



**MOVIMENTOS EM PALAVRAS:
da vivência corporificada para conteúdos didáticos**

**MOVIMIENTOS EN PALABRAS:
de la vivência corporal a los contenidos didáticos**

**MOVING INTO WORDS:
from embodied experience to didactic content**

Dafne Sense Michellepis¹

<https://orcid.org/0000-0002-1336-4175>

Resumo

Este texto relata reflexões geradas no processo de elaboração de conteúdos didáticos voltados ao componente curricular da Dança para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, edital do Ministério da Educação. Com foco na autonomia do professor e no incentivo à criação de danças autorais, o desafio foi o de transformar ideias de movimentos corporificados em palavras que não endurecessem a prática. O embasamento teórico se apoiou no diálogo entre a legislação e autores como Jorge Larrosa (2018), Carolina Andrade (2020) e Isabel Marques (2018). O texto procura expor parte das indagações ocorridas no processo para buscar novos métodos de aperfeiçoamento no ofício docente e de escritora.

Palavras-chave: Dança para crianças, dança na escola, livro didático.

Resumen

Este texto relata reflexiones generadas en el proceso de elaboración de contenidos didáticos orientados al componente curricular de Danza para el Programa Nacional del Libro y del Material Didático, convocatoria del Ministerio de Educación. Con un enfoque en la autonomía del profesor y en el estímulo a la creación de danzas originales, el desafío fue transformar ideas de movimientos corporales en palabras que no rigidizaran la práctica. El fundamento teórico se basó en el diálogo entre la legislación y autores como Jorge Larrosa (2018), Carolina Andrade (2020) e Isabel Marques (2018). El texto busca exponer parte de las interrogantes surgidas en el proceso para buscar nuevos métodos de perfeccionamiento en la labor docente y de escritora.

Palabras clave: Danza para niños, danza en la escuela, libro didático.

Abstract

¹ Mestra em Artes pelo Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP (2019-2022). Bacharel em Dança pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (1989-1992). Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Alfa América, SP. (2015-2017). Certificada em Orff-Schulwerk pela SFOC, Califórnia, EUA. (2016-2018). Artista da dança desde 1997. Professora de dança na escola (2004-2019). Autora de livros didáticos. dafne.michellepis@unesp.br

This text presents reflections generated in the process of developing didactic content for the Dance curriculum component for the National Book and Didactic Material Program, an announcement by the Ministry of Education. With a focus on teacher autonomy and the encouragement of creating original dances, the challenge was to transform embodied movement ideas into words that wouldn't stiffen the practice. The theoretical foundation relied on a dialogue between legislation and authors such as Jorge Larrosa (2018), Carolina Andrade (2020), and Isabel Marques (2018). The text aims to expose some of the inquiries that arose during the process in order to seek new methods of improvement in teaching and writing.

Keywords: Dance for children, dance in schools, didactic book.

Este artigo se propõe a relatar uma experiência que gerou uma série de reflexões sobre corpo, dança e educação, assim inicio com uma autodescrição. Sou hoje uma mulher cis, branca, com olhos claros, 52 anos de idade, cabelos castanhos enrolado na altura dos ombros, com fios brancos nascendo próximo as têmporas, com marcas de expressões faciais: “pés de galinha” e linhas nasolabiais por sorrir com frequência, e a ruga entre as sobrancelhas devido ao alto grau de hipermetropia e astigmatismo que causa o franzimento da testa.

A experiência descrita a seguir se passa a partir de abril de 2021, quando ingresso como membro de uma equipe de artistas/autores² que concorriam no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De acordo com o edital do Ministério da Educação (MEC):

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar de forma sistemática, regular e gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital, e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2023)

Antes de escrever sobre dança para livros didáticos, trabalhei por 16 anos assegurada pela lei trabalhista brasileira no regime CLT(Consolidação das Leis do Trabalho), com vínculo empregatício de Arte Educadora no enquadramento funcional de Professora Especialista de Dança em uma escola privada da cidade de São Paulo, região Sudeste do Brasil, no Ensino Fundamental, Anos Iniciais. Ao longo dos anos a carga horária de trabalho variou entre 10 e 20 horas semanais. Após trocar de emprego no início de 2019, em uma tentativa de dar aulas de

² À equipe de autores e artistas parceiros nas elaborações de livros didáticos para o ciclo do Ensino Fundamental pela Editora do Brasil foi coordenada por Maria Helena Webster e composta por Mairah Rocha, Maucha Rocha e Stella Ramos (2º ao 5º ano) e Auber Bettinelli, Camila Bomfim e Tiago Luz de Oliveira (6º ao 9º ano).

dança em outra escola particular de São Paulo para ter mais turmas de alunos, fui acometida por um *burnout*³. Precisei me afastar do cargo e me desligar da escola.

Retornei o contato com a arte como estudante. Ingressei no Programa de Mestrado acadêmico em Artes na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, a UNESP no final de 2019, na linha de pesquisa *Estética e poéticas cênicas*, mas junto com o início do ano letivo em 2020, veio a necessidade do drástico isolamento social decorrente a pandemia⁴ do vírus SARS-CoV-2. Iniciei, então, a participação nos eventos acadêmicos on-line, dentre os quais dois encontros foram fundamentais na trajetória relacionada ao eixo deste artigo: a apresentação do trabalho intitulado “Como estimular a arte da dança no Fundamental 1 através de livros didáticos” no XI Congresso da ABRACE⁵, e apresentação do trabalho intitulado “Cielo da água no corpo: uma experiência de dança na escola” no VII Encontro Científico da ANDA⁶.

Assumir a função de escritora de dança foi uma espécie de retorno à sala de aula e aproveitou para ressaltar estar ciente da constante evolução nas discussões sobre gênero e linguagem. Concordo com Judith Butler (BUTLER, 2017) no sentido de entender gênero como uma construção social e performativa, o que permite questionar e subverter as normas de gênero através da linguagem, tornando-a mais inclusiva. No entanto, a questão das múltiplas possibilidades de gênero - pauta importante, legítima e reconhecidamente respeitada - não foi trazida neste artigo pelas possíveis mudanças de escrita pois não foi usada no processo criativo dos conteúdos para o PNLD.

A escolha por acatar a convenção linguística também neste artigo foi no sentido de deixar o texto mais fluido para o leitor. As palavras grafadas no masculino como “professor” (docente) e “aluno” (estudante) tem a intenção de englobar toda a diversidade de identidades existentes⁷, entre outras experiências e vivências pessoais que podem variar de indivíduo para indivíduo. Proponho assim que todos os atributos relacionados aos gêneros neste artigo sejam interpretados como “qualidades (...) de consciência em fluxo constante, permitindo movimento, mudança e transformação”. (FRALEIGH, 1996, p. 146).

³ Estado de esgotamento físico, mental e emocional que se dá devido a um estresse profundo e/ou prolongado relacionado ao ambiente de trabalho.

⁴ A Organização Mundial da Saúde (OMS) define o termo pandemia consoante ao grau de propagação de uma doença, neste caso, o evento global que provoca a doença respiratória conhecida como COVID-19.

⁵ Congresso da ABRACE, realizado de 13/06/2021 a 18/06/2021, no modo on-line.

⁶ Encontro da Associação Nacional dos Pesquisadores em Dança, realizado no dia 30 de julho de 2022.

⁷ Mulher/menina, homem/meninos, transgênero, cisgênero, não binário - gênero fluido, agênero, bigênero, e toda comunidade LGBTQIAP+.

Episteme: reconhecer em palavras o que o corpo já conhecia

Podemos saber mais do que podemos dizer.
(POLANYI, 1966, p. 4)

A ABRACE, Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, por meio do GT Pedagogia das Artes Cênicas, lançou a chamada para submissão de artigos para a Revista Rascunhos, com foco no dossiê "Pedagogia das Artes Cênicas: outras epistemologias" tendo como eixo disparador de propostas a palavra "episteme", que em grego antigo significa "conhecimento".

Em linhas gerais, a epistemologia é apresentada como um ramo da filosofia que se dedica a estudar a natureza, as fontes e os limites do conhecimento humano, bem como a validade e confiabilidade do conhecimento que adquirimos. Minha intenção reside em aprofundar em uma episteme corporal, ou em uma epistemologia somática, na qual são validados os saberes integrados, sem dualismo⁸ entre corpo e mente. No entanto, dissociar prioritariamente a palavra "conhecimento" das faculdades mentais racionais pode ser um longo processo. É sabido que no contexto das artes cênicas, a epistemologia pode ser aplicada para investigar questões relacionadas ao conhecimento que os profissionais da arte⁹ adquirem sobre seu ofício, bem como as formas pelas quais esse conhecimento é transmitido e recebido pelo público.

Um exemplo de como a epistemologia se faz presente no ensino das artes cênicas se relaciona ao conhecimento tácito que os artistas desenvolvem ao longo de sua prática. Conhecimento tácito foi um termo cunhado no livro *The Tacit Dimension* pelo cientista social e filósofo Michael Polanyi (1966), que aponta para os aspectos do conhecimento que são difíceis ou impossíveis de serem expressos por palavras, mas que, no entanto, são cruciais para nossa compreensão do mundo. De acordo com Polanyi, esse tipo de conhecimento é frequentemente adquirido por meio de experiência pessoal, e inclui habilidades motoras, capacidade de interpretação e expressão, sensibilidade estética, intuição e outras formas de comunicação não-verbal, tornando-se um componente importante na formação do sujeito, seja para práticas cotidianas ou descobertas científicas.

Para elucidar a epistemologia do conhecimento tácito, o exemplo de aprender a andar de bicicleta pode ser percebido em paralelo às práticas de dança. Nesses processos adquirimos

⁸ Desenvolvido por filósofos como Platão e Descartes, entre outros, na Grécia Antiga, com grande influência na filosofia ocidental até os dias de hoje.

⁹ Dançarinos, coreógrafos, bailarinos, acrobatas, atores, músicos, escultores, diretores de teatro, professores de artes, entre outros.

habilidades e saberes, tais como a percepção de micro ajustes no corpo para manter o equilíbrio em determinadas posições e para fazer a leitura do espaço geral pela propriocepção. Há também percepções subjetivas e afetivas que podem decorrer associadas à sensação do vento na pele causada pelo deslize, por vezes, relacionada à liberdade de se mover. Não faria sentido pensar em ensinar alguém tais conhecimentos e valores apenas por meio de palavras ou conceitos abstratos. O conhecimento adquirido por meio da experiência prática é incorporado, tornando-se parte do sujeito, interferindo diretamente na sua forma de agir e pensar no mundo.

Em 2021, a questão que me inquietava em relação a possíveis epistemologias para a pedagogia das artes cênicas girava em torno da dificuldade de confiar nos “saberes da experiência em dança” (GODOY, 2012 *apud* ANDRADE, 2020, p. 3) para produzir a escrita de conteúdos sobre dança a serem publicados em livros didáticos.

Na minha experiência, a investigação das diferentes formas de conhecimento, fundamentais na criação de planos de aula, sequências didáticas, exercícios cênicos de dança, coreografias, performances, entre outras intervenções feitas em sala de aula, ocorriam de forma intuitiva dentro da lógica do “tempo estendido, o tempo que não busca resultados momentâneos, mas abre fissuras” (ANDRADE, 2020). Ao invés de descrever princípios ou abordagens de dança como postulados, eu gostaria que a palavra escrita fosse um agente móvel de transmissão de conhecimentos dos estados dançantes dessa natureza.

De início me perguntava quais conhecimentos deveriam reger uma escrita didática de dança? Como transpor o conhecimento que emergiu de aberturas sensíveis para uma produção com possibilidades restritas em termos poéticos? Seria melhor se apoiar no tempo de Cronos ou de Kairós¹⁰?

Ambos os conceitos de tempo são importantes para a compreensão da vida humana, porém difíceis de se explicar de forma didática. A episteme do tempo de Kairós vivenciada no corpo de artista-criadora que podia mergulhar na própria imaginação e no prazer de ver a fruição dançante das crianças, não era a mesma episteme do tempo de Cronos, vivenciada no corpo de professora que atendia a rotina de horários com rigor para lidar com as mais variadas situações. Minha vivência de professora encarnada transitava entre a organização linear e progressiva, e a sensação constante de estar em uma espiral vertiginosa, sem começo nem fim.

¹⁰ Na filosofia e na mitologia grega, Cronos é a personificação do tempo quantitativo e linear, enquanto Kairós representa o tempo qualitativo, circular e subjetivo.

De qualquer forma, mesmo sem ter experiência prévia como escritora, interpretei o convite para produzir conteúdos didáticos sobre dança como uma oportunidade de atingir um público maior. Apesar de sentir insegurança e me questionar sobre se teria vocação para a escrita, considerei que a atuação enquanto professora de dança poderia ajudar na elaboração dos conteúdos a serem utilizados na prática de salas de aula de todo o Brasil. O questionamento sobre ter ou não a vocação necessária para tal função manteve em movimento a roda de pensamentos sobre o ofício do professor, onde “descobrir uma vocação não é apenas averiguar o que gostamos ou que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós, e ainda perceber que a descoberta de uma vocação às vezes requer desvios estranhos.” (LARROSA, 2018, p. 63).

As colocações de Valquíria Prates (PRATES, 2019) em seu caminho acadêmico, foi uma primeira inspiração no sentido de buscar a elaboração crítica das experiências vividas para a escrita dos didáticos. Prates (2019) sugere considerar a compatibilidade entre tempos, entre as memórias e a vida presente, para identificar problemas e desafios com método, a fim de compartilhar os saberes provenientes dos desafios em projetos futuros.

Para colocar em palavras o que o corpo já sabia, o primeiro desafio era o de retomar o contato com a linguagem escrita a fim de comunicar, pela via literária, as premissas da linguagem da dança que estavam a reger minhas iniciativas na escola: conhecer através do corpo, identificar suas potencialidades para criar gestos e movimentos autorais, compor sequências a partir de práticas criativas e imagéticas, perceber o movimento no espaço como uma linguagem expressiva, saber trabalhar tanto individual quanto coletivamente de forma colaborativa, e cultivar a certeza de que todos podem dançar.

Tais premissas não são minhas. Elas fazem parte dos estudos de teóricos e pesquisadores da dança educativa moderna como o austro-húngaro Rudolf von Laban (1879-1958), e puderam ser aprofundadas no contato com pensamentos de artistas e pesquisadoras como Isabel Azevedo Marques (MARQUES 1996, 2010) e Carolina Romano de Andrade (ANDRADE, 2020), na inclusão da dança em escolas brasileiras com foco na experiência.

(...) a dança educativa moderna de Laban propõe em sua introdução – tal qual enfatiza Dewey – um olhar voltado para o aprendizado focado na experiência (o *learn by doing* – aprender fazendo), a educação voltada para o ser integral, para o respeito e apreço às necessidades de formação individual dos alunos. (...) Laban afirma que por meio da dança, – da dança que ele acreditava, – os seres humanos poderiam viver em sua plenitude expressiva, livre e criativa. (MARQUES, 2010 *apud* MICHELLEPIS, 2022, p. 60)

Carolina Andrade (2020) se aprofunda ainda mais na experiência de formação do professor pesquisador de si, exercício este que se constrói no próprio fazer artístico pedagógico, no instante da sala de aula. Andrade discorre sobre a generosidade do professor e do quanto sua postura no ofício pressupõe os planos de ação e a capacidade de adaptação. Ela se aproxima do pensamento de Larrosa que menciona a experiência como a episteme do professor:

A experiência como maestria no ofício; como uma maestria que não se tem apenas como uma capacidade ou um saber-fazer de caráter técnico, como uma ferramenta, mas sim que está incorporada naquilo que é, na maneira própria de cada um fazer as coisas. (LARROSA, 2018, p. 22)

Assim, compreende-se “o professor não só como aquele que olha para sua prática, mas também descobre suas lutas, se investiga, e apura seu olhar para a descoberta do seu modo de ser professor” (ANDRADE, 2020, p. 8), ou seja, aquele cuja atuação é proponente, mas também flexível, receptiva e participativa, nas múltiplas relações que podem surgir no tempo e espaço das aulas e da vida fora da escola.

Roda de pensamentos: palavras que giram entre o ofício e as leis

Conforme dito anteriormente, o eixo do artigo gira em torno de um convite recebido em 2021, quando ingressei como autora de livros didáticos. A história entre a pedagogia para as artes nas escolas brasileiras e a produção para o PNLD pode ser considerada recente. Os livros didáticos voltados ao ensino das artes vem sendo feitos desde a década de 2000, inicialmente para escolas particulares, entretanto, só passaram a integrar as políticas públicas em 2011, participando do PNLD – EJA¹¹, incluindo depois todos os anos da formação básica.

Mais atrás na linha do tempo, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), a dança nem sequer era citada como parte dos componentes curriculares voltados ao ensino das artes. A inserção da palavra dança ocorreu na publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997 e, mais tarde, em 2016, quando foi promulgada a Lei 13.278, que alterou a redação da lei de 1996. Entre eles, o parecer 22/2005 do Conselho Nacional de Educação que substitui o termo “Educação Artística” para “Ensino de Artes”, apresenta a dança como uma das artes a serem ensinadas na escola. Sendo oficialmente mencionada como uma manifestação cultural e artística que deve ser valorizada no processo educacional (ART. 26,

¹¹ Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos.

§ 2o e § 6o), a pergunta passa a ser: como contribuir para a teoria sair do papel (ou da tela) e se concretizar na prática, no espaço tridimensional, nas relações entre as pessoas?

Os livros didáticos podem ser um suporte, uma mídia impressa que se propõe a ajudar no desenvolvimento das aprendizagens essenciais previstas pelo MEC. Para concorrer no PNLD é preciso que as produções estejam alinhadas às orientações governamentais presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Os PCNs são um conjunto de diretrizes educacionais que estabelecem objetivos através das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, bem como as metodologias e estratégias de ensino para orientar os professores. Compostos por diferentes volumes, cada um dedicado a uma área de conhecimento específica¹², as diretrizes elaboradas e lançadas pelo MEC em 1997 são destinadas a orientar a definição dos currículos das escolas de Ensino Fundamental e Médio no Brasil, e vieram passando por atualizações ao longo dos anos.

Já a BNCC, criada em 2017, é um documento que abarca todo o ciclo da Educação Básica e atualiza os PCNs ao orientar os currículos escolares de acordo com as necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Dentre as Competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental da BNCC destaco o item de número 4: “Experientiar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação, resignificando espaços da escola e de fora dela no âmbito da Arte”, e o item de número 8: “Desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes.” (BRASIL, 2017, p.198).

Se substituíssemos as palavras sublinhadas por “Dança” e “danças”, quais iniciativas se poderia esperar do professor na promoção desses saberes, e como escrever sobre isso nos livros didáticos? Seguro não haver uma resposta que contemple tais questões. Meu palpite é que o professor esteja aberto para aprofundar no conhecimento de seu próprio corpo e de suas subjetividades, sem programar “aulas expositivas sobre os textos” (ANDRADE, 2020, p. 9) apresentado nos livros didáticos. Assim, dentro dos diferentes contextos, poderá ampliar essa consciência para se sentir seguro a encorajar os estudantes no exercício da criação, autonomia e relacionamentos a partir da arte da dança.

¹² As áreas são Linguagens (que abrange o ensino de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, e Tecnologias relacionadas a cada uma delas.

Mas sobre quais danças estou a escrever? A dança no contexto escolar não é necessariamente a mesma dança ensinada nos estúdios e academias de dança quando repete pontos de vista de outrora, mas sim, é um aceno para se compreender a vida sob novos pontos de vista, fazendo-a ganhar diferentes perspectivas em cada respiração, em cada pausa e em cada deslocamento. Por isso, o entendimento de dança contemporânea para crianças desenvolvido desde 1997 junto a Balangandança Cia.¹³, era o que pulsava com mais força, fazendo parecer ser esta a abordagem mais indicada para se ter como referência interna na escrita didática.

Segundo Georgia Lengos, diretora da companhia, é sempre importante “compreender os contextos das situações e os assuntos em questão” (LENGOS, 2008, p. 11-12) para se valer da memória e construir os percursos da dança. As palavras de Uxa Xavier, diretora do Grupo Lagartixa na Janela, reafirma esse pensamento:

Fico me perguntando (...) por que não Dança contemporânea para crianças e adolescentes, se também temos Ballet, Dança moderna, Jazz e Sapateado para crianças e adolescentes? (...) São estilos, são opções artísticas, são identidades. Afinal, eu não saberia dar uma aula de sapateado, como também um professor de sapateado não saberia dar uma aula de dança contemporânea. (XAVIER, 2007 *apud* MICHELLEPIS, 2022, p. 22)

Após duas semanas envolvida na nova rotina intensa exigida para produzir os conteúdos didáticos, as questões passaram a ser: como encadear ideias de aulas de dança nos livros destinados à escola pública; como comunicar propostas inspiradoras para as crianças e fornecer suporte para os professores poderem direcionar práticas de criação, sem fechar a abordagem com determinismos e metas; ou seja, como encorajar a improvisação, a recriação de temas e de sequências didáticas a partir de seus repertórios, dos repertórios de seus alunos e do contexto escolar? A palavra teria que inspirar a imaginação.

O espaço da dança: referências teóricas e metodológicas para movimentar a escola.

A partir do que a BNCC sugere para a escrita de didáticos do PNLD, o principal suporte teórico que elegi para a elaboração do material teve sua base nos estudos de movimento sistematizados a partir da Coreologia de Laban, que, em linhas gerais, é composta de duas categorias integradas entre si: a Corêutica, que aborda o espaço na dança, e a Eucinéctica, que aborda as qualidades expressivas do movimento. Adaptados para os fins didáticos e mantendo a

¹³ Para maiores informações sobre a Balangandança Cia, acesse: <http://balangandanca.com.br/>.

intenção de redimensionar o lugar do corpo na cultura e na sociedade, tais elementos permitem analisar gestos e danças conhecidas e desconhecidas, incentivando a apreciação e a vivência da gama total de movimentos (LABAN, 1990). Por meio da combinação dos elementos da linguagem, ou seja, dos estudos das formas corporais e dos fatores do movimento (espaço, tempo, peso e fluxo), surge uma variedade quase ilimitada de passos e gestos que estão à disposição de todos.

Apreciação, práticas de criação e contextualização embasaram a Dança na coleção dos livros didáticos. A proposta central foi elaborada a partir da Metodologia Triangular concebida por Ana Mae Barbosa (1975, 2005, 2011) para o ensino de Artes Visuais, e que foi adaptada ao ensino da Dança. A metodologia encoraja o professor a não ficar preso ao modelo da cópia, no sentido de apenas fazer a reprodução mecânica de uma obra ou de uma proposta descrita. Apresenta também a criatividade como fruto do contato com a arte, não sendo um talento que se manifesta de forma espontânea. Isabel Marques (2018) reforça o pensamento de Ana Mae e acrescenta reflexões sobre os modos tradicionais de se ensinar dança: apresenta algumas críticas ao conservadorismo presente no ensino da dança e propõe uma abordagem mais adequada para a prática pedagógica na atualidade.

Nas práticas de sala de aula, a ideia a ser semeada era a de que o conhecimento de si confere a presença e a intimidade necessárias para se criar, em tempo real, estados intercessores¹⁴ de brincadeira e dança em diversos espectros de relacionamento, dentre eles no âmbito intergeracional mediado por adultos, tais como professores e auxiliares de classe, e pelo espaço físico em comum, uma vez que o espaço pode ser um grande proponente de explorações em dança.

Para além do espaço e suas proposições, torna-se necessário trabalhar com as pessoas. São as pessoas envolvidas em torno de um projeto educacional que animam - no sentido de dar vida - às propostas de ensino apresentadas nas leis e nos documentos que fornecem os referenciais de base para a educação. São as pessoas que fazem a rotina escolar se estabelecer. São as pessoas que, ao investigar suas possibilidades de movimento, dançam, e fazem a escola se mover!

¹⁴ A ideia de intercessores é baseada nos estudos de Deleuze, que diz que sem eles não há criação, não há pensamento.

Sujeito a mudança

O processo criativo da minha escrita para a coleção dos livros didáticos ocorreu concomitante à elaboração da dissertação de mestrado. Só foi possível concluir ambas as demandas graças ao apoio da Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela, a minha orientadora no mestrado; de Maria Helena Webster, coordenadora da equipe de autores dos didáticos e dos demais autores com os quais houve trocas de ideias constantes. Do plano inicial ao produto final, muita coisa se transformou.

Diante ao desafio de comunicar por palavras e imagens propostas de exploração prática e criativa do movimento no espaço, os livros apresentavam temas diversos, quase como um almanaque. Entretanto, para validar a autonomia dos professores na construção do currículo de suas escolas, meu desejo era fazer algo não cabível nas normativas; gostaria de inserir em todas as páginas o adendo: *Sujeito a muDança*. Queria frisar que a BNCC é uma base, não uma ordem. Ela orientou a escrita, mas não a determinou. Logo, o conteúdo serve de inspiração para os professores abrirem novos caminhos e desenvolverem propostas que podem ser completamente diferentes daquelas que o livro didático sugere.

Em Dança, a BNCC (BRASIL, 2017, p. 200-201) apresenta apenas três objetos de conhecimento e descreve cinco habilidades a serem trabalhadas. Os três objetos de conhecimento são Contextos e Práticas, Elementos da Linguagem e Práticas de Criação. De 1º a 5º ano, na habilidade relativa a Contextos e Práticas (EF15AR08)¹⁵, eu sugeria que fosse feito, sempre que possível, sondagens sobre o conhecimento prévio dos estudantes e a cultura local. O referencial próprio poderia ser o ponto de partida do conteúdo a ser explorado, ou seja, o repertório da criança e do professor deveria ser valorizado antes das informações sobre dados históricos, sociais e geográficos das danças.

Para estimular as duas habilidades relativas aos Elementos da Linguagem, a saber (EF15AR09)¹⁶ e (EF15AR10)¹⁷, eu considerava os Fatores de Movimento¹⁸ propostos por Laban

¹⁵ (EF15AR08): Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

¹⁶ (EF15AR09): Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.

¹⁷ (EF15AR10): Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.

¹⁸ Laban identificou quatro fatores de movimento principais: Peso, Espaço, Tempo e Fluxo e em suas combinações, os utiliza para analisar e descrever o movimento humano.

e o estudo de princípios contidos na abordagem somática Body-Mind CenteringSM (BMC), com foco nos Padrões do Desenvolvimento do Movimento¹⁹ para organizar as práticas.

O estudo do BMCSM abarca o aprendizado cognitivo e experimental dos variados sistemas corporais, estuda os sentidos, a dinâmica de percepção, respiração e vocalização, inclui atenção para as estruturas celulares e subcelulares, embriologia, desenvolvimento ontogenético, padrões neurocelulares de desenvolvimento do movimento unidos com a arte do toque e da repadronização. Apoiado na anatomia experiencial, existe uma tríade de procedimentos de estudos no BMCSM, que consiste em visualização, somatização e corporalização. Estes procedimentos podem ser sequenciados, alternados, cíclicos e até sobrepostos. (VILELA, 2022, p. 92)

Finalmente, nas duas habilidades relativas aos Processos de Criação, (EF15AR11)²⁰ e (EF15AR12)²¹, eu pedia que fossem utilizados em jogos ou improvisos guiados, os elementos da dança trabalhados nas etapas anteriores, sendo que os procedimentos das pesquisas de dança contemporânea para crianças desenvolvidas junto a Balangandança Cia. contribuíram imensamente para escrever as propostas desta habilidade.

Em termos de estrutura geral, os livros continham textos elaborados a partir das temáticas elencadas para cada ano, que procuravam inspirar explorações cinéticas nas crianças e fornecer ao professor o apoio para o trabalho em sala de aula.

Um exemplo

Neste artigo trato da Coleção "Bem-me-quer mais Arte" da Editora do Brasil, inscrita, submetida e aprovada no PNL D 2023. Para a área Arte, de 1º a 5º ano, foram feitos conteúdos para as Obras Didáticas complementadas por livros de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem ambos com materiais pensados para os alunos e professores. Em outras palavras, foram feitos 5 Livros do Estudante; 5 Manuais do Professor; 5 Livros de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem, e 5 Manuais do Professor para Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem, todos impressos e digitais, um para cada ano. Foram ainda produzidos 5

¹⁹ Os Padrões do Desenvolvimento do Movimento do Body-Mind CenteringSM são parte importante nas pesquisas de Bonnie Bainbridge Cohen, fundadora do BMC. Eles representam os estágios do desenvolvimento motor humano presentes em ações como rolar, engatinhar, sentar-se, ficar de pé e andar. Cada padrão reflete a organização neuromuscular e a integração dos sistemas corporais, sendo utilizados para ampliar a consciência corporal, a integração neuromuscular e a expressão criativa.

²⁰ (EF15AR11): Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

²¹ (EF15AR12): Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

audiovisuais como suporte para as obras. Minha contribuição no processo ocorreu nos livros do 2º ao 5º ano²², somando 16 livros e 4 audiovisuais.

Pensado para crianças de 7 anos de idade cursando o 2º ano do Ensino Fundamental, na Obra Didática foram abordadas danças feitas em roda e manifestações que se deslocam em cortejo, como o Jongo, o Marabaixo e o Moçambique. Para complementar, o livro de Práticas e Acompanhamento da Aprendizagem do 2º ano apresentou uma brincadeira de roda e propôs um cortejo de Maracatu.



Figura 1: Ilustração de crianças brincando em roda.

Fonte: Bem-me-quer Mais Arte, 2º ano, Livro de Práticas, p. 18.

Através da letra da canção “Corre, cutia”, de uma ilustração inspirada em uma brincadeira tradicional Africana e de um texto curto sobre brincadeiras, o objetivo foi estimular a ludicidade associada aos elementos da dança para criar repertório de movimento.

Para os estudantes, foi escrito:

Essa é uma brincadeira tradicional de roda que provavelmente seus avós conhecem. (...) Em Gana, na África, essa brincadeira é o “Gato e Rato”. O nosso “Corre, cutia” lá é chamado de “Coloque atrás” onde ao invés de lenço eles usam uma pedra. Sentados sobre a meia ponta dos pés, as pessoas da roda cantam e batem palmas enquanto aguardam um toque nas costas. É o sinal para pegar a pedra e correr no sentido contrário de quem estava correndo. Um se sentará primeiro e a brincadeira segue. (MICHELLEPIS, 2021, p. 18)

²² Kathya Maria Ayres de Godoy foi a autora de dança para o 1º ano na coleção acima citada.

Para os professores, pela brincadeira de roda, forneci algumas dicas para formar a roda com as crianças sentadas com as pernas cruzadas que poderiam ser aplicadas em várias outras situações de aula. A sugestão era para que o adulto se sentasse junto da turma e desse voz às partes do corpo dizendo, por exemplo, que as costas não queriam, naquele momento, serem vistas; já os olhos queriam ver os olhos de todo mundo da roda e os joelhos queriam cumprimentar os joelhos dos vizinhos. Essas coordenadas poderiam ajudar as crianças a perceberem que o joelho direito deveria tocar no joelho esquerdo de quem está à direita e vice-versa. Caso um joelho estivesse para frente ou para trás do joelho do vizinho, a criança mostraria suas costas para algumas pessoas e não poderia ver os olhos delas, logo, não estaria colaborando com a formação da roda. Como a roda é de todos, cada um tem igual importância e responsabilidade para com ela.

Sobre as semelhanças e diferenças culturais, citei que na brincadeira do “Corre, cutia” há quem deixe a parte do pega-pega acontecer com muitas voltas, no entanto, é comum vermos situações de nítida vantagem/desvantagem entre crianças, por isso sugeria atenção do adulto no sentido de perceber, dentro do seu contexto escolar, qual seria a melhor forma de fazer com que todas as crianças participassem das propostas das aulas.

A brincadeira africana que se parece com o nosso “Corre, cutia”, chama-se “*Dade Megbee*” que significa “Coloque atrás”. Na roda, as crianças não se sentam com o bumbum no chão, mas sim se agacham com o corpo apoiado sobre os pés para terem maior agilidade no momento de se levantar.

Quem está com a pedra na mão corre agachado com o tronco perto das pernas, para disfarçar onde vai depositar a pedra. Logo que a pedra é colocada no chão, quem a segurava dá mais uma volta completa ainda agachado e, então, toca nas costas de quem foi escolhido, que deverá pegar a pedra o mais rápido possível e correr no sentido oposto de quem já estava correndo. Eles se cruzam no meio da trajetória circular e precisam de muita agilidade e atenção para não se trombarem. As crianças dão apenas uma volta até um dos dois ocupar primeiro o espaço que ficou vazio na roda.

Comparando a letra da música e as palmas nas canções que fazem parte das duas brincadeiras, pode-se dizer que a característica rítmica do “*Dade Megbee*” é vigorosa, enquanto no nosso “Corre, cutia” predomina uma melodia cadenciada pela influência das danças de lenço de origem portuguesa. No Brasil e na África, a brincadeira começa e acontece com o suporte da

música e do movimento feito pelos próprios participantes, e só termina quando todos tiverem participado da atividade.



Figura 2: Foto da tela do vídeo African Children's Games from Ghana.

Fonte: YouTube (2020).

No espírito lúdico, pode ser trabalhado aspectos como agilidade, atenção, ritmo e a socialização, facilmente notados no link do vídeo *African Children's Games from Ghana*, referência para esta proposição. A sugestão final era para que os professores pensassem em utilizar esse repertório de movimentos nas próximas atividades do livro e em outras situações criadas por eles, para estimular composições capazes de transformar as brincadeiras em danças.

Considerações finais

As obras de arte, assim como as palavras, são prenes de significado.
(DEWEY, 2010, p. 233)

O artigo buscou apresentar como os pensamentos provenientes da experiência corporificada na sala de aula de dança precisaram se alongar e se contrair para atenderem as exigências normativas das leis e dos editais, afinal, escrever publicamente sobre a dança para a educação significa se colocar em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelos órgãos responsáveis, algo bastante rígido face a postura que a prática forja no ofício do professor. No processo de dar movimentos às palavras do corpo nos didáticos, Cronos e Kairós mais duelaram do que dançaram.

Talvez a experiência do ofício do professor de dança na escola não caiba, de fato, nas palavras dos documentos oficiais. Tal experiência é a da sala do não tempo, do espaço aberto para os desvios de rota, da participação torta dos alunos que não necessariamente irão aderir às propostas apresentadas a partir de planejamentos pedagógicos.

Apesar da grande diferença existente entre a realidade das escolas públicas em relação às escolas privadas, para a escrita dos didáticos o espaço escolar foi considerado como um lugar que permite potentes encontros entre pessoas. Um território propício para o fomento da dança como uma prática da autonomia criativa, de pensamento e de movimento, com foco na formação de indivíduos, na educação artística do sujeito, que efetivamente incide em uma melhor formação da sociedade.

Pensar a escrita de conteúdo para os livros didáticos foi também pensar em como convidar o adulto que se dedica a seguir a vocação do ofício de professor, a mergulhar em suas memórias corporais, para assim, recriar suas aulas a partir das sugestões do livro. No contato com o material didático espera-se que os professores desenvolvam com seus alunos as propostas corporais a partir de repertórios próprios, abrindo assim, espaço para o autoconhecimento contínuo e o desenvolvimento gradual da autonomia de si e o contato com seus alunos por ações experimentais.

O conteúdo dos livros didáticos foi, também, resultado tanto dos pensamentos quanto das ações gerados durante uma das disciplinas da Licenciatura em Dança da Unicamp, ministrada por Isabel Marques no início da década de 90. Essa disciplina era oferecida de forma integrada ao curso de Bacharelado em Dança. Ao longo de sua trajetória, Marques seguiu demonstrando, juntamente com Fábio Brazil (2014), um compromisso sólido em contribuir para uma integração coerente e crítica da arte nos currículos escolares, nos programas governamentais e nas propostas de organizações não governamentais, debruçando-se nas oportunidades de estabelecer conexões entre a arte apreciada socialmente e a Arte como parte do processo de ensino e aprendizagem. Eles apresentam ao público propostas cênicas e reflexivas para que diferentes respostas sejam construídas por meio de diálogos entre estudantes, professores, gestores, artistas e a comunidade.

Espera-se, por fim, que os apontamentos deste relato tenham aquecido questões que envolvem o ensino e aprendizagem da dança na escola, e que de alguma forma possam contribuir para fomentar a importância de práticas ligadas ao fortalecimento de identidades diversas através da arte na educação. A esperança é de que os livros didáticos ajudem a proporcionar abertura nas

visões de mundo através do corpo em movimento, e que eu possa me aprimorar neste novo ofício: o de colocar movimento nas palavras amigas da dança.

Referências

ANDRADE, Carolina Romano de. O exercício de formação do professor pesquisador de si. **X Reunião Científica da ABRACE**, Campinas: Unicamp, v. 20, n.1, p. 1-9, maio de 2020.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte: memória e história**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Portal do MEC. Edital PNLD. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pnld>. Acesso em: 10 abr. 2023.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 abr. 2023.

BUTLER, Judith. **Problemas de Género**. Tradução: Nuno Quintas. Orfeu Negro, 2017.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Selo Martins, 2010.

MICHELLEPIS, Dafne Sense; ROCHA, Mairah; ROCHA, Maucha; RAMOS, Stella; WEBSTER, Maria Helena (coordenação). **Bem-me-quer mais arte 2º ano: manual de práticas e acompanhamento da aprendizagem**, 1ª edição. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.

FRALEIGH, Sondra Horton. **Dance and the lived body: A Descriptive Aesthetics**. University of Pittsburgh Press, 2nd printing, 1996.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: ícone, 1990.

LARROSA, Jorge Bondía. **Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício do professor**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LENGOS, Georgia. **O “tal” do espaço**. Programa de Ação Cultural da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 2008. Não publicado.

MARQUES, Isabel A. **Dança no contexto: uma proposta para educação contemporânea**. Orientador: Celso Fernando Favaretto. 1996. Dissertação (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000744742>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fabio. **Arte em questões**. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2014.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. 6ª edição. Editora Cortez. 2018.

MICHELLEPIS, Dafne Sense. **Dança para crianças na educação: ritmo, brincadeira e imaginação**. Orientadora: Lilian Freitas Vilela. 2022. Dissertação (Mestrado) – Curso de Artes Cênicas, Estéticas e Poéticas Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2022. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237169>. Acesso em: 05 jul. 2023.

POLANYI, Michael. **The Tacit Dimension**. Garden City, New York: Doubleday & Company, INC., 1966.

PRATES, Valquiria. **Como fazer junto: a arte e a educação na mediação cultural**. 2019. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo.

VILELA, Lilian Freitas. **Encontros entre práticas: Bartenieff Fundamental e Body-Mind Centering**. Revista Brasileira de Estudos em Dança, ano 01, n. 02, p. 85-102, 2022.

XAVIER, Uxa. **Que dança é essa?** In: LENGOS, Georgia. (org.). *Põe o dedo aqui: reflexões sobre dança contemporânea para crianças*. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 54-65.

YOUNGE, Paschal Yao; BADU-YOUNGE, Zelma. *African Children's Games from Ghana* [arquivo de vídeo]. Anlo-Afiadenyigba Roman Catholic Primary School from Ghana, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/QCt5I2iIyqQ>. Acesso em: 05 jul. 2023.