

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE DESPORTOS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA -  
MESTRADO

**VANESSA GERTRUDES FRANCISCHI**

**O PROCESSO PEDAGÓGICO DA DANÇA NA ESCOLA:  
Estudo de Caso de Uma Escola do Município de São José-SC**

**FLORIANÓPOLIS  
2013**



**VANESSA GERTRUDES FRANCISCHI**

**O PROCESSO PEDAGÓGICO DA DANÇA NA ESCOLA:  
Estudo de Caso de Uma Escola do Município de São José-SC**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Física, na linha de pesquisa Teoria e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Orientadora: Prof<sup>a</sup>.: Dr<sup>a</sup>.: Maria do Carmo Saraiva

**FLORIANÓPOLIS  
2013**



Vanessa Gertrudes Francischi

**O PROCESSO PEDAGÓGICO DA DANÇA NA ESCOLA:  
Estudo de Caso de Uma Escola do Município de São José-SC**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do Título de Mestre em Educação Física, na área de concentração: Teoria e Prática Pedagógica, linha de pesquisa: Teorias sobre o Corpo e o Movimento Humano na Sociedade, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 09 de dezembro de 2013.

---

Prof. Dr. Luiz Guilherme Antonacci Guglielmo  
Coordenador do curso

**Banca Examinadora:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Carmo Saraiva (Orientadora)  
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS / UFSC)

---

Prof. Dr. Elenor Kunz  
Universidade Federal de Santa Catarina (CDS / UFSC)

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Fagundes Dantas  
Universidade Federal do rio Grande do Sul (ESEF/UFRGS)



Dedico este trabalho a meu pai e minha mãe.





## AGRADECIMENTOS

Dançar é calar a essência de um grito... Durante esse período de mestrado foram estabelecidas relações com pessoas especiais, que acompanharam minha trajetória, que escutaram pacientemente a expressão “não posso, tenho que escrever a dissertação!”, e que lembro agora com profundo agradecimento.

A Deus, por tudo!!!

Aos meus familiares, meu pai Vitacir, minha mãe Marilde, meus irmãos Fernando e Fabiano, pelo apoio e amor incondicional. Sem vocês eu nada seria.

Ao meu amor Fabiano Augusto, que me inspira a partir de suas belas imagens. Obrigada por ser meu companheiro e meu “fotógrafo preferido”.

A minha querida amiga Fernanda, que me encanta com sua paixão pela dança e pela vida. Obrigada pela parceria em todas as horas! Nega, tu és maravilhosa!

Aos alunos/as do Colégio “Melão”, especialmente as alunas do Grupo InDança por fazerem parte ativamente dessa pesquisa. - Obrigada minhas flores!

Ao Colégio Municipal Maria Luiza de Melo por incentivar e apoiar a dança na escola. Especialmente às pessoas que estavam à frente da administração do Colégio nos anos em que trabalhei, Diretoras Simone, Darci, Sandra, Lenice. Também agradeço aos professores e demais funcionários que sempre colaboraram.

À Eloisa Tavares, por acreditar no meu trabalho e ser idealizadora do Projeto de dança na escola do Município de São José.

As minhas amigas Deizi e Neusa, pelas eternas discussões e apontamentos sobre dança, pela sincera amizade e principalmente por sempre me apoiarem para o término deste trabalho. Eliza e Luiza, pelo constante apoio e pela parceria infinita.

Aos professores membros efetivos da banca, Elenor Kunz e Mônica Dantas, por prontamente atenderem o convite para participarem deste momento. Professores membros suplentes, Jaison Bassani e Lisete Vargas.

À minha orientadora Maria do Carmo Saraiva pela paciência, pelo incentivo, e por acreditar no meu potencial mesmo quando nem eu mais acreditava. Obrigada pelo acolhimento de “mãe”. Nunca esquecerei seu companheirismo e contribuição efetiva nessa longa etapa de mestrado.

Como passo final, um agradecimento à dança, por possibilitar aos corpos dançantes calar a essência de um grito...

*A arte não pode mudar o mundo,  
mas pode contribuir para a  
mudança da consciência e  
impulsos dos homens e mulheres  
que poderiam mudar o mundo*

*(Herbert Marcuse, 1999).*



## RESUMO

### **Título: O PROCESSO PEDAGÓGICO DA DANÇA NA ESCOLA: Estudo de Caso de Uma Escola do Município de São José-SC**

Esta pesquisa buscou ampliar o conhecimento sobre a dança no contexto escolar, a partir de um estudo de caso sobre o processo pedagógico nas aulas de dança do Projeto Dança na Escola do município de São José-SC. O objetivo geral foi compreender como se desenvolveu o processo pedagógico das aulas de dança do Projeto Dança na Escola do Colégio Municipal Maria Luíza de Melo de São José-SC. Os objetivos específicos foram: investigar os aspectos didático-metodológicos utilizados pelas professoras em uma turma do projeto dança na escola; identificar como essa turma vivenciou o processo-pedagógico nas aulas de dança desse Colégio; indicar elementos que contribuem com a prática pedagógica da dança na escola. Os sujeitos da pesquisa foram uma professora e as alunas Projeto de Dança do Colégio Municipal Maria Luíza de Melo; e os instrumentos utilizados foram: observação, entrevista semi-estruturada e grupo focal com as alunas. A partir da triangulação dos dados da análise, e por meio da fenomenologia-hermenêutica, criou-se unidades significativas advindas do campo, que embasaram a escrita. Assim, o trabalho aborda que corpo, movimento e técnica devem ser compreendidos de forma singular para cada sujeito; Também traz aspectos significativos advindo do campo, tais como: relação dialógica; composição coreográfica; figurinos; apresentação e apreciação. Aborda o processo de ensino e aprendizagem da dança e por último traz uma reflexão sobre o processo criativo e a composição coreográfica. Esta pesquisa espera ter contribuído para o aprimoramento do processo pedagógico do projeto de dança do município de São José, e também para ampliar e aprofundar a reflexão sobre a dança na escola.

**Palavras-chave:** *escola; dança; composição coreográfica.*



## **ABSTRACT**

### **Title: PROCESS INSTRUCTIONAL DANCE SCHOOL: Case Study a School of São José – SC**

This research sought to expand knowledge about dance in the school context, from a case study of the pedagogical process in dance classes Dance Project at the School of São José, SC. The overall goal was to understand how developed the pedagogical process of dance classes Dance Project at the School of the Colégio Municipal Maria Luiza Melo de São José-SC. The specific objectives were to investigate the didactic and methodological aspects used by teachers in a class project at the school dance, identifying how this class experienced the process - teaching dance classes this College; indicate elements that contribute to the pedagogical practice of dance in school. The subjects were a teacher and the students Project Dance of the Colégio Maria Luiza de Melo, and the instruments used were: observation, semi-structured interviews and focus groups with students. From the triangulation of data analysis, and by means of hermeneutic phenomenology, was created significant units from the field, that support the writing. So the work that addresses the body, movement and technique should be understood uniquely for each subject; also brings significant aspects arising from the field, such as dialogic relationship; choreography, costumes, presentation and appreciation. Addresses the teaching and learning of dance and finally a reflection on the creative process and choreography. This research hopes to have contributed to the improvement of the educational process of the dance project the municipality of São José, and also to broaden and deepen the reflection on the school dance.

**Keywords:** school; dance; choreography





## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>19</b>
<b>CAPÍTULO I – CAMINHO METODOLÓGICO</b> .....	<b>23</b>
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
1.2 O <i>LOCUS</i> E OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	23
1.3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS .....	26
1.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES .....	29
1.5 ETAPAS DO TRABALHO DE CAMPO.....	31
<b>CAPITULO II – A PREPARAÇÃO DO CORPO E DO MOVIMENTO PARA DANÇA. QUEM É O CORPO E O MOVIMENTO QUE DANÇA?</b> .....	<b>33</b>
2.1 QUE CORPO É ESSE QUE DANÇA?.....	33
2.2 O MOVIMENTO HUMANO E A DANÇA.....	38
2.3. QUE MOVIMENTO? QUE TÉCNICA? O QUE EU PRECISO PARA DANÇAR? .....	41
<b>CAPITULO III – O PROCESSO PEDAGÓGICO: A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA EM PAUTA</b> .....	<b>47</b>
3.1 PROCESSO PEDAGÓGICO: O QUE PODEMOS PERCEBER A PARTIR DA REALIDADE VIVIDA .....	49
3.2 A PREOCUPAÇÃO EM COMPOR UMA COREOGRAFIA COMO BASE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA.....	60
3.3 A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NA DANÇA E O PROCESSO CRIATIVO: DA PROBLEMÁTICA ÀS POSSIBILIDADES.....	69
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>83</b>
<b>APÊNDICE A– PAUTA PARA OBSERVAÇÃO</b> .....	<b>89</b>
<b>APÊNDICE B - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS/AS ALUNOS/AS</b> .....	<b>91</b>
<b>APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA</b> .....	<b>93</b>
<b>APÊNDICE D – QUADRO GRUPO FOCAL (EXEMPLO)</b> .....	<b>95</b>
<b>APÊNDICE E – QUADRO CATEGORIAS ENCONTRADAS</b> .....	<b>97</b>

<b>APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À ESCOLA.....</b>	<b>99</b>
<b>APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA.....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS.....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO I - (FOTOS COREOGRAFIA “CÉU DE JOÃO”).....</b>	<b>105</b>
<b>ANEXO II – (FOTOS ESPETÁCULO “REFLEXOS”) .....</b>	<b>109</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Escolher uma temática para dissertar no campo da educação sempre é um desafio, porque são inúmeros assuntos que nos instigam à reflexão. Escolhi a dança por se tratar de um campo do conhecimento no qual me sinto à vontade e tenho prazer em discutir, e também por acreditar que a dança educacional contribui de forma especial para uma formação humana que possibilita aos sujeitos potencializar o conhecimento sensível.

A arte, por sua vez, é uma possibilidade que aflora esse conhecimento sensível, oportuniza espaço de reflexão e ação para uma realidade simbólica e busca expressar as coisas mais singelas do mundo. Nesse sentido, também a dança, por ser arte, torna-se uma possibilidade significativa de materialização do conhecimento, seja através do dançar ou mesmo do apreciar.

A dança se faz presente em diferentes contextos da nossa vida, seja na televisão, na escola, no grupo de dança, nas academias e até mesmo nas ruas. Essa inserção da dança em nosso cotidiano justifica-se por ser uma das primeiras manifestações de comunicação e expressão humana.

Assim, na escola, a dança ganha espaço quando apresenta aos/as alunos/as essa possibilidade de se expressar e se comunicar, pois sendo a dança “outra forma de ser e estar no mundo” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 106), isso é vivido através da experiência dançante.

Compreendendo a dança como possibilidade de formação humana e consolidando-a como um conteúdo importante e necessário no contexto escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais-PCNs (Brasil,1997), consideram a dança como um dos conteúdos a serem trabalhados nas disciplinas de Educação Física e Artes. Porém, ainda são poucas as aulas em que é desenvolvida nas escolas. Assim, quando ministrada nas escolas, a dança costuma ser de responsabilidade das atividades extra-curriculares, como oficinas e/ou projetos, que são muito importantes, mas, por não serem obrigatórios, não possibilitam a vivência para todos/as os/as alunos/as.

A compreensão mais apropriada para que todos/as os/as alunos/as tenham uma vivência maior em relação à dança, é que ela possa ser desenvolvida nas aulas de Educação Física e/ou Artes e também no Projeto de Dança. Inicia-se então, a preocupação com a forma que a dança será trabalhada nesses projetos, uma vez que a escola não deve ser um centro de formação em técnicas de dança, que privilegie os/as mais aptos/as para isso, mas sim, um espaço que abarca todos os corpos para

a prática dessa arte. Nesse sentido, preocupa, também, o rumo que a dança vem tomando nos contextos educacionais, uma vez que está imbricada numa sociedade com características consumistas, midiáticas e imediatistas que desconsidera o processo de construção dessa dança e considera apenas seu produto final. A televisão por exemplo, uma das primeiras formas de contato dos/as jovens com a dança, tem em seus programas uma supervalorização a apresentação correta e sincronizadas dos passos, a execução perfeitas dos movimentos e geralmente, está cheia de estereótipos de movimento, privilegiando uma forma padrão de como dançar. Assim, essa dança veiculada pela mídia<sup>1</sup> apresenta-se para os/as jovens, muitas vezes, como única oportunidade de apreciação, fato que direciona o interesse deles para apenas uma forma de dançar, ou a maneira que está na “moda”.

Cabe ao/a professor/a que está na escola orientar os/as alunos/as sobre as inúmeras possibilidades que a dança pode trazer para a vida. Há a necessidade de quebrar os paradigmas que aprisionam a dança numa lógica do belo e do perfeito e das formas e movimentos padronizados/hegemônicos, para que mais pessoas possam vivenciá-la e apreciá-la como possibilidade de movimento para todos os corpos. É através da dança na escola que novos conhecimentos sobre essa arte podem ser vivenciados, problematizados e transformados, promovendo assim, a geração de novos conhecimentos e novas oportunidades de apreciação;

Tais preocupações surgiram nas experiências como docente no contexto escolar, as quais me permitiram (e permitem) perceber que o trabalho com a dança requer um olhar pedagógico diferenciado, que questione: de que dança estamos falando, idealizando e desejando que seja realizada neste contexto? Entende-se que seja aquela que possibilite espaços para a criação e a expressão através dos movimentos, e pela qual alunos/as possam crescer visando à emancipação humana.

Dessa forma, é indispensável refletir sobre como acontece o processo de ensino- aprendizagem<sup>2</sup> da dança no projeto escolar. Para

---

<sup>1</sup> A mídia é fonte de estudo de diferentes temática da educação, e na atualidade desempenha papel importante na formação dos jovens, porém não é o foco dessa dissertação discutir como acontece essa influência, mas sim não podemos deixar de citá-las como uma das formas mais rápidas que os jovens tem contato com a dança.

<sup>2</sup> Processo de ensino-aprendizagem nesta pesquisa refere-se a todas as ações metodológicas, didáticas e pedagógicas das professoras em relação às aulas,

isso, é importante acompanhar como a professora<sup>3</sup>, o desenvolve, bem como, a resposta dos/as alunos/as que participam desse processo, tentando compreender as possibilidades de criação e expressão que esses alunos/as estão vivenciando com a prática da dança.

Assim, esta pesquisa teve como campo investigativo o Projeto Dança na Escola que a Secretaria de Educação de São José-SC desenvolve desde 1999. O Projeto Dança na Escola é extra-curricular, funciona no horário contra-turno e prioriza a participação dos alunos da escola, porém, também oportuniza a participação da comunidade. Seu objetivo, segundo os “Cadernos Pedagógicos” da Educação Física da Rede municipal de ensino de São José, é “contribuir na formação integral do indivíduo” (TAVARES, 2008, p.62).

O Projeto Dança na Escola tem mais de 10 anos, e tem grande importância social e cultural para o município e para a grande Florianópolis, uma vez que promove inúmeros eventos de dança, gratuitos e para toda comunidade. Outro motivo que impulsionou a realização desta pesquisa a importância de construir aportes teórico-práticos sobre o ensino-aprendizado da dança neste contexto.

A pesquisa foi um estudo de caso realizada em uma das turmas que compõem o Projeto Dança na Escola do Colégio Municipal Maria Luíza de Melo. A escolha por essa escola se deve ao fato de ser o pólo inicial de implantação do Projeto Dança na Escola e onde atuei como professora durante três anos, o que me permite saber que o projeto nessa escola preenche condições privilegiadas para a pesquisa, como a presença de alunas que participam do projeto desde o seu início, e onde se encontra a participação e colaboração dos pais para com o Projeto.

A turma denominada Grupo InDança, foi escolhida como sujeito da pesquisa de forma intencional, pois esse Grupo já está junto a mais de cinco anos, e a maioria das alunas participam do projeto de dança desde a infância, passando por diversas formas de aprendizado, com diferentes professores, considerando assim, que elas teriam muito a contribuir na pesquisa. A professora que estava responsável pelo grupo também foi sujeito da pesquisa. Certamente, escutá-las nesse processo investigativo foi importante para refletir as possibilidades de desenvolvimento da dança na escola.

---

neste caso, aulas de dança do Grupo InDança do Projeto de Dança na Escola, do município de São José-SC.

<sup>3</sup> Considerando as questões de gênero, nesta pesquisa será utilizado o termo “professora” para designar todos/as os/as professores, pois a maioria dos/as docentes nesta área ainda são mulheres.

Durante a minha experiência docente, a principal questão que me inquietava era aproximar as leituras sobre a dança da prática dela, pois assim, o processo pedagógico em dança estaria sendo significativo para mim. Dessa forma, as seguintes questões-problemas surgiram no campo investigativo: Como acontece o processo de ensino-aprendizagem no Projeto Dança na Escola num colégio do Município de São José - SC? Quais os elementos/fundamentos que podem contribuir para aprimorar esse processo pedagógico?

Frente a essas questões surgiram o objetivos da pesquisa sendo o geral: Compreender como se desenvolve o processo pedagógico das aulas de dança do Projeto Dança na Escola do Colégio Municipal Maria Luíza de Melo de São José-SC. Os objetivos específicos foram: investigar os aspectos didático-metodológicos utilizados pelas professoras em uma turma do projeto dança na escola; identificar como alunos e alunas vivenciam o processo-pedagógico nas aulas de dança desse Colégio e quais elementos fundamentam o processo de aprendizagem; indicar elementos que podem contribuir com a prática pedagógica da dança na escola.

A partir dessa pesquisa foi possível visualizar elementos necessários para o desenvolvimento da dança no contexto escolar, a fim de contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica das professoras, e assim fortalecer ainda mais o Projeto de Dança no município.

## CAPÍTULO I – CAMINHO METODOLÓGICO

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Essa pesquisa caracteriza-se como qualitativa e descritiva, pois se propôs a colocar “a questão dos mecanismos e dos atores (o ‘como’ e o ‘o quê’ dos fenômenos); por meio da precisão dos detalhes [...]” (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2010, p. 130).

Partindo dessa perspectiva qualitativa de entender o fenômeno a ser estudado, buscou-se encontrar um método de estudo que promovesse uma discussão aprofundada e relevante referente ao objeto de estudo desenvolvido nessa pesquisa. Assim, encontrou-se no tipo de pesquisa estudo de caso uma possibilidade para isso, pois, este possibilita reunir informações abrangentes e também específicas, buscando compreender a totalidade de uma situação (DUARTE, 2009).

Conforme Molina (2010), o estudo de caso no âmbito da pesquisa em educação é importante porque proporciona o desenvolvimento de um processo de descrever e analisar a realidade de forma complexa e compreensiva. A autora também adverte que um estudo de caso no âmbito educativo “pode representar um mundo no qual muitos casos se sintam representados. Um caso constitui uma voz que pode, em um instante determinado, condensar as tensões e os desejos de tantas vozes silenciadas” (IDEM, p. 110).

Assim, optou-se pelo método de estudo de caso por acreditar que possibilitou a melhor opção para a compreensão das minúcias do processo pedagógico da dança, além de dar voz tanto para quem ensina quanto para quem aprende.

### 1.2 O *LOCUS* E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Foi escolhido o Colégio Municipal Maria Luiza de Melo como *locus* da pesquisa, por ter sido onde o Projeto Dança na Escola teve seu início, por ter um grupo de alunas que praticam a dança a bastante tempo e por ter atuado como professora durante três anos, construindo um vínculo profícuo para a realização de um estudo de caso. O Projeto Dança na Escola se originou e foi ganhando respaldo junto ao município, hoje é um espaço importante para a construção de conhecimento através da arte.

O Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, é carinhosamente conhecido por “Melão”, é uma escola pública municipal localizada no bairro Kobrasol no município de São José-SC, numa comunidade de

classe média baixa, **onde predomina o comércio e residências**. A maioria das famílias tem escolaridade básica correspondente ao ensino fundamental e médio.

O colégio atende a um público bem diversificado, como os filhos de funcionários públicos e trabalhadores do comércio e também alunos vindos de diversos bairros e municípios vizinhos, oriundos de instituições públicas e privadas, pois o colégio é referência junto a comunidade. (PPP, 2009)

Tem como objetivo “proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização e preparo para o exercício consciente da cidadania, oferecendo educação de qualidade para todos”. (PPP, 2009, p.17)

A teoria que fundamenta o processo de ensino-aprendizagem é a pedagogia histórico-crítica, “que aponta possibilidades de transformação e privilegia as interações entre os sujeitos da aprendizagem e o conhecimento adquirido e necessário para a construção de sua história” (p.18). Além dessa teoria a escola ainda utiliza a proposta a Proposta Curricular do Município de São José, a proposta estadual e a LDB.

O Colégio disponibiliza os níveis escolares do último ano da educação infantil até o nono ano do ensino fundamental, nos períodos matutino e vespertino, o ensino médio e EJA são oferecidos no período noturno. Além do ensino regular o colégio desenvolve projetos culturais e esportivos, extra-classe, são eles: dança, judô, basquete, capoeira, futsal, coral e bandas e fanfarras. Esses projetos são muito importantes, pois “despertam o interesse dos alunos e ajudam a criar o gosto pelo esporte e a desenvolverem responsabilidade” (PPP, 2009, p.15).

O Colégio Maria Luíza de Melo foi um dos pioneiros a desenvolver aulas de dança na escola. Por iniciativa das professoras a dança começou a ser ministrada no ano de 1998 como componente da educação física curricular. Após perceberem o interesse dos/as alunos/as, as professoras fizeram um projeto e apresentaram para a APP da escola que incentivou o desenvolvimento das aulas de dança. O mesmo projeto foi enviado para Secretaria Municipal de Educação de São José onde deu início formalmente ao Projeto Dança na Escola. Após esse início o Projeto foi expandido para outras escolas. (LIMA, 2004).

Hoje o Projeto é desenvolvido em mais de 20 escolas do município, no horário contra-turno do currículo, com atividades desenvolvidas no mínimo duas vezes por semana, de forma gratuita. As escolas realizam apresentações locais e também em festivais



promovidos pelo município. Além disso, cada escola pode se organizar para fazer sua própria mostra de dança.

No Projeto de dança do Colégio Maria Luíza de Melo cerca de 200 alunos participam das aulas todos os anos. São em média 12 turmas de dança e o Grupo Indança, que é formado pelas alunas que fazem aula a mais tempo. Além dos alunos/as do Colégio o projeto também atende crianças e adolescentes da comunidade em geral. As turmas são mistas, porém prevalece a participação das meninas.

Todos os anos é realizado uma mostra de dança, com todas as coreografias e trabalhos desenvolvidos durante o ano no Projeto, principalmente para que as famílias consigam apreciar, pois para que o evento aconteça há o envolvimento de toda comunidade escolar, principalmente dos professores, da direção e da APP.

Como o Projeto começou aqui neste Colégio, a dança já é tradicional e vem sendo desenvolvida à mais de 10 anos, com diferentes professores que trazem cada um sua forma de trabalho, baseado em suas vivências e experiências, porque ainda não existe uma diretriz pedagógica de dança concluída, está em processo de construção.

Trabalhei nesta mesma escola no ano de 2009, 2010 e 2011, juntamente com outras professoras, e muitos trabalhos foram desenvolvidos, com o objetivo de que cada aluno/a tivesse experiências positivas com a dança.

Com o passar do tempo percebeu-se que cada uma tinha uma forma diferente de perceber a dança na escola, o que de certa forma era importante, porém, algumas vezes, era difícil estabelecer conteúdos importantes da dança que deveriam ser desenvolvidos dentro do espaço escolar. Dessa forma, justifica-se a importância desta pesquisa de mestrado sobre o processo pedagógico da dança no contexto escolar, buscando assim encontrar novas possibilidades significativas melhorar o desenvolvimento da dança na escola.

Dentre as muitas turmas de dança do colégio, encontra-se o Grupo InDança, que já tem cinco anos de existência, e é formado por alunos/as que participam a mais tempo do Projeto. Quanto aos sujeitos da pesquisa foram os alunos desta turma e a professora.

O Grupo Indança surgiu no ano de 2008 por iniciativa de dois professores, Deivison Maicon Garcia e Luciana Delpizzo Miranda com objetivos de aprimorar as aulas de dança para os/as alunos/as que dançavam a mais tempo no projeto. A maioria fazia aula na turma de dança no contra-turno do horário escolar e ainda participava do Grupo depois do horário escolar, nos finais de tarde, pois assim poderiam juntar alunas dos dois turnos.

O primeiro trabalho desenvolvido com esse Grupo foi a coreografia Rock Balboa no ano de 2008 com o professor Deivison e a professora Luciana, e teve a participação de mais de 20 alunas/os. No ano seguinte realizaram a coreografia Mangá com professor Deivison. No ano de 2010 eu e a professora Daniela Amorim passamos a ser as professoras do Grupo e a desenvolver as aulas e o processo de criação coreográfica em conjunto. No ano de 2010 foi criada a coreografia “Mulher” e em 2011 a coreografia “Desejo de Chegar”. No ano de 2012 com a saída das professoras quem deu continuidade ao trabalho foi a Professora Fernanda. A coreografia desenvolvida no primeiro semestre foi Céu de João e o outro trabalho foi o espetáculo cujo tema foi a família, intitulado “Reflexos” com várias composições coreográficas numa linguagem contemporânea.

O grupo foi criado para que as alunas que já vinham participando do Projeto de dança tivessem mais oportunidade de conhecer e se aperfeiçoar, pois é um trabalho contínuo que acontece nos finais de tarde e três ou mais vezes por semana. As alunas são convidadas pelas professoras para participar, após terem passado pelas turmas do projeto de dança, e algumas continuam frequentando as duas aulas. A maioria que integra o grupo hoje já tem mais de 6 anos de prática de dança e muitas não estão mais estudando no colégio, mas continuam a participar do Projeto.

O grupo tem uma linha de trabalho baseado na dança contemporânea com o objetivo de que as alunas além de dançarinas, sejam criadoras da sua própria dança e que levem para suas próprias vidas essa iniciativa de criação e expressão que a dança possibilita.

A professora tem uma história como bailarina com experiência em diversos gêneros de dança, participou de espetáculos de dança e musicais no Brasil e no exterior. Tem formação acadêmica em Educação Física e está cursando especialização em dança e consciência corporal. Desde 2009 atua como professora de dança nos Projetos da prefeitura, chegando ao Colégio no ano de 2012.

### 1.3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA: OS INSTRUMENTOS E OS PROCEDIMENTOS

Conforme Duarte (2009) e Minayo (2010), **sugerem**, para coletar as informações num estudo de caso é importante a utilização de várias técnicas de coleta de dados, tais como: observações, entrevistas, documentos e grupo focal, a fim de que todos os aspectos relevantes do campo sejam identificados e compreendidos.

Dessa forma, a primeira maneira utilizada para a coleta dos dados foi a observação. Para se tornar um instrumento de análise de uma pesquisa, esta deve ser “contínua e sistemática, com a função de registrar determinados fenômenos ou comportamentos” (NEGRINE, 2010, p. 68). Assim, a observação adotada seguiu uma pauta semi-estruturada (APÊNDICE A), que foi organizada pela pesquisadora para observar o processo de ensino aprendizagem desenvolvido com o Grupo InDança. Buscou-se perceber o cotidiano das aulas, a metodologia da professora, as atitudes dos/as alunos/as no desenvolvimento das atividades propostas, como acontece a composição coreográfica, entre outros aspectos relacionados às aulas.

Para o registro destas observações foi utilizado um diário de campo, no qual foram descritos todas as informações advindas do contexto das observações. No total foram realizadas 40 observações de aula e 01 observação de apresentação, no período compreendido entre maio e setembro de 2012.

O segundo instrumento utilizado foi um roteiro previamente estruturado para o grupo focal (APÊNDICE B). A técnica de pesquisa de grupo focal foi utilizada, para perceber elementos que surgirem no campo de investigação, pois estes quando advindos do coletivo, possibilita a compreensão do fenômeno na sua totalidade, uma vez que “o objetivo central do grupo focal é identificar percepções, sentimentos, atitudes e idéias (*sic*) dos participantes a respeito de um determinado assunto [...]” (DIAS, s/d, p. 3). Foi realizado o grupo focal com as alunas integrantes do Grupo InDança, como o grupo era de 11 alunas, optei por realizar com a participação de todas. O Grupo focal foi realizado no dia 08/08/2012, no final da primeira coreografia a fim de perceber suas opiniões e também suas expectativas para a próxima etapa de trabalho. A dinâmica aconteceu da conversa coletiva com as alunas, primeiramente expliquei o que é essa técnica e após passamos as questões previamente organizadas. Como forma de registro foi utilizada uma filmadora.

Na tabela abaixo, cada aluna está identificada com o nome de uma flor, cuja escolha se justifica por acreditar que além de belas, as flores nos trazem sentimentos positivos através de suas cores e aromas, trazendo alegria para quem as recebe. Da mesma forma que as flores, essas alunas trouxeram para a minha vida muita beleza, alegria e acima de tudo possibilitaram a apreciação do desabrochar das mais preciosas e belas flores, formando um jardim encantador.

Tabela 1: Dados de identificação das alunas

<b>NOME</b>	<b>IDADE</b>	<b>SÉRIE</b>	<b>ESTUDA/OU NO CMMLM</b>	<b>TEMPO DE PROJETO DE DANÇA</b>	<b>TEMPO NO GRUPO INDANÇA</b>
Margarida	15 anos	1º ano ensino médio	2 anos	3 anos	2 anos
Jasmim	15 anos	1º ano ensino médio	6 anos	6 anos	2 anos
Orquídea	15 anos	2º ano ensino médio	9 anos	6 anos	4 anos
Iris	12 anos	7ª série	6 anos	5 anos	3 anos
Azaléia	13 anos	7ª série	8 anos	3 anos	2 anos
Girassol	13 anos	7ª série	6 anos	6 anos	3 anos
Tulipa	15 anos	1º ano ensino médio	8 anos	10 anos	5 anos
Dália	14 anos	8ª série	9 anos	9 anos	3 anos
Violeta	14 anos	8ª série	9 anos	7 anos	3 anos
Rosa	14 anos	1º ano ensino médio	9 anos	10 anos	3 anos
Begônia	15 anos	2º ano ensino médio	8 anos	6 anos	5 anos

Fonte:> Elaboração própria

O terceiro e último instrumento utilizado foi uma entrevista semi-estruturada (APÊNDICE C), que compreendeu um roteiro previamente organizado com o propósito de colaborar no diálogo entre a entrevistadora e a professora entrevistada. Este tipo de instrumento permite o acréscimo, durante o ato da entrevista, de questões que o/a investigador/a julgar relevante à pesquisa (MINAYO, 2010). Assim, os dados foram obtidos por meio da entrevista individual agendada com a

professora, que foi realizada no dia 09/10/2012, após o término das observações. Como forma de registro foi utilizado um gravador. Depois de gravada, a entrevista foi transcrita e enviada para a professora analisar. A mesma aprovou sem alterações

#### 1.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A utilização de diferentes formas de coletar os dados como entrevista, grupo focal e observação, torna-se importante numa pesquisa, pois oportuniza a visualização das possibilidades significativas entre o que se diz e o que se faz, neste caso, no processo pedagógico investigado. Para que esse processo seja possível aplicou-se a técnica de triangulação dos dados, pois “é um método de reunião de dados através de vários instrumentos de coleta onde o investigador procura informações sobre as mesmas características dos indivíduos. Procura-se compreender um fenômeno através de mais de uma perspectiva” (CROLL apud SCHERER; MOLINA NETO, 2002, p. 74). Através da triangulação é possível, também, perceber a realidade sob vários ângulos, numa perspectiva transdisciplinar (MINAYO, 2010). Além disso, buscou-se o suporte teórico da fenomenologia-hermenêutica para a análise das informações.

A fenomenologia-hermenêutica, se fundamenta na compreensão e interpretação dos fenômenos – aqui atos e falas da professora entrevistada e do grupo focal realizado com os/as aluno/as - assim como se mostram, ou seja, “busca a interpretação do significado dos chamados textos da obra humana” (ESPÓSITO, 1997, p. 83). Esses textos não são literalmente interpretados na sua estrutura ou na análise linguística, mas sim procuram o

significado que esta obra, enquanto produção humana, é capaz de expressar, a partir do contexto do qual emerge. Trata-se ‘daquele que lê’ partir de experiências vividas e interpretá-las à luz da sua própria experiência de sujeito que interroga (IBIDEM).

Assim, pode-se compreender o método fenomenológico-hermenêutico como uma possibilidade de analisar os dados obtidos numa pesquisa. Conforme Fini (1997) esse método é utilizado quando “o pesquisador *busca o conteúdo* das características do fenômeno e também enfatiza as diferenças de significados das estruturas mais gerais do fenômeno” (p.31). Dessa forma, o procedimento de análise foi

iniciado na “identificação das unidades de significado do discurso onde o pesquisador procura compreender o que está sendo mostrado [...]” (IDEM, p.32). Posteriormente a análise orientou-se na comparação entre as respostas advindas do campo dos diferentes dados obtidos na pesquisa, para que assim se identifique o que é comum e o que se difere nestes dados.

Após a transcrição de todos os dados oriundos do grupo focal, da entrevista e a do diário de campo, foram organizados da seguinte forma: quadro específico para cada instrumento, neste quadro, foram organizadas duas colunas com os significados aparentes (Apêndice D), selecionando-se por cores as expressões ou frases que mais se repetiram ou se assemelhavam em relação ao conteúdo. Essa maior aparição de significados constituiu a última coluna com as unidades de significados. Após, cada quadro surgiram várias unidades de significados, que deram origem a outro quadro (Apêndice E) com três colunas, cada uma com as unidades de significado de cada instrumento. Assim, também através de cores, foram sendo agrupados os conteúdos que se aproximavam, numa ideia de cruzamento entre os dados obtidos nos três instrumentos, surgindo às últimas unidades de significados que fundamentaram a escrita do texto. Esta forma de organização de análise dos dados buscou, a partir da interpretação, fazer uma releitura para melhor clareza sobre os assuntos abordados na escrita. Conforme Fini (1997, p. 32) o pesquisador após formar seu texto, “interpreta seu próprio discurso e pratica a *transcendência*, ou seja, realiza uma reflexão sobre o significado do seu próprio discurso”.

Dessa forma, a análise dos dados da entrevista, do grupo focal, das observações e das aulas, permitiu a criação de unidades significativas que deram origem aos temas que compõem os capítulos, cujos títulos são: capítulo II - A preparação do corpo e do movimento para dança. Quem é o corpo e o movimento que dança? capítulo III – O processo pedagógico: a composição coreográfica em pauta. Esses capítulos são compostos das falas destacadas durante a análise dos dados, bem como, apresentam alguns autores que discorrem sobre as temáticas abordadas. Essa forma de exposição do texto se propôs a discutir aspectos que poderão contribuir com a prática pedagógica das professoras do Projeto Dança na Escola do município de São José, bem como de outros projetos semelhantes.

## 1.5 ETAPAS REALIZADAS NO TRABALHO DE CAMPO

Para maior organização do processo metodológico da pesquisa, apresenta-se abaixo, um roteiro organizado dos passos que foram seguidos na coleta dos dados do campo.

Primeiro passo: Entrou-se em contato com a Secretaria de Educação para explicar a pesquisa, e levantar alguns dados iniciais. Também foi contatado o Colégio e a professora responsável para obter consentimento à participação na pesquisa - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE F).

Segundo Passo: Explicou-se à professora os objetivos da pesquisa, bem como a forma de coleta dos dados. Também nessa ocasião foi explicado e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE G). Neste momento, também foi agendado as observações das aulas, entrevista e realização do Grupo Focal.

Terceiro passo: Realizou-se uma explicação às alunas sobre o objetivo da pesquisa e foi enviado aos pais e/ou responsáveis o (TCLE) (APÊNDICE H). Após a devolução dos TCLE devidamente assinados, foram realizadas as observações.

Quarto passo: A observações das aulas do Grupo InDança, foram realizada, totalizando 41 observações, e registradas num diário de campo. Também foram registradas com câmera fotográfica e filmadora alguns momentos relevantes à pesquisa.

Quinto passo: Realizou-se a entrevista com a professora e transcrição de áudio. A entrevista semi-estruturada foi realizada com a professora individualmente. Após a transcrição foram levadas para a apreciação e aprovação da professora entrevistada e posteriormente analisada.

Sexto passo: O Grupo focal foi desenvolvido no final das observações com a participação de 11 alunas, realizou-se com a participação de todas. O Grupo focal foi realizado no dia 08/08/2012.





## CAPITULO II – A PREPARAÇÃO DO CORPO E DO MOVIMENTO PARA DANÇA. QUEM É O CORPO E O MOVIMENTO QUE DANÇA?

Quando me deparei com os dados advindos do campo percebi a diversidade de unidades de significados encontradas inicialmente e que foram fundamentais, na análise, para a criação das categorias “finais”, que buscam compreender como foi estruturado o processo pedagógico da dança nesta escola. A partir das observações e das inúmeras falas, tanto das alunas quanto da professora, se apresentaram, fortemente, questões sobre a necessidade de uma preparação corporal do corpo que dança.

Assim, a primeira categoria encontrada apresenta uma reflexão sobre o significado dessa preparação do corpo para a dança que vai refletir em toda a organização das aulas levantando uma discussão sobre corpo, movimento humano e técnica na dança.

### 2.1 QUE CORPO É ESSE QUE DANÇA?...

Essa é uma questão que permeia toda a vida investigadora como dançarina, e agora também torna-se um tópico a ser discutido nessa dissertação como subcategoria, já que é a partir do entendimento sobre o corpo que dança que algumas inquietações foram surgindo. É inevitável, em dança, refletir que corpo é esse que dança, pois no processo histórico e cultural o corpo adquiriu diferentes maneiras de ser compreendido; a principal é, sobretudo, a dualidade cartesiana que o envolve até hoje, a divisão entre corpo e mente, sendo o corpo instrumentalizado e negado e a mente, suprema e importante<sup>4</sup>.

Conforme Fraleigh (1996) “hábitos de linguagem reforçam uma visão de que o corpo é simplesmente substância material e processo fisiológico mecânico, movido por algo além de si mesmo e que a mente, enquanto pensamento puro escapa ao corpo material” (p. 9). Essa separação reforça uma “visão de que a mente diz ao corpo o que fazer; então o corpo responde ao comando” (p.11).

Essa visão está diretamente ligada ao processo histórico e cultural de compreensão do corpo na sociedade, que entendemos ser representada, na dança, pelo padrão de corpo e de movimento do balé

---

<sup>4</sup> Essa discussão está muito clara nos textos do autor Silvino Santin (1993), e também já é clássica na área da educação física na perspectiva crítica, por isso optou-se por não aprofundar essa discussão em nosso texto.

clássico, uma das primeiras danças codificadas e institucionalizadas e, ainda hoje, utilizada como referência de preparação física e técnica para o corpo que dança. Isto é, “o processo de fazer balé constituiu-se numa normatização técnica a fim de instituir padrões de execução uniformes, exigente também, de um padrão corporal capaz de realizar tais execuções”, conforme Kleinubing, Saraiva e Melo (2011, p. 203). Ainda conforme as autoras o objetivo não é minimizar a arte do balé clássico, mas sim compreender que este foi e é referência para a maneira de aprender e ensinar a dança, negligenciando-se possibilidades que existem para além dele, quando falamos em preparação corporal para dançar.

Percebeu-se que, em muitos momentos das aulas, a terminologia usada para a preparação física e técnica das alunas era oriunda de exercícios do balé. Essa preparação voltada para o desenvolvimento das capacidades físicas e técnicas influencia diretamente as formas com as quais os sujeitos se relacionam e compreendem o seu corpo, e consequentemente influencia na maneira que utilizam seu corpo para dançar.

Nas observações realizadas ficou claro que essa referência de preparação corporal oriunda do balé clássico é a correta, como a forma de “base” para fazer dança, pois a aula iniciava com a preparação física de maneira semelhante durante as aulas, “No início da aula a professora novamente solicitou que as alunas fizessem seu alongamento. Após passou para o trabalho com diagonais, em colunas; as alunas fizeram giros combinados com contratempos e também realizaram outros movimentos com contratempos. Após, sequência de piruetas de frente para o espelho. A professora utiliza a nomenclatura do balé clássico durante algumas partes da aula” (Diário de campo).

De certa forma o desenvolvimento das capacidades físicas exigidas no balé, como agilidade, flexibilidade, força entre outras, podem padronizar uma única visão do corpo ideal para dançar, que é o corpo magro, ágil, flexível, forte e facilmente adaptável. Essa forma de preparar o corpo para a dança imperou durante muito tempo como única possibilidade para o corpo que almejava dançar e podemos identificar que ainda está presente nas aulas, não como única possibilidade, mas como organização do trabalho corporal para os demais gêneros de dança.

Podemos refletir que a maneira de preparação do corpo que dança ainda é voltada para o desenvolvimento exacerbado das capacidades físicas, como se para podermos dançar precisássemos, necessariamente, ter uma grande flexibilidade, por exemplo. Algumas alunas falaram

sobre isso, como Girassol: *“Eu to perdendo a minha flexibilidade. [...] quando a gente fez os giros, eu já estava desacostumada a fazer [...] A gente fica um tempo sem fazer [...] e já não consegue mais [...] a gente não conseguia fazer, porque a gente não tinha uma preparação”*.

O corpo que dança é o corpo que gira, salta, é flexível e faz isso com a maior eficiência técnica? Na fala da aluna, ficou claro como a preparação corporal para a dança é significativa, tendo como objetivo a melhora da parte física e técnica desse corpo que dança. É evidente que há uma preocupação em tornar o corpo mais forte e ágil para melhorar a execução dos movimentos e esse tipo de preocupação pode ser encontrado frequentemente nas aulas de dança. É notório que o trabalho corporal para o desenvolvimento das capacidades físicas e técnicas do corpo que dança é a parte principal da aula e, muitas vezes, trabalhado apenas na forma mecânica, repetitiva e fragmentado do corpo, visando a “execução perfeita do movimento”.

Essa compreensão obtida dos dados de campo é corroborada em outras análises, como a de Kleinubing, Saraiva e Melo (2011) ao afirmarem que

... os conhecimentos apreendidos a respeito dessa forma de dança, que conhecemos por balé, têm a ver com um padrão de movimentos codificados que devem ser seguidos; com uma ordem e dinâmica de aula que devem ser respeitadas; todo o saber referente à forma de fazer, será repassada” por um professor ou por uma professora; os passos do balé “são difíceis” e não podem ser realizados por qualquer pessoa, já que exigem “muita habilidade” e, por fim, a necessidade de ser magra/o para não prejudicar a estética desse estilo de dança (p. 206).

Essas características de organização das aulas no balé clássico permanecem até hoje, e muitas vezes outros estilos de dança seguem a mesma lógica, levando o ensino de dança a ter uma forma padronizada. De certa forma, podemos dizer que também inibe certos professores de pensar e fazer diferente, pois talvez outras formas de pensar e fazer dança sejam difíceis, por necessitarem de uma desconstrução desses padrões culturalmente aceitos como sólidos e eficazes.

A partir do surgimento da dança moderna e, mais tarde, da dança contemporânea, se abriram mais as possibilidades de pensar sobre esse corpo que dança, e também a busca por outras formas de compreendê-lo e sensibilizá-lo. Porém, com os dados obtidos no campo ainda podemos

identificar muito da estrutura oriunda do balé clássico, principalmente na parte de preparação desse corpo para a dança.

Além da preparação embasada no balé clássico também podemos perceber a partir dos dados do campo que há ênfase na preparação física como abdominais e exercícios de força e velocidade. *“A professora solicitou que pegassem o tatame para iniciar a aula com abdominais, e explicou que estes são uma forma de preparação corporal para a futura coreografia, que será necessário preparação física. Após realizaram trabalho de força com as pernas, a professora fala para as alunas que vão realizar Grand-battements (a professora utiliza nomenclatura do balé clássico). Logo após fizeram exercícios de flexibilidade, deitadas em decúbito dorsal. Exercício de alongamento com a coluna, abertura lateral de virilha. O alongamento foi realizado de frente para o espelho, com orientação da professora.*

Essa forma de trabalho corporal busca o aperfeiçoamento físico do corpo que dança e não foi o foco das aulas, porém estava presente no início de quase todas as aulas, como forma de aquecimento e alongamento do corpo para a dança. Essa maneira de introduzir a aula é comumente utilizada pela maioria dos professores de dança, porém podemos constatar que essa forma padronizada de trabalho corporal é repetitiva e exaustiva, não privilegiando o entendimento de corpo em movimento, mas sim a repetição do movimento. A execução da seqüência de abdominais, por exemplo, era realizada rapidamente pelas alunas a fim de que terminasse logo e pudessem descansar ou iniciar o ensaio dos trechos da coreografia.

Percebendo isso, pode-se questionar se essa forma de preparação física para a dança ajuda a ampliar a compreensão do corpo em movimento para além da repetição, para a compreensão de um corpo-ser que dança e que se movimenta. Qual é a maneira mais prazerosa de compreender e de sentir-se corpo dançante?

Para isso, buscou-se refletir sob a perspectiva da fenomenologia, que traz a possibilidade de compreensão de “corpo-sujeito”: o que pode se reconhecer enquanto totalidade de existência nesse mundo, como corporeidade, e que também pode se construir nas vivências e experiências com as coisas, com os outros e com o mundo. Essa forma de compreensão do corpo nos leva a pensar também outra forma de “preparar esse corpo para a dança”, que está voltada para compreensão desse corpo em movimento.

Isso quer dizer: um novo sentido para as questões que envolvem o corpo “toma corpo” e este passa a ser compreendido como corporeidade, cujo significado transcende o corpo matéria e não se

deduz da dualidade humana de corpo e mente, ou corpo e espírito, mas compreende o ser “na própria maneira de ser de cada um e de perceber a si mesmo” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p.15). Dizer que somos corporeidade é entender o corpo sem divisões, significa “ser corpo”, ser corpo-próprio e único, que se constrói na relação de ser e estar no mundo (SANTIN, 1993). Essa noção de corporeidade, elaborada a partir de Merleau Ponty, nos diz que o corpo não é um objeto, mas sim

é sempre outra coisa que aquilo que ele é, sempre sexualidade ao mesmo tempo que liberdade, enraizado na natureza no próprio momento em que se transforma pela cultura[...]. Sou meu corpo, exatamente na medida em que tenho um saber adquirido e, reciprocamente, meu corpo é como um sujeito natural, como um esboço provisório do meu ser total (MERLEAU PONTY, 1999, p. 269).

O autor nos traz que o corpo é único ao mesmo tempo em que transforma e é transformado pelas vivências e experiências, assim é sempre provisório e está em constante modificação.

Nesse mesmo sentido, Tourinho e Silva (2006, p. 127) destacam que “o corpo possui uma sintaxe própria e cada indivíduo necessita conhecer a sua, para através dela proporcionar melhorias e transformações ao próprio corpo”. Isto é, é necessário conhecer o corpo antes de tentar modificá-lo através de técnicas específicas, que muitas vezes não são adequadas. Fundamentados em Berthrat, os autores dizem

para modificarmos nosso corpo é preciso conhecê-lo, respeitá-lo, escutá-lo, responder às suas exigências para modificar a imagem que se tem dele mesmo e chegar a uma aproximação do seu real, ou seja, o corpo que se é, ou o corpo próprio, e descobrir que este é dinâmico, diferente de um lugar estável e estabelecido (Idem).

Temos muito que compreender sobre a preparação corporal a partir do conhecimento e sensibilização desse corpo para a execução/criação de movimentos de dança, sem ficar aprisionados em preparações que são uniformes para todos os tipos de corpos, e buscar essa preparação a partir de um movimento que tenha sentidos e significados para cada corpo que dança.

Conforme Porpino (2006, p.50-51)

O corpo é simultaneamente singular e plural, ao mesmo tempo muitos em um só, fato que nos

aponta uma compreensão de corporeidade, uma percepção de corpo que não se reduz a um único aspecto ou sentido da existência, mas que comporta vários aspectos e sentidos a partir da existência simultânea entre os mesmos.

Nesse sentido, torna-se indispensável pensar sobre o movimento humano significativo que nos leva à compreensão de possibilidades para uma preparação diferente desse próprio corpo que dança.

## 2.2 O MOVIMENTO HUMANO E A DANÇA...

*Do movimento para a dança, da necessidade para a possibilidade. Esta é a tradução da potencialidade humana: tornar-se livre para optar por criar, habilidade mais intrínseca do sujeito humano. (MANSUR, 2003, p.212)*

A compreensão de que para dançar precisamos compreender e respeitar os limites e possibilidades do nosso corpo implica também na compreensão do movimento humano que tem significado para o ser que dança, como se quer abordar. Pensar na complexidade do movimento humano nos remete a perceber suas diferentes dimensões, tais como: sensível, intuitiva, perceptiva ou mesmo mecânica, técnica, entre outras. O conhecimento racional se preocupa apenas com o movimento técnico, correto e científico, que por sua vez, já é legitimado e valorizado em nossa sociedade. Em contraponto, podemos relacionar o conhecimento sensível, que valoriza os aspectos como percepção e intenção dos sujeitos para a ação, e que por muitas ocasiões ainda é negligenciado e negado.

Todavia, esses conhecimentos não devem ser excludentes na noção de movimento que serve à compreensão da totalidade do movimento, tal como a totalidade do corpo-sujeito já mencionado, e se compreendemos que as percepções dos sujeitos referentes ao seu corpo em movimento devem ser levadas em conta, quando pensamos principalmente na dança, quer-se explorar as perspectivas trazidas por Trebels (2006) e Merleau-Ponty (1999) para tanto.

Conforme Trebels (2006), na ação, no movimento, estão interligadas nossa percepção sensível e nossa capacidade de movimentação, o sensório e o motor, que “não podem ser isoladas, separadas uma da outra. De um modo específico, elas são presas uma a outra de tal forma que são, simultaneamente, os dois lados, mas também, o mesmo lado da moeda” (p.25). Isto porque a percepção e o

movimento são, também, “atos biológicos que, por sua vez, abrangem e, ao mesmo tempo, atualizam as limitações entre organismo e o meio em que vivem” (IDEM p. 25).

Também para Merleau Ponty (1999, p. 252) a percepção e o movimento estão interligados, já que, se “é por meu corpo que compreendo o outro, assim como é por meu corpo que percebo ‘coisas’”, esse encontro do sujeito com o mundo se dá, novamente, por meio do movimento perceptivo, que desenvolve e/ou potencializa a consciência de/para melhorar a sua interação com o movimento. Pensada essa dinâmica para a dança, podemos dizer que a partir das experiências perceptivas de movimento que se realiza, é possível melhorar a sua própria capacidade “motora” frente aquele movimento, ou seja, é através percepção das coisas e do mundo que os sujeitos passam a ter consciência do seu corpo em movimento.

Conforme Merleau Ponty (1999, p. 193) “a consciência é o ser para a coisa por intermédio do corpo. Um movimento é aprendido quando o corpo o apreendeu, quer dizer, quando ele incorporou ao seu ‘mundo’”. Assim, tomar consciência requer outro olhar sobre si próprio e sobre as coisas com as quais nos relacionamos, requer visar às coisas através do corpo e deixá-lo corresponder à sua solicitação, sem deixar que a consciência pense e o corpo responda a esse pensamento, pois “o movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado. ‘Cada movimento determinado ocorre em um meio, sobre um fundo que é representado pelo próprio movimento’” (p.192).

Podemos perceber, então, que estar consciente dos movimentos realizados pelo corpo não está apenas relacionado com um conhecimento racional sobre si e sobre as coisas do mundo, mas sim, está muito mais ligado ao um conhecimento sensível, que está aberto a perceber o mundo e ser percebido por ele através do movimento.

O movimento humano está voltado para um “se-movimentar”, pois considera uma maneira única e pessoal do ser humano pela qual ele age no mundo e ao mesmo tempo se constrói nesse mundo, ou seja, o movimento humano tem como objetivo potencializar a criação e expressão dos sujeitos para que dialoguem e interfiram no mundo (KUNZ, 2004). Nessa perspectiva, o movimento humano refere-se “à relação dialógica do ser humano que se movimenta, uma intencionalidade, ou seja, da intenção do mundo sobre o ator de movimentos e vice-versa” (TREBELS, 2006, p.41).

Para a fenomenologia, intencionalidade não é apenas direcionar a atenção ao objeto, mas também, “estar atento de forma pré-consciente e

pré-racional, [...] pois ela é um sinal de vida” (TREBELS, 2006, p.41). Nesse estar atento, que prevê a intencionalidade, ao relacionarmos com o aprender dança, podemos dizer que “aquele que se movimenta experiência e adquire um mundo de significados motores” (p.41) e, no enfrentamento de experiências de movimento em que se caracteriza esse momento (da dança), os sujeitos são confrontados consigo mesmo, com seu meio, com suas experiências, e levados a elaborar novos movimentos que são adequados e possíveis para o seu corpo que dança. Através de uma mútua intencionalidade podemos perceber as coisas do mundo e ser percebido por ele para ir além do gesto “técnico”, padronizado, copiado e repetido.

Sendo assim, a busca pela significação do movimento humano deve ser compreendida e explorada pelo professor no processo de ensino e aprendizagem da dança no contexto escolar, pois é possível explorar as potencialidades criativas, expressivas e comunicativas do aluno, agindo numa “mediação pedagógica” que oriente o aluno para que descubra a intenção do movimento e não apenas suas formas prontas (TREBELS, 2006). E, dessa forma, o movimento humano aparece como sendo de suma importância nas práticas pedagógicas no contexto escolar, pois se conforma uma manifestação humana que também elabora conhecimento na sua relação com o mundo. Podemos dizer que as inúmeras possibilidades do movimento humano ainda são pouco exploradas no contexto escolar, onde ainda se privilegia o movimento mecânico, e estereotipado, advindo da hegemonia dos esportes nesse âmbito de ensino.

A partir da pesquisa de campo percebemos que em muitas partes da aula ainda se preserva evidências de uma preparação do corpo para a dança voltada para a questão física e técnica, como por exemplo, no início das aulas, quando a professora trabalhou a execução de alguns abdominais, ou mesmo na parte coreográfica quando trouxe repertórios criados por ela para as alunas “copiarem”. Não nos cabe aqui julgar o trabalho da profissional, mas sim, perceber como a questão da preparação física e movimento-técnica<sup>5</sup> ainda estão presentes e hegemônicas quando falamos em corpo que se movimenta na dança.

Assim, discute-se no próximo item, como o movimento é importante para pensar a dança, que possa contemplar todos os corpos e como a técnica é pensada e como poderia ser pensada na dança, para que

---

<sup>5</sup> A expressão “movimento-técnicas” de dança quer se referir às técnicas prontas pré-destinadas a determinados estilos de dança e não aos movimentos como técnicas, que são sempre, como forma de fazer, que será abordada mais adiante.



também possa contribuir nessa significação de movimento humano dialógico e significativo para um maior número de pessoas.

### 2.3. QUE MOVIMENTO? QUE TÉCNICA? O QUE EU PRECISO PARA DANÇAR?

*“Eu poderia fazer uma aula só de jazz, mas eu não acredito que isso seja o ideal e necessário dentro da escola. [...] Eu trabalho com a dança, com o movimento” (Professora).*

A partir dessa fala da professora houve uma recordação das inúmeras discussões que os professores de dança produziam nos encontros de formação proporcionado pela Rede Municipal de Ensino de São José <sup>6</sup>, sobre o processo de ensino e aprendizagem que ocorriam nas aulas de dança. Sempre se chegava a um ponto de inúmeros conflitos, o qual geralmente era sobre a utilização de técnicas prerrogativas de determinados estilos de dança codificados como forma principal do ensino e aprendizagem da dança na escola e também de concepção coreográfica referentes a esse modo de ensinar a dança. Isso era corrente em diversas conversas nos encontros, pois, cada professor/a ensinava a partir das vivências que trazia sobre a dança, e esta parecia ser a melhor forma de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim, aconteciam algumas trocas de experiências e cada uma voltava para sua escola e continuava trabalhando da sua forma. Acreditava que mesmo cada professor/a não saindo dos encontros com novas propostas direcionadas de como desenvolver a dança para a escola, algumas questões me “incomodavam” como de acreditar que nosso trabalho enquanto professoras de dança, muitas vezes, se resumia em ensinar apenas movimentos prontos e já consagrados pelos estilos de dança, em detrimento do movimento significativo que a dança pode trabalhar, como proposto anteriormente. Isso me fez buscar mais, e fui investigar como acontece um processo de ensino e aprendizagem na escola e como podemos contribuir para melhorá-lo, para que não fiquemos apenas repassando movimentos.

Foi a partir desses encontros, das vivências enquanto professora e na realização dessa pesquisa que surgiram as questões sobre: que dança

---

<sup>6</sup> Pelo menos uma vez ao mês dentro do horário de trabalho foram realizadas reuniões de estudos com as professoras de dança com objetivos de estudar e construir um documento para subsidiar o desenvolvimento da dança no município. Esse documento ainda está em construção.

eu faço na escola, de que movimento e de que técnica estamos falando e idealizando para a dança no contexto escolar?

A técnica trabalhada como forma de fazer pré-estabelecida, baseada na cópia dos movimentos e agregada aos repertórios coreográficos dos estilos de dança que já existem e que determinam os “passos” a serem dançados, estava presente durante um primeiro momento das aulas, quando a professora trazia os movimentos prontos para que as alunas aprendessem. Isso não necessariamente foi um problema para este grupo que já tem uma caminhada de experimentação e vivência de exploração de movimento na dança com a improvisação, porém, em alguns momentos percebi a dificuldade das alunas em assimilar alguns movimentos prontos trazidos pela professora, pois não tinha “saído do corpo delas”, mas sim trazidos para colocar na “coreografia”.

Voltada para movimentos codificados de dança, como descrito anteriormente, a preparação do corpo que dança muitas vezes se confunde com e torna-se sinônimo de que aprender dança é aprender diferentes gênero/estilos de dança com sua técnica. Porém, em outros momentos a professora dava espaço para que as alunas modificassem o movimento trazido por ela, ou criassem outro movimento que elas conseguissem fazer, e assim elas experimentavam outros movimentos ou mesmo experimentavam e se ajudavam a fazer o movimento proposto pela professora. Acredito que esse segundo momento de experiência de movimento foi mais proveitoso e promoveu um aprendizado que não privilegia um só corpo, mas sim, um espaço para a construção de novos e diferentes movimentos para cada corpo.

Autoras como Saraiva-Kunz (2003); Saraiva *et al*; (2005a) Dantas (1999); Lima (2006); Soter (2009) apontam outras possibilidades de desenvolvimento da técnica, como forma de preparação corporal do corpo que dança, em geral em sintonia com a concepção antropológica, em que a técnica é compreendida como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedades e de maneira tradicional, sabem servir seus corpos” (MAUSS, 1974, p. 211), ou seja, uma forma de fazer, que pode-se dizer, é a resolução de problemas de movimento do sujeito.

De forma geral, as autoras defendem uma maneira de dançar que considere os sujeitos e suas vivências e experiências de movimento e, a partir disso, pode-se pensar na técnica de dança não mais como uma preparação física pré-determinada por movimentos codificados, mas sim como “uma maneira de realizar os movimentos e de organizá-los segundo as intenções formativas de quem dança”, conforme Dantas (1999, p. 31). Essa maneira pode ser possibilitada tanto para a

aprendizagem dos estilos de dança, quanto nos processos de criação coreográfica e por isso é “um modo de informar ao corpo e, ao mesmo tempo, de facilitar o manifestar da dança no corpo, ou seja, tornar o corpo que dança ainda mais dançante” (Idem, p. 31)

O processo pelo qual aprendemos dança deve voltar-se a descoberta da técnica corporal de cada pessoa, possibilitando “que o corpo seja meio e fim da técnica corporal”, possibilitando que o sujeito perceba e se aproprie da resolução da tarefa de movimento em questão, conforme Saraiva et al (2005a). Para as autoras

perceber que os movimentos, por mais simples que possam parecer, exigem técnicas para serem realizados, possibilita ampliar o conceito que é muitas vezes utilizado de forma restrita, por perceber-se como técnica, única e exclusivamente, as formas prontas de movimento utilizadas em estilos já convencionalizados pelas múltiplas formas da cultura contemporânea, entre elas a mídia (p. 120).

Assim, a técnica pode ser compreendida como maneira de fazer que é apreendida pelo sujeito, pois na essência cada um tem sua própria maneira de se movimentar, mesmo quando imita. O que queremos que fique relevante para o desenvolvimento da dança na escola antes de aprender técnicas previamente estabelecidas, é a necessidade de compreender o processo pelo qual nosso corpo apreende o movimento e dá sentido e significado para ele.

Dessa forma, podemos dizer que a dança no espaço escolar deve ser voltada para a construção de novas possibilidades de movimento humano, o que passa pelas técnicas codificadas, mas não se finda nelas, pois a dança embasada num virtuosismo técnico presente nos diferentes estilos de dança pode, por si só, reduzi-la a uma mera seqüência de passos desconectada de significado, “onde os sujeitos já não mais se questionam o que sentem, mas o que conseguem fazer, e pior do que isso o que conseguem mensurar enquanto uma funcionalidade técnica nas apresentações de habilidades e graus de dificuldade dos movimentos” (LIMA, 2006, p. 37).

Pode-se perceber que o problema não está nas técnicas dos gêneros/estilos de dança, mas sim, no uso que os/as professores/as fazem delas. Aceitar que a dança está pronta e acabada e que a função de quem trabalha com ela é só transmiti-las aos alunos/as acaba por reduzir a capacidade que o corpo dançante tem de descobrir suas

potencialidades de movimento e pode fazer com que os sujeitos se “acostumem” somente a copiar, fato que minimiza a importância da criação de movimento, que é de fato, o principal objetivo da dança na escola.

Saraiva et al (2005a) relatam a experiência do grupo de dança que trabalhou a partir da pesquisa corporal dos movimentos do cotidiano para fazer dança, processo que contribuiu para a descoberta de diferentes movimentos de cada sujeito. O trabalho teve por base a improvisação que foi o método de preparação corporal, bem como, processo coreográfico.

Re-significar os movimentos realizados no cotidiano foi um dos meios que utilizamos para questionar a técnica corporal da dança. Analisando as técnicas corporais existentes nos movimentos cotidianos, partimos para a criação e a construção de técnicas para a dança realizadas pelo grupo. Esse caminho é o inverso do que ocorre frequentemente com os dançarinos. Normalmente, o contato com a dança primeiro ocorre pelas suas formas tradicionais, com suas técnicas formalizadas. A “inversão” dentro das possibilidades do projeto pode ampliar o entendimento das técnicas utilizadas na dança, bem como instigar os/as participantes a buscarem outras técnicas. Questionar criticamente, com o grupo, a dança e o elemento técnica na dança é um recurso, tanto para que os estilos e as suas técnicas não sejam negados, como para que este conhecimento seja apreendido como parte e não como todo no universo de possibilidades de movimentos em dança.

Nessa perspectiva, podemos dizer que o corpo também vai se preparando fazendo dança, a preparação não necessariamente deve anteceder o processo coreográfico, mas sim, pode a partir da experiência do corpo em movimento descobrir formas e/ou técnicas de dançar.

No campo, se observou que a preparação do corpo que dança estava desconectada do processo de concepção da coreografia, ou um pouco fragmentada, pois as aulas, em sua maioria, iniciavam com a preparação física e depois se voltavam para a construção da coreografia, situação tradicional nas aulas de dança. Pôde-se observar que essa separação dificultou a apropriação dos movimentos pelas alunas e durante o grupo focal elas próprias falaram sobre isso, comparando o

processo atual com o que elas vivenciavam antes, com outras professoras. Como fala Girassol “*Eu acho que a gente tinha mais seqüências*”<sup>7</sup>. *Seqüências de aula que a gente já puxava pra coreografia. Eu acho que isso eu acho falta. Porque a gente passou o semestre só na coreografia da festa junina*”.

Essa fala retoma a discussão de que para dançar, independente do estilo de dança é necessário que o corpo sinta, que consiga produzir significado do que se propõe a fazer. A forma como conduzimos nossas aulas podem levar nossos/as alunos/as a descobrir e significar os movimentos produzidos, pois isso leva a produção do movimento próprio, da compreensão do seu “se-movimentar”. Isso pode ser oportunizado pela metodologia do professor, pois

‘um jeito de trabalhar orientado tecnicamente não precisa ser um desenrolar mecânico de movimentos. O exercício deve facilitar a estrutura do desenvolver dos movimentos, através dos quais se torna possível um jogo livre dos componentes temporais, dinâmicos e de espaços’ LANGE (apud SARAIVA et al, 2005a, p.124)

Com o foco voltado para o conhecimento corporal dos dançarinos\alunos é que tanto a dança contemporânea quanto a dança-educação compartilham do ensino da dança como forma de re-significação de movimento, de descobertas das possibilidades de cada sujeito para\com a sua dança. Não se trata do fato de negar as técnicas codificadas, mas sim de tentar ir além do processo de cópia pela cópia, é buscar um caminho diferentes de produzir conhecimento. A escola é espaço fundamental para que “essa dança” se enraíze e contribua para que nossos alunos possam se conhecer e se relacionar com seu corpo, seu movimento, para que possam se relacionar com o mundo de forma mais sensível.

Dessa forma, busca-se a seguir, no próximo capítulo traduzir justamente como foi o desenrolar das aulas, abordando os conhecimentos oriundos da vivência em dança que acompanhamos no campo, dialogando com os autores para encontrar outras possibilidades de desenvolvimento para o processo pedagógico da dança na escola.

---

<sup>7</sup> Essas “seqüências” de aula estavam presentes no processo de ensino-aprendizagem que fora desenvolvidos em anos anteriores. A seqüência era ensinada pelas professoras e, na maioria das vezes, era criada com as alunas, a partir da improvisação, posteriormente alguns movimentos ou mesmo seqüências inteiras integravam a coreografia.



### CAPITULO III – O PROCESSO PEDAGÓGICO: A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA EM PAUTA

*A dança se constitui, na experiência, uma certa forma de ser-estar-no-mundo e, sobretudo, outro momento e outra forma de ser-estar-no-mundo, diferenciada da experiência cotidiana. (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 106)*

O processo de reconhecimento da dança como conteúdo das disciplinas de Artes e Educação Física nos PCNs (1997) foi um passo rumo ao seu desenvolvimento no ambiente escolar. Recentemente, com a formação de mais profissionais na área de licenciatura em dança, o debate sobre o domínio deste conteúdo na escola divide opiniões. Autoras como: Strazzacappa e Morandi (2006) e Marques (1997) escreveram sobre o lugar da dança no currículo e defenderam a inserção da dança na escola como disciplina. No entanto, temos um número significativo de trabalhos publicados sobre dança na escola, de pesquisadoras na área da Educação Física, entre as quais se encontram Saraiva (2009); Brasileiro (2002, 2008), Kleinubing (2009) que apresentam efetivas discussões acerca da dança nas aulas de Educação Física, bem como constataam que o espaço/disciplina escolar onde mais se desenvolve a dança nas escolas é nas aulas de Educação Física.

Apesar das discussões teóricas sobre o lugar da dança no currículo, discursos acadêmicos<sup>8</sup> recentes tendem a superar este dilema, considerando que mais importante que discutir qual disciplina seria responsável pela dança, é vê-la presente na escola e trabalhada significativamente.

A dança desenvolvida na escola deve ser “espaço de desenvolvimento da sensibilidade e do comportamento estético, que é ético e se efetiva corporalmente” (SARAIVA, 2009, p. 158) e, por isso, seu processo pedagógico no campo escolar requer constante estudo, pesquisa e envolvimento.

O processo pedagógico aqui referido abarca ações de ensino e aprendizagem tanto dos/as professores/as quanto dos/as alunos/as, com relação à construção de conhecimento. Pensando assim, acredita-se que

---

<sup>8</sup>Os discursos acadêmicos aqui citados referem-se a apontamentos realizados por professoras pesquisadoras da área em bancas de defesa de dissertações e em cursos ministrados sobre a dança e suas possibilidades na escola, como é o caso da professora Isabel Marques em mini-curso realizado na cidade de Chapecó-SC, em setembro de 2010.

é na educação estética se encontra uma possibilidade de desenvolvimento pedagógico, pois ela busca “ampliar a recepção dos processos artísticos junto aos (ainda) não artistas”, como diz Saraiva (2009, p.160), ou seja, ampliar a sensibilidade de nossos alunos e alunas para a arte e para a vida. A autora acrescenta que nessa perspectiva a dança na escola pode ser compreendida tanto como experiência estética: na primeira se enraíza a fruição estética, na segunda, o desenvolvimento da sensibilidade humana. E ambas são tarefas da educação (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 72).

A dança na escola, compreendida como arte, oportuniza outra forma das pessoas se expressarem e dialogarem com o mundo. Por meio da arte podemos re-significar nossa forma de agir cotidianamente, geralmente restrita e mecânica, para uma forma mais ampla, sensível e criativa, tornando-se assim uma possibilidade de expressão e comunicação de nossos pensamentos, sentimentos e visões de mundo. Conforme Strazzacappa (2001, p. 40), “a arte existe para que possamos nos expressar. Dizemos por meio dela aquilo que não conseguimos comunicar de outras maneiras”. Ou seja, a arte configura-se como possibilidade de comunicação e expressão humana, é expressão simbólica, visto que se desenvolve a partir da percepção que os sujeitos têm do mundo real, produzindo significados próprios para cada pessoa (SARAIVA, 2005). Nesse sentido, por ser arte, a dança torna-se uma maneira de diálogo com o mundo, de entender e se pôr no mundo corporalmente. Além disso, nesse diálogo, a dança torna-se outra forma de presença no mundo, efetivada na experiência (IDEM).

Nesse sentido, buscou-se investigar como aconteceu o processo pedagógico da dança na escola buscando extrair aspectos significativos de ensino e aprendizagem oriundo das aulas. O que ficou mais evidente é que a dança no projeto extraclasse se apresentou com ênfase na construção de coreografias. Desta forma, no primeiro item deste capítulo são apresentados alguns aspectos que apareceram fortemente nas unidades significativas, tais como: a relação dialógica da professora com as alunas; a importância da dança para as alunas; a questão rítmica; entre outros aspectos importantes advindos da realidade vivida. No segundo item apresentamos a construção da coreografia e seus elementos básicos; e no terceiro item trazemos possibilidades de construção criativa da coreografia, como possibilidade de desenvolvimento da dança na escola, tanto sendo no projeto extraclasse quanto nas aulas de educação física e ou artes.



### 3.1 PROCESSO PEDAGÓGICO: O QUE PODEMOS PERCEBER A PARTIR DA REALIDADE VIVIDA

Desde o início dos meus trabalhos com a dança sempre me perguntei sobre a forma mais adequada de trabalhar com a dança na escola, pois sempre pensei que ela deveria ser diferente, diferente não no sentido de outra dança, mas de outro processo de chegar ao dançar, que consequentemente dará outro sentido e significado para a dança.

Nesta perspectiva, é que me propus a investigar o processo pedagógico a partir da realidade vivida de um grupo que eu já conhecia, pois conforme já falado, trabalhei durante três anos com esse grupo, porém agora, outro processo estava acontecendo, com outra profissional, com processo de trabalho diferente do meu. Assim, achei profícuo investigar e desvendar aspectos importantes de um processo pedagógico de dança na escola partindo das experiências de dança das alunas e da prática pedagógica da professora. Assim, buscou-se trazer esses aspectos que mais se destacaram, na fala das alunas, da professora, e das observações, tanto como pesquisadora quanto como ex-professora desse grupo.

O primeiro aspecto importante que apareceu em diversas falas das alunas é a importância que o momento de ir para a aula de dança nesse Grupo representa para elas, tendo sido perceptível a satisfação e o entusiasmo delas por dançar. Quando questionadas sobre o que estava sendo mais importante nas aulas a aluna Azaléia falou: *“A empolgação e a energia que tá o grupo... tá todo mundo junto. A gente se sente mais empolgado”*. Isso foi complementado pela aluna Tulipa: *“É que o grupo é bem unido. Isto ajuda bastante”*. A partir das falas das alunas fica evidente que gostam do que fazem e já tem entendimento sobre o que é a dança para elas, pois, quando questionadas o porquê elas dançam a aluna Margarida responde *“Porque eu me sinto bem”* a aluna Rosa relata que *“Eu acho que é uma coisa que eu preciso. Se eu não dançar, parece que falta alguma coisa [...], (risos)... é uma coisa que eu preciso sempre, que me dá um alívio. Dançar pra mim é como se eu estivesse em outro mundo”*. Já para a aluna Girassol a dança *“É uma forma da gente se expressar também, porque às vezes, a gente está tão irritada com a família, com alguma coisa que acontece antes de vir pra dança. A gente passa isso, a gente sente quando uma pessoa não está bem, dançando mesmo”*.

O significado de dança que as alunas trazem, está ancorado nas vivências e experiências que passaram, pois a maioria delas vem de um longo percurso que deu a elas vivências em dança, voltada para a

expressão e comunicação através dos movimentos. Os/as jovens, de forma geral, necessitam de grupos para formar sua identidade e a dança colabora para isso, desenvolvendo a expressividade, comunicação e socialização (KLEINUBING, 2009).

Outro aspecto que chamou muita a atenção foi a disponibilidade e abertura da professora para com as alunas e vice-versa. Durante a observação das aulas a professora conquistou as alunas, trazendo coisas novas, escutando e dialogando com elas sobre a dança, mas também sobre a vida, fato que contribuiu para que todas se sentissem bem e gostassem de fazer dança. Isso foi confirmado pela fala da aluna Margarida, sobre a professora: *“Ela vive dando conselhos. Ela passa muita confiança.”*

Essa confiança das alunas na professora é oriunda da forma dialógica com que a professora desenvolveu suas aulas, pois esta demonstrou o interesse pelas opiniões das alunas e as incentivava que participassem do processo de construção das coreografias. Ainda a professora considerava as opiniões apontadas pelas alunas, e conversava sobre a melhor maneira de resolver as questões que apareciam em aula. Dessa forma, o diálogo tornou-se importante, pois teve significação dos sujeitos envolvidos,

[...] porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não *nivela*, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito aos sujeitos nele engajados (FREIRE, 1993, p. 118)

No diário de campo encontramos diversos registros semelhantes a este apresentado abaixo, que deram possibilidades de perceber a presença do diálogo entre as alunas e a professora *“Quando não entendiam, as alunas perguntavam e a professora explicava novamente. Ficou saliente que as alunas dialogam com a professora”*.

Dessa forma, percebe-se que é importante compreender que o processo dialógico está orientado na inter-relação entre os/as participantes do processo de ensino-aprendizagem e também está relacionado com as vivências e experiências dos/as educandos/as, e que leva alunos e alunas a desenvolver a capacidade reflexiva sobre as situações que vivenciam. (KUNZ, 1991).

Ao longo do período observado, professora direcionou a parte inicial da aula para as sequências de abdominais, o que, muitas vezes, era de responsabilidade das alunas, seguido de alongamentos, ao iniciarem a aula. Assim, na maioria das vezes, a aula iniciava da mesma maneira, com as sequências de abdominais, os alongamentos e outros exercícios voltados para a preparação física e técnica do corpo. O que modificava era a intensidade e as formas de realizar essa preparação, se em pé, no chão, sob o comando da professora ou de forma independente, sendo cada aluna responsável pelo seu aquecimento etc. Conforme expressa a fala da aluna Rosa, há vantagem nisso “*A gente chega com a responsabilidade já de se alongar, depois não tem que sofrer, digamos assim. Ai já faz a coreografia*”.

Não se pretende condenar a preparação física desenvolvida com os exercícios de abdominais e alongamentos que também tem sua importância, porém falamos em dança na escola, que não tem seu foco na formação de bailarinos<sup>9</sup>, mas sim na formação dos sujeitos para a vida, a preparação do corpo para a dança deve voltar-se explorar outras formas de pensar essa preparação corporal que privilegie mais o conhecimento e controle de cada corpo, que dê importância ao desenvolvimento das potencialidades criativas e expressivas de cada corpo. Dessa forma, a ênfase não será somente voltada a repetição dos passos, do produto final que é a coreografia, mas será voltada para um processo pedagógico estruturado que considere as potencialidades e diversidades de movimentos de cada aluno/a-dançarino/a.

Nos meses em que as aulas de dança foram acompanhadas, a professora trabalhou com a construção de uma coreografia intitulada “Céu de João”, que trazia elementos da cultura popular nordestina, com mistura de movimentos do forró e do baião. A concepção coreográfica partiu da professora, que trazia os movimentos criados por ela e repassava as alunas, que por sua vez copiavam. No entanto, as alunas tinham liberdade de falar com a professora quando não entendiam e

---

<sup>9</sup> A preparação corporal de um bailarino de uma companhia profissional é diferente, pois há exigência de um corpo que possa executar com a maior perfeição possível, determinados movimentos, para isso tem um trabalho de inúmeras horas diárias voltadas à preparação física e técnica. Na escola, compreendo que não há tempo suficiente para essa preparação e nem é o foco do trabalho, por isso acredito que um processo pedagógico que possibilite a exploração dos movimentos dos próprios sujeitos é muito mais significativo e importante, pois promove o desvelamento da criatividade e expressividade dos alunos, qualidades essas tão importantes no processo de formação.

quando não gostavam dos movimentos. Assim, em acordo tentavam resolver qual movimento seria colocado na coreografia. Nesse processo coreográfico, por exigir do corpo movimentos rápidos e velozes, houve dificuldades de execução de muitos movimentos, principalmente para dançar no ritmo da música e em conjunto.

Por ocasião do grupo focal, quando questionadas sobre as dificuldades de dançar no ritmo da música, as alunas responderam que a dificuldade apareceu apenas no início, já que a música de agora exigia que os movimentos fossem realizados com velocidade, o que não acontecia com os movimentos da dança contemporânea, aos quais estavam “acostumadas”. Assim, encontram na coreografia “Céu de João” uma dificuldade de execução superior, especialmente pela velocidade com que a música exigia que os movimentos fossem realizados. Porém, essa dificuldade com a percepção rítmica e a execução do movimento surgiu para as alunas como um desafio que precisavam transpor, e assim, repetiam a coreografia inúmeras vezes para adaptar os movimentos no ritmo da música. *“A gente já tinha um corpo montado e essa coreografia [...] quebrava tudo. É mais um gingadinho [...] uma coisa própria do baião, do forró. Então a gente estava com um corpo montadinho e de repente ela vem e quebra, [...] essa quebra eu acho que foi importante e foi um desafio.* (Orquídea)

Haja vista que a experiência de movimento relativo à dança contemporânea não tem seu foco na questão rítmica-musical, as alunas tiveram muita dificuldade de se movimentar rapidamente no ritmo da música. Com isso, a professora salientou que a escolha de uma música mais rápida foi intencional, para que pudesse trabalhar a questão rítmica, que era a dificuldade das alunas. *“O que eu percebo, é que alguns alunos, [...] não que eles não tenham um ritmo, mas que de repente não foi aguçado essa questão dentro do corpo deles, talvez não foi percebido, ou mesmo ele não conseguiu se perceber”.* Assim, retoma a importância de trabalhar com o ritmo nas aulas de dança, *“Eu acho que isso tem que tentar ser trabalhado. E isso não sendo uma aula, duas aulas, às vezes, é um processo muito longo, de um ano, dois anos, três anos* (Professora).

Quando se vislumbra uma uniformidade de movimentos, com as alunas dançando a mesma seqüência no mesmo ritmo, é sim necessário que todas compreendam o ritmo da música da “mesma maneira”, porém a dança contemporânea vem justamente para questionar essa uniformidade histórica em que a dança esta embasada, propondo outras formas de movimento e de relação com a música e que, muitas vezes, considera o ritmo de cada um e não propriamente da música, por

exemplo. Claro que não é justificativa para não compreender o ritmo da música, mas um questionamento à forma engessada e métrica em que se trabalha o ritmo nas aulas de dança.

Essa exigência de compreensão do ritmo se relaciona com a compreensão do fator tempo<sup>10</sup>, pois conforme Rengel (2006) há duas classificações do tempo, o não-métrico e o métrico: o primeiro diz respeito ao ritmo biológico e livre, que prioriza a compreensão que cada sujeito tem, ou seja, um ritmo interno; o segundo é medido, externo, como por exemplo, o ritmo da música. Ambos são importantes para o desenvolvimento do ser humano, no entanto, é necessário compreender também que mesmo quando se dança no ritmo da música, ou seja, num tempo medido, cada dançarino estabelece uma relação temporal própria, que não é uniforme, sendo o ritmo, muitas vezes, compreendido de forma diferente pelos sujeitos.

Assim, ficou evidente que a proposta da professora de aguçar a percepção rítmica, mesmo que apenas na repetição das sequências coreográficas, foi um processo necessário que culminou numa experiência significativa para as alunas, pois deixaram claro em suas falas que a música mais rápida “obrigou-as” a buscarem coordenar movimento e ritmo musical, fato que estimulou a percepção rítmica. *“Agora eu sempre tô percebendo (a música) mais pelo ritmo [...] (Margarida). “Umhas tem mais facilidade outras tem menos. Então eu acho que a gente que tem mais facilidade tem que tentar ajudar, [...], porque senão ficam umas bem perdidas [...] fora do tempo, e isso atrapalhava um pouco o grupo. (Girassol).*

A percepção rítmica dos sujeitos está diretamente ligada às experiências vividas, então promover vivências que abarquem novas experiências com o ritmo é necessário no trabalho com a dança. A professora salienta que a percepção rítmica dos sujeitos deve *“[...] tentar ser trabalhada. Não é em uma aula, duas aulas, às vezes é um processo muito longo, de um ano, dois anos, três anos. Não é num ano que vamos trabalhar, isso é coisa de muito tempo.*

A dificuldade em “dançar no ritmo da música” pode ser consequência do pouco tempo disponível que as professoras têm para organizar o processo pedagógico e voltar-se ao todo do ensino e aprendizagem da dança, ou seja, desenvolver durante as aulas os diferentes elementos que compõem a dança, como o ritmo, e entre outros. Geralmente, o processo está voltado para a construção da

---

<sup>10</sup> Fator de movimento tempo, de Rudolf Laban que é discutido pela autora Lenira Rengel (2006).

coreografia, e se esta vem pronta é ainda mais difícil aos alunos encontrarem e compreenderem a questão rítmica. Um exemplo disso, é que as alunas tiveram que repetir as sequencias diversas vezes para conseguir “colocar” os movimentos trazidos pela professora no ritmo da música, fato que, muitas vezes, foi exaustivo e repetitivo. Salienta-se então, a importância de trabalhar para o desenvolvimento da percepção rítmica dos/as alunos/as durante as aulas, para que as coreografias possam ser um processo mais prazeroso e criativo do que repetitivo.

Sabe-se que a dança está ligada histórica e culturalmente à música, mas que não depende dela para existir. Porém, na escola, a dança e a música aparecem notoriamente de forma conjunta, principalmente porque a dança mostrada na mídia geralmente está associada ou integrada na propagação de *clips*, filmes e seriados que englobam essas duas artes, e que chamam a atenção dos jovens, pois geralmente são ritmos musicais divertidos, com movimentos sensuais, de fácil execução e que já estão prontos sendo necessário apenas repetir e se divertir com os colegas.

A ideia de trazer essa critica não é de tratar de forma negativa, pois a música e a dança presentes na mídia são uma das primeiras manifestações a que os jovens têm acesso. Por isso, é necessário um olhar critico para como as aulas de dança podem promover um diálogo com a dança que está na mídia, e com isso, também, promover diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem de outras formas de dançar. Esse diálogo é que muitas vezes, não acontece, e as aulas de dança ficam sendo sinônimos da repetição de coreografias prontas.

Como as alunas do Grupo Indança já têm uma caminhada e entendimento sobre a dança para além da reprodução das coreografias e das músicas oriundas da mídia, as mesmas não requisitaram dançar o que “está na moda”, ou seja, as alunas conseguem entender que a dança é muito mais do que aparece na mídia. Um exemplo disso refere-se à posição delas na preferência das músicas para coreografia: *“Eu prefiro músicas mais desconhecidas, que o público não conhece porque surpreende mais [...] quando é um ritmo diferente, [...] acho que abre mais a curiosidade nas pessoas”* (Girassol). *“É bom ter uma música [...] de qualidade, mais antiga, do que uma música nova [...] que todo mundo conhece que está [...] em todo lugar [...] não é uma coisa que surpreende”* (Rosa).

Assim, defende-se que a escolha musical deve ser muito pesquisada pela professora e apropriada para os objetivos do que se almeja alcançar com determinada música e dança. Ela pode ser pensada a fim de que se consiga articular os gostos musicais das alunas, com os

objetivos da professora durante o processo pedagógico. Sobretudo, almeja-se com isso que se torne objeto de formação crítica nas aulas. Além disso, conforme Humphrey (1960), a música é um elemento que contribui na construção da coreografia e deve fazer parte do conjunto coreográfico. Também Duerden (2005) entende que a música e a dança são formas distintas de arte que, porém, podem compartilhar momentos em que uma complementa a atuação de outra, construindo assim possibilidade de aprofundamento das sensações e manifestação de uma totalidade expressiva, para quem vivencia a dança. Essa interação positiva entre dança e música na percepção de quem dança é manifesta na fala de Rosa: *“Pra mim, eu acho que é muito mais fácil lembrar o movimento, lembrar de uma coreografia com uma música que já toque em mim do que com uma que talvez eu não conheça [...]”*. Conhecer a música e sensibilizar-se por ela colabora para que a coreografia tenha mais sentido, por isso que a música escolhida para uma coreografia tem que estar contextualizada com toda a proposta coreográfica. Conforme as observações, a música e também letra da música foram importantes para ajudar as alunas a se expressarem, *“Agora com uma música que a gente fez da festa junina, [...] “olha pro céu meu amor”, era uma coisa que a gente já via a letra e pensava numa expressão legal pra fazer. Eu acho que ajuda bastante”* (Girassol).

Por outro lado, não podemos esquecer de que a dança não é interpretação da letra da música, porque se fosse assim não havia necessidade de professora. A função da professora é justamente extrapolar, ir além do senso comum, é partir dele para possibilitar aos alunos vivências diferenciadas a fim de estimular e articular o conhecimento sobre música, movimento e dança. Nesse caso, trazer um repertório variado de músicas seja elas cantadas, instrumentais, com sons do corpo, ou de outras formas, pode colaborar para que as alunas ampliem esse conhecimento sobre música e também sobre dança.

No espetáculo posterior, que tinha como tema a família, a professora solicitou que as alunas pesquisassem músicas que pudessem compor o espetáculo. Conforme as alunas traziam as músicas e escutavam coletivamente a professora argumentava as escolhas das alunas e dialogava com as mesmas sobre a escolha. Isso se apresenta como uma forma importante de fazer com que as alunas façam parte da concepção do trabalho como um todo, e assim, mesmo que as músicas trazidas pelas alunas naquele momento não deram conta da proposta temática inicial, a professora contextualizou a temática, a proposta da música apresentada, e os fatores que causavam possíveis aproximações ou distanciamentos com tema. No entanto, não deixava de explicitar a

importância da pesquisa da aluna bem como elogiar o seu esforço. Como as músicas trazidas pelas alunas não se aproximavam do tema, foram utilizadas nas aulas para aquecimento e alongamento e demais atividades.

Ainda nesse processo de escolha do repertório musical, a professora socializou e dialogou com as alunas as suas pesquisas de musicais, nas quais já demonstravam articulação com o tema e com o seu estudo coreográfico, que em sua maioria se tratou de repertório de músicas brasileiras.

Com a pesquisa pode-se identificar que a música e a dança têm uma forte ligação e que a utilização de música é muito importante porque facilita aos alunos/as a desenvolver a expressão e criação de movimentos na dança.

Além da música, o figurino foi outro elemento exposto pelas alunas, que vem a contribuir para ao desenvolvimento da expressividade numa coreografia. A aluna Orquídea falou que: *“Eu acho que (o figurino) ajuda a entrar no personagem da pessoa, [...] ali eu me via [...] (como) uma menininha apaixonada, olhando para o céu azul, mais ou menos o que a música falava. Então o meu figurino eu acho que ajudava, (a interpretar) uma menininha. Então eu acho que ajuda a entrar no personagem.*

Diniz (2012) diz a dança estabeleceu uma relação com o figurino ao longo da história na qual o corpo utiliza-o como “um invólucro, uma segunda pele, cuja função é (in) vestir o corpo de signos, símbolos, um conjunto de informações que colaboram na construção de uma realidade ou contexto específico”. (s.p)

Percebeu-se que a utilização do figurino foi importante para dar mais sentido ao tema proposto, uma vez que na linguagem cênica dessa coreografia o figurino contribuiria significativamente para o entendimento da coreografia. Conforme a fala da professora *“[...] o figurino faz parte do personagem que você está criando, ele vai te ajudar a dar mais expressão para o que você quer dizer, para o que você quer falar”*. Fala ainda que *[...] ele não pode ser uma coisa que não tenha conexão, [...] tem que ter um sentido [...]. Mesmo que ele não tenha cor, não tenha brilho, que às vezes não é necessário [...] mas ele tem que ter a ver com o que tu quer dizer, o sentido na coreografia.*

O figurino se apresenta como elemento colaborador na dança, porém não deve ser o foco do processo, pois mesmo sem um figurino elaborado a dança pode e deve acontecer principalmente no contexto escolar, onde muitas vezes, não se tem dinheiro para investir em figurinos. Dessa forma, outras maneiras de construção do figurino



podem ser pensadas, tanto pela professora quanto pelas alunas. Isso aconteceu na primeira apresentação do Grupo, quando ainda os figurinos não estavam definidos. U utilizou-se algumas peças de outros figurinos ou mesmo das alunas e da professora e as alunas construíram em conjunto o figurino para uma apresentação. A aluna Rosa fala que: *“Eu usei dois figurinos diferentes [...] um deles [...] só peguei uma saia pronta e o resto [...] eu fiz tudo [...] misturei peças, costurei, tudo fui eu quem montei, então [...] achei legal, foi a marca de cada um.*

Entende-se que é importante aliar o figurino à proposta coreográfica, mas ele não precisa ser caro e luxuoso e, sim, sua utilização deve fazer sentido para quem dança. Dessa forma, o figurino pode ser recriado a partir de outros que já existem ou mesmo confeccionados com algumas peças do dia a dia. A importância maior deve estar no que se quer expressar com a utilização do mesmo ao dançar.

Outra percepção muito forte advinda do campo foi à necessidade que as alunas sentiam de apresentar ao público as coreografias construídas, a necessidade em mostrar um trabalho de dança e serem valorizadas por isso, principalmente quando a professora anunciou que faria um espetáculo só para elas, a reação foi imediata.

(Tulipa) - *A gente nunca teve um espetáculo só pra gente ou a gente abria ou a gente fechava ou a gente ia no meio (os espetáculos), mas era uma coreografia entre dez que tinha. Agora vai ser só da gente.*

(Azaléia) - *Vai ser focado, só no nosso Grupo do Indança.*

(Iris) - *Vai valorizar mais a gente.*

(Violeta) - *Vai valorizar bastante o grupo.*

(Orquídea) - *Imagina o pessoal vai lá pra ver o Indança e não pra ver um espetáculo que o Indança vai apresentar. Vai pra ver o Indança e todos os trabalhos que a gente desenvolveu”*

A apresentação foi destacada pelas aulas como um momento de mostrar o que construíram, de mostrar o trabalho desenvolvido para o público, para os familiares ou mesmo os amigos. A apresentação resume todo o esforço individual e coletivo para que tudo saia conforme ensaiado. Quando se acompanhou o grupo numa apresentação numa Mostra de dança, percebeu-se que: *O grupo estava unido e empolgado para dançar reunidas no camarim conversaram sobre a coreografia. Após saírem da apresentação algumas comentaram que gostariam de apresentar novamente, outras que erraram alguns movimentos, outras que ficaram nervosas (Diário de campo).*

A apresentação configura-se com um momento importante para o desenvolvimento para lidar com imprevistos, com os erros, com os

sentimentos de preocupação em acertar a coreografia, o nervosismo, e com a vergonha de se apresentar em público. Também é um momento de alegria, felicidade e deleite, quando tudo dá certo. Dantas, Alves e Bueno (1999), ao relatarem sobre pesquisa realizada com um grupo de dança escolar também trazem uma experiência semelhante quanto à importância do momento da apresentação para os alunos. Nas falas dos alunos demonstrou-se que,

Nas apresentações, dança-se sério, há um compromisso com o acerto dos passos e, embora alguns sintam vergonha ao dançar, relatam que a vontade de dançar bem é mais importante e que, quando “todos dançam certo” é muito emocionante. O sucesso da apresentação depende não só do desempenho individual, mas do desempenho do grupo, que comemora com satisfação quando a considera bem-sucedida. Podemos dizer que neste caso a emoção potencializa a técnica, uma vez que o esforço e a vontade de “fazer melhor” só se realizam plenamente no momento da apresentação, motivados pela emoção do apresentar-se (p. 117).

Na visão da professora investigada, a apresentação também é um momento importante, pois, *“é o momento mais brilhante mais singelo, de muito de êxtase [...] tanto para o coreógrafo tanto pro bailarino. Apesar de toda a ansiedade, do nervosismo, eu acho que é o momento (significativo), é o auge de toda a história [...]*

*de todo o amor que tu colocou dentro daquilo, toda sensação, todo sentimento que o coreógrafo, que os alunos colocaram dentro do trabalho [...] Eu acho que o resultado final é a apresentação.* (professora)

Além dos diversos sentimentos envolvidos no apresentar-se, outra vivência importante relatada pelas alunas foi à importância de se comunicar e de interagir com o público. Isso foi vivido pelas alunas durante uma apresentação em que dançaram na rua, e o público estava bem perto.

(Tulipa) - *Foi legal porque cada um que passava se quisesse assistir assistia, senão tchau!* (As pessoas poderiam optar por assistir ou não a apresentação)

(Orquídea) - *Foi um contato direto com o público [...].*

(Rosa) - *O fato que passou uma pessoa dentro do carro e [...], ficou me olhando. Eu não sabia o que fazer. Isso foi muito engraçado.*

O fato de chamarem atenção das pessoas com apresentação gerou um conforto para as alunas, pois se sentiram importantes e valorizadas pelo trabalho desenvolvido. Também relataram que sentiram vergonha de dançar tão perto do público, mas que a experiência por dançar em outro espaço diferente do convencional, foi tão bom que tão acabaram superando a vergonha, como fala a aluna Begônia “*A vergonha [...] faz parte porque a gente te que saber que [...] trabalha com isso, a gente tá apresentando. A gente tem que ter consciência e aproveitar que [...] tá num lugar diferente com um público diferente.*”

A apresentação pode nos levar para outro mundo, um mundo simbólico, que nos faz despertar novas e inúmeras sensações e emoções, ou mesmo simplesmente nos permite sentir-se bem. Esse estar em outro mundo pôde ser identificado quando a aluna Rosa fala que “*[...] na hora que vou apresentar eu não ligo pra quem está olhando, [...] na hora que eu to apresentando some todo mundo, eu não reconheço ninguém que está na minha frente*”.

Assim como na apresentação, a apreciação de dança também pode despertar essa fruição, o deleite, pois também se configura espaço de acionamento da percepção do sensível, em detrimento somente da imperante racionalidade instrumental que ainda está presente na sociedade (SARAIVA et al, 2005b). Isso nos leva a compreender que apreciar é uma atividade importante de ser proporcionada aos alunos/as, pois eles podem aprender com o que vêem, sentem ou vivem.

Questionando as alunas sobre a importância da apreciação em dança estas responderam que:

(Margarida) - *Eu acho que aumenta a experiência que a gente tem.*

(Rosa) *Eu acho que influencia muito assim sabe, tu tem uma vontade e ser daquele jeito assim [...]. É uma coisa nova [...] eu chego do espetáculo, eu fico maluca, [...] eu tenho vontade de ficar dançando pra chegar no nível delas. No sentido de que tu fica meio que se cobrando [...].*

(Orquídea) – *Dá vontade, dá inspiração. Eu sinto muita inspiração quando eu vejo [...] uma música boa com pessoas dançando, bailarinos, [...] dá vontade de criar, de mudar, de fazer.*

Assim, a partir das falas das alunas aspectos relevantes que compreendem o apreciar a dança, aparecem, tais como: aumento de experiência em dança, incentivo para que as alunas continuem dançando, a inspiração para produzirem suas próprias dança, e também uma comparação entre sua dança e a apreciada, gerando certa cobrança. Esses aspectos são importantes de serem dialogados na sala de aula, a

fim de refletir e produzir conhecimentos significativos à formação de sujeitos críticos reflexivos, pois este é o papel principal da dança no contexto escolar.

Constatamos que esse processo de reflexão entre as alunas já vem acontecendo com esse grupo, pois ao assistir às coreografias após a apresentação que realizam na Mostra de dança a qual participaram, *“foram para a platéia apreciar outros grupos se apresentando, ficaram em silêncio, e houve alguns comentários referentes aos gostos. Muitas alunas identificavam e comentavam baixinho sobre os giros, os saltos, se estavam no ritmo da música ou não. Opinavam sobre a música, a utilização do espaço cênico, os níveis da dança utilizados, dos estilos de dança, da expressividade de quem apresentava [...] (Diário de campo).*

Nessas manifestações, vislumbra-se outra possibilidade de vivenciar a apreciação, que pode também contribuir com o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem na dança. A apreciação pode acontecer durante as atividades desenvolvidas em aulas, quando um grupo aprecia o outro, como já identificaram Saraiva et al (2005b) quando descrevem sobre a experiência vivência de um grupo que trabalhava com essa perspectiva em suas aulas.

a apreciação em nossas aulas, entre outros elementos, possibilitou uma visão mais coletiva na construção do grupo e também na construção individual dos participantes. A interação e participação em aula ultrapassam a idéia de estar se movimentando ou, ainda, as compreendemos de uma forma mais dinâmica, na qual o observar é movimentar a aula, a si próprio e o grupo. (p.67)

Compreender que a vivência da apresentação e da apreciação de coreografias é parte importante do processo de ensino e aprendizagem da dança na escola, porém, não é apenas isso, pois todo o processo que engloba a criação dessa coreografia é um processo necessário, e será discutido no próximo subcapítulo que será apresentado.

### 3.2 A PREOCUPAÇÃO EM COMPOR UMA COREOGRAFIA COMO BASE DO PROCESSO PEDAGÓGICO NA ESCOLA

A observação e análise dos dados de campo revelou que o foco do processo de ensino e aprendizagem da dança na escola foi a construção de uma coreografia.

O projeto de dança na escola além de proporcionar um espaço de aprendizagem da dança para a vida, também tem outro objetivo que é a apresentação, em forma de espetáculo, do trabalho desenvolvido. Salienta a professora que “*o mundo que a gente vive, onde a gente trabalha, exige muito essa coisa da produção, e infelizmente é isso, a gente precisa estar mostrando algum trabalho [...]*”. Nesse sentido, a criação de uma coreografia para a apresentação geralmente é o foco do trabalho com a dança, tornando-se tarefa difícil para a professora conciliar o processo de ensino-aprendizagem da dança, que requer mais tempo voltado ao planejamento das atividades e para construção coreográfica, com as apresentações que lhe são solicitadas a curto prazo. Essa situação “força” a maioria das professoras a iniciar os trabalhos com a dança já pensando na composição da coreografia<sup>11</sup>.

No projeto da escola investigada também acontece isso, conforme já descrito no item anterior, porém, esse trabalho tem como intuito debater esses aspectos a partir da realidade encontrada e vislumbrar possibilidades significativas de desenvolvimento da dança na escola.

Para melhor compreensão sobre o que é coreografia, buscou-se alguns significados. Conforme o dicionário Aurélio (2013), a palavra coreografia significa a “notação dos passos e das figuras da dança. Arte de compor bailados e de os transcrever” (s/p). Já para Trindade e Do Valle (2007, p. 205),

O termo “coreografia” surge na dança em 1700, na corte de Luiz XIV, para nomear um sistema de signos gráficos (notação da dança) capaz de transpor para o papel o repertório de movimentos do balé daquela época. Seu criador, Raoul Auger Feuillet, mestre de balé, introduziu seu neologismo que literalmente quer dizer a grafia do coro. Vem do grego *choreia* (dança), e *graphein* (escrita), significando a arte de criar e compor uma dança.

Assim, o foco da dança estava voltado para o registro da coreografia, para que posteriormente pudesse ser reproduzida. Com o início da dança moderna, novos rumos foram dados para o termo coreografia e essa forma de registro da dança passou a ser denominada notação coreográfica. Assim, a palavra coreografia passou a ser sinônimo da própria dança.

---

<sup>11</sup> Essa situação foi verificada e está muito presente na dança desenvolvida nos projetos até hoje.

Hoje podemos compreender que coreografia “é um processo de seleção e formação de movimentos dentro da dança. [...] significa desenhos de ação, quer o desenho seja escrito ou não. Contudo, como dança é linguagem, coreografia é a colocação da linguagem na forma” (FAHLBUSCH, 1990, p.117).

Nessa perspectiva, a coreografia passou a ter outro foco, que não apenas a anotação dos passos, tendo surgido obras que deram ênfase ao processo para se chegar à coreografia, ou o que denominamos hoje de composição coreográfica. Pode-se dizer que o que antes era anotar para reproduzir hoje é criar para expressar.

Encontramos hoje diversas formas de construir uma coreografia, e se algumas privilegiam os movimentos de repertório, outras têm seu foco voltado para a criação de movimentos. Para quem dança, muitas vezes, parece difícil criar uma coreografia, ficando esta função para o coreógrafo. Ou seja, torna-se mais fácil e acessível a reprodução dos movimentos pensados, criados e ensinados pelo coreógrafo. Esse é mais um fator que leva muitos professores a trabalhar somente com a reprodução coreográfica, fato esse que minimiza as possibilidades de criação do próprio professor e consequentemente dos seus alunos. Essa situação é muito comum na prática de grande número de professores, porque na maioria das vezes, não somos incentivados a dançar e quando somos cabe a reprodução do que já está pronto. Essa forma de trabalhar minimiza espaços de criação que são de fato importantes de serem estimulados no contexto escolar.

Conforme identificado na fala da professora, nesta investigação, na maioria das vezes a passagem de movimentos prontos aconteceu para suprir a falta de tempo para os laboratórios de criação coreográfica coletiva, já que as demandas de apresentações exigidas pelo contexto ocasionaram, como em geral ocasionam, esse tipo de trabalho; ou seja, passos e sequências criados pela professora são transmitidas para as alunas, por ser a maneira mais rápida de avançar na obtenção de coreografias que devem ser, mais cedo ou mais tarde, apresentadas à comunidade.

Todavia, mesmo diante da necessidade (tempo) de criar uma coreografia para apresentar, a professora demonstrava preocupação em proporcionar às alunas a releitura das sequências elaboradas e sistematizadas por ela, de forma que para além da reprodução permitia às alunas, em alguns momentos, que modificassem os movimentos. A partir dessa ação, a professora em alguns momentos acolhia a ideia das alunas, em outros não.

Para que se pudesse ter um equilíbrio de tempo disponível entre a aprendizagem da dança e o processo de criação, é necessário fortalecer o processo de ensino e aprendizagem da dança na escola, principalmente na perspectiva da criação, pois a dança na escola tem um objetivo que vai além da apresentação, é o da educação e possível formação<sup>12</sup> para a vida.

Retomando a observação realizada, pode-se afirmar que a base do processo de ensino-aprendizagem observado foi a composição de coreografias. Acompanhei dois momentos distintos de como a professora desenvolvia essas composições. O primeiro processo de aprendizagem, da coreografia Céu de João, como já exposto, teve por base a aprendizagem de uma coreografia que era sugerida pela própria música, esta escolhida pela professora, que a levou para as alunas conhecerem. Os encontros foram pautados na aprendizagem de sequências de movimentos elaboradas pela professora, as quais as alunas copiavam tentando decorar e executar os movimentos. Em alguns momentos havia a possibilidade de as alunas modificarem as sequências, modificações essas que eram ou não consideradas pela professora. Essas foram as estratégias utilizadas para a composição dessa coreografia, processo que foi acompanhado do início ao fim.

O segundo processo, inspirado no tema da família, por sua vez, teve como base de trabalho os princípios da dança contemporânea, e foi composto por várias coreografias<sup>13</sup> que deram origem a um espetáculo intitulado “Reflexos”. O tema foi proposto pela professora e discutido com as alunas, que concordaram. Desse processo foi acompanhado, como parte da pesquisa, apenas uma coreografia, a primeira elaborada, em função do tempo destinado para a pesquisa. Também foram acompanhados alguns laboratórios de criação de outras coreografias, porém, a concepção das mesmas não. Posteriormente como forma de apreciação do trabalho desenvolvido pelo Grupo, prestigiei a apresentação. Pode-se refletir então, que o fazer dança apresenta-se nessa perspectiva em conexão com as ideias da dança contemporânea, a

---

<sup>12</sup> O ensino e aprendizagem na escola visam a formação de sujeitos para a vida, para atuarem como construtores e agentes de uma sociedade, assim uma formação que vislumbre a criação e expressão presente nas artes de forma geral, pode contribuir para a formação de sujeitos mais sensíveis, críticos e autônomos para viverem em sociedade.

<sup>13</sup> O Espetáculo foi constituído por oito coreografias, e algumas inserções de vídeos, poesias e narrativas, totalizando onze diferentes cenas. A duração foi de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

qual prioriza o desenvolvimento de sujeitos criadores, inventivos e que podem se apropriar criticamente daquilo que dançam.

O trabalho inicial para a composição da primeira coreografia partiu da experimentação de movimentos pelas alunas, para o que a professora dividiu-as em duplas e trios, propondo que cada uma elaborasse uma seqüência de movimentos que representasse a sua vivência em família. Ao mesmo tempo em que as alunas criavam, a professora ia passando pelos grupos, ajudando na exploração e organização dos movimentos, orientando para a construção das seqüências e sinalizando quais movimentos iriam compor a seqüência final. A intervenção da professora pautava-se na “limpeza” dos movimentos, no qual ela empregava as famílias e fatores de movimento, dando dinâmica à seqüência construída e adequando a ideia inicial do projeto. Essas seqüências sinalizadas foram trabalhadas e exploradas pela professora posteriormente, e levadas para constituir uma das coreografias que compunha o espetáculo.

Essa estratégia utilizada pela professora de compor uma coreografia mostrou-se muito mais significativa para as alunas, pois puderam expressar suas próprias formas de movimentos na construção de sua dança, não apresentaram dificuldades para criar os movimentos, uma vez que estes surgiram durante um processo pedagógico de aula que considerava as possibilidades de movimentação de seus próprios corpos.

Conforme Robatto (2006) não existe o certo e errado no processo de composição coreográfica, porém é importante que a professora conheça e estabeleça maneiras de como estruturar e dar sentido para esse processo. Quando se pensa na escola é ainda mais importante, pois a coreografia não pode ser apenas um produto final, mas sim uma construção que tenha sentido para quem está envolvido. Para que o processo educativo seja desenvolvido, é necessário que os alunos aprendam como fazer e não só copiem, pois a construção criativa desenvolvida nas aulas de dança poderá ser utilizada em outros momentos da vida dos sujeitos.

Quando questionada sobre aspectos importantes para a composição da coreografia a professora destacou a utilização de diferentes elementos que podem compor uma coreografia: “*os desenhos coreográficos, [...] Acho fundamental trabalhar com os níveis alto, baixo, médio ou velocidade. A questão do ritmo [...], o espaço eu acho fundamental trabalhar com a questão do espaço, a questão do entrar e sair e dos tempos [...]. Da improvisação também, dentro da coreografia [...]*” (Grifos meus).



Com o intuito de discutir sobre esses elementos que podem compor uma coreografia encontramos aspectos importantes nos trabalhos de Humphrey (1960), Robatto (1994, 2006) e Lobo e Navas (2008), que apesar de não terem seus trabalhos voltados para a escola, nos ajudam a compreender os processos coreográficos de forma geral, ou seja, os artísticos e os de ainda “não artistas”. Essas autoras comungam de alguns elementos básicos para compor uma coreografia, tais como os que desenvolveremos a seguir: o tema e/ou conteúdo; a forma; a linguagem estética; a organização espacial e a expressividade que estão ancorados no processo criativo.

De forma geral, o tema ou conteúdo se refere ao que a coreografia pretende expressar, em que ela se fundamenta. Conforme Humphrey (1960, p.41) “el tema surge casi siempre espontáneamente de la experiencia total del creador, quien debe examinarlo entonces con detenimiento para confirmar sus posibilidades de acción y su adaptabilidad”. O tema se expressa na dança em uma via de mão dupla: ou ele é pré-concebido e vai refletir nas ações – movimentos que serão explorados/apresentados na dança; ou, ao contrário, ele surge das vivências de ações - movimentos criados pelos dançarinos e/ou coreógrafo.

Assim, a maneira encontrada de organizar e expressar esse tema na dança pode ser denominado de forma. Dantas (1999, p. 27) nos traz que a forma “é um sistema de relações de um contexto que é a própria coreografia, organizada a partir das relações estabelecidas entre o corpo que realiza movimentos e os elementos como tempo, espaço, peso, tema, música e intenções”. Para Robatto (1994) a forma é consequência estética da composição dos elementos da dança, podendo ser simbólica ou abstrata, mas tem que exprimir significado. Pode-se perceber que a forma para essas duas autoras envolve toda a organização de uma coreografia e não pode ser compreendida isoladamente como desenho do movimento, pois ela é “[...] fator gerador e organizador do movimento, como princípio do movimento [...] (DANTAS, 1999, p.27).

Assim, a forma pode ser compreendida como a organizadora dos elementos que compõem uma coreografia, pois “acaba sendo a mediação necessária para o conteúdo: ela possui suas particularidades enquanto forma, mas é através dela que o conteúdo e o sentido estético se mostram” (BARBOSA, 2011, p.28).

Essa compreensão de tema e de forma apareceram na composição de ambas as coreografias propostas pela professora, porém o que diferenciou uma coreografia da outra foi a linguagem estética utilizada. Na primeira coreografia as formas e o tema foram abordados de maneira

tradicional, ou seja, a partir de movimentos codificados, de uma linguagem estética dos movimentos do baião e das festas juninas que necessariamente deveriam demonstrar expressão de alegria, interpretação dos movimento orientados pela letra música, ou seja, a expressão voltou-se para uma representação das ações. Na segunda coreografia, as formas foram exploradas a partir de um tema, e assim buscou-se explorar as vivências criativas e expressivas das alunas, utilizando-se de uma linguagem de dança voltada para a dança contemporânea, que por sua vez privilegia a exploração das experiências do corpo das alunas bem como possibilita a busca da expressividade de cada sujeito.

Isso pressupõe que a linguagem estética que é escolhida nos dá diferentes e distintas possibilidades de trabalhar com a composição coreográfica, sua organização, estratégias e concepção do trabalho. A ideia não é defender que apenas uma ou outra linguagem estética deve ser desenvolvida, mas sim despertar a atenção dos professores para as diferenças entre as linguagens possíveis de serem escolhidas.

O espaço cênico é outro elemento necessário de ser compreendido e explorado na criação de uma coreografia, pois a organização espacial colabora para dar mais sentido a composição, por isso, é importante desenvolver relações entre “tamanho, proporção dimensão; nível, distância e direção; disposição no palco e formas corporais” (ROBATTO, 1994, p. 116). Em ambas as coreografias desenvolvidas pela professora houve a preocupação de explorar as diversas dimensões espaciais, com diferentes formações no palco, com linhas diagonais, horizontais, verticais, circulares, bem como a organização de sequências coreográficas em grupo, duplas e individualmente. Também houve diversas entradas e saídas das dançarinas no espaço cênico, variações na utilização de movimentos em diferentes níveis (alto, médio e baixo), entre outras. Conforme Lobo e Navas (2008), todas essas variações no trabalho com o espaço devem estabelecer um sentido, intenções, devem buscar traduzir significados diferentes, “são estratégias escolhidas para se dar maior ou menor ênfase a certas imagens” (p. 143)

Dessa forma, o trabalho com o espaço em cada coreografia é diferente e deve estar voltado para exprimir ideias, sempre relacionado com os demais elementos que compõem a coreografia. É importante lembrar que na escola, geralmente, não se coreografa apenas para um determinado espaço, pois as apresentações ocorrem em diferentes lugares. Então a organização espacial deve ser adaptável a diferentes

locais possíveis de serem utilizados, sem necessariamente comprometer a execução da ideia coreográfica.

As alunas passaram por essa experiência quando apresentaram na rua, espaço a que não estavam acostumadas, de fato; geralmente, se ensaia na sala de aula, ou mesmo num palco. Essa experiência foi importante para as alunas perceberem sua própria organização espacial. Quando, no grupo focal, lancei a questão sobre se acharam importante dançar em outro espaço, apareceu um diálogo interessante:

*(Begônia) – A questão do improviso, de saber dançar em palco pequeno e grande, foi bem bom.*

*(Rosa) – Mas me senti incomodada porque tinha coisas que eu não consegui fazer porque senão eu ia bater em outra pessoa [...].*

*(Begônia) – Mas são experiências diferentes, porque assim a gente aprende a lidar, porque nem sempre a gente vai dançar em espaço grande [...].*

*(Íris) - A gente conseguiu dançar nesse espaço também por causa das aulas que a gente teve aqui [...], porque as professoras sempre falavam: [...] “olha o espaço, se arrumem”. [...] a gente conseguiu lembrar isso, e [...] conseguiu fazer.*

*(Begônia) – Ter consciência de saber dançar num lugar que não tem coxia tem que saber que tem que ficar parada quieta, esperar, saber o tempo de entrar ou não.*

Esse diálogo entre as alunas demonstrou que essa vivência de dançar em outro espaço, diferente do habitual, promoveu uma experiência significativa, pois puderam experimentar novas sensações, como aprender a se organizar e se expressar naquele espaço, naquela situação. Nesse sentido, pode-se dizer que “os valores expressivos da estrutura coreográfica mudam em função do espaço [...] cada novo espaço a ser cenicamente trabalhado irá requerer sempre novas soluções” (ROBATTO, 1994, p. 119).

Todos os elementos apresentados até agora, sendo eles o tema e/ou conteúdo; a forma; a linguagem estética e a organização espacial colaboram para que a expressividade seja despertada. Sabe-se que a expressão é própria do ser humano e que cada um tem sua forma de se expressar, no entanto, na dança, a expressão que se quer alcançar tem a ver com o que se quer dizer, com a intencionalidade dada, sentida e vivida pelo sujeito quando dança. Conforme Marques (2012, p.23) baseada em Merleau-Ponty (1999), “a operação da expressividade efetua a significação, significação essa que habita os gestos, pois, enquanto

ação dançante, a dança tece significações e sentidos, uma dimensão do agir humano em forma de expressividade artística criadora”.

As experiências expressivas são perceptivas, e compreendem o corpo próprio, considerando que “as significações existenciais de nossa experiência perceptiva são tão somente a orientação comum ou *sinergia* expressa pelos diversos elementos que a compõem” (MULLER, 2006, p.174). Também a experiência expressiva pode ser simbólica a qual não exclui o corpo próprio que se expressa, mas considera um corpo simbólico que é significado no mundo da cultura, pois

é com o advento dos símbolos, entretanto que meus comportamentos tornando-se uma típica de fato, revelando-me outra faceta de minha expressividade. [...] ao refazer em meu corpo o sistema de gestos já instituído por outrem, eu não apenas participo das relações de implicação orientadas a partir do mundo, como recrio novas orientações, desencadeando totalidades eminentemente abstratas. Ou, o que é a mesma coisa, deflagro totalidades independentes em relação à minha vida perceptiva. (IDEM, p. 217).

Durante o processo de construção da coreografia, algumas vivências expressivas perceptivas que as alunas tiveram de suas famílias, foram levadas para compor uma cena ou mesmo para colaborar na composição coreográfica sobre a temática família. Pode-se dizer que quando levadas para o campo da arte, ou seja, quando dançadas, essas experiências são transformadas em expressões simbólicas, mas também não deixam de ser expressão perceptiva.

É nos processos artísticos que reconhecemos nossa potência expressiva, pois “experimentamos mais vivamente o poder do nosso corpo de criar”. (MULLER, 2006, p. 218). Quando questionamos a professora sobre a expressividade essa relatou que “*quando você se expressa você consegue passar algum sentimento [...] o movimento tem que ter uma expressão [...] a gente enquanto professor tem que tentar ver meios pra criar estímulos para a pessoa tentar se descobrir, tentar liberar a expressão de cada um.*

A dimensão simbólica na qual a dança enquanto arte se encontra, não exclui a subjetividade individual e a auto-expressão (SARAIVA, 2003). Pode-se compreender então, que o sujeito que dança se manifesta artística e culturalmente, apropria-se das significações perceptiva – do seu corpo próprio e das significações do mundo da cultura – corpo simbólico - para se expressar criativamente.

Nessa compreensão, é relevante a necessidade de um processo pedagógico com a dança que possibilite os sujeitos a se expressarem criativamente, principalmente no espaço escolar, aja vista que a função da educação é justamente promover a construção de sujeitos mais criativos, expressivos e, conseqüentemente, mais críticos.

Nesse sentido, percebe-se que os elementos apresentados até aqui se empregados separadamente do processo criativo, podem se reduzir apenas a orientações mecânicas e padronizadas de fazer dança, por isso, defende-se a ideia de que um processo criativo deve estar conduzindo o processo de construção coreográfica, pois assim, os sujeitos podem construir sentidos e significados nesse fazer dança. Assim, aborda-se a seguir aspectos relevantes para pensar um processo pedagógico que abarque o desenvolvimento da dimensão criativa dos sujeitos na dança, sendo esses/as professores/as e alunos/as.

### 3.3 A COMPOSIÇÃO COREOGRÁFICA NA DANÇA E O PROCESSO CRIATIVO: DA PROBLEMÁTICA ÀS POSSIBILIDADES

A proposta de dança na escola em que se acredita, vai além do ensino das técnicas e da cópia de movimentos; promove o acesso à prática da dança para todos/as, pois é justamente a possibilidade de tornar a dança acessível para o maior número de pessoas que faz com que ela seja tão importante como conteúdo no contexto escolar, fato que o desenvolvimento apenas das técnicas codificadas não consegue abarcar.

A dança na escola não precisa voltar-se para a formação de bailarinos/as, mas sim fomentar as mais variadas vivências de movimentos, buscando o desenvolvimento criativo, expressivo e comunicativo dos alunos/as, como apontam várias autoras como (Strazzacappa, 2001; Saraiva-Kunz, 2003; Marques, 1999, 2007; Kleinubing, 2009).

Os pressupostos de pensar a dança para além das técnicas codificadas, considerando um processo de educação através do movimento se originaram nos trabalhos do bailarino e coreógrafo Rudolf Laban<sup>14</sup>, cuja preocupação explícita era “fazer do ensino da dança um *meio* de desenvolvimento das capacidades humanas de

---

<sup>14</sup>“Laban trouxe para o mundo da educação referenciais corporais que instrumentalizaram/instrumentalizam um processo de criação menos espontaneísta e potencialmente mais consciente” (MARQUES, 1999, p. 85).

expressão e criação; objetivava uma educação essencialmente *através* da dança.” (MARQUES, 1999, p. 71).

Neste item, pretende-se compreender mais sobre o processo criativo que engloba a dança na escola, pois a realidade da composição coreográfica em dança ainda privilegia uma coreografia prevista, pré-concebida pela professora, com o fim já estabelecido, em vez de um processo de construção paulatina, que incorpore, aos poucos, as criações das participantes e suas interpretações do tema em pauta para a vivência, que é o processo coreográfico criativo. Por longos períodos das aulas investigadas a coreografia foi tema central da aula, pois havia a necessidade de ter algo para as apresentações. Nesse sentido, pode-se pensar que a forma pelo qual se compõem uma coreografia pode ser repensada e/ou mesmo ampliada, para que o processo de ensino e aprendizagem da dança esteja engajado.

Vislumbra-se agora compreender o que é a criatividade e perceber quais as possibilidades significativas para o desenvolvimento de um processo de ensino e aprendizagem voltado para o desenvolvimento desta, principalmente quanto a composição de uma coreografia.

A criatividade é um potencial próprio dos sujeitos e seu desenvolvimento é uma necessidade, pois está ligada com a existência humana. Os processos criativos interligam dois níveis de existência humana, o individual e o cultural, ou seja, a capacidade criativa é desenvolvida no ser em si e no ser mediado pela cultura. Assim, diferentes setores da sociedade podem estimular as pessoas para criarem, pois criar está relacionado ao viver, ao conhecer e ao formar. Criar está relacionado também, a dar sentido e significado às coisas, é estar em estado de percepção consciente (OSTROWER, 1999).

Barreto (2002), baseada nas obras de Carl Jung, apresentou que a consciência é um fator importante nos aspectos criativos, pois é composta por fatores exteriores e interiores. As funções conscientes são quatro: sensação, pensamento, sentimento e intuição e o aguçar de todas elas permite uma abertura para o desenvolvimento da criatividade. Também salienta que os processos criativos podem se originar de um impulso criador, um fato ou momento vivenciado no passado, que estavam guardados na memória e que vem como expressão criativa (ALMEIDA, 2009; BARRETO, 2002).

Quando a professora foi questionada sobre como criava suas coreografias essa relatou que: “*Tem que me remeter a um tema, que vai me remeter a uma música ou também uma musica pode me remeter a um tema [...] Muitas coisas podem me inspirar, [...] se eu vejo a*

*movimentação dos alunos ou de repente uma conversa ou [...] uma história que um aluno falou, ou uma situação política, várias coisas podem me remeter pro momento (de construção coreográfica). [...] até uma situação de vida, se eu percebo que uma situação dentro da minha vida está me chamando pra isso, eu já vou querer coreografar.*

Assim, na dança o ato de criar está relacionado com as experiências que se vivencia, é o ato capaz de “fazer surgir, formar o novo, expressar, configurar, re-significar” (LOBO E NAVAS, 2008, p.84). Nesse sentido, a criatividade é algo inerente ao ser humano e para desenvolvê-la é necessário buscar ser autêntico; ela pode acontecer de forma empírica, mais relacionada à sensibilidade, bem como, de forma analítica, pelo estudo e compreensão do que se quer expressar (ROBATTO, 1994).

A professora quando questionada sobre a importância da sensibilidade no ato de criar uma coreografia relatou que: *é muito relacionado à sensibilidade, [...] tem que ter uma sensação, tem que ter uma emoção, um sentimento, tem que ter uma sensibilidade, porque se não tiver, a concepção fica morta, fica uma simples cópia [...] Então se você não tiver essa sensibilidade, essa emoção e buscar dentro de si, do teu interior mesmo, do que você realmente visualizou [...], é como se fosse uma reprodução de uma coisa já existente, é uma reprodução.*

Pode-se dizer que os processos criativos que lidam com a parte subjetiva, por isso sensível, dos sujeitos, abarcam a necessidade de escuta do próprio corpo, despertam diferentes sensações, e podem gerar movimentos expressivos que por fim, se apresentam como dança (BARRETO, 2002). Dessa forma, a sensibilidade como manifesta pela professora pode ser a sua intenção possível de criação.

Outro aspecto importante que abarca a criação coreográfica é o estudo do que se quer expressar, pois possibilita dar base aos impulsos criadores, ampliar as ideias e conteúdos que se quer desenvolver coreograficamente, além de contribuir para fundamentar o que se quer comunicar com a obra.

Na escola, é responsabilidade dos/aas professoras articularem os processos criativos tanto seus quanto dos/as alunos/as, uma vez que o criar está voltado às oportunidades que os sujeitos têm de vivenciar os fenômenos. Por isso o desenvolvimento de atividades que possibilitem criar ou mesmo recriar<sup>15</sup>, é necessário e importante nas aulas de dança

---

<sup>15</sup> Entende-se por recriar o poder de modificar, por exemplo, uma sequência de movimentos trazida pela professora, na qual as alunas podem experimentar as suas possibilidades de movimento.

na escola, tal como tiveram oportunidades as alunas desse grupo, conforme afirmaram. Elas relataram ter tido oportunidades de criação durante as aulas, mesmo elas tendo preferência por partir de algo previamente estruturado, pois isso “ajudava” na criação. Girassol fala que: *“Recriar é legal porque a gente faz uma coreografia e todo mundo junto dá uma ideia [...] Todo mundo coreografando com uma base pronta é bem melhor.*

Sabe-se que nem todas as atividades desenvolvidas nas aulas culminarão necessariamente numa coreografia, mas poderão vir a ser uma coreografia, por isso, as vivências em aula devem ser planejadas e significativas para quem as praticam, oportunizando a criação, o que faz com que a composição da coreografia seja um processo conjunto de professora e alunas.

No desenvolvimento do segundo tema, sobre a família, essa complementação entre aula e composição coreográfica esteve mais presente. O processo de construção coreográfica partiu da exploração de uma cena do cotidiano e de movimentos improvisados realizados pelas alunas. A partir disso, as alunas conseguiram criar uma gama de movimentos bem significativos, que a professora pode aproveitar na cena de uma composição coreográfica idealizada por ela.

*A professora queria uma cena com uma televisão, um controle remoto, dois bancos e uma família assistindo e que a partir disso poderiam criar movimentações. Colocou uma musica instrumental e pediu para as alunas sentarem ao redor para visualizarem a cena, com movimentação e a interpretação que elas quisessem. As alunas em semicírculo olhavam para os dois bancos improvisados como sofá e em silêncio imaginavam a cena. Após a professora escolheu uma dupla para improvisar, e explicou que a ênfase é na interpretação, e a criação é livre, o que deveria aparecer é a percepção da outra pessoa em família [...] A medida que as alunas passaram pela sua vez de fazer a cena, os movimentos foram ficando mais elaborados e também repetidos das outras duplas. A disputa pelo controle remoto apareceu em todas as cenas. (diário de campo)*

Essa atividade foi um momento bem marcante, pois a professora percebeu as diferentes movimentações criadas por suas alunas, e levou-as para a sua criação enquanto coreógrafa. Certamente, isso torna uma concepção coreográfica mais significativa para quem dança. O trabalho de composição coreográfica a partir da improvisação é uma possibilidade de valorizar o sujeito criador, e isso se apresentou de forma importante para as alunas, tal qual relataram. Para Tulipa, por exemplo, a composição coreográfica: *“Não é aquela coisa que o*



*professor cria e dá pra turma e não quer saber se os alunos vão gostar ou não. A professora ou outro professor que já passou por aqui, que foi criar uma coreografia, sempre deu espaço para o grupo dar opinião e isso que é o mais importante”* (Tulipa).

Na improvisação em dança, o professor não apenas atribui exercícios para que o/a aluno/a execute, tal como uma sequência de movimentos, mas sim propõe tarefas de movimentos para que o/a aluno/a procure a sua resolução no movimento em si, buscando seu significado e relacionando com as suas experiências vividas. Saraiva-Kunz (2003) salienta que os temas de um processo de improvisação tendem a partir dos conteúdos do cotidiano do/a aluno/a, para que este/a possa relacionar o movimento a uma ação já conhecida, ao invés de apenas executar uma série de exercícios de dança. Nessa perspectiva, o/a aluno/a explora um movimento do seu cotidiano, criando novas possibilidades de se-movimentar, de uma forma prazerosa e cheia de sentido e significados. Saraiva (2009) reforça essa perspectiva ao entender que

[...] os processos que envolvem a aprendizagem da dança visam o sujeito criador, a partir de sujeitos cuja expressão interior e emoções humanas já estão mediatizados pela vivência cultural e pelo meio que os cerca; um sujeito histórico, que emerge nos processos educativos imprimindo, também, seu “registro” nas suas “produções” (SARAIVA, 2009, p. 160).

A ideia de buscar estratégias pedagógicas que estimulem o sujeito a desenvolver seu potencial de criação não impede que os/as professores/as também ensinem como fazer, ou seja, os/ professores/as também podem propor repertórios de movimentos para seus alunos/as, porém não deve ser somente isso, pois como percebemos em campo, o processo criativo que vem da vivência e experiências do aluno é muito mais significativo e expressivo.

Corroborando com essa perspectiva Saraiva-Kunz (2003, p. 371) aponta que

A perspectiva visada nesses processos não impede que, quando um aluno ou aluna manifeste o seu “não sei dançar”, que se configura como um registro de vida – aquilo que, até então, o sujeito incorporou nas vivências – nós, professores e professoras, possamos lhes oferecer as condições

possíveis, e necessárias, para que aprendam como fazer (p. 371).

Pensar o processo pedagógico juntamente com a concepção da coreografia é justamente dar possibilidade aos/as alunos/as para vivenciarem diferentes movimentos, pois educar através do movimento é garantir o direito de todos/as aprenderem e compartilharem a dança, cada um/a no seu tempo e ritmo de aprendizado. Essa maneira de compreender a dança como movimento humano significativo e possível para todos, encontra suas estratégias nas atividades de dança-improvisação, pois esta prioriza o sujeito criador no processo pedagógico de dança.

A dança-improvisação se baseia na experiência e é uma possibilidade de conteúdo e processo, que permite aos sujeitos criarem diferentes formas de se-movimentar, e também de descobrir os estilos/gêneros de dança, a partir de suas próprias técnicas corporais. Dessa forma, é “um ensino centrado nas potencialidades do se-movimentar de cada ser, que são despertadas/fomentadas pela requisição da percepção e diferenciação senso-corpórea e, no desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão, exercidas na criação” (SARAIVA, 2009, p. 160). Isso posto, pode-se dizer que a dança-improvisação possibilita entender a dança de outra forma,

Os laboratórios de improvisação que as alunas vivenciaram ao longo do projeto, com outras professoras e durante esse ano, deram condições para que elas conseguissem também preparar esse corpo para a sua dança, mesmo não tendo a máxima preparação física, conseguiram explorar formas possíveis naquele momento e para aquele corpo, e conseguiram explorar a criação de forma significativa para elas.

A dança na escola com enfoque de criação, expressão e comunicação, abarca com a ideia de que a dança é uma construção humana, cultural e social, e está sendo sempre transformada pela cultura, tal como pelos sujeitos. Marques (2012, p.125), também reforça que essa ação

[...] pode e necessita ser recriada e ressignificada<sup>16</sup>  
a todo instante, e é esse foco que se destaca numa

---

<sup>16</sup> A palavra ressignifica para nosso texto deve ser escrita dessa forma: “re-significada”, pois essa maneira de escrever refere-se uma abordagem teórica que busca problematizar algumas práticas corporais bem como suas expressões, em diferentes ambientes e grupos sociais, indicando outras possibilidades que o **sujeito** tem de produzir conhecimento (Silva e Damiani, 2005c).

perspectiva que considere a experiência do dançar no contexto da educação. A questão reside em perceber que as técnicas específicas não são acabadas, a dança está em constante transformação, novas formas/técnicas surgem e vão se estabelecendo; dessa forma, novas técnicas também podem ser criadas e vivenciadas na educação a partir das possibilidades de cada sujeito (MARQUES, 2012, p.125)

Na escola, especialmente, outra característica se soma aos aspectos criativos, comunicativos e expressivos já mencionados, que é o caráter crítico a ser fomentado no percurso do conhecimento e que deve, assim, ser tarefa do ensino da dança também. Ou seja, entende-se que a dança deve fomentar atitudes críticas e criativas dos sujeitos em relação/na construção dos saberes (SARAIVA-KUNZ, 2003). Esse modo de pensar o ensino da dança é reforçado na proposta de Kleinubing (2009, p. 93), em que a dança é “espaço-tempo capaz de instaurar no sujeito-dançante um novo modo de perceber e de se relacionar com o mundo”. Nisso, também, a vivência de dança promove a capacidade de o/a aluno/a estabelecer um diálogo com o mundo, e compreende a necessidade que temos de construir sujeitos críticos, com possibilidades para intervir no seu meio social.

Essa construção de saberes poderá estar compreendida na maneira que as professoras conduzem o processo de criação nas aulas de dança, pois para desenvolver aspectos criativos e críticos, o processo de ensino e aprendizagem nas aulas deve ser regado de estratégias que englobam uma composição coreográfica significativa para o/a aluno/a e que dialogue com seu contexto, com o seu mundo. A partir disso, busca-se com essa pesquisa desvelar algumas possibilidades relacionadas à concepção coreográfica que estimulem o desenvolvimento dos processos criativos.

Lobo e Navas (2008) apresentam uma tríade da composição coreográfica, que busca embasar os processos criativos do intérprete-criador<sup>17</sup>: o imaginário criativo, o corpo cênico e o movimento estruturado. O desvelamento desses aspectos é que permite a composição, sendo importante seu detalhamento:

---

<sup>17</sup> Intérprete-criador é uma nomenclatura utilizada no meio artístico da dança para se referir ao bailarino que além de dançar cria sua própria dança. Na educação podemos também trazer essa ideia, pois o objetivo da dança na escola é também instigar nossos alunos a criar.

O imaginário criativo, que se refere aos conteúdos e idéias (*sic*) percebidas, vivenciadas, sentidas, inscritas e imaginadas no corpo. O corpo cênico, que se refere ao corpo preparado para a cena, corpo no qual se manifesta com intenção o imaginário criativo. O movimento estruturado, que se refere à elaboração do movimento, que se estrutura em ações, espaços, dinâmicas e relacionamentos para organizar a expressão do imaginário criativo por meio do corpo cênico (p. 22).

Na escola, podemos dialogar com pontos importantes desse triângulo da composição, pois esses elementos são vistos de forma articulada através de seus vértices. Assim, o imaginário criativo é o início de toda a composição de uma obra, e pode partir do/a professor/as como construtor/a e idealizador/a do trabalho, passando posteriormente aos/as alunos/as, que por sua vez, no desenvolvimento das aulas, podem experimentar através de laboratórios de improvisação, montado pelo professor/a, a criação de seus próprios movimentos coreográficos. Essa etapa do processo criativo pode ser desenvolvida mediante os estímulos à criação, que são dados nas propostas artísticas, como mencionado por Lobo e Navas (2008), ou nas tarefas de movimentos, como denominou Saraiva-Kunz (2003). Esses estímulos passam por

[...] estimular e exercitar a percepção, a sensação, o sentimento, as emoções a memória, a imaginação e as demais nascentes; Estímulos básicos ao movimento: desenvolvimento de respostas corporais a partir de estímulos sensoriais, motores, vocais, musicais e espaciais; Improvisação e investigação: propostas de temas variados, perguntas e idéias (*sic*) que motivem a improvisação, a pesquisa e a investigação de movimentos; Seleção de imagens corporais e de movimento: exercitar a capacidade de seleção através da percepção ou/e da repetição; Configuração da forma: fixar e registrar no corpo o material de movimentos selecionado; Construção de pequenas frase ou cenas: exercitar a escrita de movimentos de pequenas frases ou cenas, começando a elaborar estruturas; Análise: desenvolver o espírito analítico, rever, avaliar (LOBO E NAVAS, 2008, p. 32, 34).

O outro elemento que se articula com o imaginário criativo, o corpo cênico, é o desenvolvimento e percepção corporal de cada aluno/a, ou seja, a tomada de consciência do ser corpo-sujeito, da sua corporeidade. Conforme as autoras, o corpo cênico é preparado através da sensibilização, que consiste em descobrir-se enquanto corpo que dança, o desvelar dos sentidos por meio de “exercício lúdicos, de observação, atenção e concentração” (LOBO E NAVAS, 2008, p. 34).

Também há o desenvolvimento do conhecimento mecânico e do conhecimento expressivo sobre o movimento, que não se excluem na medida em que aparecem separados, mas sim, se complementam numa compreensão de que o/a aluno/a deve se descobrir enquanto corpo-sujeito que “produz” movimento humano significativo, neste caso na dança. Para que o desvelamento desse movimento significativo aconteça é importante conhecer as suas estruturas fisiológicas como sistemas ósseos, musculares, articulares do corpo, bem como perceber a intenção do movimento, a expressão dos gestos, a qualidade corporal de cada corpo e a construção da expressão artística – do movimento simbólico e significativo.

O movimento estruturado é o último vértice que embasa todos ou outros, é a estruturação que traz as premissas dos estudos de Rudolf Laban. É um estudo complexo sobre o movimento humano, contendo diversos componentes que abarca inúmeras possibilidades de desenvolvimento do corpo pensado na ação do movimento. Assim, pode-se resumir que é “um corpo que realiza ações num determinado espaço com uma qualidade rítmica e dinâmica e dentro de um relacionamento” (LOBO E NAVAS, 2008, p.58)

No campo escolar esse trabalho de articulação entre os vértices desse triângulo da composição deve estar ainda mais articulado, pois a importância maior está no desenvolvimento de todo um processo de conhecimento, que acontece só efetivamente, por via dessa articulação. Nesse sentido, um processo pedagógico que vislumbre o processo criativo é premissa de uma educação através da arte do movimento, que é a dança.

Esse processo pode ser observado mais fortemente no segundo momento do trabalho da professora, pois a composição coreográfica do espetáculo “Reflexos”, sobre a família, trabalhou com a realidade vivida das alunas, oportunizando espaços de criação e recriação de movimentos que consideravam suas capacidades corporais, bem como suas possibilidades de expressão e criação.

O processo criativo em dança é importante para o dançar pois permite os sujeitos atribuírem sentidos e significados para os

movimentos na coreografia. Não significa dizer que todos os movimentos tem um significado, mas sim, que quando a coreografia é criada pelas alunas em conjunto com a professora, apresentou mais vida, mas presente na vida das alunas.

Dessa forma, a ideia de explorar a criação em dança durante as aulas é uma possibilidade que deve estar presente nas aulas de dança na escola, a fim de estimular alunos/as e professores/as para o desafio do novo, da criação e recriação em dança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar o processo pedagógico da dança no contexto escolar foi um desafio que não termina aqui, pois é através da investigação e reflexão sobre a realidade vivida que pode-se buscar novas perspectivas para o ensino e aprendizagem da dança nesse espaço.

Conforme já relatado anteriormente, fui professora desse grupo de dança durante dois anos, e essa experiência me levou a querer estudar mais sobre as possibilidades de desenvolvimento da dança no contexto escolar, principalmente porque a maioria das alunas passou por um longo período de vivência no projeto de dança dessa escola e por isso, tinham muito a dizer.

Assim, optei por realizar a pesquisa nesse espaço, e a professora que assumiu as aulas, prontamente compreendeu a minha proposta de pesquisa. Então, comecei as observações das aulas, o que foi um tanto doloroso ao mesmo que tempo gratificante, pois estava ali como pesquisadora e observadora, sem interferir no processo, somente observando, e com vontade de intervir, dar sugestões, chamar a atenção das alunas e outras coisas típicas de professora. Porém, foi um período de muito aprendizado, já que a professora que conduziu os trabalhos sempre teve muita abertura e diálogo tanto com as alunas, no processo de ensino e aprendizagem, quanto comigo como pesquisadora, abrindo seu processo de trabalho para a investigação dessa pesquisa.

Dessa forma, fizemos a tentativa de conciliar os elementos significativos advindos do campo com alguns autores que abordam questões importantes para pensar o processo de ensino e aprendizagem da dança na escola. Algumas questões mais destacadas foram abordadas tais como: demasiada ênfase numa preparação corporal padrão para o corpo que dança, pois muitas vezes, a aula é organizada de forma semelhante e repetida, bem como a utilização de passos de balé para uniformização de alguns movimentos de técnica de dança. Destaca-se então, que há a necessidade de outro olhar para esse corpo que dança, mais voltado para o entendimento corporal de cada sujeito, para que descubram-se enquanto corporeidade. Assim, a preparação corporal pode partir de uma organização corporal, que dialogue com o movimento humano significativo e com a técnica possível do corpo de cada um.

A questão rítmica foi muito trabalhada pela professora, pois as alunas demonstraram dificuldades em dançar rapidamente com a música, assim, questiona-se que quando se pensa numa uniformidade de movimentos e gestos na dança a questão rítmica tem relevante

importância, porém, quando pensamos em uma dança múltipla de diferentes movimentos em cada cena, essa importância diminui, e se privilegia mais o ritmo de cada um. Nessa questão, acredita-se que a percepção rítmica deve sim ser trabalhada, durante as aulas para a compreensão de diferentes ritmos de músicas que existem, porém, isso deve ser realizado durante as aulas com estratégias voltadas para essa compreensão e não necessariamente na execução demasiada da coreografia, como foi o encontrado. Esse entendimento é compartilhado com a professora, quando afirma que é necessário um longo período para que o ritmo seja compreendido pelas alunas, porém em função das apresentações o processo de composição coreográfica é acelerado. Assim, encontramos que há necessidade de um tempo maior para o processo de ensinar e aprender em dança, que seja focado no processo e não no produto final, a apresentação.

Uma reflexão significativa advinda da pesquisa é que há necessidade de a criação coreográfica ser parte do processo de construção das aulas; esta não deve ser apenas composta de passos prontos trazidos pelos/as professores/as, pois se o/a aluno/a participa da construção da coreografia está preparando seu corpo para tal movimentação e não necessita repetir inúmeras vezes para se encontrar no ritmo da música, por exemplo. Ou seja, se o/a aluno/a está envolvido no processo de criação em dança será muito mais proveitoso e significativo para ele/ela quando a vivenciam, e também para quem aprecia.

Há a necessidade de ampliar o processo de ensino e aprendizagem para que ele seja significativo para quem dança; há necessidade de uma concepção de dança que abarque com a dimensão estética, já que esta tem como especificidade que orienta o aprender e o ensinar os “processos artísticos, que se ‘originam’ em processos iniciais não nos produtos finais”, conforme Saraiva (2003, p.369). Ou seja, as coreografias, produtos finais, devem ser consequência, pois a arte vem se fazendo no processo pedagógico, pela vivência dos/as alunos/as.

O processo da dança-improvisação apresentou-se como uma das possibilidades importantes para que o ensino e aprendizagem da dança sejam mais que produto final, pois se preocupam com o processo de criação dessa coreografia. A improvisação pode mobilizar a movimentação significativa do próprio corpo, com o outro e com o espaço, permitindo assim o desenvolvimento da criação e expressão de cada um.

Assim, tornar a dança significativa é pensar num processo coreográfico significativo também, para isso, algumas possibilidades de



tornar a construção coreográfica mais significativa foram abordadas enfatizando a necessidade do processo criativo tanto das alunas quanto da professora. O processo criativo aparece como principal diferencial para tornar a dança na escola espaço para que jovens se descubram corporalmente e explorem uma gama de movimentos diferentes dos que estão acostumados. Saraiva-Kunz (2003) e Lobo e Navas (2008) apresentam passos abertos para a organização e criação coreográfica, visando a formação de sujeitos criadores. Com essa pesquisa podemos apontar que é fundamental a dança na escola buscar desenvolver uma formação de sujeitos criativos, expressivos e capazes de, através da dança, dialogar com seu mundo a fim de transformá-lo se for preciso.

Assim, essa pesquisa cessa momentaneamente com a certeza de que o debate sobre o processo de ensino e aprendizagem da dança não está acabado, mas sim, está sempre aberto a mudanças, a novos olhares e a novas perspectivas, e sempre ao nascimento de “novas flores”.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Vera Lúcia P. de. Movimento expressivo: a integração fisiopsíquica através do movimento. In: ZIMMERMANN, Elizabeth (Org.); **Corpo e individualização**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2009.

AURÉLIO, Dicionário de Língua portuguesa, (2003). Disponível em: <http://www.dicionariodoaurelio.com/Coreografia.html>, Acesso em: 10 de janeiro de 2013.

BARBOSA, Vivian Vieira P. Sobre a autonomia da forma na Dança: Rudolf Laban confrontado a partir de Theodor Adorno. Dissertação de Mestrado NITERÓI-RJ, 2011. Disponível em: [http://www.uff.br/cienciadaarte/dissertacoes/2011\\_vivian\\_barbosa.pdf](http://www.uff.br/cienciadaarte/dissertacoes/2011_vivian_barbosa.pdf). Acesso em 28 de abril de 2012.

BARRETO, Débora. **Dançar... um Enigma: dos processos criativos à iniciação artística**. Projeto de Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, 2002.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. MEC/SEF, Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10 de dez. 2010.

BRASILEIRO, Livia T. O ensino da dança na educação Física: formação e intervenção pedagógica em discussão. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.4, p. 519-528, out/dez, 2008.

\_\_\_\_\_. O conhecimento no currículo escolar: o conteúdo dança em aulas de Educação Física na perspectiva crítica. **Movimento**, Porto Alegre, v.08 n.3, p. 05-18, set/dez, 2002.

DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

DANTAS, Mônica; ALVES, Márcia e BOENO, Andressa. Dança, corpo e representações: um encontro anunciado. **Conexões**: revista da faculdade de Educação Física da UNICAMP, v. 1, n. 2 p. 108-120, dez. 1999. Disponível em: <http://fefnet178.fef.unicamp.br/ojs/index.php/fef/article/view/166/137> Acesso em: 14 de novembro de 2013.

DINIZ, Carolina P. Do figurino aos vestíveis em fluxo: a relação implicada entre o corpo, o movimento e o que se veste na cena da dança. **Revista Moringa**: João Pessoa, V. 3 N. 2 jul-dez/2012 Disponível em:

<http://www.okara.ufpb.br/ojs/index.php/moringa/article/view/15335/8713>, Acesso em 14 de novembro de 2013 às 12h40.

DESLAURIERS, Jean-Pierre. KÉRISIT Michèle. O delineamento da pesquisa qualitativa. In POUPART, Jean et al. **A Pesquisa Qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

DIAS, Cláudia A. **Grupo Focal: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas**. S/d. Disponível em <http://bogliolo.eci.ufmg.br/downloads/DIAS%20Grupo%20Focal.pdf> Acesso em 10 de dezembro às 19h.

DUARTE, Marcia Y. M. Estudo de Caso. In: DUARTE, Jorge. BARROS, Antonio. (ORG.). **Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação**. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

DUERDEN, Rachel. Dancing in the imagined space of music. **Proceedings of Sound Moves An International Conference on Music and Dance**, London-England, 2005. (p.26-36).

ESPÓSITO, Vitória Helena Cunha. Pesquisa Qualitativa: Modalidade Fenomenológica-Hermenêutica. Relato de uma pesquisa. In: BICUDO, Maria A. V. e ESPÓSITO, Vitória H. C. (Orgs). **Pesquisa Qualitativa: em Educação**. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1997. p. 23-33.

FAHLBUSCH, Hannelore. Dança moderna e contemporânea. Rio de Janeiro Sprint, 1990.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Revista Pensar a Prática** v.6 p.59-72, jul.jun. 2002-2003.

FINI, Maria Inês. Sobre a Pesquisa Qualitativa em Educação, que tem a Fenomenologia como Suporte. In BICUDO, Maria A. V. e ESPÓSITO, Vitória H. C. (Orgs). **Pesquisa Qualitativa: em Educação**. 2ª ed. Piracicaba: Unimep, 1997. (p. 79-91).

FRALEIGH, Sandra H. **Dance and the Lived Body: a descriptive Aesthetics**. University of Pittsburgh Press, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2e. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

HUMPHREY, Doris. **El arte de crear danzas**. L.M. Caprioli (Tradução), Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1960.

KLEINUBING, Neusa D. **A dança como espaço-tempo de compartilhamento de subjetividades: possibilidade da educação física no ensino médio.** Dissertação. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

KLEINUBING, Neusa D; SARAIVA, Maria do Carmo; MELO, Damiana F. Saberes possíveis no processo de ensinar e aprender dança: revisitando bases epistemológicas. **Conexões: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 199-218, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://polaris.bc.unicamp.br/seer/fef/index.php>; Acesso em: 30 de abril de 2012.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: Ensino & Mudanças.** Ijuí: Unijuí, 1991.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3ª ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LIMA, Elaine C. P. Dançando na Escola, politizando a dança: Um estudo sobre o projeto dança escolar da prefeitura de São José. Monografia de especialização da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004.

LIMA, Marlini D. **Composição coreográfica na dança: movimento humano, expressividade e técnica, sob um olhar fenomenológico.** Dissertação de Mestrado. Florianópolis. Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

LOBO, Lenora; NAVAS, Cássia;. **Arte da composição: teatro do movimento.** Brasília: LGE ed. 2008.

MANSUR, Fauzi. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. (org). **Dança e educação em movimento.** São Paulo: Cortez, 2003.

MARCUSE, Herbert. **A Dimensão Estética.** Edições 70, 1999.

MARQUES, Danieli A. S. **O “se-movimentar” na dança: uma abertura para novas significações – diálogos na educação.** Dissertação de mestrado. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2012.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. **Motriz**, Rio Claro-SP, v.3, n. 1, p. 20-27, junho/1997.

\_\_\_\_\_. **Ensino de Dança Hoje: Textos e Contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dançando na escola**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. In: SANTOS, Rosirene C. RODRIGUES, Edvânia B. T. (Org.) **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições possibilidades e experiências**. Goiânia: Kelps, 2011.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: EPU, 1974, v. II

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza – **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde** – 12.ed – São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, Rosane M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINÕS, AUGUSTO N.S. (Orgs). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

MÜLLER, Marcos J. **Meleau-Ponty acerca da expressão**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001).

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVINÕS, AUGUSTO N.S. (Org). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação**. Petrópolis, Vozes, 1999. 14ªed.

PORPINO, K. O. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para a análise do movimento expressivo. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo. (Orgs). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006. P. 121-130.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo: a linguagem do indizível**. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

ROBATTO, Lia. Dança em processo: a linguagem do indizível. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELA, Paulo (Orgs). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006. P. 131 – 154.

PPP, Projeto Político Pedagógico do Colégio Municipal Maria Luíza de Melo, 2009.

SANTIN, Silvino. **Educação física outros caminhos**. 2ª ed. Porto Alegre: EST/ESEF UFRGS, 1993.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética**. Tese de Doutorado. Lisboa: FMH, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.

SARAIVA, Maria do Carmo *et al.* Dança e seus elementos constituintes: uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana M., DAMIANI, Iara R. (Orgs) **Práticas corporais: experiências em Educação Física para uma Formação Humana**. Ana Márcia Silva, Iara Regina Damiani (Orgs). Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005a. 3v.

SARAIVA, Maria do Carmo *et al.* Ensinar e aprender em dança: evocando as relações” em uma experiência contemporânea. In: SILVA, Ana M., DAMIANI, Iara R. (Orgs). **Práticas corporais: Trilhando e Compar(trilhando) as ações em educação física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005b. 2v

SARAIVA, Maria do Carmo. O Sentido da dança: arte, símbolo, experiência vivida e representação. **Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 3, p.219-242, set/dez de 2005.

\_\_\_\_\_. Elementos para uma concepção do ensino de dança na escola: a perspectiva da educação estética. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 30, n. 3, p. 157-171, maio 2009.

SILVA, Ana M., DAMIANI, Iara R. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana M., DAMIANI, Iara R. (Orgs). **Práticas corporais: Gênese de um movimento investigativo em Educação Física**. Florianópolis: Nauemblu Ciência & Arte, 2005. 1v

SCHERER, Alexandre; MOLINA NETO Vicente. O conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública no Rio Grande do Sul - uma etnografia em Porto Alegre. **Movimento** - Ano VII

- Nº 13 - 2000/2, Disponível em:

<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/25035>; Acesso em 15 de abril de 2012.

SOTER, Silvia. Sobre técnica e métodos. In: **Seminários de dança: O que quer e o que pode ser (ess)a técnica?** WOSNIAK, Cristiane; MEYER, Sandra, NORA, Singrid. Joinville: Letradágua, 2009.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dançando na chuva... e no chão de cimento.** In: FERREIRA, Sueli. (Org.) **O ensino das artes: construindo caminhos.** Campinas: Papirus, 2001 (p. 39-78).

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a Arte e a Docência: A formação do artista da dança** – Campinas, SP: Papiros, 2006.

TAVARES, Eloísa G. O projeto esporte escolar. In: **Cadernos Pedagógicos** da Educação Física: Rede municipal de ensino de São José, 2008. (p. 62-66).

TOURINHO, Lígia L; SILVA Eusébio L. Estudo do movimento e a preparação técnica e artística do intérprete de dança contemporânea. **Revista Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 1, p. 125 – 133, jul. 2006.

Disponível em

[http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia\\_01/artefilosofia\\_01\\_03\\_teatro\\_03\\_ligia\\_losada\\_tourinho.pdf](http://www.raf.ifac.ufop.br/pdf/artefilosofia_01/artefilosofia_01_03_teatro_03_ligia_losada_tourinho.pdf). Acesso em 30 de setembro de 2013.

TREBELS, Andreas H. **A concepção dialógica do movimento humano – uma teoria do “se-movimentar”.** In: KUNZ, Elenor; TREBELS, Andreas H. (Orgs). **Educação Física crítico emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte.** Ijuí: Unijuí, 2006. (23-48).

TRINDADE, Ana Lígia. DO VALLE, Flavia Pilla. A escrita da dança: um histórico da notação do movimento. **Revista Movimento.** Porto Alegre, v. 13, n. 03, p. 201-223, setembro/dezembro de 2007.



## **APÊNDICE A– PAUTA PARA OBSERVAÇÃO**

### **1) QUANTO AO PROCESSO PEDAGÓGICO DA PROFESSORA:**

- Como ele inicia/termina a aula;
- Quais os conteúdos desenvolvidos durante a aula;
- Que elementos da dança aparecem no processo de criação coreográfica;
- Como é feita a escolha das músicas utilizadas em aula/coreografadas;
- Como acontecessem as aulas (o processo de aula prevê participação/criação dos alunos/as ou é baseado na cópia e repetição de movimentos);
- Se há momentos de criação e discussão sobre a dança;
- Se há momentos de apresentação e apreciação durante a aula;

### **2) QUANTO AOS/AS ALUNOS/AS:**

- Como se manifestam/Como participam durante a aula;
- Se/como acontece sua participação no processo de criação;
- Se/como têm oportunidade para descobrir seu corpo;
- Se há/como é a interação com os “outros” e com as atividades propostas;
- Se há/como é a manifestação de liderança e aceitação nas atividades;

### **3) PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS AULAS / COREOGRAFIAS:**

- Como se dá a seleção da música nas aulas/coreografia;
- Se a coreografia surge de alguma temática. Como acontece a escolha;
- Quais referências de movimento estão presentes na dança;
- Como escolhem os movimentos a serem utilizados na coreografia;
- Como se dá a aceitação ou não desses movimentos;
- Como se dá a escolha do figurino para a dança;
- Como se dá a apreciação e preparação para apresentações de dança;



## **APÊNDICE B - ROTEIRO PARA GRUPO FOCAL COM OS/AS ALUNOS/AS**

### **A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

01) Idade dos/as participantes

### **B) DADOS DO PROJETO DE DANÇA**

02) Quantas turmas de dança e quantos alunos você tem?

03) Descreva os pontos que acredita ser mais importante no desenvolvimento aulas?

04) Quem elabora as coreografias nas aulas de dança?

05) Vocês participam da concepção da coreografia ou não? Como isso acontece?

06) Descreva alguns elementos que acredita serem importantes no processo de composição de uma coreografia.

07) Sabem o que é temáticas de dança? (Se sim) como elabora os movimentos através de cada temática? (Se não) De que outra maneira é feito?

08) Descreva como é a escola das músicas? dos figurinos?

09) Descreva importância das apresentações.

10) Vocês assistem espetáculos de dança? Acreditam ser importante a apreciação em dança? Existe isso durante as aulas?



## **APÊNDICE C - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA**

### **A) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO**

- 1) Nome (para identificação apenas da pesquisadora).
- 2) Idade
- 3) Qual unidade de ensino você trabalha?
- 4) Qual a formação acadêmica e profissional?

### **B) DADOS DO PROJETO DE DANÇA**

- 5) Quanto tempo de atuação no projeto de dança? Teve outras experiências docentes? Explique.
- 6) Quantas turmas de dança e quantos alunos você tem?
- 7) Descreva os pontos que acredita ser mais importante no desenvolvimento de suas aulas?
- 8) Você trabalha com os gêneros/estilos de dança? Se sim, Quais?
- 9) Quem elabora as coreografias nas aulas de dança?
- 10) Os alunos participam da concepção da coreografia ou não? Como isso acontece?
- 11) Descreva alguns elementos que acredita serem importantes no processo de composição de uma coreografia.
- 12) Descreva como acontece a composição coreográfica para seus grupos de dança.
- 13) Você trabalha através de temáticas? (Se sim) como elabora os movimentos através de cada temática? (Se não) De que outra maneira?
- 14) Descreva como escolhe as músicas? Os figurinos?
- 15) Descreva importância das apresentações destas coreografias?
- 16) Seus alunos assistem espetáculos de dança? Você acredita ser importante a apreciação em dança? Existe isso em suas aulas?



## APÊNDICE D – QUADRO GRUPO FOCAL (EXEMPLO)

FALAS	SIGNIFICADOS APARENTES	COMPREENSÃO DA CATEGORIA
<p>01) <u>Por que vocês fazem dança?</u></p> <p>- Eu quero. <u>Porque eu me sinto bem</u>, é como se fosse um alívio para o meu dia, porque é muito carregado o meu dia, eu passo o dia todo no centro e eu chego aqui, é um alívio total.</p> <p><u>Porque é prazeroso.</u></p> <p>Eu acho que é uma coisa que eu preciso. Se eu não dançar, parece que falta alguma coisa[...], (risos)... uma coisa que eu preciso sempre, que me dá um alívio. <u>Dançar pra mim é como se eu tivesse em outro mundo.</u></p> <p>- <u>É uma forma da gente se expressar</u> também, porque as vezes a gente está tão irritada com a família, com alguma coisa que acontece antes de vir pra dança. A gente passa isso, a gente sente quando uma pessoa não está bem, dançando mesmo.</p>	<p>Sensação de que a dança faz bem.</p> <p>É prazeroso.</p> <p>Dança como “outra forma de ser e estar no mundo”.</p> <p>Dança como forma de expressão.</p>	<p>Compreensão da dança como manifestação de expressão que pode configurar “outra forma de ser e estar no mundo”.</p>





## APÊNDICE E – QUADRO CATEGORIAS ENCONTRADAS

CATEGORIAS ENCONTRADAS POR INSTRUMENTO			
Nº	OBSERVAÇÕES - AULAS	GRUPO FOCAL - ALUNAS	ENTREVISTA - PROFESSORA
1ª	<p>D) Dificuldade das alunas para acompanhar o ritmo da música durante a execução da coreografia mesmo com a orientação da professora. 32 repetições</p> <p>B) Destaque para o processo de criação coreográfica da professora em conjunto com as alunas e também a criação da professora e a cópia das alunas. 21 repetições+11 repetições = 32 repetições</p>	<p>E) Ênfase na expressividade iniciando com a interpretação cênica e após expressão dos sentimentos. 14 repetições</p>	<p>H) Destaque para componentes da composição coreográfica: organização espacial, temas, músicas, sensibilidade criativa. 10 repetições</p>



## **APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À ESCOLA**

Meu nome é Vanessa Gertrudes Francischi, sou aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvo a pesquisa de dissertação intitulada “A Dança na Escola: estudo de caso de uma escola do município de São José-SC”. O objetivo é compreender como se desenvolve o processo pedagógico nas aulas de dança do Projeto Dança na Escola do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo. Optamos por investigar essa temática, porque ela é necessária para a prática pedagógica da dança no Projeto. Pedimos então, que concorde em participar desta pesquisa, a fim de que possamos construir conhecimento sobre a dança.

Os dados serão coletados a partir da leitura de documentos (textos e imagem) do Projeto; da observação das aulas durante um determinado período que será previamente agendado com a professora; de entrevista com a professora referente ao processo pedagógico de suas aulas, a qual será gravada, transcrita e retornada à professora para que possa ler, reorganizar se preciso, e aprovar. Em seguida será analisada pela pesquisadora; Outra forma de coletar os dados será o grupo focal, que é uma entrevista coletiva com os/as alunos/as participantes. Será registrado em vídeo para facilitar a análise.

Durante a pesquisa haverá registro através de fotos e filmagens de momentos das aulas, esse material coletado ficará sob responsabilidade somente da pesquisadora e será utilizado como parte integrante da pesquisa.

É importante esclarecer que esta pesquisa não trará riscos e desconfortos aos participantes e poderá contribuir significativamente na formação de novas possibilidades para o desenvolvimento da dança no contexto escolar.

O Colégio tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações necessárias.

Se você tiver alguma dúvida em relação à pesquisa ou não quiser fazer parte da mesma, pode entrar em contato pelo telefone: 48 91663290. Caso concorde, garantimos que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho e com o máximo sigilo.

Assinaturas:

Pesquisador principal: \_\_\_\_\_

Vanessa Gertrudes Francischi (vanessafrancischi@yahoo.com.br)

Pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Maria do Carmo Saraiva (marcarmo1952@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_

Diretora do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo, fui devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa “A Dança na Escola: estudo de caso de uma escola do município de São José-SC” e concordo que este Colégio seja o local de realização desta pesquisa e que os dados coletados sejam utilizados exclusivamente na realização desta.

São José, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE G - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO À PROFESSORA**

Meu nome é Vanessa Gertrudes Francischi, sou aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvo a pesquisa de dissertação intitulada “A Dança na Escola: estudo de caso de uma escola do município de São José-SC”. O objetivo é compreender como se desenvolve o processo pedagógico nas aulas de dança do Projeto Dança na Escola do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo. Optamos por investigar essa temática, porque ela é necessária para a prática pedagógica da dança no Projeto. Pedimos então, que concorde em participar desta pesquisa, a fim de que possamos construir conhecimento sobre a dança.

Os dados serão coletados a partir da leitura de documentos (textos e imagem) do Projeto; da observação das aulas durante um determinado período que será previamente agendado com a professora; de entrevista com a professora referente ao processo pedagógico de suas aulas, a qual será gravada, transcrita e retornada à professora para que possa ler, reorganizar se preciso, e aprovar. Em seguida será analisada pela pesquisadora; Outra forma de coletar os dados será o grupo focal, que é uma entrevista coletiva com os/as alunos/as participantes. Será registrado em vídeo para facilitar a análise.

Durante a pesquisa haverá registro através de fotos e filmagens de momentos das aulas, esse material coletado ficará sob responsabilidade somente da pesquisadora e será utilizado como parte integrante da pesquisa.

É importante esclarecer que esta pesquisa não trará riscos e desconfortos aos participantes e poderá contribuir significativamente na formação de novas possibilidades para o desenvolvimento da dança no contexto escolar.

Garantimos a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento que o/a professor/professora queira deixar de participar desta pesquisa, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Também, a professora tem o direito de ser mantido/a atualizado/a sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações necessárias.

Se você tiver alguma dúvida em relação à pesquisa ou não quiser fazer parte da mesma, pode entrar em contato pelo telefone: 48 91663290. Caso concorde, garantimos que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho e com o máximo sigilo.

Assinaturas:

Pesquisador principal: \_\_\_\_\_

Vanessa Gertrudes Francischi (vanessafrancischi@yahoo.com.br)

Pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Maria do Carmo Saraiva (marcarmo156@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_  
fui devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa “A Dança na Escola: estudo de caso de uma escola do município de São José-SC”, e concordo que os meus dados sejam utilizados exclusivamente na realização da pesquisa.

São José, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

## **APÊNDICE H - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS**

Meu nome é Vanessa Gertrudes Francischi, sou aluna do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina e desenvolvo a pesquisa de dissertação intitulada “A Dança na Escola: estudo de caso de uma escola do município de São José-SC”. O objetivo é compreender como se desenvolve o processo pedagógico nas aulas de dança do Projeto Dança na Escola do Colégio Municipal Maria Luiza de Melo. Optamos por investigar essa temática, porque ela é necessária para a prática pedagógica da dança no Projeto. Pedimos então, que concorde em participar desta pesquisa, a fim de que possamos construir conhecimento sobre a dança.

Os dados serão coletados a partir da leitura de documentos (textos e imagem) do Projeto; da observação das aulas durante um determinado período que será previamente agendado com a professora; de entrevista com a professora referente ao processo pedagógico de suas aulas, a qual será gravada, transcrita e retornada à professora para que possa ler, reorganizar se preciso, e aprovar. Em seguida será analisada pela pesquisadora; Outra forma de coletar os dados será o grupo focal, que é uma entrevista coletiva com os/as alunos/as participantes. Será registrado em vídeo para facilitar a análise.

Durante a pesquisa haverá registro através de fotos e filmagens de momentos das aulas, esse material coletado ficará sob responsabilidade somente da pesquisadora e será utilizado como parte integrante da pesquisa.

É importante esclarecer que esta pesquisa não trará riscos e desconfortos aos participantes e poderá contribuir significativamente na formação de novas possibilidades para o desenvolvimento da dança no contexto escolar.

Garantimos a liberdade da retirada de consentimento, caso queiram deixar de participar desta pesquisa, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa. Também, os pais e/ou responsáveis tem o direito de ser mantido/a atualizado/a sobre os resultados parciais da pesquisa e, caso seja solicitado, darei todas as informações necessárias.

Se você tiver alguma dúvida em relação à pesquisa ou não quiser fazer parte da mesma, pode entrar em contato pelo telefone: 48 91663290. Caso concorde, garantimos que as informações fornecidas somente serão utilizadas neste trabalho e com o máximo sigilo.

Assinaturas:

Pesquisador principal: \_\_\_\_\_

Vanessa Gertrudes Francischi (vanessafrancischi@yahoo.com.br)

Pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Maria do Carmo Saraiva (marcarmo1952@gmail.com)

Eu, \_\_\_\_\_  
fui devidamente esclarecido (a) sobre a pesquisa “A Dança na Escola:  
estudo de caso de uma escola do município de São José-SC” e concordo  
que meu filho/a \_\_\_\_\_ participe  
desta pesquisa e que os seus dados sejam utilizados exclusivamente na  
realização desta.

São José, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2012.

Assinatura: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_



**ANEXO I - (FOTOS COREOGRAFIA “CÉU DE JOÃO”)**







**ANEXO II – (FOTOS ESPETÁCULO “REFLEXOS”)**







