

## A dança nas atividades de extensão da Universidade Federal de Uberlândia

*Dance in Federal University of Uberlândia's extension activities*

Patricia Chavarelli Vilela da Silva<sup>1</sup>

### RESUMO

Neste texto, apresentamos três atividades de extensão vinculadas ao curso de dança da Universidade Federal de Uberlândia, realizadas ao longo do período de 2012 a 2019, são elas: Alongamento Consciente (2012 a 2019), Projeto Corpo e(m) Movimento (2014 a 2019), Aulas de Dança – vinculadas à Universidade Amiga da Pessoa Idosa-UNAI (2016 a 2019). Apresentamos em cada Curso/Projeto/Programa o(s) envolvidos na ação (proponentes e público participante), o período de realização das ações, algumas particularidades das atividades, fundamentações teóricas e didático pedagógicas sobre essas práticas, reflexões sobre os aprendizados, repercussões da ação nos discentes envolvidos. Nas considerações finais buscamos refletir ainda sobre a importância dessas ações no âmbito da extensão universitária.

**Palavras-chave:** Dança. Educação. Consciência pelo movimento. Ações de extensão.

### ABSTRACT

In this text, we present three extension activities linked to the dance course at the Universidade Federal de Uberlândia, carried out over the period from 2012 to 2019, they are: *Alongamento Consciente* (2012 a 2019), *Projeto Corpo e(m) Movimento* (2014 a 2019), *Aulas de Dança – vinculadas à Universidade Amiga da Pessoa Idosa-UNAI* (2016 a 2019). We present in each Course/Project/Program, the people involved in the action (proponents and participating audience), the actions' period of execution, some activities' particularities, theoretical and pedagogical foundations on these practices, reflections on the learning, repercussions of action on the students involved. In the final considerations, we also seek to reflect on the importance of these actions within the scope of university extension.

**Keywords:** Dance. Education. Awareness through Movement. Extension actions.

### INTRODUÇÃO

O curso de graduação em dança (bacharelado), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), desde o início de suas atividades em 2011, tem fomentado, por meio de seus docentes, diversas ações de extensão<sup>2</sup>. Neste texto, trago reflexões sobre três ações que foram

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, Brasil; professora do Instituto de Artes desta instituição. (patychavarelli@yahoo.com.br).

<sup>2</sup> A intenção não é apresentar uma lista de todas as ações de extensão realizadas no período de 2011 a 2020, entretanto listo a seguir algumas ações, a título de exemplo: Alongamento consciente (2012 a 2019), Curso de Técnica Clássica com conscientização corporal (2012 a 2016), Projeto Corpo e(m) movimento (2014 a 2019), Corpos Sensíveis – vivências artísticas (2015), Aulas de Dança – vinculadas à Universidade Amiga da Pessoa

desenvolvidas durante esses primeiros dez anos de existência do curso e que se enquadram nas categorias curso, projeto e programa, a saber: Alongamento consciente (2012 a 2019), Projeto Corpo e(m) movimento (2014 a 2019), Aulas de Dança – vinculadas a Universidade Amiga da Pessoa Idosa - UNAI (2016 a 2019). Apresento a seguir cada um deles.

### **Alongamento consciente (2012 a 2019)**

Essa ação de extensão se enquadrou na categoria Curso, no Sistema de Informação de Extensão – SIEX/UFU, com a constância de oito anos. Foi oferecida sempre pela mesma professora, durante os meses letivos do calendário da graduação da UFU, uma vez por semana, com duração de uma hora, a docentes, técnicos, discentes e comunidade em geral. Sempre de maneira gratuita e sem necessidade de inscrição prévia. No dia da primeira participação de uma pessoa, ela era recebida com algumas perguntas (para identificar se aquela pessoa havia feito aulas de alongamento em outros momentos, se havia possíveis restrições e/ou cuidados especiais, necessidades, motivo de procurar aquela aula, dentre outros) e orientações sobre alguns parâmetros a serem adotados nas aulas. O Curso foi bastante procurado por servidores e discentes de diversos cursos da UFU – dança, teatro, música, artes visuais, arquitetura, pedagogia, relações internacionais, engenharias (civil, elétrica, mecânica), psicologia, história, geografia, filosofia, química; assim como por pessoas da comunidade, geralmente levados por algum participante [mãe, namorado/a, esposo/a, filho/a, amigo/a].

Normalmente bailarinos procuram aulas de alongamento por desejarem ampliar ao máximo sua flexibilidade muscular e articular; pois, independentemente do tipo de dança que praticam, há, em diversas pessoas, um imaginário de conquistar uma flexibilidade bem mais ampla do que aquela recomendada a maioria das pessoas, algo que é alcançado com bastante treino por ginastas, atletas, artistas circenses e por eles próprios, os dançarinos. É possível constatar em relatos de bailarinos que estudaram dança na segunda metade do século 20, no Brasil, que a parte da aula dedicada ao alongamento era identificada como um momento de tortura. Havia um entendimento, por parte de diversas/os professoras/es, que quanto maior a dor, melhor seria o resultado alcançado. Entretanto, diversos estudos<sup>3</sup> mostraram que essa referência precisava ser alterada, pois a musculatura responde melhor a ações nas quais há um

---

Idosa - UNAI (2016 a 2019), Balé clássico: técnica e consciência corporal (2017 e 2018), Treinamentos em Dança Contemporânea (2019), Licor em Dose Certa (2019), dentre outras.

<sup>3</sup> A revisão de literatura apresentada por Rosário *et al* (2004) traz algumas informações sobre esse panorama de estudos.

controle da intensidade da dor, evitando distensões<sup>4</sup>. Desse modo, alguns profissionais da área da dança passaram a sentir a necessidade de ampliar seus conhecimentos sobre biomecânica do movimento e mecanismos cinesiológicos do alongamento visando trabalhar a flexibilidade necessária à performance de bailarinas e bailarinos (profissionais e amadores) de maneira mais eficaz e com menor incidência de lesões<sup>5</sup>.

Nesse sentido, as aulas de alongamento do curso de extensão foram elaboradas tendo como referência estudos atualizados sobre esse campo de conhecimento. A docente responsável pelas aulas ainda adotou como perspectiva pedagógica conduzir orientações sobre a prática, de maneira a envolver ativamente cada participante no processo; orientando-os a perceber sinais (articulares e miofasciais) que os auxiliariam a identificar limites e amplitudes a serem trabalhados em cada aula. Buscou pontuar que fatores bioquímicos, biomecânicos, psicoemocionais, hormonais, dentre outros, impactam na responsividade corporal ao alongamento e que, devido a esses fatores, é necessária uma atenção constante às sensações corporais durante a aula. As propostas foram estruturadas considerando o alongamento estático<sup>6</sup> (ativo e passivo) associado à ação gradativa de tração do grupo tecidual (músculos, tendões, ligamentos, fâscias, pele) a ser trabalhado e a tentativa de redução tônica desses músculos por meio de uma atenção direcionada à respiração.

Conforme informado anteriormente, as pessoas que buscaram esse curso de extensão tinham objetivos muito diferentes, alguns desejavam ampliar sua flexibilidade, outros dissolver pontos de tensão e/ou encurtamento muscular que lhes causava dores ou desconfortos, outros por reconhecer os benefícios do alongamento em sua estrutura psicofísica, dentre outros. Devido a focos de interesse tão distintos, foi importante elaborar propostas de estudo que permitissem a cada um alcançar resultados compatíveis com suas expectativas iniciais. Desse modo, a participação nos encontros semanais possibilitou a conquista de algumas aprendizagens principais, tais como: a) perceber que deveriam desenvolver uma atenção voltada a si e ao próprio movimento, para assim substituir uma atitude automática e obediente, por um envolvimento ativo e consciente nas práticas de alongamento; b) identificar que a constância semanal é importante para a ampliação dos

---

<sup>4</sup> Distensão muscular – rompimento de fibras musculares e vasos sanguíneos que as irrigam, quando um músculo é submetido a um esforço maior que o habitual, dando origem a uma inflamação local e hematoma acompanhado de dor.

<sup>5</sup> Citamos como exemplo o livro *Anatomia da Dança*, de J.G. Haas.

<sup>6</sup> Esta escolha foi adotada por considerar sua eficácia em um grupo tão heterogêneo. Segundo Fernandes et al (2006), um músculo que é alongado muito rapidamente sofre o reflexo de estiramento monossináptico que causa aumento da tensão nesse músculo, assim, quando se aplica uma força de alongamento lenta há uma inibição da tensão, permitindo que o sarcômero se alongue.

resultados e para a sua manutenção; c) a realização sistemática da prática de alongamento diminui a sensação de dor e incômodo durante a aula.

As propostas dessas aulas foram elaboradas considerando-se a capacidade elástica dos músculos e a capacidade plástica do tecido conjuntivo, de maneira a conquistar modificações viscoelásticas na substância miofascial. O que desejamos ressaltar, a partir desses apontamentos, é a importância do alongamento como um (dentre outros) dos pontos de auxílio na manutenção de condições saudáveis para o indivíduo. Assim, o alongamento não possibilita somente amplitudes viscoelásticas na performance de bailarinos, viabiliza ainda condições de cuidados às pessoas de maneira geral.

Myers (2016) ressalta que o tecido muscular tem por característica a possibilidade de contrair e relaxar, entretanto, se por algum motivo permanecem em tensão excessiva e constante, pode causar diversos tipos de desorganizações posturais. Nesse sentido, o alongamento miofascial realizado lentamente ampliará a capacidade de deslizamento das fibras (restaurando a função da ação muscular), assim como atuar em toda estrutura orgânica que funciona de maneira interconectada. Myers (2016) fala inclusive que o excesso de tensão pode interferir na saúde celular, no sistema circulatório e na função normal dos órgãos, para tanto ele apresenta um estudo desenvolvido pelo fisioterapeuta e osteopata francês Jean-Pierre Barral sobre a ação dos órgãos dentro de suas bolsas faciais durante a respiração. Ele diz que os ligamentos que unem os órgãos às estruturas vizinhas determinam seus eixos de movimento e que quaisquer aderências que restrinjam ou distorçam essa movimentação podem afetar a função do órgão (ao longo do tempo) e expandir para a estrutura miofascial circundante.

O autor relata sobre a conexão entre os diversos sistemas biológicos e explicita a complexidade dessas relações. Ele afirma que toda “interferência” deve ser observada e cuidada, pois impacta na organização geral do organismo. Complementando suas considerações, o autor exemplifica dizendo que:

A dor no pescoço deste ano foi construída no ano passado pela dor na parte média das costas, que por sua vez deriva de um problema sacroilíaco de três anos atrás, e que de fato vem de uma aderência ao longo da vida de não levar a sério a entorse do tornozelo. (MYERS, 2016, p. 40).

As considerações do autor ajudam a reafirmar o entendimento da importância do alongamento como uma prática de autocuidado dos indivíduos de maneira geral. Em nossa

cultura, seres humanos tem como prática de cuidado diário<sup>7</sup> tomar banho, escovar os dentes, se alimentar, por exemplo. Seria importante que os atos diários de se espreguiçar e se alongar também fossem adotados como hábitos de cuidado. Dessa maneira, é importante divulgar esses conhecimentos por meio de cursos de extensão, envolvendo cada participante nos estudos, para que possam encontrar caminhos particulares de aquisição e refinamento de saberes. Precisamos desmistificar a ideia de que somente bailarinas/os e ginastas precisam se alongar, assim como esclarecer às pessoas que os benefícios do alongamento são maiores do que o fato de alcançar determinada performance corporal.

### **Projeto Corpo e(m) Movimento (2014 a 2019)**

Essa ação de extensão se enquadrou na categoria Projeto<sup>8</sup>, no Sistema de Informação de Extensão – SIEX/UFU. Durante os seis anos de duração sofreu algumas adaptações relacionadas à quantidade de estudantes de graduação que participaram (bolsistas e voluntários), profissionais que atuaram como voluntários em uma ou mais atividades, número de turmas envolvidas e atividades desenvolvidas com o corpo de funcionários da escola. Nesse momento, refletiremos especificamente sobre as aulas de dança oferecidas a crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental durante os meses letivos do calendário da graduação da UFU, duas vezes por semana, com duração de uma hora por turma. Nessas atividades, sempre houve a condução da professora proponente do projeto acompanhada por discentes da graduação em dança e, em alguns momentos, de estudantes da psicologia e pedagogia.

O tipo de aula de dança que foi desenvolvido na escola se baseou em orientações/provocações e estratégias para estimular nas crianças investigações de

---

<sup>7</sup> Sabemos que em situações de desigualdade social, infelizmente, nem todos os seres humanos conseguem manter essas práticas listadas como exemplo. Entretanto usamos essas referências por serem importantes como condições mínimas de autocuidado.

<sup>8</sup> Projeto Corpo e(m) movimento, atividade de pesquisa e extensão, vinculado ao Curso de Graduação em Dança da Universidade Federal de Uberlândia, cujas ações foram realizadas de março de 2014 a dezembro de 2019, turno vespertino, na Escola Estadual do Parque São Jorge. A proposta sofreu reformulações ao longo do período de implantação. Teve como particularidade realizar trabalho educacional em dança a médio e longo prazo; ou seja, adotou-se uma turma de primeiro ano (5 e 6 anos) e durante 5 anos (do primeiro ao quinto ano) desenvolveu-se o estudo de dança com o mesmo grupo de crianças. Dentro do processo operacional da escola, houve caso de crianças que mudaram de escola ou de sala ao longo do período, mas 80% dos alunos participaram do projeto durante o período de 5 anos. As aulas de dança aconteciam uma vez por semana com cada turma no horário da aula regular (período vespertino), do seguinte modo: durante uma hora era ministrada aula de dança para metade da turma, a outra metade ficava em sala com a professora, que aproveitava a oportunidade para dar atenção mais particularizada às crianças de acordo com as necessidades apresentadas ao longo da semana. Em outro dia da semana, retornávamos à escola e as crianças que haviam ficado na sala no dia anterior iam para a aula de dança e aquelas que já haviam participado permaneciam na sala com a professora da turma. No período mencionado, trabalhou-se com 4 turmas distintas, cuja média de alunos por turma foi de 28 alunos.

movimentos e/ou processos criativos baseados na improvisação. Preferimos renunciar a métodos ou técnicas<sup>9</sup> de dança, acreditando que precisávamos desenvolver estudos a partir das particularidades de cada turma, de detalhes e características que fossem pertinentes ao processo educativo daquelas crianças. Propusemos atividades que possibilitaram construções de conhecimento pautadas no direcionamento da atenção à ação, no acesso a determinados estados de presença e de escuta pretendendo viabilizar que a criança atuasse ativamente no seu processo de aprendizado. Por essa perspectiva, a criança se observa de maneira sensível, estabelecendo relações com seu entorno (em suas múltiplas potencialidades e experiências), revendo atitudes e modos de se colocar em ação.

Consideramos como premissa inicial para a elaboração da proposta educativa que os processos de investigação de movimento, de criação e composição em dança portam, em sua situação operatória, possibilidades de construção de conhecimento que vão além da circunstância de produzir danças. Diversos profissionais da área da dança defendem processos educativos que abrangem questões estéticas, poéticas e sensíveis, que viabilizam novas formas de relações e compreensões de mundo. Isabel Marques (1999; 2007) é uma estudiosa do ensino de dança em escolas públicas, e aponta que “o conhecimento *em arte* articula-se com o conhecimento *através da arte*, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, ensino, aluno e sociedade (MARQUES, 1999, p. 43)”. Vilas Boas (2012) afirma que acredita na educação em arte como uma experiência sensível, capaz de afetar e modificar de modo significativo as pessoas envolvidas. Porpino (2018) traz reflexões sobre a potência do estudo de dança na escola como processo formativo dos indivíduos. A autora defende:

Uma educação que compreendemos não se resumir àquela institucionalizada, na qual a dança surge frequentemente como antídoto para amenizar o estresse causado por um ensino intelectualizado ou como apêndice para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos tidos como mais importantes, mas uma educação que possa levar em consideração o corpo desejante como produtor de múltiplas poesias. Se a dança permite a interpretação do mundo de forma poética, a criação de novas possibilidades de viver e o desvelamento da existência intercorporal, tratá-la como apêndice da educação sistematizada significa reduzir suas possibilidades educativas e também negar a experiência sensível e o corpo como produtor desse conhecimento. (PORPINO, 2018, p. 39).

---

<sup>9</sup> Não adotamos nas aulas técnicas pré-codificadas de dança tais como: dança do ventre, danças urbanas, balé clássico, jazz etc.

As autoras citadas nos convidam a uma mudança de paradigmas sobre o que o senso comum, no Brasil, referenda sobre o estudo da dança. Em consonância com elas, aponto que a criança, ao experienciar relações sensíveis com seu entorno, pode aprender a observar e compreender o mundo e seus fenômenos de maneira interconectada. Nesse contexto, determinadas propostas de estudo da dança oportunizam a interrelação entre as partes e o todo; na aula pode ocorrer atividades de observação de “partes” (individualidades, partes do corpo, locais/ambientes de aula, propostas sonoras, estímulos táteis e/ou olfativos, dentre outros), mas isso se configura como um ponto de conexão criativa com o “todo” (corpo humano, grupo de crianças, locais/ambientes da escola, dentre outros). Nesse contexto, aquilo que se enquadra como parte, ou como todo, é móvel. O corpo humano pode ser considerado como “parte” se a referência de análise for o grupo de corpos que representam todos os alunos de uma turma, mas será o “todo” se o estudo for sobre a relação entre seus membros, órgãos, articulações, ossos. Quando dizemos, por exemplo, para o aluno perceber se suas costelas se movem enquanto respira, ele direcionará sua atenção e percepção ao movimento de entrada e saída do ar dos pulmões. As informações coletadas nesse processo de observação focal afetarão a organização tônica da corporeidade da criança, assim como essa reorganização geral interferirá no modo como o ar se move durante a inspiração e a expiração.

Assim o estudo da dança se dá de maneira lúdica e com direcionamentos que abarcam uma complexidade que não é exposta à criança de maneira explícita, mas por desafios ou convites que levam à investigação. Ao propormos, por exemplo, uma atividade na qual eram convidadas a dançar pela sala, ocupada por algumas cadeiras, provocamo-las com desafios como: podem dançar entre as cadeiras, mas não toquem nelas; ou, podem dançar entre as cadeiras e, se quiserem, podem passar por baixo delas, só que sem encostar nelas; ou, podem dançar entre as cadeiras, passar por baixo sem encostar, passar os braços ou pernas por cima dela sem encostar, sentar-se e subir no assento. Todos esses “cuidados”, de não tocar na cadeira enquanto dançam, são vivenciados como uma brincadeira, de maneira que os ajustes perceptivos vão sendo refinados e, com o tempo, elas compreendem os acionamentos proprioceptivos necessários para vencer o desafio e chegam a dar dicas aos colegas que ainda se chocam com os objetos. Nesse caso, o brincar é um convite para prestar atenção ao que se faz; percebendo, no ato de fazer, as modulações necessárias para cada ação muscular.

Outra prática adotada foi a de dar batidas suaves na pele visando estimulá-la e sensibilizá-la. Essas percussões dão às crianças uma percepção da derme como envoltório sensível, como limite e como meio de comunicação com o outro e o ambiente. As ações percussivas se configuram em batidas ritmadas e suaves das mãos (pode ser as pontas dos

dedos ou, com a mão fechada, as articulações interfalangeanas) em lugares que podem ser alcançados facilmente pela própria criança: a sola dos pés, pernas, braços, face, barriga. Ao trabalharmos com intensidades diferentes, elas vão aprendendo o ato do autocuidado e que ele se concretiza nos pormenores da ação. Com o tempo e a repetição desse tipo de proposta, as crianças vão desenvolvendo uma consciência corporal que é expressa nas seguintes falas: “hoje meu pé está mais espaçoso”; “parece que meu braço está maior que o outro, minha perna ficou quente, sinto meu pescoço mais comprido”, dentre outras.

Em alguns estudos de movimento, a atenção foi direcionada para o cuidado de si ou do outro, por meio de ações brincantes<sup>10</sup> que lhes permitissem perceber e explorar diversos tipos de apoio corporal, cambalhotas e rolamentos que exigissem cuidado, tanto para realizá-las (os) de modo confortável (sem que o corpo doesse no contato com o chão) como para evitar se machucar. Por exemplo, ao sugerir que, deitados no chão, de costas, com os braços esticados acima da cabeça e posicionados ao lado das orelhas, pernas esticadas, iniciassem o estudo da ação de rolar o corpo no chão sem colidir com os colegas ou com a parede, eles aprendem durante a experimentação a identificar que: dependendo da maneira como inclinam o tronco ou algum membro ao rolar, eles mudam a trajetória do deslocamento vindo a se chocar com alguém ou algo; devem aprender a “dosar” a velocidade do rolamento para evitarem acidentes; dependendo do modo como rolam, seus ossos “batem” no chão causando desconforto.

No decorrer das situações de aprendizado, foram dados estímulos e sugestões para que conseguissem se desfazer de tensões desnecessárias ou para acionar um tônus mais alto, necessário à realização dos movimentos. Foi utilizada como estratégia pedagógica a adoção de algumas palavras-chave visando ajudá-los a buscar movimentos que respeitassem as referências biomecânicas e que preservassem a integridade física das crianças, tais como: gostoso, divertido ou confortável. Essas palavras os auxiliavam a buscar em suas sensações as informações necessárias para se atentarem para aquilo que lhes passavam, vivenciando assim experiências de aprendizado. Por exemplo, usando como referência a atividade do parágrafo anterior, que pedia que rolassem de maneira confortável, deveria ser prazeroso, eles não poderiam sentir que os ossos batiam no chão e/ou machucavam.

O estudo de improvisação em dança que propusemos no trabalho com as crianças se configurou como um processo investigativo e relacional, no qual a investigação se deu a partir

---

<sup>10</sup> São ações relacionadas a estudos de movimentos, mas apresentadas como uma brincadeira. O exemplo apresentado na próxima frase (rolar no chão) retrata o que nomino como ação brincante. A criança brinca e percebe que há maneiras confortáveis e desconfortáveis de fazer determinados movimentos.

das relações estabelecidas com o próprio movimento, com os colegas ou com o espaço, assim como as relações se deram na ação de investigar e improvisar. Buscamos trabalhar, junto às crianças, o entendimento de que improvisar não é fazer qualquer coisa; que dançar não é, somente, ter a capacidade de se mover ao som de uma música e que compor não é unicamente juntar pedaços de “peças” de algo que conheço, como de um Lego<sup>11</sup>, por exemplo. Reconhecendo a complexidade desses estudos, percebeu-se que somente a partir de dois anos de aulas com a mesma turma de crianças, elas demonstravam que seus movimentos surgiam dos jogos de improvisação e não de quaisquer outros desejos de se mover.

No projeto Corpo e(m) Movimento trabalhamos a improvisação com acordos prévios e, em algumas ocasiões, sem acordo<sup>12</sup>, por permitirem trabalhar com processos de ensino-aprendizado pautados na pesquisa e no estabelecimento de relações interativas com os colegas e com o espaço físico. Utilizamos, em várias ocasiões, objetos como dispositivos para as improvisações, como por exemplo, garrafas PET, barbante, fita crepe, bexigas, flutuadores de piscina. Em uma das proposições, sugerimos que as crianças se organizassem em duplas e que pegassem uma garrafa PET; a dupla deveria escolher um modo de “prender” a garrafa entre seus corpos (poderia ser entre as testas, entre as barrigas, entre os braços etc.) usando apenas a ação de pressionar o objeto em direção ao corpo do colega. Partindo desse norteador inicial, elas deveriam dançar pela sala sem deixar a garrafa cair.

Em outra ocasião organizamos um roteiro de improvisação para uma apresentação no pátio da escola; como seria em área externa e as garrafas poderiam ser derrubadas pelo vento decidimos colocar água nas garrafas (nesta ocasião as garrafas PET foram preenchidas com água colorida, nas cores vermelho, amarelo, azul e verde). Durante algumas semanas, fizemos alguns experimentos de acordos compositivos para identificar se as crianças conseguiam se relacionar criativamente com as propostas e se, cenicamente, a improvisação se tornava interessante. Após algumas tentativas, selecionamos uma estrutura que foi a público em um evento da escola, de finalização do ano letivo.

---

<sup>11</sup> LEGO é um brinquedo criado pelo dinamarquês Ole Kirk Kristiansen, na década de 1930, cujo conceito se baseia em partes/peças, com uma face côncava e outra convexa, que se encaixam permitindo muitas combinações.

<sup>12</sup> Guerrero (2008) postula que há, basicamente, dois tipos de improvisação em dança: sem acordos prévios e com acordos prévios. Aquelas do primeiro tipo são improvisações cujos ‘acordos’ ou ‘organizações cênicas’ acontecem durante a ação de dançar, por meio das relações ‘instauradas’ entre os improvisadores em tempo real. Naquelas do segundo tipo, são realizados acordos antes do início da improvisação e, segundo a autora, podem se subdividir em dois itens: improvisação em processos de criação e improvisação com roteiros. Para maiores esclarecimentos sugerimos a leitura do artigo, ver referência bibliográfica.

Nas poucas vezes, em que foram propostas improvisações sem nenhum acordo, as crianças demonstravam que “não sabiam o que fazer”. Bastava uma regra simples (tal como: vou colocar uma música e enquanto ela tocar vocês devem dançar, quando retirá-la, parem e fiquem imóveis como estátuas) para que “soubessem o que fazer”. Foi possível identificar que “precisavam” de algo que lhes estimulasse a imaginação e ajudasse a iniciar as ações improvisacionais, era como se um estímulo lhes permitisse dar asas à imaginação. Com o tempo, as crianças passaram a criar as próprias regras e acordos, combinando os direcionadores da improvisação em pequenos grupos. Este tipo de estudo é desafiador, principalmente durante um processo de iniciação à dança com crianças, pois, nesse caso, os acordos preestabelecidos lhes oferecem um apoio/suporte para realizarem pesquisas de movimentos sem se preocupar se estava “bom ou não” o que faziam.

Procuramos direcionar a atenção das crianças para a experimentação, instigando-as a buscar relações criativas com objetos, com os colegas, com o espaço de jogo. As improvisações lhes possibilitaram construir conhecimentos que foram se diversificando com o tempo, levando o grupo a acolher propostas com níveis de complexidade cada vez maiores. Foi possível perceber a construção de conhecimento desenvolvida pelas crianças durante os anos de trabalho na escola, seja relacionada a questões específicas da dança como a modos mais autônomos de buscar e organizar o que está sendo estudado.

Pode-se identificar também que a participação dos discentes nesse projeto contribuiu para o processo de formação profissional em andamento durante a graduação, enriquecendo suas construções de conhecimento por meio de experiências vivenciadas no chão da escola, com seus desafios e dificuldades. Assim, as situações vivenciadas nas relações com as crianças e com as práticas pedagógicas lhes possibilitou mais segurança para assumirem propostas de ensino aprendizagem de maneira autônoma. Diversos desses discentes vieram a assumir, posteriormente, aulas de dança em outros projetos e locais de atuação profissional na cidade de Uberlândia.

### **Aulas de dança – UNAI (2016 a 2019)**

As aulas de dança oferecidas a adultos com idade acima de 50 anos, fazem parte de um grupo de ações da Universidade Amiga da Pessoa Idosa<sup>13</sup> (UNAI). Essas aulas têm por

---

<sup>13</sup> O programa multidisciplinar de extensão universitária foi desenvolvido na UFU, denominado Programa de atividade física, saúde e qualidade de vida para a terceira idade e vinculado ao projeto Universidade Amiga da Pessoa Idosa (UNAI), disponibilizando ações educacionais, recreativas, culturais, sociais e de prática de

objetivo desenvolver estudos de movimento que estimulam a percepção do corpo em ação, desenvolvendo um tipo de atenção que leve o praticante a perceber, no exato instante do gesto, quais são as possibilidades de mobilidade e amplitude de movimento possíveis para aquele dia; assim como proporcionar experiências de danças coletivas que promovam relações sensíveis e cuidadosas entre os participantes. As aulas foram ministradas por uma docente da graduação em dança e, em algumas ocasiões, teve a participação de alunos do bacharelado em dança como bolsistas ou como voluntários no acompanhamento dos encontros.

Considerando os esclarecimentos acima, as aulas de dança foram organizadas para acontecer uma vez por semana (com cada turma<sup>14</sup>), por um período de 1 hora e 30 minutos, de maneira que os primeiros 10 minutos representavam o tempo de acolhimento a cada participante para identificar alguma particularidade que precisava ser observada durante a aula (por exemplo, se alguém chegava com sintomas de labirintite, isso precisava ser considerado na condução das propostas); nos próximos 50 minutos realizávamos investigações de movimento relacionadas à mobilização articular, conscientização corporal, alongamentos; nos últimos 30 minutos fazíamos uma dança coletiva, normalmente a partir de um círculo, visando experiências relacionadas à percepção rítmica, socialização e memorização.

No primeiro momento de aula, foram desenvolvidos estudos pautados no trabalho de Moshe Feldenkrais e Ruthy Alon (*Bones for Life*), estimulando os participantes a investigar movimentos e amplitudes articulares, organizações corporais, diferentes tipos de apoios e possíveis tensões desnecessárias. Utilizamos como recurso de estudo de consciência pelo movimento, orientações verbais, a réplica de um esqueleto humano (sintético) e a auto palpação para compreensão visual, tátil, cinestésica. Na segunda parte, realizamos danças coletivas que possibilitaram construções de saberes do campo das relações espaciais, rítmicas

---

atividade física e qualidade de vida para pessoas com idade acima de 50 anos. Esse programa foi idealizado e executado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Karina do Valle Marques (coordenadora geral). Até o ano de 2019, disponibilizou 100 vagas anuais, acompanhando o calendário letivo da graduação/UFU. A cada ano contou com alunos da graduação na condição de bolsistas e de voluntários, assim como docentes, técnicos e outros profissionais atuando como voluntários. As atividades desenvolvidas englobaram atividades físicas (alongamentos, caminhadas, exercícios de propriocepção e equilíbrio, coordenação motora, flexibilidade, yoga, entre outros), recreativas (artesanato, horta, comemorações de aniversários, entre outros), oficinas de educação e saúde (dança, músicas, pintura, direito do idoso, anatomia do corpo humano, sorriso saudável, bem-estar e saúde, primeiros socorros, inteligência emocional, meditação etc.). O referido projeto se tornou Programa Institucional de Extensão por meio da RESOLUÇÃO 15/2019 - CONSEX/UFU. Desde 2020, as atividades foram reorganizadas para o formato remoto devido a pandemia de COVID-19.

<sup>14</sup> Como o programa acolhia 100 pessoas por ano, a turma era dividida em dois grupos de 50 pessoas. Entretanto, devido ao fato de algumas pessoas serem impedidas de fazer as aulas por recomendação médica (pessoas que portavam algum quadro patológico grave e que não poderiam realizar a prática de qualquer tipo de atividade física), a necessidade de se ausentar em alguma aula ou a desistência de participar das atividades do programa, a média de alunos por turma girava em torno de 40 a 45 pessoas por ano.

e interrelacionais, acessando movimentos cuja simplicidade permitia a participação de pessoas com habilidades heterogêneas.

Nos estudos de consciência pelo movimento buscamos investigar diversas maneiras de realizarmos ações que são comuns na prática de vida diária, mas que muitas vezes são mediadas por hábitos ineficientes. Feldenkrais (1994, p. 149) diz que “precisamos aprender a nos colocarmos num estado de potência que nos permita executar aquilo que desejamos”. Nesse sentido, realizar ações eficazes e funcionais é importante, mas a conquista maior do indivíduo está em perceber que a curiosidade e capacidade de aprender deve ser alimentada por todos que desejam buscar qualidade de/na vida. Feldenkrais (1994 *apud* ALON, 2000, p. 56) afirmava que as pessoas mais velhas não têm outra escolha que não seja ficar atentas a maneiras mais confortáveis e viáveis de se movimentar. Essa afirmação condiz com o fato de que maneiras equivocadas de realizar ações, repercutem rapidamente em sintomas de dor e desconforto nos corpos que estão sofrendo ‘agressões’ a mais tempo.

Estabelecendo um paralelo com o que diz Feldenkrais (1994), o ser humano, ao perceber seus automatismos, quer sejam benéficos ou não, pode agir sobre eles, se tornando agente de seu processo de autocuidado. Assim é possível descobrir modos pessoais de se mover, mais condizentes e confortáveis, que auxiliem no ganho de fluidez, de mobilidade, na diminuição de dores e desconfortos oriundos de uma vida sedentária. Conseguindo desconstruir o entendimento popular de que, inevitavelmente, toda pessoa idosa terá que conviver com dores e desconfortos constantes. A situação de aumento da longevidade nos conclama a mudanças de hábitos para envelhecermos com saúde e qualidade de vida.

Feldenkrais (1994) postula que o controle voluntário dos músculos pode ser alcançado através da experiência atenta e sensível desenvolvida a médio e longo prazo. Esse controle pode ser entendido como um processo de acionamento de tônus muscular ideal para a realização da ação. Durante o processo de aquisição de um controle motor o indivíduo experimenta gradações diferentes de força e vai elaborando, por meio da experiência, o tônus ideal para cada ação. Quando um indivíduo utiliza força excessiva ou inferior para realizar o movimento, ele aciona grupos musculares acessórios, e não necessários, para aquela ação. Feldenkrais (1994) nomina-as de contrações parasitas. Desse modo, é importante aprender a inibir contrações indesejáveis para que os padrões de movimento gerados não se autossabotem, levando a sérias desorganizações posturais.

Feldenkrais (1994) acreditava que esse processo de equilíbrio tônico não é somente de ordem motora, mas psicossomática. Ele afirmava que a instabilidade emocional afeta diretamente a postura psicofísica do indivíduo e que qualquer desejo de mudança significativa

exige modificações profundas em nossas atitudes, ações e reações. Dessa maneira, desenvolver um comportamento psicomotor maduro é assumir a responsabilidade pelas ações realizadas. O autor defende a ideia de que o adulto deve se lembrar de alimentar aquela capacidade de investigação que adotou em sua infância para aprender a andar e a falar; deve fomentar sua curiosidade pela vida e pelo movimento, utilizando uma sabedoria e atenção que se desenvolve na ação. Nessa perspectiva, a impossibilidade de realizar algumas ações pode ser um convite para descobrir novos modos de lidar com o movimento, com a pausa, com sua corporeidade, com seu entorno.

Outra questão que procuramos trabalhar foi a revisão de padrões posturais adotados pelos participantes. Feldenkrais pontuava que o ser humano pode modificar seus hábitos de movimento, interferindo “no código do padrão funcional e, depois, os músculos se tornarão organizados de maneira correspondente” (1994 *apud* ALON, 2000, p. 63). Assim, para mudar hábitos que desorganizam uma postura na caminhada, experimenta-se movimentos de caminhar deitados com as costas no chão, pois esse ato libera o cérebro de seu envolvimento com a manutenção da postura vertical e resistência à gravidade. A posição passiva de deitar propicia um ambiente favorável ao aprendizado de sutilezas, que favorece experiências sensíveis de realização de movimentos, percebendo o envolvimento de diversos segmentos corporais em uma mesma ação.

Segundo Hanna (1986), o ser humano que se dedica a ampliar suas habilidades sensório-motoras voluntárias, aumenta o alcance da consciência sobre o mover e, conseqüentemente, expande o alcance da autonomia e da autorregulação sensório-motora. Assim, o praticante que aprende a mover-se com consciência sobre o que está fazendo, descobre conexões e soluções pessoais para executar os movimentos, deixando de ser refém de hábitos que possam comprometer sua mobilidade e qualidade de vida.

Trabalhamos ainda, na última parte do encontro, o estudo da dança por meio de propostas que exploravam relações espaciais e rítmicas, adotando, em várias aulas, a disposição em círculo no desejo de integrar a diversidade de individualidades presentes na aula. Alternamos ações em pares e em grupo, de maneira similar a danças de expressões culturais de diversos povos (samba de roda, umbigada, quadrilha, dança circular sagrada, ciranda, dentre outras). Não procuramos reproduzir nenhum tipo de dança existente, buscamos perceber as particularidades das pessoas presentes naquele dia e organizávamos uma dança que possibilitasse acolher a todos (cadeirantes, pessoas com mobilidade reduzida, pessoas sem nenhum tipo de comprometimento motor etc.).

As propostas convidavam os participantes a se colocarem de modo atento à experiência, de maneira que qualquer “esquecimento” da direção a seguir ou do movimento a fazer, provocava nos demais o ímpeto de auxiliar aquela pessoa a “voltar” para a proposta. Por exemplo, se fazíamos dois círculos, como um anel dentro do outro, com a mesma quantidade de pessoas, de maneira que as pessoas que compõem o círculo de fora fiquem de frente para uma pessoa que compõe o círculo de dentro. A partir dessa organização espacial dávamos algumas orientações, tal como: o grupo do círculo de fora deveria permanecer dançando no lugar e as pessoas do círculo de dentro se deslocariam, pela direita, contando X pessoas, paravam na frente desta pessoa para dançarem com ela. Esse valor X era estipulado pela professora e mudava sempre; ora deveriam avançar 2 pessoas, ora 5, ora 1. Esse tipo de proposta permitia que sujeitos que não se conheciam pudessem interagir, que aqueles que conviviam sempre estivessem ainda mais juntos, de maneira que múltiplas percepções fossem acionadas (sentir a música, ouvir as instruções, contar a quantidade de pessoas que deveria passar até chegar em um novo par, passar pelas pessoas de maneira acolhedora, ajudar aqueles que apresentavam alguma dificuldade, dentre outras).

Neste exemplo, homem dançava com outro homem ou com uma mulher, com seu/sua esposo/a ou com outra pessoa qualquer, em um ambiente de confraternização e interação, ressignificando as relações existentes no grupo, colocando em xeque preconceitos instituídos socialmente e aproximando pessoas. Alguns chegavam a comentar que quando ficaram sabendo que no projeto havia aulas de dança pensaram em não participar, por acreditar que não sabiam dançar e que ficariam constrangidos. Esclarecendo em seguida, que “dançaram sem ver”; que se colocaram na proposta de tal maneira que só haviam se dado conta que estavam dançando durante a atividade ou após seu término. Ressaltaram que tudo aconteceu de modo envolvente e descontraído e que não houve espaço para pensar que não seria capaz.

Cada um dos participantes precisa lidar, a cada dia, com conceitos e preconceitos, introjetados nos processos educativos vivenciados até então. As atividades de dança experienciadas nos encontros semanais foram oportunidades de rever seus limites e potencialidades, de se abrir para descobrir que podiam dançar, sem que ninguém lhes diga o que devem ou podem fazer, simplesmente por terem alcançado determinada idade. Todos lidamos com limitações e potencialidades em diversas situações da vida, mas aquelas vivenciadas nas atividades do projeto foram sempre acolhidas e cada um foi estimulado a se relacionar com elas e vê-las como convites para superações e descobertas, para outros modos de ser e estar no mundo.

Os/as discentes que tiveram a oportunidade de participar das aulas relataram que esse tipo de projeto, com esse público-alvo, demanda conhecimentos específicos que dificilmente são vivenciados no processo convencional de formação oferecido pela graduação. Disseram ainda que os conhecimentos adquiridos foram importantes para sua formação profissional, conscientizando-os da importância de estudos diferenciados e especializados para atuar em cada campo de atuação. Outra ressalva foi se atentarem que estão vivenciando seu processo de envelhecimento a cada dia de sua vida e que estar atento a ele é significativo para sua qualidade de vida a curto, médio e longo prazo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressalto que as construções de conhecimento pertinentes a cada uma dessas ações de extensão foram importantes para a formação profissional dos docentes e discentes envolvidos, assim como para o processo educativo continuado de todos os participantes. As atitudes de ir até a escola ou de proporcionar atividades que levem a comunidade para dentro da universidade são imprescindíveis para estabelecer interconexões entre a comunidade e o espaço de construção de saberes particular às IES públicas brasileiras, em especial nesse momento político e econômico que estamos vivenciando. Identifico também que em um país de desigualdades sociais como o Brasil, oferecer cursos de extensão, de qualidade e de maneira gratuita possibilita que pessoas de baixa renda tenham acesso a determinadas construções de conhecimento importantes à (re)educação de hábitos, crenças e saberes fundamentais para uma organização social mais saudável e esclarecida.

## REFERÊNCIAS

ALON, R. **Espontaneidade consciente**: desenvolvendo o método Feldenkrais. Tradução de Maria Silvia Mourão Netto. São Paulo: Summus Editorial, 2000.

FERNANDES, A. *et al.* **Cinesiologia do alongamento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

FELDENKRAIS, M. **O poder da autotransformação**: a dinâmica do corpo e da mente. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

GUERRERO, M. F. Formas de improvisação em dança. *In*: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS (ABRACE), 5., 2008, Belo Horizonte. **Anais** [...]. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

HAAS, J. G. **Anatomia da dança**. Tradução de Paulo Laino Cândido. Barueri, SP: Manole, 2011.

HANNA, T. What is Somatics? Parte I. **Somatics: Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences**, Novato, v. 5, n. 4, spring/summer 1986. Disponível em: <https://somatics.org/library/html-wis1>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MYERS, T. W. **Trilhos anatômicos**: meridianos miofasciais para terapeutas manuais e do movimento. Tradução de Maria Idalina Ferreira Lopes. 3. ed. Barueri, SP: Manole, 2016.

PORPINO, K. **Dança é educação**: interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

ROSÁRIO, J.L.; MARQUES, A. P.; MALUF, S. A. Aspectos clínicos do alongamento: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 8, n.1, p. 83-88, jan. 2004.

VILAS BOAS, P. **A improvisação em dança**: um diálogo entre a criança e o artista-professor. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

Submetido em 29 de março de 2022.

Aprovado em 23 de abril de 2022.