meu único vínculo com os alunos. Como professora do atendimento de dança tinha mais liberdade e contato com a comunidade escolar.

Em meio às incertezas, muito do estudo realizado representou um avanço pessoal para a compreensão da dança dentro da escola como um elemento impulsionador do conhecimento e da expressão, da arte e da aprendizagem. Paralelamente não se pode negar a análise da postura do pesquisador. O que eu fiz e de que forma realizei? O que representaram as minhas escolhas e atitudes frente ao que me propus investigar? O que eu faria diferente se tivesse que começar tudo de novo? Existem sempre novos elementos que podem ser incorporados e a pesquisa vai tomando corpo a cada momento.

Mediar as experimentações com os alunos representou uma reflexão desses questionamentos que serviram para impulsionar a prática em dança e ajudar no planejamento do encontro que tiveram com a arte. No contato com as experiências, ampliam-se as sensações e o sentido estético que a arte é capaz de produzir.

O outro, sem o qual as experiências se limitariam, exige uma relação de alteridade nesse encontro de significações pela arte. As diferenças, (físicas, pessoais, culturais ou cognitivas) serão replicadas numa repetição, não do igual, como o pensamento de Deleuze nos ensina, mas daquilo que transforma e modifica.

Nesse contexto, a dimensão criativa da dança potencializou as experiências para a expressividade pelo efeito benéfico na escola sobre os alunos, privilegiando e estimulando as variações básicas do movimento, em vez de exercícios repetitivos. (CAMPEIZ E VOLP, 2004). Isso foi possível pelo estímulo da espontaneidade dos movimentos na escola que pode levar os alunos a adquirir uma consciência de si e preservar sua expressão criadora (JOROSKY, 2010), como um dos objetivos pedagógicos que a dança pode proporcionar. (POLATO, 2008)

Dança e expressividade, ao final, podem se relacionar com a produção de presença, defendida por Gumbrecht (2010), na qual produção não está associada à fabricação, mas à sua origem do latim: *producere* ou trazer para diante de um objeto no espaço e a presença não se refere a uma relação temporal, mas espacial com o mundo, pois algo ‘presente’ tem impacto imediato nos corpos pelo fato de ser tangível. A produção de presença, portanto, vai apontar para os processos nos quais se intensifica o impacto dos objetos ‘presentes’ sobre os corpos humanos.

Na proposta de dança educativa o aluno relacionou-se com os objetos e pessoas ao seu redor produzindo uma presença expressiva como efeito de comunicação e desejo de estar com o outro. No sentido da presença o que predomina, para Gumbrecht (2010), é a autorreferência do corpo como parte integrante da existência humana e efeito observado nas relações com o outro.

A experiência com o movimento para a expressividade pode reverberar em atividades futuras com a dança na escola, podendo ser ampliada para reflexões sobre os jogos corporais destacados como elementos fundamentais aos aspectos lúdicos das práticas pedagógicas que se debruçam sobre a corporeidade. A pesquisa em dança, nessa perspectiva, justificou-se pelas inesgotáveis possibilidades que ainda podem ser utilizadas, o que me traz a imagem de como se confecciona um tapete e a relação com a prática de dança que se construirá no movimento onde um fio conduz a outro, abrindo espaço e tecendo novas formas de ensinar e de aprender.

Boa parte da dissertação foi escrita enquanto minha casa estava sendo reformada. Já era um grande desafio escrever, mas eu quis viver no limite. A bagunça da casa em construção foi necessária para que hoje as coisas estivessem um pouco melhor. Dois anos de reforma não foram suficientes para terminar o que tinha para ser feito, seja pela indisponibilidade da mão de obra, atrasos ou as infinitas idas às lojas de materiais de construção, dentre outros fatores financeiros.

Entre as necessidades reais ou inventadas nesse processo, tudo foi se somando ao caldeirão das sensações e expectativas de alguém que resolveu, não no início da carreira no magistério, se dedicar à pesquisa mais a fundo. Essa preocupação ‘tardia’ requer uma corrida contra o tempo, (impiedoso e cruel), que está sempre à frente, mostrando como as coisas sempre mudam e nunca se repetem da mesma forma.

O quadro agora está menos conturbado, tanto na casa como na redação final desse trabalho. No início do mestrado, o canteiro de obras das minhas ideias estava parecido com o da minha reforma, muita coisa fora do lugar, muitos planos e muita vontade de chegar ao fim. Mas o fim é um caminho longo e cheio de detalhes que o imediatismo não pode definir ou resolver satisfatoriamente e como cantou Caetano, também fiz minha prece ao tempo:

“Tempo, tempo, tempo, tempo,

Compositor de destinos

Tambor de todos os ritmos

Tempo, tempo, tempo, tempo

Entro num acordo contigo

Tempo, tempo, tempo, tempo...”

Se é de tempo que se precisa para que as construções fiquem firmes e dizem até, para que se curem alguns males, adiciono mais um componente, o material adequado. Para minha pesquisa, os tijolos, assim tudo que serviu de base, foram chegando pelas mãos dos professores, do orientador e através da prática vivenciada com os alunos. Hoje tenho um alicerce que aguenta um prédio maior que o planejado. Se cheguei ao fim? Ainda não, pois o acabamento (tanto da obra como da escrita) é algo bem mais refinado e demorado. Acredito que já posso abrir a casa e receber convidados, assim como já mostrar alguns resultados de uma proposta com a dança expressiva.

Rever os vídeos das oficinas de dança e da apresentação artística que fiz com os alunos e ainda poder refletir sobre os resultados nessa conclusão tem um leve sabor de conquista e dever cumprido, mas não representa um ponto final. Suspeito que tudo que foi investigado atrairá novos planos e muito mais a construir no meu fazer pedagógico. Só o acordo firmado com o tempo poderá responder.

6. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para educação infantil. São Paulo: Summus, 2016.

ALVES, Flávio Soares. **Composição Coreográfica:** traços furtivos da dança. Revista TCF. Ed. 01, 2007.

ALVES, Rubem. **Educação dos Sentidos e Mais.** Campinas, SP: Verus, 2011.

AMARAL, Vera Lúcia do. **A Dinâmica dos Grupos e o Processo Grupal.** Natal, RN: EDUFRN, 2007.

AMPUDIA, Ricardo. **O que é Deficiência Intelectual?** Nova Escola, 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/271/o-que-e-deficiencia-intelectual>
Acesso: 30/11/2016

ARAÚJO, Paulo. **A Linguagem do Corpo.** Revista Nova Escola. 2007. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/imprimaessapagina.shtml?http://acervo.novaescola.org.br/artefraticapedagogica/linguagemcorpo429693.shtml?page=all>
Acesso em 19/09/16

BARBIER, René. **A Pesquisa-Ação.** Trad. Lucie Dídio. Brasília: Liber Livro, 2002.

BAREICHA, Paulo. **Problemas para se Iniciar uma Aula:** o que está em jogo? Revista Sala Preta. USP, 2002
Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57099/60087>
Acesso: 02/11/2017.

BARRETO, Débora. **Dança... Ensino, Sentidos e Possibilidades na Escola.** UNICAMP - São Paulo, 1998. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/274878>

BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). **Artes.** Dança. Ensino Fundamental. Séries Iniciais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BOLSANELLO, Débora Pereira. **A Língua do Movimento.** IN: BOLSANELLO, Débora Pereira. Em pleno Corpo. Rio de Janeiro: Juruá, 2010.

CAMPEIZ, Edvânia. VOLP, Cátia Mary. **Dança criativa:** a qualidade da experiência subjetiva. Revista Motriz, Rio Claro, v. 10, n. 3, p. 167-172, set/dez 2004.

CANCHERINI, Ângela. **A Escuta Sensível como Possibilidade Metodológica.** Universidade Católica de Santos, 2010.

CARNEIRO, Eliana. **Pequeno Manual de Corpos e Dança.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2008.

CERQUEIRA, Teresa Cristina Siqueira. SOUSA, Elane Mayara. **Escuta Sensível - O que é:** escuta sensível em diferentes contextos laborais. In: CERQUEIRA, Teresa Cristina

Siqueira. (Org.) (Con) Texto em escuta sensível. Vários Autores. Brasília: Thesaurus, 2011.

CODO, Wanderley, VASQUEZ-MENEZES, Iône. **O que é Burnout?** In: CODO, Wanderley (Coord.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006.

COSTA, Juliano Xavier da Silva. CAETANO, Renato Fernandes. **Concepção de alteridade em Lévinas** - Caminhos para uma Formação mais Humana no Mundo Contemporâneo. Revista Igarapé Literatura, Educação e Cultura: Caminhos da Alteridade Revista Eletrônica Igarapé - Nº 03, maio de 2014- ISSN 2238-7587
Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape>
Acesso: 18/07/2017

COUTO, Yara Aparecida. **A Arte, o Jogo, a Dança e as Brincadeiras:** dos primórdios lúdicos aos processos de civilização e cultura. Revista Poiésis Pedagógica, Catalão - GO, v. 11, n. 1, p. 38-53, jan/jun. 2013

DAVIS, Eden. Beyond dance - **Laban's legacy of Movement Analysis**. New York: Routledge, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Tradução: Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Tradução. Vera Ribeiro. SÃO PAULO: MARTINS, 2010, 646 p.

DIAS, Sueli de Souza. OLIVEIRA, Maria Cláudia. **Deficiência Intelectual na Perspectiva Histórico-Cultural** - contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. Revista Brasileira de educação especial. v. 19, n. 2. Marília, SP, 2013.
Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=SCI_arttex&pid=S1413-65382013000200003
Acesso em: 30/11/2016

DUARTE, Gustavo de Oliveira. ALMEIDA, Marcia G. F. BAECKER Ingrid M. **Perspectivas da Dança como Conteúdo Estético-Expressivo da Educação Física Escolar na Formação de Professores**. 2001.
Disponível em:
http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2002/Formacao_de_Educadores/Poster/09_30_03_p1053.pdf

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos Estéticos da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1981.

_____. **O Sentido dos Sentidos**. Tese de Doutorado. Universidade estadual de Campinas. FE, 2000.
Disponível em:
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000211363>
Acesso em: 25/02/2017

FALKEMBACH, Maria Fonseca. **Quem Disse que não Tem Espaço para a Dança na Escola?** In: FERREIRA, Taís. FALKEMBACH, Maria Fonseca. Teatro e Dança nos Anos Iniciais. Porto Alegre: mediação, 2012.

FERNANDES, Ciane. **Como Fazer Arte a partir do Corpo.** Revista TCF. Edição 1, ano 3. São Paulo: 2006.

Disponível em: <http://kinokaos.net/tfc/geral20061/pdf/cfernandes.pdf>

Acesso: 03/11/2016.

FERREIRA, Consuelo da Piedade Bernardo. **A Expressividade no Sociodrama.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2010.

FLORES, Mariana Imbrunito. BANKOFF, Antônia Dalla Pria. **Influência da Dança Expressiva sobre o Equilíbrio Corporal em Portadores com Síndrome de Down.** Campinas, São Paulo - Brasil. Revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, v. 8, n. 3, p. 35-46, set./dez. 2010.

FRANKEN, Josiane. **Reflexões e Reflexos do Sistema Laban-Bartenieff na Prática Docente em Dança.** Revista Cena em Movimento. 3ª Edição, 2013. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cenamov/article/download/36205/26340>.

GALLO, Sílvio. **Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença.** UNICAMP, 2011.

Disponível em:

<http://gajop.org.br/justicacitada/wp-content/uploads/Eu-o-outro-e-tantos-outros-S%C3%ADlvio-Gallo.pdf>

Acesso: 21/07/2017

GATTI, Bernadete. **A Construção da Pesquisa no Brasil.** São Paulo: Loyola, 2007.

GRANDO, Beleni Saléte. **Corpo, Educação e Cultura: as práticas corporais e a construção da identidade.** In: GRANDO, Beleni Saléte. (Org.) Corpo educação e cultura: maneiras de ser. Juí - RS: Unijuí, 2009.

GUMBRECHT, Hans Ulrich. **Produção de Presença** - o que o sentido não consegue transmitir. Tradução de Isabel Soares - Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2010.

GURGEL, Thaís. **Dança: expressão pelo movimento.** Nova Escola, 2009. Disponível em: <http://acervo.novaescola.org.br/imprimaessapagina.shtml?http://acervo.novaescola.org.br/arte/praticapedagogica/dancaexpressaopelomovimento44...>

HEINEN, Isabella Vivianny Santana. HEINEN, Ingrid Larissa Santana. **A Filosofia da Diferença de Nietzsche e de Deleuze.** Revista Linha Mestra, n. 23, ago.dez. 2013.

Disponível em:

https://linhamestra23.files.wordpress.com/2013/12/03_para_uma_escrita_delirante_as_filosofias_da_diferenca_heinen_heinen.pdf

Acesso: 21/07/2017

JOROSKY, Narda Helena. **Dança educativa no ambiente escolar a luz da proposta de Rudolf Laban.** Revista Hórus, v. 4 n. 1. 2010.

JUNGES, Márcia. VARGAS, Greyce. **Uma Filosofia da Alteridade Radical**. Revista do Instituto Humanistas Unisinos. Edição 277, 14 de out, 2008.

Disponível em:

http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2226&secao=277

Acesso: 18/07/2017.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá. V. 6, n. 1. p. 17-27, jan/jun. 2001.

KUPPERS, Petra. **Educação Acessível: estéticas, corpos e deficiência**. Tradução de Gabriela Camargo e Carla Vendramin. UFRGS: Revista Cena, n.15, 2014.

Disponível em:

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:1ZpHulPvp0IJ:seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/49497+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>

Acesso: 06/12/2016

LABAN, Rudolf. **Danza Educativa Moderna**. Traducción de Amanda Area Vidal. Paidós: México, 1989.

_____. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LAMBERT, Marisa Martins. **Expressividade cênica pelo fluxo percepção/ação: o sistema Laban/Bartenieff no desenvolvimento somático e na criação em dança**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. Campinas, SP: [s.n.], 2010.

LARROSA, Jorge. **Linguagens e Educação depois de Babel**. Autêntica Editora: 2007

_____. **Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2002, n. 19, pp. 20-28.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. 2002.

Acesso: 04/02/2017.

LÉVINAS, Emmanuel. **Entre Nós - ensaios sobre a alteridade**. Tradução Pergetino Stefano Pivetto. (Coordenador). Petrópolis: Vozes, 1997.

LIBÂNEO. José Carlos. **O campo Teórico-Investigativo da Pedagogia - a pós-graduação em educação e pesquisa pedagógica**. Revista Educativa. PUC, Goiânia. v.11 n. 1, p. 109 - 121, jan./jun. 2008.

Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/662>

Acesso: 20/06/2017.

MACHADO, Carmem. **Expressividade Corporal na Prática Educativa**. Dissertação. Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2009.

Disponível em:

<http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/tccs-dissertacoes-e-teses/dissertacao/educacao-do-campo-expressividade-corporal-na.pdf/view>

Acesso: 17/7/2017

MACHADO, Fernando. NAZARI, Juliano. **Aspectos históricos das pessoas com deficiência no contexto educacional**: rumo a uma perspectiva inclusiva. Revista Lentes pedagógicas. V.2 n. 1. Uberlândia, 2012.

MARCELLINO, Vera Cristina. **A dança e a Psicologia Junguiana**. Unicamp, 2006.

MARQUES, Isabel. **Coreologia**: Um Estudo sobre sua adequação nos cursos de formação de professores em dança. Revista da Faculdade de Educação. São Paulo, 1991.

_____. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Linguagem da Dança**: arte e ensino. Digitexto, 2010b.

_____. **Revisitando a dança educativa de Laban**. Revista Sala Preta. USP. São Paulo, 2002.

Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57104>

Acesso: 26/10/2016

MARTINS, Mirian Celeste. PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para Professores Andarilhos na Cultura**. 2ª ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

MATOS, Lúcia Helena Alfredi de. **Dança e Diferença**: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA, 2012. 184 p. (Coleção Pesquisa em Artes).

MELO, Armando Sérgio Emerenciano de. MAIA FILHO, Osterne Nonato. CHAVES, Viana. **Conceitos Básicos em Intervenção Grupal**. Encontro Revista de Psicologia. Volume 17/ 26, 2014.

Disponível em:

<https://psibr.com.br/leituras/psicologia-clinica/conceitos-basicos-em-intervencao-grupal>

Acesso: 24/10/2017

MENDES, Eniceia Gonçalves. **Deficiência mental** - a construção científica de um conceito e a realidade educacional. Tese de Doutorado. USP. Instituto de Psicologia. São Paulo, 1995. Disponível em:

Acesso em: 10/12/2016.

MENEZES, Eстера Muszkat. SILVA, Edna Lúcia. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação**. Florianópolis: UFSC, 2005.

MILLER, Jussara. **Qual é o Corpo que Dança?** Dança e Educação Somática para Adultos e Crianças. São Paulo: Summus, 2012.

MODINGER, Carlos Roberto. **Práticas Pedagógicas em Artes**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. **A primeira Escola Especial para Crianças Anormais no Distrito Federal**: pavilhão Bourneville (1903 - 1920). Revista Brasileira de Educação Especial, v.6, n.1, 2000.

NACHMANOVITCH, Stephen. **Ser Criativo: O Poder da Improvisação na Vida e na Arte.** São Paulo: Summus, 1993.

NASCIMENTO, Marcelo de maio. **Dança e Corporeidade - Considerações fenomenológicas do espaço dançado e o corpo percebido.** UFRGS: Cena, 2013.
Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/cena/article/view/41142/28629>
Acesso: 29/07/2017

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falava Zaratustra.** Tradução: José Mendes de Souza. Versão digital. eBooks-Brasil, 2002.
Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/zara.pdf>
Acesso: 20/07/2017

OLIVEIRA, Sandra Maria de. **Processo de Criação em Dança: investigações artísticas em campo de ações em saúde mental.** Dissertação. USP, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Na dança e na Educação: o círculo como princípio.** Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 165-176, jan./abr. 2009.
Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/download/28187/30000>
Acesso em: 25/10/2017.

PAULINO, Belister Rocha. **Movimento Corporal e Expressividade: referenciais para uma pesquisa em dança na educação especial.** In: MUNIZ, Mariana de Lima. CRUVINEL, Tiago de Brito. (Orgs.) **Pedagogia das Artes Cênicas: criatividade e criação.** v.2. Curitiba: CRV, 2017.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez Novas Competências para Ensinar.** Tradução: Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

POLATO, Amanda. **Dança Criativa.** Nova escola, ed. 215. Setembro, 2008.
Disponível em:
<http://acervo.novaescola.org.br/imprimaessapagina.shtml?http://acervo.novaescola.org.br/educacaoinfantil/4a6anos/dancacriativa422886.shtml?pag...>

PREGNOLATTO, Daraina. **Criandança - uma visita à metodologia de Rudolf Laban.** Brasília: LGE, 2004.

RENGEL, Lenira. **Os Temas do Movimento de Rudolf Laban: I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII: modos e referências de aplicações.** São Paulo: Annablume, 2008.

RIBEIRO, José Mauro Barbosa. **Assim no Teatro como na Vida: experiência estética, leitura de mundo e consciência cidadã.** Tese de Doutorado. UFBA. Salvador, 2011.

ROQUET, Christine. **Da Análise do Movimento à Abordagem Sistêmica.** Tradução de Joana Ribeiro da Silva Tavares e Marito Olsson-Forsberg. Volume 03 - Número 01 - janeiro-julho/2011. O Percevejo Online. PPGAC-UNIRIO
Disponível em: <http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/1784>

SALVADOR, Gabriela Di Donato. **Histórias e propostas do corpo em movimento: um olhar para a dança na educação.** Paraná: UNICENTRO Editora, 2011.

SCARPATO, Marta Thiago. **Dança Educativa**: um fato nas escolas de São Paulo. In: Cadernos Cedes XXI nº 53, 2001.

SILVA, Luciene Maria da. **A deficiência como expressão da diferença**. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 44. p. 111-133. Dez. 2006.

Disponível em: www.scielo.br/pdf/edur/n44/a06n44.pdf

Acesso: 20/07/2017

SILVA, Ângela Ferreira da. **Projeto Dança Criança e a Escola Cidadã**: O Aprendizado da Dança na construção de Significados. Porto Alegre: 2007

SILVA, Graziela Mazziotti Soares da. SCHWARTZ, Gisele Maria. **A Expressividade na Dança**: Visão do profissional. Motriz, V. 05, n. 2. São Paulo, 1999 (p. 168-177)

SILVA, Silvana dos Santos. **A Dança, Sentidos e Significados**. Revista Digital Buenos Aires, Ano 14 Nº 139 - dezembro de 2009. Disponível em:

<http://www.efdeportes.com/efd139/adancasentidosesignificados.htm>

Acesso em 21/09/2016

STRAZZACAPPA, Márcia. Dança na educação: discutindo questões básicas e polêmicas. In: Revista Pensar a Prática. Vol. 6, jun./jul. 2003. p. 73 - 85.

TANAJURA, Laudelino Luiz castro. BEZERRA, Ada Augusta. **Pesquisa-Ação sob a Ótica de René Barbier e Michel Thiollent** - aproximações e especificidades metodológicas. Revista Eletrônica Pesquiseduca. Santos, v 07, n.3, p.10-13, jan./fev. 2015. Disponível em:

periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/download/408/pdf

Acesso em: 17/10/2016

TÉDDE, Samantha. **Crianças com deficiência intelectual** - a aprendizagem e a inclusão. Dissertação de mestrado. Centro Universitário Salesiano. Americana, SP, 2012.

THON, Bárbara Machuca. CANTORANI, José Roberto Herrera. **Um olhar sobre a Dança Contemporânea e a sua Relação com o Self**. Faculdades Integradas de Itararé - FAFIT-FACIC. Itararé - SP - Brasil v. 03, n. 02, jul./dez. 2012, p. 59-69.

THONES, Ana Paula Bellochio. PEREIRA, Marcelo de Andrade. **Um entre o Outro e Eu** - do estranho e da alteridade na educação. Revista Educação e Realidade. Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 501-520, abr./jun. 2013.

Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidae

Acesso: 18/07/2017

TRIPP, David. **Pesquisa-Ação**: uma introdução metodológica. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3. P. 443-466, set/dez. 2005

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/255601809_Pesquisa-acao_Uma_introducao_metodologica

Acesso: 28/07/2017

VIEIRA, Marcílio Souza. **Abordagens Somáticas do Corpo na Dança**. Revista Brasileira de Estudos da Presença. UFRN: Rio Grande do Norte, 2015. v. 0 n. 1. Disponível in: <http://seer.ufrgs.br/index.php/presenca/article/view/47246/32531> 17/10/2016

ZIMMERMANN, Ana Cristina. **Ensaio sobre o Movimento Humano: jogo e expressividade**. Tese de doutorado. UFSC. Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, SC, 2010.

Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/93812/277584.pdf?sequence=1>
Acesso: 24/09/2017.

http://arteeducacaoemquestao.blogspot.com.br/2011_05_01_archive.html

<http://bildschleuder.tumblr.com/post/59396336629/regardintemporel-anonyme-troupe-de-danseuses>

<http://dancaravida.blogspot.com.br/2013/10/graficos-de-movimento-de-laban.html>

<http://estudiolabandedanca.webnode.com.br/sistema-laban-de-analise-do-movimento/o>

<http://redeglobo.globo.com/globoeducacao/noticia/2012/06/abordagem-triangular-25-anos-de-contribuicao-para-o-ensino-da-arte.html>

<http://vivoparaladanza.blogspot.com.br/2016/04/que-es-la-kinesfera-parte-2.html>

<http://www.dicionarioinformal.com.br/>

<http://www.institutobrincante.org.br/>

<https://www.significados.com.br/>

tvescola.mec.gov/saltoparaofuturo/entrevistaisabelmarques.