

Educação somática e construtivismo: revendo a pedagogia da dança

NEILA CRISTINA BALDI

■ 256

Neila Cristina Baldi é artista da dança e professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, nos cursos de Licenciatura em Dança e Licenciatura em Teatro. Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre (Es)(ins)critas do/no Corpo, pertencente ao Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação Docente (GESTAR - CNPq/ UESB) e do Grupo de Artes Integradas, Performativas e de Pesquisa (Olaria-CNPq/UESB). Doutoranda em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia, com orientação de Ciane Fernandes.

■ RESUMO

O presente texto discute a aplicação da educação somática e do construtivismo pós-piagetiano no ensino da dança. Neste sentido, o artigo propõe uma revisão da pedagogia da dança, que vem secularmente arraigada, sobretudo, na tendência tradicional de ensino. A ideia central é apontar as questões epistemológicas que a educação somática e que o construtivismo têm em comum, para, deste modo, pensar em uma pedagogia da dança alternativa à vigente. Com estas bases teóricas, é possível trabalhar metodologias de ensino diferenciadas, que permitam a aprendizagem tanto de repertórios de dança quanto nos demais conteúdos.

■ PALAVRAS-CHAVE

Pedagogia da dança, educação somática, construtivismo.

■ ABSTRACT

This paper discusses the application of somatic education and post-Piagetian constructivism in dance education. In this sense, the article proposes a review dance pedagogy, which is secularly rooted mainly in traditional tendency of teaching. The central idea is to point out the epistemological questions that somatic education and constructivism have in common, to thus think an alternative to the current dance pedagogy. With these theoretical bases, it's possible to work different teaching methodologies that allow learning dance repertoires as another content.

■ KEYWORDS

Dance pedagogy, somatic education, constructivism.

257 ■

1. Introdução

O problema de como o sujeito chega ao conhecimento tem sido discutido por diversos(as) teóricos(as), a partir de três concepções: “a ideia do ser humano facilmente modável e dirigível a partir do exterior; a consideração do processo de construção do conhecimento como um fenômeno fundamentalmente individual; a análise dos processos de interação” (FABREGAT; REIG, 1998, p. 72).

Estas concepções interferem nos modos de ensino e aprendizagem. Na dança, não é diferente. Tanto em espaços formais quanto não formais, o ensino tem se pautado, principalmente, a partir da pedagogia tradicional, em que o ser humano é modável pelo professor. Quando se sai desta linhagem pedagógica, vai-se, geralmente, para outro extremo, de que o conhecimento é individual e de que brota de cada um (pedagogia nova).

Rever a pedagogia da dança, a partir da educação somática e do construtivismo pós-piagetino é a proposta deste artigo. Para tanto, inicialmente, apresento a definição de pedagogia com a qual estou trabalhando e algumas tendências pedagógicas pelas quais a dança tem se apoiado. Posteriormente, conceituo a educação somática e o construtivismo. Em seguida, aponto as intersecções entre a educação somática e o construtivismo e apresento como podem ser pensadas na pedagogia da dança.

2. Pedagogia(s) da(s) dança(s)

Pedagogia tem a ver com ensino, certo? Portanto, o “trabalho pedagógico

seria o trabalho de ensinar, de modo que o termo pedagogia estaria associado exclusivamente a ensino”. (LIBÂNEO, 2001, p. 5-6). Este é o pensamento do senso comum. No entanto, como nos lembra o teórico, a pedagogia “é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa”. (LIBÂNEO, 2001, p. 6). O que significa dizer que a pedagogia diz respeito tanto à reflexão sobre o fenômeno educativo, quanto às práticas educativas, inseridas em um contexto social. Neste sentido, não existe Pedagogia, mas pedagogias.

A partir deste conceito e entendendo que, ao longo da história da humanidade, as práticas educativas mudaram, tento compreender quais têm sido as pedagogias da dança. Assim como no ensino da Arte, vemos na dança a predominância de duas tendências pedagógicas: a tradicional e a escola nova. De um lado, temos o(a) professor(a) como fonte do saber. Do outro, o(a) aluno(a).

Na pedagogia tradicional, o(a) professor(a) detém o conhecimento e o(a) aluno(a) é visto como uma tabula rasa, a chamada educação bancária (FREIRE, 1974). Na prática em dança, esta tendência pedagógica se apresenta a partir da utilização, sobretudo, de um método de ensino: a demonstração. O(A) professor(a) fica à frente do(a) aluno(a) e mostra os movimentos. Ao (À) estudante cabe apenas copiar. Seguindo esta concepção, o aprendizado é fragmentado, ou seja: a decomposição leva à síntese. “Os passos são treinados separadamente e juntados posteriormente para uma determinada finalidade” (ANDRADE, 2011, p. 18).

Ferraz e Fusari (2009) dizem que, do ponto de vista metodológico, os conteúdos são encaminhados utilizando a repetição. Exercita-se, treina-se. É por isso que há, neste tipo de ensino, o entendimento do corpo como máquina, que deve ser adestrado, aperfeiçoado (MARQUES, 2005). O(a) aluno(a) tem que superar os seus limites, buscar a perna mais alta, o gesto mais perfeito (como se existisse perfeição). Há ênfase no produto e não no processo e, portanto, faz sentido mostrar o produto (apresentações de final de semestre ou ano).

Do lado oposto a este pensamento está a Pedagogia Nova. Segundo Ferraz e Fusari (2009, p. 47), “na Escola Nova, a ênfase é a expressão como um dado subjetivo e individual que os alunos manifestam em todas as atividades, as quais passam de aspectos intelectuais para afetivos”. Desloca-se, desta forma, o processo de ensino e aprendizagem para a aprendizagem (MARQUES, 2005) e, portanto, do diretivismo para o não-diretívismo. O(A) aluno(a) é o sujeito da aprendizagem e ao (à) professor(a) cabe dar as condições.

Na prática em dança, isso se dá pelo método da exploração dos movimentos, a partir (ou não) de um tema proposto pelo(a) professor(a). A ênfase é muito maior na exploração de sentimentos, durante o movimento, do que de conteúdos de dança.

Se, na outra concepção, o produto era o mais importante; nesta, é o processo. Mas não o processo como um *continuum* – com o entendimento de um encaideamento – mas sim o vivenciar, o fazer. Na prática, muitas vezes, sobretudo na educação infantil, cai-se no chamado *laisse-faire*. “Dança livremente esta música”, diz o(a) professor(a) à criança.

Além destas tendências apresentadas, existem outras. Há quem trabalhe dança a partir da pedagogia crítica (MARQUES, 2007, 2005); crítica e feminista (SHAPIRO, 1998) e feminista (STINSON, 1995), entre outras.

3. Educação somática

A educação somática é um campo de conhecimento que surgiu no início do século XX e compreende diversos métodos de trabalho corporal, a partir da percepção de que corpo e mente são indissociáveis. O campo foi cunhado pelo filósofo Thomas Hanna, nos anos 1970, mas as técnicas somáticas começaram a ser desenvolvidas cerca de cinco décadas antes.

De acordo com Eddy (2009), Hanna viu características comuns nos métodos de Gerda Alexander, Feldenkrais, Gindler, Laban, Mensendieck, Middendorf, Mézières, Rolf, Todd e Trager, todos criados na primeira metade do século passado, enxergando-os como integrantes do mesmo campo. Somático torna-se então “um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas”¹ (FORTIN, 2002, p. 128). (Tradução nossa)

Segundo Hanna (1977, s.n.), são características da educação somática: autorregulação, autocorreção, auto-melhoria e autoconsciência. A percepção de corporeidade, sem separação, é o princípio fundador e, a partir dela, vêm os demais. Deste modo, como os referenciais vêm do corpo, o(a) aluno(a) está atento(a) ao seu movimento – autoconsciência - e, portanto, ao como ele se dá, ou seja, ao processo.

Por meio da educação somática, o(a) aluno(a) experiencia o movimento, de forma singular, sendo responsável pela sua investigação. Assim, descobre como se move e como pode se mover – autorregulação - , “tornando-se investigador do seu próprio movimento e conquistando uma posição de autonomia” (DOMENICI, 2010, p. 75). Isto é completamente diferente do livre mover-se, porque, neste caso, o(a) aluno(a) é investigador(a), está prestando atenção ao seu movimento, descobrindo novas possibilidades.

É a partir da autoconsciência que o(a) estudante pode auto-melhorar-se e auto-corrigir-se. “Será esta apropriação que provocará as mudanças no universo em que as ações estão se dando e, por consequência, como uma onda, manifestar-se-á em todos os seus confins” (LIMA, 2010, p. 62).

Mas o que ocorre quando a somática é utilizada como pedagogia da dança? Uma das mudanças é na postura do(a) professor (a), que:

[...] dirige a atenção de seus alunos de maneira que eles aprendam a sentir e perceber o que o corpo faz quando realiza os exercícios. O aluno é levado a concentrar-se no movimento proposto, evitando um comportamento automático e ausente. Ele aprende o conteúdo do exercício através de sua própria experiência e não a partir de teorias ou manuais, nem copiando o modelo cinestésico do professor (BOL-SANELLO, 2005, p. 102).

Domenici (2010) afirma que, mesmo quando o(a) professor(a) propõe uma frase de movimento, esta é usada para estudo, como uma etapa e não como fim da aprendizagem. A repetição de um movimento é feita de forma consciente e investi-

¹ No original: An umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience (FORTIN, 2002, p. 128).

gativa: como iniciou, e se eu iniciar por outro caminho, qual é o caminho do movimento, a melhor tensão, etc., são algumas questões que podem permear a investigação. É por isso que Gillain (2008, p. 7) diz que:

Na educação somática, pelo desenvolvimento do senso cinestésico e da propriocepção, os alunos desenvolvem sua auto-imagem, eles se conhecem e se melhoram. Eles descobrem as suas próprias maneiras de fazer as coisas e também descobrem novas. Eles aprendem a aprender². (Tradução nossa)

4. Construtivismo pós-piagetiano

Os estudos de Piaget (1970, 1987, 2002) foram desenvolvidos entre a primeira e a segunda metade do século XX. Para ele:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. (PIAGET, 2002, p. 8).

Isto significa que seu pensamento a respeito do conhecimento deve ser entendido a partir de uma perspectiva individual, mas em interação. E que, apesar de desenvolvida no século passado, sua teoria ainda é atual e permitiu a existência de outras, como as que entendem a inteligência cinestésica, o conhecimento construído no movimento. Flavell (2002, p. 197) diz que “Piaget antecipou a ideia de que as crianças compreendem o mundo graças à sua própria ação”. A inteligência cinestésica mostra que todos e todas, adultos e crianças, podem construir conhecimento pela ação.

Diversos autores e autoras (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999; RAMOZZI-CHIAROTINO, 1994; FURTH, 1974; GROSSI, 1993) percebem a Epistemologia Genética, de Jean Piaget, como uma teoria que busca compreender o conhecimento e apesar de parte dos seus estudos ter sido revista, nos trouxe caminhos para entendermos como o sujeito aprende e, deste modo, a intervirmos no processo de ensino-aprendizagem.

Piaget não desenvolveu uma pedagogia. Mas “[...] é inegável que seus resultados são da maior relevância para a educação, precisamente porque redefinem a noção de **aprendizagem**, noção que nenhum pedagogo pode evitar” (grifo da autora). (FERREIRO, 2001, p. 98). No entanto, a noção de que o conhecimento se constrói, tem implicações na Pedagogia, sobretudo na relação professor-aluno, que é mediada pelo conhecimento (NEIRA, 2010). E foi então que, a partir de seus estudos, a pedagogia propôs mudanças no processo de ensino-aprendizagem, tendo

² No original: En éducation somatique, par le développement du sens kinesthésique et de la proprioception, les élèves développent leur image de soi, ils apprennent à se connaître et à s'améliorer. Ils découvrent leurs propres façons de faire et en découvrent aussi de nouvelles. Ils apprennent à apprendre. (GILLAIN, 2008, p. 7).

a tendência construtivista como um dos seus expoentes.

Grossi (1992) afirma que o construtivismo surgiu no século passado, a partir de pensadores como Baldwin, Piaget, Vigotsky e Wallon e que o próprio Piaget pedia o acréscimo do “pós-piagetiano”, como continuidade a seus estudos. Diante disso, pergunta-nos Sanchis e Mahfoud (2010, p. 19-20):

Mas afinal, que construtivismo é esse? O termo hoje designa um conjunto teórico e de práticas que abrange a obra de muitos autores e desdobramentos práticos diversificados. Piaget, apesar de ter alguns escritos sobre educação, não foi e não pretendeu ser pedagogo, e não teve, portanto, como interesse, a realização de projetos ou métodos pedagógicos. No entanto, verifica-se que grande parte da produção que tem como fundamento o construtivismo refere-se à educação, e, mais especificamente, à educação formal. Sendo assim, os métodos pedagógicos hoje ditos construtivistas são construções baseadas na teoria formulada por Piaget, principalmente sobre o desenvolvimento infantil (ou em algum tema contido nela) e/ou em autores que desenvolveram suas pesquisas na mesma linha.

261 ■

Eles dizem ainda que Piaget é considerado o primeiro pesquisador a utilizar o termo construtivismo, tendo como ideia central não considerar o conhecimento como a reprodução de uma realidade independente de quem a conhece. No entanto, segundo eles, Piaget não estava sozinho, havia na filosofia e em diversas áreas da ciência outros(as) autores(as) e correntes que consideravam o sujeito como agente central na construção do conhecimento:

Dentro dessa posição, a especificidade do construtivismo de Piaget está no fato de que essa construção do conhecimento (ativa por parte do sujeito, mas possibilitada por sua inserção no mundo) é o que permite a construção de estruturas de compreensão (no sujeito) cada vez mais equilibradas, ao mesmo tempo em que uma estruturação (em termos de significado) cada vez mais abrangente do mundo. (SANCHIS; MAHFOUD, 2010, p. 21)

De acordo com Pulaski (1986), são três os principais pilares da teoria de Piaget. O primeiro deles é a equilíbrio: coordenação balanceada entre a assimilação – processo de entrada de informações, de incorporação – e a acomodação – processo ajustador de saída. Segundo Ferreiro (2001), os esquemas de assimilação têm origem na ação, é por isso que o segundo pilar é a experiência, tanto física quanto empírica. Por fim, outro pilar é a transmissão social – “informações aprendidas com outras crianças ou transmitidas por pais, professores ou livros no processo de educação” (PULASKI, 1986, p. 27). Para Piaget (1970, 1987, 2002), quando uma pessoa se defronta com informações contraditórias ou desafiadoras, seu equilíbrio é perturbado e busca, então, uma resposta que lhe possibilite um novo equilíbrio. É o chamado conflito cognitivo, que impele a pessoa a níveis mais elevados de desenvolvimento, que a faz aprender com seus erros.

Professores e professoras de dança já utilizam a teoria de Piaget em suas aulas:

Um entendimento da teoria piagetiana pode contribuir de várias maneiras para o trabalho do professor de dança. É importante reconhecer que as crianças têm sistemas diferentes de entendimento da realidade do que os adultos e que elas pensam de maneira diferente em diferentes estágios de desenvolvimento. Um entendimento dos sistemas destes diferentes estágios pode nos ajudar a explicar o comportamento das crianças como um guia para ensinarmos dança. Em segundo lugar, é importante que entendamos que a desequilíbrio é a base do processo de aprendizado. Se considerarmos o ensino de dança como algo que vai além da recreação, o processo de aprendizado é de grande significado. Devemos oferecer oportunidades para o aspecto dual da acomodação - encontrar novos desafios, resolver problemas - e da assimilação - repetição, prática, “fazer daquilo algo que seja nosso”. (STINSON, 1999, p. 30)

Fortin e Long (2005) também se apoiam no construtivismo para o ensino da dança. Para eles, uma abordagem construtivista, no ensino, significa que “[...] o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal” [...], desenvolvido em um contexto social. (FORTIN; LONG, 2005, p. 11).

5. Intersecções da educação somática com o construtivismo

Para Fortin e Long (2005), a abordagem somática que utilizam nas aulas de dança (Feldenkrais) está em acordo com a orientação epistemológica construtivista, uma vez que o ponto de partida é singularidade do indivíduo e a experiência sensorial de cada um(a). A singularidade do indivíduo é verificada na “[...] valorização do agir de quem aprende” (GROSSI, 1992, p. 43). O sujeito do conhecimento, portanto, é um sujeito ativo – do mesmo modo que na educação somática. Além disso, como bem argumenta Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 3), conhecer, para Piaget, tem o sentido de: “organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)”. O conhecimento a partir do experienciado é uma das bases da educação somática.

Mas existem ainda outros pontos em comum. Na educação somática, corpo e mente são indissociáveis, do mesmo modo que pensava Piaget:

Segundo Piaget, há uma verdadeira continuidade entre a vida e o pensamento. Essa continuidade rompe com a tradição judaico-cristã comprometida com dicotomias do tipo corpo/alma/espírito/matéria, e assim por diante, milenarmente admitidas na filosofia ocidental. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 16)

Além disso, no ensino da dança, por meio da educação somática, há uma percepção para o como, para o processo e, estando atento a si, o(a) aluno(a) reconhece seus padrões de movimento, podendo revê-los. Processo e produto são um *continuum*, pois pensar na construção do conhecimento [...] pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos. (MAURI, 2009, p. 88)

Acrescento ainda o fato de que, tanto na educação somática, quanto no construtivismo, há a elaboração pessoal mas, também, a relação com o outro, com o meio: De acordo com Freitag (1993), a construção se dá na ação da pessoa sobre o mundo e na interação com seus pares. Na educação somática, há um movimento inter-relacional entre consciência, função biológica e meio ambiente, evidenciando a experimentação do mundo interior como integração sensorial, sinergia (HANNA, 1976).

Do ponto de vista metodológico, no uso tanto da educação somática quanto do construtivismo em sala de aula, há o emprego dos desafios, dos problemas a serem resolvidos. Isto permite, como lembra Stinson (1999), os desequilíbrios e, portanto, as reequilibrações.

6. Educação somática e construtivismo na prática da dança: uma proposta metodológica

A partir da educação somática e do construtivismo pós-piagetiano, venho propondo em aulas de dança uma abordagem metodológica que parte de quatro eixos: (re)conhecer, explorar, conceituar e (re)significar. A ideia é que a metodologia possa ser usada tanto para o ensino e aprendizagem de repertórios de dança, quanto para os demais conteúdos. Ressalto repertórios porque proponho que uma pedagogia da dança construtivista e somática pode ser pensada em vários contextos educativos e, em muitos deles, os repertórios são os principais conteúdos – como o caso de aulas de jazz, balé clássico, etc.

Diversas abordagens somáticas trabalham com o (re)conhecimento da estrutura anatômica, não estática, mas em movimento, o que significa ir além da anatomia, uma investigação do como se mover, do que está se movendo, etc. Além disso, uma forma de (re)conhecer é prestar a atenção ao seu alinhamento corporal: como piso quando me desloco; quando faço um *plié*, como dobro os joelhos, são algumas questões. Outro (re)conhecimento é o dos padrões de movimento: sempre que exploro movimentos, começo por que parte do corpo; qual a minha tendência ao me movimentar, uso mais peso leve ou forte, entre outras questões a se perceber. A detecção dos padrões é ainda um reconhecimento de conhecimentos prévios. Sabe-se que um “corpo preso a um padrão postural e de movimento pouco flexível tende a repetir uma gama restrita de possibilidade de movimento. Nesta estabilidade há pouco espaço para o novo” (NEVES, 2008, p. 132). Mas posso, também, (re)conhecer o que sei sobre algum repertório: quando se fala em frevo, que movimentação é a mais comum; este deslizar dos pés está presente em que técnica de dança, a formação de linhas, círculos e outros desenhos espaciais é encontrada em que repertórios de dança? Este (re)conhecimento é importante pois:

Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Esta elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo; não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas a partir das experiências, interesses e conhecimentos prévios que, presumivelmente, possam dar conta da novidade. (SOLÉ; COLL, 2009, p. 19-20).

Este (re)conhecer (e suas diferentes concepções) pode se dar em vários momentos da aula – durante o aquecimento (por exemplo, (re)conhecimento anatômico), no meio da aula (verificar conhecimentos prévios), etc. É por isso que entendo os eixos metodológicos como uma espiral, de um para outro, sem início, nem fim, sem uma ordem prévia, sem hierarquia. Ou, dito de outra forma, a partir do construtivismo piagetiano: “[...] a abertura de novas possibilidades se dá em função de necessidades anteriores (pois toda acomodação diz respeito a um esquema de assimilação) e essas conduzem à construção de necessidades anteriores”. (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988, p. 51). A autora acrescenta que neste processo em espiral há “[...] uma alternância ininterrupta de forma e conteúdo, sem limites, sem fim e sem começo absolutos” que levam a “[...] formas cada vez mais ricas e, conseqüentemente, mais importantes em relação aos conteúdos” (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988, p. 56).

Outro eixo metodológico é o que chamo de explorar. Este explorar diz respeito a um espírito investigativo. Do mesmo modo que o (re)conhecer se dá sob vários aspectos, explorar também. Posso explorar diversas maneiras de distribuir o peso nos pés: qual é a mais confortável, qual a que traz desalinhamentos?

Posso pesquisar movimentos a partir de verbos: o que em meu corpo dobra? Ou a partir das ações corporais (LABAN, 1978). Com esta exploração, posso chegar a sequências de movimento construídas pelos(as) alunos(as) ou, inclusive, a repertórios específicos: se eu entendo cinesteticamente o dobrar, compreende o que é o *plié*, do balé clássico. A exploração pode ser também para se entender a Categoria Expressividade, de Laban (fluência, peso, tempo e espaço): caminhar mais devagar, cada vez mais devagar... e chegar, depois ao conceito de tempo. Ou, com os fatores do movimento já compreendidos, explorar movimentos a partir da variação dinâmica deles: se eu colocar peso forte neste gesto, o que ocorre, o que muda em sua expressão?

Esta exploração pode ser aos moldes de Whittier (2013), que usa o Sistema Laban/Bartenieff nas aulas de balé, incentivando os(as) alunos(as) a explorarem os movimentos a partir da perspectiva de “o que se...”: “O que seria se você tentasse este caminho? O que acontece quando eu...?”.

Explorar é também propor desafios sensoriais-motores: como executar o movimento com os olhos fechados? E se eu começar pelo lado esquerdo? E se eu inverter a sequência? Como é investigar caminhos diferentes para o mesmo movimento? Como estender a perna a partir do calcanhar, do dedão, etc.? O que isso provoca? Há, neste momento, aquilo que Piaget (1970) chamava de desequilíbrio. Eles são importantíssimos para a aprendizagem, pois [...] envolvem o problema da contradição. É através desta e da sua superação que há as construções” (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988, p. 53). Além disso, como destaca Gillain (2008, p. 13), “a experimentação de diversas soluções aumenta a consciência de si, ampliando a possibilidade de reflexão e de escolha[...]”³. (Tradução nossa)

Metodologicamente há um momento que chamo de conceituar. É a hora de dar nomes aos bois: entender, por exemplo, que este gesto que descobri a partir da exploração, é um movimento do maracatu. Ou que se eu lançar a perna para o alto,

³ No original: L'expérimentation de diverses solutions accroît la connaissance de soi tout en agrandissant les possibilités de réflexion et de choix [...]. (GILLAIN, 2008, p.13)

com a coxofemoral para fora, estarei fazendo um *grand battement*. É a hora da sistematização do conhecimento, de se fazer relações com tudo o que foi experienciado. Como dito anteriormente, não necessariamente há um espaço temporal determinado na aula: pode ser no fim ou no início.

“A maneira como se experiencia o mundo interfere determinadamente no que se conhece” (Domenici, 2010, p. 72), portanto, este conceituar varia de aula a aula. Pode ser, por exemplo, chegar a formas de composição: entender que fazemos desenhos espaciais, etc. Desta maneira, “os conceitos são formados em contato com o mundo, em contato com os outros” (ESTEIN, 1993, p. 40).

É importante ressaltar que este é um momento de sistematização, mas que não necessariamente apenas neste momento o(a) aluno(a) está conceituando coisas. Pelo contrário:

O processo de construção de significados que, em maior ou menor medida, é realizado por alunos e alunas sobre os conteúdos de ensino, é inseparável do processo mediante o qual atribuem este ou aquele sentido aos conteúdos. Os alunos não atribuem, primeiramente, um determinado sentido ao conteúdo da aprendizagem para depois proceder à construção de significados sobre ele. Tampouco constroem primeiro significados, passando depois a atribuir um sentido. Os alunos constroem determinados significados sobre os conteúdos **à medida que**, simultaneamente, atribuem-lhes determinado sentido (COLL; MARTÍN, 2009, p. 207-208). (Grifo dos autores)

265 ■

Outro momento metodológico é o que chamo de (re)significação que, do mesmo modo que os demais, tem várias concepções. Quando são trabalhados repertórios, por exemplo, os alunos e alunas são convidados a usar os movimentos codificados de formas diferenciadas. Do mesmo modo, (re)significam seus saberes, criando células coreográficas a partir de suas vivências. Partindo de um pensamento construtivista:

[...]os conhecimentos que o aluno possui não são um obstáculo para a aprendizagem, mas o requisito indispensável para ela – os alunos e alunas não aprendem apesar de seus conhecimentos prévios, mas por meio deles - , e a compreensão da realidade é um processo gradual, que ocorre simultaneamente ao enriquecimento desses conhecimentos prévios, pois não se trata de suprimi-los, mas de usa-los, revisa-los, enriquecê-los progressivamente. (MAURI, 2009, p. 98).

Há também a (re)significação de suas tendências e alinhamentos corporais – uma vez que está se trabalhando com abordagens somáticas - .processo que ocorre ao longo da aprendizagem e não necessariamente em um momento da aula.

7. Conclusão

O ensino da dança vem se caracterizado pela predominância de uma peda-

gogia: tradicional. No outro extremo, aqueles e aquelas que vão contra esta prática, acabam por se utilizar da chamada Escola Nova. No entanto, vários(as) autores(as) têm buscado outras bases teóricas para seus fazeres pedagógicos: como a pedagogia crítica, a feminista, o construtivismo e a educação somática. O intento deste artigo foi discutir a educação somática e o construtivismo como aportes para outra pedagogia da dança.

Durante o texto foram apresentados os princípios tanto do construtivismo quanto da educação somática e como a dança pode se apropriar deles. Por fim, vislumbrou-se uma abordagem metodológica que aplica ambos os princípios. Com isso, pretende-se rediscutir o ensino da dança e propor uma revisão de nossas práticas, com novas alternativas. Esta é uma delas. Mas, lógico, não a única.

Referências

ANDRADE, Carine Nascimento de. **Uma análise do balé clássico como prática cotidiana de ensino em cinco escolas de educação infantil em Salvador**. Salvador, 2011. Dissertação (Mestrado em Dança) - Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia.

BOLSANELLO, Débora. "Educação somática: o corpo enquanto experiência". **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, mai./ago. 2005, p.99-106.

COLL, César. MARTÍN, Elena. "A avaliação da aprendizagem no currículo escolar: uma perspectiva construtivista". In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009, p. 197-221.

DOMENICI, Eloisa. "O encontro entre dança e educação somática como uma interface de questionamento epistemológico sobre as teorias do corpo". **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), maio/ago. 2010, p. 69-85.

EDDY, Martha. "A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance". **Journal of Dance and Somatic Practices**, Volume 1, Number 1, 2009. Disponível em: <<http://movingoncenter.org/DynamicSMTT/Files/AbriefhistoryofSomaticanddance.pdf>>. Acesso: 6 outubro 2013.

ESTEIN, Ernildo. "Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano II". In: GROSSI, Esther Pillar. BORDINI, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FABREGAT, Artemio. REIG, David. "O sujeito como sistema cognitivo processador de informações e construtor de significados". In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 55-73.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. FUSARI, Maria F. de Resende e. **Metodologia do Ensino da Arte: fundamentos e proposições**. São Paulo: Cortez, 2009. 2 ed.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 300 p.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 143 p.

FLAVELL, John. "Piaget e a psicologia contemporânea do desenvolvimento cognitivo". In: HOUDÉ, Olivier. MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 193-200.

FORTIN, Sylvie. LONG, Warwick. "Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea". **Movimento em foco**, Porto Alegre v. 11, n2, mai-ago 2005, p. 9-29.

FORTIN, Sylvie. "Living in movement. Development of somatics practices in different cultures". **Journal of Dance Education**. Volume 2, Number 4, p. 128-136, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1974.

FREITAG, Bárbara. "Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano I". In: GROSSI, Esther Pillar. BORDINI, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974. 2 ed. 231p.

267 ■

GARCÍA, Antonio. FABREGAT, Artemio. "A construção humana através da equilibrção de estruturas cognitivas: Jean Piaget". In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GILLAIN, Vandana Claire. **L'éducation somatique et l'apprentissage scolaire**. Le Regroupement pour l'éducation somatique, 2008. Disponível em: <http://education-somatique.ca>. Acesso: 04 março 2014

GROSSI, Esther Pillar. "Construtivismo, um fenômeno deste século". In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (org). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 42-45

_____. "Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano". In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

HANNA, Thomas. "The Field Of Somatics". **Somatics: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**. Vol.1. Autumn,1976. Disponível em: <<http://somatics.org/library/somaticsfield>> Acesso: 6 outubro 2013

_____. "The somatic healers and the somatic educator". **SOMATICS: Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Volume I, No. 3, Autumn 1977. Disponível em: <<http://somatics.org/library/html-somatichealed.html>>. Acesso: 02 fevereiro 2014.

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

LIBÂNEO, José Carlos. "Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas". **Revista Educar**, Curitiba, n. 17, 2001, p. 153-176. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/2074> Acesso: 7 agosto 2015

LIMA, José Antônio. **Educação somática**: diálogos entre educação, saúde e arte no contexto da proposta da Reorganização Postural Dinâmica. Campinas, 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**. São Paulo: Cortez, 2007. 4ª edição. 126 p.

_____. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2005. 2 ed.

MAURI, Teresa. “O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares?” In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009, p. 79-121

NEIRA, Marcos Garcia. **Por dentro da sala conversando sobre a prática**. São Paulo: Phorte Editora, 2010.

NEVES, Neide. “A técnica Klauss Vianna vista como sistema”. In: CALAZANS, Julieta, CASTILHO, Jacyan e GOMES, Simone (coord). **Dança e educação em movimento**. São Paulo; Cortez, 2008, p. 123-134.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC (Livros Técnicos e Científicos Editora Ltda), 1987. 4 ed. 389 p.

_____. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget**: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança. Rio de Janeiro: LTC, 1986. 230 p.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. São Paulo: Ática, 1994. 2ª Ed. 118 p.

_____. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1988. 87 p.

SANCHIS, Isabelle de Paiva. MAHFOUD, Miguel. “Construtivismo: desdobramentos teóricos e no campo da educação”. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v.4, no. 1, p. 18-33, mai. 2010. Disponível em <<http://www.reveduc.ufscar.br>> Acesso em: 8 agosto 2015

SHAPIRO, Sherry. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, jun. 1998, p. 35-53.

SOLÉ, Isabel. COLL, César. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2009, p. 9-28.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Formação do professor de dança: como formar "professores profissionais"? In: V CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS (ABRACE), Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, Outubro de 2008. **Anais eletrônicos**, Belo Horizonte, 2008. Disponível em: <<http://portalabrace.org/1/index.php/encontros/164-v-congresso-bh-2008>> Acesso: 22 maio 2014

STINSON, Susan. Piaget para professores de dança: um estudo teórico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, 7(1), 1999, p. 14-32.

_____. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Pro-posições**. Campinas, Vol. 6, N. 3. Nov-1995, p. 77-89.

WHITTIER, Cadence. **Transforming tradition: the integration of Laban Movement Analysis and classical ballet**. In: Nordic Forum for Dance Research and Society of dance history scholars, Conference Dance ACTions – traditions and transformations. Trondheim, 8-11 junho 2013. Disponível em: <<https://www.academia.edu>>. Acesso : 28.novembro 2014.

Recebido em: 11/07/2015 - Aceito em: 06/07/2016

269 ■