


## DANÇA: CAMINHO DE POSSÍVEIS (RE) ENCONTROS COM O BRINCAR E SE-MOVIMENTAR

*DANCING: A PATHWAY TO POSSIBLE (RE)ENCOUNTERS WITH BRINCAR E SE-MOVIMENTAR* 

*BAILE: CAMINO DE POSIBLES (RE)ENCUENTROS CON EL JUGAR Y EL MOVERSE* 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100260>

 **Fernanda Battagli Kropeniscki\*** <nandabk\_fer@hotmail.com>

 **Elenor Kunz\*\*** <elenkunz@terra.com.br>

\*Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS, Brasil.

\*\*Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, Brasil.

**Resumo:** Este artigo enfoca os entrelaçamentos entre dançar, brincar e se-movimentar. Resulta de pesquisa qualitativa de cunho participativo com base na Sistematização de Experiências, sustentada pela experiência docente no campo da Educação Física, vivenciada com anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual de Santa Maria/RS, entre 2017 e 2019. Buscou-se compreender, através de percepções das aulas e diário docente, a dança como caminho de possíveis (re) encontros com o brincar e se-movimentar. Considerada a importância do brincar e se-movimentar, há uma preocupação com as transformações que perpassam a adolescência, momento em que se observa o distanciamento desse brincar. Nesse contexto, a dança, presente de diversas formas na vida dessas e desses adolescentes, mostra um momento de entrega, estado de presença, expressão de si, em que se coloca em movimento aquilo que não é dito em palavras, comunicam-se histórias de vida, questionam-se padrões, e outros conhecimentos são elaborados.

**Palavras chave:** Movimento. Dança. Adolescente. Educação Física.

Recebido em: 04-02-2020  
Aprovado em: 10-12-2020  
Publicado em: 26-12-2020



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

eISSN: 1982-8918

## 1 INTRODUÇÃO

Em um primeiro momento, quando o assunto é brincar geralmente nos deslocamos para cenários de infâncias. No entanto, a proposta aqui é ir um pouco adiante, reservando uma atenção especial a um momento transitivo da vida, a adolescência. Momento em que se vai deixando de ser criança, momento de assumir responsabilidades, momento quando os interesses se transformam, quando as emoções estão à flor da pele. Ao focar este momento plural da vida, buscou-se compreender duas formas de se-movimentar: brincar e dançar.

Brincar e dançar são práticas que nos conduzem ao longo da vida, mas parecem se dispersar à medida que as crianças vão crescendo e se tornando seres formados e conformados. O envolvimento em danças e brincadeiras, a sensibilidade que faz fluir o movimento e a imaginação e a permissão para ser quem realmente somos vêm sendo sufocados pelo apressamento da vida, pela busca de funcionalidade, por modelos que prometem facilitar nossas rotinas, por tecnologias que consomem nosso tempo de criar, brincar e se-movimentar<sup>1</sup>.

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa de cunho participativo com base na Sistematização de Experiências (JARA, 2012), sustentada por experiências docentes no campo da Educação Física, vivenciadas com os anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual de Santa Maria/RS, desde 2014. A pesquisa se deu no decorrer dos anos de 2017 e 2019. A dança entra na pesquisa a partir de experiências pessoais da professora, bem como com seu ingresso no curso de Dança-Licenciatura, na UFSM, em 2017, onde foi percebendo na dança o mesmo estado de presença existente no brincar.

Pesquisa desenvolvida a partir de um diálogo com o mundo vivido. É nesse sentido que a Sistematização de Experiências (JARA, 2012, p.75) embasa a pesquisa, que visa penetrar na trama da experiência e “[...] recriar seus saberes mediante um exercício interpretativo de teorização e de apropriação consciente do vivido”. A Sistematização de Experiências, segundo Jara (2012, p.75), “Requer um empenho de ‘curiosidade epistemológica’ e supõe ‘rigor metódico’ para converter o saber que provém da experiência, por intermédio de sua problematização, em um saber crítico, em um conhecimento mais profundo”. O autor descreve sua proposta metodológica em cinco tempos, os quais podem ser identificados no decorrer dessa pesquisa: a experiência e seus registros como ponto de partida; a formulação de um plano de sistematização, em que são definidos os eixos centrais, objetivos e caminhos da pesquisa; a reconstrução do processo vivido; as reflexões de fundo, que constituem as análises, sínteses e interpretações críticas do processo; e os pontos de chegada, apresentando conclusões, propostas e aprendizagens (JARA, 2012).

A escola foi o campo de pesquisa, campo de experiências, campo de onde partiram inquietações não apenas sobre a docência, mas sobre a educação, o brincar, as danças e a adolescência, sobre os caminhos formativos do ser humano. Escola de periferia, lugar de encontros entre estudantes, em um bairro onde não existem

1 Brincar e se-movimentar é um conceito criado por Kunz (2015) para melhor caracterizar o brincar das crianças, um brincar vivo, em movimento, livre, espontâneo, criativo e significativo, que vai além de uma simples atividade, caracterizando a forma como a criança dialoga com o mundo e consigo mesma.

muitas alternativas de lazer, lugar de acesso às tecnologias para a maioria das e dos estudantes. Escola com turmas pequenas<sup>2</sup>, mas um universo imenso de histórias, singularidades e afetos.

Nesse campo em que pesquisa e docência se entrelaçavam, as aulas seguiram o planejamento, permeadas por inquietações, num constante movimento de reelaboração de ideias, em que se buscava nos gestos, nas rodas de conversas e nas atividades realizadas compreender um pouco mais aquele universo. Não houve um momento separado para a pesquisa, para um questionário ou uma entrevista. O tempo e o espaço das aulas com as turmas do 6º ao 9º anos foram um constante campo de pesquisa, em que questionamentos e reflexões eram compartilhados com aquelas e aqueles estudantes, a(u)tores da realidade escolar, das aulas de Educação Física.

A avaliação na escola era realizada por meio de parecer descritivo, o que levou ao hábito de manter um diário docente das aulas como forma de registro e reflexões. Esse diário, mantido no decorrer da investigação, serviu como fonte de pesquisa, como registro das experiências docentes. Considera-se que estiveram envolvidos na pesquisa aproximadamente 50 estudantes<sup>3</sup>, com idades entre 11 e 16 anos. Desse modo, é possível afirmar que a pesquisa foi levada para a realidade, abrindo espaços, expandindo seu alcance, apresentando características de uma pesquisa participativa, em que os saberes foram produzidos coletivamente, a partir de uma sistematização de experiências docentes constituída por singularidades que não poderiam ser reproduzidas por outros pesquisadores, mas que abordam uma história coletiva, uma teia de relações. Afinal, a quem deve servir a pesquisa?

O primeiro ano delimitado para a pesquisa se caracterizou por uma observação atenta ao envolvimento das e dos estudantes nas aulas de Educação Física, que tinham como estrutura básica uma roda inicial de apresentação do conteúdo a ser abordado; experimentação de movimentos a partir da busca por resoluções de problemas, de acordo com o conteúdo e objetivos das aulas; contextualização e demonstrações necessárias; execução e reelaboração da atividade proposta; roda de conversa final para discutir a experiência da aula e problematizações do conteúdo. Essas experimentações iniciais nas aulas, que visavam à resolução de problemas, buscavam provocar a curiosidade, despertando a imaginação e a criatividade, levando à espontaneidade dos movimentos. Portanto, era sempre uma condução mais brincante das aulas, independentemente do conteúdo abordado.

Uma cena marcou esse processo inicial, sendo representativa para o delineamento do problema de pesquisa, quando uma estudante do 6º ano se recusou a experimentar movimentos com a espada de jornal que fizemos em aula, contra um oponente imaginário. Afirmou ser impossível “lutar contra alguém que não existe”. Nessa mesma aula, muitos de seus colegas se divertiam com diversos oponentes imaginários, com sequências únicas de movimentos espontâneos.

---

2 Além dos anos iniciais, havia na escola apenas uma turma de cada dos anos finais (6º, 7º 8º e 9º), cada uma com aproximadamente 16 estudantes.

3 Como percorremos três anos letivos durante a pesquisa, novos estudantes ingressaram a cada ano, o que resultou num total de aproximadamente 50 estudantes que participaram de discussões sobre a temática da pesquisa, em meio às aulas de Educação Física.

A partir desse primeiro momento algumas inquietações possibilitaram o desenrolar da pesquisa. O que acontece com o brincar e se-movimentar diante da aproximação da adolescência? Onde se esconde aquela espontaneidade que movimenta o brincar das crianças? Será mesmo que ao deixar a infância também deixamos de brincar? Poderia ser a dança um possível brincar, quando a infância se distancia?

Ao longo desse primeiro ano, também foi possível perceber o envolvimento de alguns estudantes com a dança, no intervalo entre as aulas, na hora do recreio, em algumas conversas que mencionavam festas particulares e, também, em uma festa de aniversário de uma estudante do 9º ano, em que alguns professores estavam presentes.

Diante dos questionamentos levantados, como fios condutores da sistematização das experiências, buscou-se investigar os entrelaçamentos entre dançar, brincar e se-movimentar, com o intuito de compreender a dança como um caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar. Nessa trajetória, após se identificar algumas (des)configurações de tempos e espaços de brincar e se-movimentar, que se apresentam em meio a contextos e transformações que perpassam a adolescência, se fez necessário um olhar mais atento à dança, entendida como possível espaço e tempo de entregas na adolescência.

As referências que embasam as discussões realizadas partiram de questionamentos que afloravam no campo das experiências, resultando em leituras acerca do brincar e se-movimentar (KUNZ, 2015; KUNZ; COSTA, 2015), as quais contribuíram para o direcionamento do olhar a uma educação sensível (DUARTE JÚNIOR, 1988; LINHARES, 2003), em que o brincar não é tempo perdido (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004; RHODEN, 2014), bem como no resgate de leituras que abordam a dança como verbo sensível e criativo, capaz de nos trazer para o tempo presente (BARRETO, 2004; DANTAS, 1999; MARQUES, 2012), as quais traziam elementos para dialogar com essas experiências. Nesse contexto, a seleção do referencial teórico decorreu das demandas advindas do percurso vivenciado, constituindo as reflexões de fundo, conforme a proposta de Jara (2012), de modo a possibilitar uma interpretação crítica das experiências docentes aqui abordadas.

## 2 BRINCAR E SE-MOVIMENTAR NA ADOLESCÊNCIA

“Eu não sou mais criança”. “Eu não brinco mais, porque já deixei de ser criança”. “Eu não sou criança pra ficar brincando”. Frases como essas são muito comuns entre estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Mas o que acontece nesse período que resulta nessas afirmações? Os anos finais do ensino fundamental vão do 6º ao 9º ano, quando as e os estudantes apresentam, geralmente, entre 11 e 15 anos de idade. Esse período pode ser considerado uma fase de transição entre a infância e a idade adulta, a tão sonhada adolescência.

É difícil apontar um tempo certo, uma idade definida que possibilite uma afirmação exata sobre o início da adolescência e o fim da infância. Pouco tempo atrás, o conceito de infância nem mesmo existia, crianças eram consideradas

adultos em miniatura, vazias de conhecimentos. A noção de infância surge no contexto histórico e social da modernidade, em meio às classes mais abastadas que emergem da burguesia europeia, onde se destacam dois sentimentos da infância: a “paparicação”, característica encontrada no meio familiar, bem como a preocupação dos moralistas com a disciplina e racionalidade dos costumes (ARIÈS, 1981). Nesse sentido, entende-se que, tal como aponta Kramer (2000, p.2), “[...] as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização social”. Ao considerar a infância como um modo particular, e não universal, de se pensar a criança, Cohn (2005) aponta a importância de uma antropologia da criança. A partir da década de 1960, o campo da Antropologia, ao rever seus conceitos, passa a considerar a criança como um ator social e produtor de cultura, alguém que constrói sua própria história. Também Kohan (2015) nos traz contribuições para pensar a infância, que, para o autor, não é apenas uma etapa cronológica da vida, como geralmente se considera, mas é uma condição que nos habita e que não nos abandona, é um mistério, um enigma.

Assim como a infância, a adolescência também é uma construção social, histórica e cultural. Refere-se ao período de transição entre infância e idade adulta. A Organização Mundial da Saúde (BRASIL, 2018) considera como adolescência o período entre 10 e 19 anos de idade. Para o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a adolescência está situada entre os 12 e 18 anos de idade. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017), a faixa etária das e dos estudantes dos anos finais do ensino fundamental demarca uma transição entre infância e adolescência, quando ocorrem intensas mudanças advindas de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Mudanças essas que

[...] implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social (BRASIL, 2017, p.60)

Observa-se uma tentativa de traçar as fronteiras que demarcam o período da infância e da adolescência, principalmente para fins de estudos em diferentes áreas do conhecimento, desse modo há inúmeros fatores que podem demarcar com maior ou menor precisão esses períodos da vida. No entanto, a presente pesquisa não teve a pretensão de demarcar etapas ou fases da vida, mas olhar para aquelas e aqueles estudantes dos anos finais do ensino fundamental, tentando compreender os diversos fatores que podem constituir essa transição entre infância e adolescência, entre ser criança ou deixar de ser. Talvez esse seja o maior problema: deixar de ser criança.

Uma fase plural, de descobertas, de novas emoções, marcada por movimentos de transição que não ocorrem da noite para o dia, mas configuram desequilíbrios, fugas, dúvidas, incertezas, onde transbordam questões em relação ao corpo e à sexualidade, onde se modificam os interesses em meio a crises e buscas de identidade. De acordo com Moreira, Rosário e Santos (2011), a adolescência é um fenômeno cultural que impõe a construção de uma nova imagem corporal, por conta das transformações corporais que chegam com a puberdade, em conjunto com as

significações sociais que essas mudanças carregam. É nesse momento que se iniciam – ou se intensificam – preocupações com as aparências, com a aceitação social, com o pertencimento a determinados grupos, com a afirmação das identidades. Uma fase em que vai se “deixando de ser criança”, e com isso, parece haver um distanciamento do brincar e se-movimentar.

O conceito de brincar e se-movimentar, elaborado por Kunz (2015), é colocado aqui no intuito de qualificar o brincar abordado na pesquisa. Um brincar livre, convidativo, um brincar em movimento, capaz de nos envolver no tempo presente. Não se trata de um brincar com fins pedagógicos, tampouco uma preparação para o futuro. O brincar e se-movimentar diz de um brincar poético, artístico, criativo, sensível, em que os movimentos de quem brinca não são reproduzidos, são criados a todo instante, têm suas raízes na imaginação e brotam na relação de quem brinca com o outro, consigo mesmo e com o mundo. Para Kunz (2015, p. 10), “a atividade de brincar da criança é muito mais rica do que se imagina, ou seja, o brincar vai além de uma simples atividade, é a forma como a criança dialoga com o mundo e consigo mesma”.

O brincar e se-movimentar é espontâneo, é alimentado pela curiosidade. De acordo com Kunz e Costa (2015, p. 14), “O brincar pode ser o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser”. Longe de ser tempo perdido, o brincar e se-movimentar pode ser entendido como um dos momentos mais valiosos da vida, não apenas para as crianças, mas para todas as pessoas que se permitem entrar na brincadeira.

Porém, conforme apontam Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 242), a cultura em que vivemos prioriza competições esportivas em detrimento das brincadeiras, “Nessa cultura não se espera que brinquemos, porque devemos estar fazendo coisas importantes para o futuro. Não sabemos brincar. Não entendemos a atividade da brincadeira”. Tal colocação abre caminhos para a compreensão daquelas afirmações iniciais, de que já não se brinca mais. Será mesmo que ao deixar a infância também deixamos de brincar?

Em diversas vozes, o documentário *Tarja branca: a revolução que faltava*, dirigido por Cacau Rhoden (TARJA, 2014), traz algumas reflexões sobre o brincar e sua importância ao longo da vida. No documentário, a pedagoga Maria Amélia Pereira descreve o brincar como uma linguagem do espontâneo, uma expressão do ser humano que vem de diferentes formas nas diversas fases da vida, mas está sempre presente. Para ela, o brincar rompe com a noção de tempo e de espaço, e passa a existir um vínculo entre quem brinca e o mundo ao seu redor (TARJA, 2014). Na mesma direção, o psicanalista Ricardo Goldenberg chama a atenção para a seriedade encontrada no brincar, a qual, segundo ele, deveria servir para definir o que é “sério” (TARJA, 2014). No decorrer do documentário, outras vozes também vão elucidando essa entrega existente no brincar, onde tudo acontece em meio à magia da presença. Presença que muitas vezes se ausenta. Entrega que nem sempre tem permissão para atuar no cenário de uma vida acelerada, onde a atenção deve ser mantida no futuro. Futuro incerto que nunca chega, mas de repente, já é passado. Como apontam Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 232),

Perdemos nossa consciência social e individual à medida que deixamos de brincar. E assim transformamos nossas vidas numa contínua justificação de nossas ações em função de suas consequências, num processo que nos torna insensíveis em relação a nós mesmos e aos demais.

E nessa esteira de (re)produção da vida, de formação (des)humana, onde os movimentos se padronizam, o brincar vai sendo deixado de lado na medida em que o tempo vai se estruturando para assegurar uma (sobre)vivência em meio a uma sociedade atropelada pela pressa de chegar a lugar nenhum, carregada de informações e verdades esvaziadas de conhecimento. O tempo vai deixando de fluir para ser ordenado, cronometrado, de modo que a vida passa a ser compartimentada. O tempo marcado passa a controlar a rotina, e aquele brincar livre, onde a espontaneidade nos colocava em movimento através da imaginação, vai deixando de acontecer, muitas vezes fica esmagado em um dos compartimentos da vida, conhecido como tempo livre. Livre por um pequeno intervalo de tempo, pois num piscar de olhos o ponteiro do relógio nos empurra para a próxima tarefa do dia ou da noite. Conforme aponta a diretora artística do Instituto Brincante, Rosane Almeida, brincar é uma necessidade que vai para além da infância, porém, em nome da civilização e do progresso, essa sociedade que fomos desenvolvendo foi retirando todos os espaços onde as pessoas poderiam exercitar certa originalidade no fazer (TARJA, 2014). É possível afirmar que um desses espaços é a escola.

Diante desse entendimento, ao longo desses anos, de 2017 a 2019, as aulas de Educação Física na escola buscaram resgatar esses espaços do brincar, essa essência do brincar. Para isso, ao abordar diferentes conteúdos com as turmas de 6º a 9º anos, houve sempre uma preocupação com o estado de presença, com a entrega das e dos estudantes nas atividades propostas, de modo a potencializar suas experiências nas aulas, desvendando uma Educação Física sensível, onde a regra é se permitir a brincar e se-movimentar, de modo que as práticas corporais não se resumam a reproduções de movimentos, mas possam fluir com a imaginação. Vale destacar que as aulas seguiram um planejamento flexível, pautado no respeito às diversidades, na autonomia, na criatividade, no autoconhecimento, na resolução de problemas e na construção coletiva de um olhar crítico sobre a realidade, buscando atender às necessidades das turmas em cada momento.

No entanto, ao longo das aulas de Educação Física, foi possível perceber que a imaginação muitas vezes era desprezada, considerada algo infantil, sem valor. Porém, tal desprezo parecia justificar a dificuldade que grande parte das e dos estudantes apresentava quando era preciso imaginar. Para Duarte Júnior (1988), a imaginação é o substrato da criatividade. O autor afirma que

Pela imaginação o homem [ser humano] se afirma como um rebelde. Um rebelde que nega o existente e propõe o que ainda não existe. [...] O ato de criação é profundamente subversivo: visa alterar a ordem (ou a desordem) existente para imprimir um novo sentido. Visa transformar aquilo que é naquilo que ainda não é, tal como o deseja a imaginação (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 100-101).

Nesse sentido, pode-se afirmar que, em muitos momentos, no decorrer das aulas de Educação Física, a maioria das e dos estudantes parecia estar anestesiada, de modo a não demonstrar reação alguma diante das inúmeras possibilidades de

criação que, muitas vezes, estavam tão próximas. Com isso, se percebe a necessidade de um olhar mais atento ao campo da educação como um todo. O que ainda vem sendo reproduzido nas escolas? De acordo com Linhares (2003, p. 42), “O caminho da sensibilidade e todo o campo de trabalho com o simbólico é sonogado em nome de uma necessidade de se ensinar um ‘prático’ que na verdade é ‘limite’”. A quem está servindo essa educação com a qual se aprende e se ensina a repetir fórmulas, decorar conteúdos e padronizar movimentos? Na mesma direção, Kunz (2012, p. 22) também aponta que

Não nos permitimos dialogar com o mundo fora do uso da racionalidade condicionada pelas referências certas do mundo cultural e científico posto a nossa disposição. Nosso próprio corpo nos manda mensagens que não mais escutamos ou, quando escutamos, não mais entendemos, porque perdemos a capacidade de interpretá-las.

Essa dificuldade de escuta do corpo que somos resulta desse apressamento da vida, de rotinas aceleradas que atropelam nossas singularidades. Esse distanciamento de si é o que leva a um distanciamento do brincar e se-movimentar. Nesse contexto de transformações que perpassam a adolescência, juntamente com as diversas buscas e afirmações de identidade, parece haver um abandono de si para dar conta das aparências, dos padrões culturais socialmente aceitos, e com isso os tempos e espaços de brincar e se-movimentar também ficam às sombras.

Nessas sombras, certamente muitas brincadeiras continuam a acontecer, nas entrelinhas de uma educação linear, seja na hora do recreio, nos intervalos entre as aulas, na entrada e saída da escola ou nos encontros informais entre amigas e amigos. Momentos brincantes que por vezes parecem se revestir com outras roupagens, mas em poucos instantes podem ser diluídos, deixando no ar, para quem observa de fora, apenas uma sensação curiosa, de euforia e silenciamentos. Entre esses momentos brincantes a dança marca presença, afirmando um tempo e espaço de entregas na adolescência. Nesse sentido, a dança parece dar pistas de um caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar.

### 3 ENTRELAÇAMENTOS ENTRE DANÇAR, BRINCAR E SE-MOVIMENTAR

Numa tentativa de (re)encontrar esses movimentos brincantes nesse momento da adolescência, a dança se mostra um caminho possível. Assim como o brincar, a dança também constitui uma remota forma de expressão humana, outra possibilidade de diálogo com o mundo e consigo mesmo. As crianças, quando dançam, brincam e se movimentam espontaneamente, sem preocupações com técnicas ou regras. Com a aproximação da adolescência e a transformação dos tempos e espaços desse brincar e se-movimentar, a dança continua a marcar presença, colocando em movimento intenções diversas, comunicando sentimentos e expressando contextos.

A compreensão da dança e de seus entrelaçamentos com o brincar e se-movimentar pode ser elaborada a partir de uma colocação de Barreto (2004, p. 125-126), onde

[...] dançar é se tornar presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato da expressão,



e seu tempo-espaço só pode ser o presente. Dançar é imaginar, fazer e acordar em outros interiores e exteriores seus próprios olhares e imaginações.

Presença, movimento e imaginação. Pontos que transitam tanto pelo brincar quanto pelo dançar. No mesmo sentido, Dantas (1999, p. 17) aponta que ao dançar são realizados “movimentos que não possuem, aparentemente, nenhuma utilidade ou função prática, mas que possuem sentido e significado em si mesmos, e são recriados e reinventados a cada momento”. Do mesmo modo, é possível afirmar que os movimentos presentes no brincar e se-movimentar também não carregam uma função para além da brincadeira, visto que o foco desse brincar está no ser brincante, e não no conteúdo ou utilidade da brincadeira. Segundo Kunz e Costa (2015, p. 15), “As brincadeiras das crianças se desenvolvem através das emoções nas relações que estabelecem com o mundo, com os outros e consigo mesmas. Por isso é sempre uma atuação do presente sem perspectivas para o futuro”.

Tanto no brincar quanto no dançar, as formas, os movimentos, as expressões não são esvaziados, não se resumem a uma concretude visível, ao contrário, dançar e brincar são formas de comunicar, são expressões de sentimentos, manifestações de culturas, experiências subjetivas, singulares.

Voltando a atenção para a escola, foi possível perceber que a dança estava presente entre aquelas e aqueles estudantes, configurando alguns momentos brincantes. Nas caixinhas de som na hora do recreio, nos passos de *funk* nos intervalos entre as aulas ou em festas de aniversário fora da escola. Esses momentos se mostraram convidativos para pensar a pesquisa, para olhar a dança com mais atenção. No decorrer de algumas aulas, ao discutirmos sobre jogos e brincadeiras, foi questionado se os momentos de dançar poderiam ser considerados um brincar da adolescência. A maioria dos relatos apontou que sim, por ser um momento de descontração. Uma estudante<sup>4</sup> do 8º ano afirmou: “Entendo o brincar por se divertir, me desligar de tudo em alguns momentos”, para ela, “A dança é um brincar, distrai e é divertido, estou sempre dançando com amigos”.

No entanto, ao longo desses anos, quando se abordou a temática da dança, foi questionado inicialmente como cada estudante percebia a dança em sua vida naquele momento. As respostas sempre foram diversas, demarcando alguns pontos como o aparecimento de novas oportunidades para dançar, a vontade de explorar novas danças, mas também a vergonha do corpo, a aceleração do tempo e o surgimento de outros interesses.

Partindo das colocações de cada estudante nesses momentos iniciais, as aulas eram pensadas de modo desafiador, buscando a resolução de problemas de maneira criativa. E o grande desafio, para a maioria, sempre foi se colocar em movimento na dança, experimentar outras formas de se movimentar, perceber o corpo e deixar fluir as emoções naquele espaço da aula. Nesse sentido, Saraiva-Kunz (2003, p. 135) aponta que

4 Os relatos que seguem foram retirados do diário docente das aulas, onde foram registrados reflexões e relatos de estudantes, resultantes de discussões e questionamentos realizados no decorrer das aulas de Educação Física, nas rodas de conversas finais de cada aula, no período abordado pela pesquisa. Devido ao espaço restrito para a escrita do artigo, muitos relatos ficaram de fora. Porém, aqueles aqui citados carregam uma representatividade que contempla a maioria dos relatos e comentários realizados durante as aulas.

A conduta desportiva é uma das coraças mais seguras que têm sido construídas para se apresentar corporalmente no mundo objectivado. Na dança, de outra forma, o comportamento expressivo fomenta a expressão do íntimo, o que orienta os olhares objectivados para a única e indispensável contemplação/avaliação disponível, a da pessoa que dança.

Desfazer-se da segurança e assumir a expressividade dos movimentos. Deixar de lado a objetividade e a padronização dos movimentos para colocar em foco a criatividade e a expressão de si. De acordo com diversos relatos nas aulas, a dança na adolescência parece passar por uma fase de desconfortos, insegurança e timidez. Uma estudante do 6º ano afirmou que “Em casa me sinto mais livre, porque agora tenho vergonha de dançar na frente dos outros”. No mesmo sentido, um estudante do 8º ano e uma do 7º ano relataram, respectivamente, que, na adolescência, “[...] as pessoas começam a ficar envergonhadas, tímidas, vão ficando adultas”, nesse momento “Passamos a ter mais vergonha do nosso corpo”.

Mas o que impulsiona essa vergonha? Vergonha de se expor, medo de não corresponder a padrões esperados de corpo e movimento, medo de se ver diante de julgamentos, de olhares vigilantes. Convivemos diariamente com diversos meios de regulação que definem os rótulos da sociedade. Certo, errado, esquisito, atraente. E nessa trama de relações, onde as marcas apontam o que é bem aceito e o que deve ser excluído, vão se construindo identidades e diferenças, que se configuram em meio a relações de poder. Identidades e diferenças “[...] não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2000, p. 81). De acordo com Silva (2000), a afirmação de uma identidade marca o que vem a ser diferente, o que está além de suas fronteiras. No entanto, a padronização, fixação de uma identidade como norma, como normalidade, torna-se um grande problema.

No decorrer de algumas aulas, quando se discutiu o envolvimento de meninas e meninos nas danças, foi possível notar que grande parte das e dos estudantes já percebia um distanciamento dos preconceitos, como mostra o comentário de uma estudante do 8º ano: “Acho que melhorou muito desde antigamente. Antes era considerada uma coisa de menina, e os meninos deveriam fazer outra coisa. Mas nos dias de hoje as pessoas estão mais abertas em relação a isso. A dança é para todos, seja menina ou menino, todos podem participar”. Em contrapartida, ainda há quem diga que na prática a realidade ainda mostra os preconceitos que pareciam estar distantes. De modo simples e direto, um estudante da mesma turma afirmou que “A maioria das pessoas não acredita mais que dança seja algo só para mulheres, mas é visível que os homens têm menos convívio com isso”. Tal colocação reflete a dificuldade que muitos meninos apresentam para realizar determinados movimentos na dança, principalmente aqueles que demonstram leveza, ondulações, suavidade, ou até mesmo os típicos rebolados do *funk*, o que pôde ser percebido em algumas aulas em que foram abordadas algumas qualidades de movimentos da dança.

Nesse sentido, é evidente o adestramento sofrido pelos meninos desde a educação infantil, quando, em muitas escolas, há uma separação entre atividades culturalmente apropriadas para meninas ou para meninos, e o futebol e as lutas geralmente são reservados para eles, enquanto a dança, e principalmente o balé,

se destina às meninas (KROPENISCKI, 2010). Desse modo, se propaga a ideia de que meninos não dançam, e se dançam representam uma afronta à masculinidade construída culturalmente nessa sociedade. Diante desse contexto, ao pensar sobre a dança, Marques (2012, p. 43) aponta que

[...] o processo criativo ainda é muitas vezes ligado ao que por muitos séculos considerou-se o 'lado obscuro do ser humano', por ser 'feminino'. Assim, relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa.

Tal colocação reforça as padronizações impostas nas relações de gênero e sexualidade que constituem o pano de fundo da sociedade, embasando práticas, crenças e conhecimentos, de modo a segregar outras possibilidades, que permanecem às sombras, camufladas, silenciadas. Segundo Louro (2000, p. 69),

Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a 'aquisição' da heterossexualidade. [...] A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar.

Com isso, é possível notar que a dança, entre adolescentes, carrega uma história marcada por identidades e diferenças. História de vida que é contada através de movimentos que dançam e brincam em diferentes cenários. De acordo com uma estudante do 8º ano, "Os adolescentes, conforme vão crescendo, começam a desenvolver a timidez ou problemas relacionados a isso. A dança deixa de ser algo tão natural e fica algo difícil de desenvolver". Esta afirmação aponta para uma transição da dança como algo natural para um momento em que parece haver a necessidade de uma permissão para que a dança aconteça. Permissão (des)necessária, que leva a dança a esconder-se. Dançar passa a ser verbo solitário, íntimo, mas também marca presença em festas, seja aniversário ou bailes "proibidos", como mostram alguns relatos, onde uma simples garagem torna-se pista de dança de adolescentes que ainda não completaram a idade necessária para frequentar as baladas da cidade.

Entre adolescentes, as danças vão ganhando outros contornos, outros ambientes, e nem sempre aparecem em espaços de educação formal, como a escola, onde poderiam ser provocadas, debatidas. É possível perceber que, muitas vezes, as danças aparecem carregadas de rótulos, seus movimentos são ditados pela mídia, a espontaneidade é deixada de lado para se atender a um mercado cultural. Em muitos momentos, principalmente junto a alguns estilos musicais, a dança é marcada por um caráter sensual e sexual. Em sua maioria meninas se expressam através de movimentos que buscam a exibição dos corpos e dos desejos. Desse modo, a dança pode ser percebida muito próxima da sexualidade, outro tema geralmente silenciado nas escolas, que acaba sendo abordado em outras formas de expressão. Nesse sentido, as danças podem ser vistas como uma fuga, um caminho para se falar daquilo que não é dito, colocar para fora o que pulsa lá dentro, sentimentos profundos que explodem em movimentos. Movimentos expressados sem pensar, que comunicam temas que perpassam as experiências de vida, até mesmo em

reproduções coreográficas. Segundo Duarte (2003, p. 49), a prática da dança, seja na escola ou fora dela,

[...] pode contribuir para a compreensão do movimentar-se dos alunos, seja conhecendo melhor o próprio corpo, ampliando seus domínios, seja em uma melhor forma de comunicação com as pessoas e com o contexto, uma vez que dança é processo de comunicação.

Nesse sentido, foi notável esse processo de comunicação através da dança. Contudo, essa comunicação parecia acontecer em momentos reservados entre as e os estudantes. Ao chamar a atenção para a cultura escolar, Britzman (2010) discute a dificuldade encontrada para se falar sobre sexo, para discutir sexualidade, de modo que o ensino de fatos acaba tendo mais importância que a compreensão de questões íntimas. Vale ressaltar que a sexualidade, tal como apontada por Weeks (2010), não se resume ao corpo biológico, englobando também nossas crenças, ideologias e imaginações. Nesse sentido, há uma “disjunção entre nossa linguagem e aquilo que a sexualidade significa” (BRITZMAN, 2010, p. 87). Desse modo, nesse emaranhado de silenciamentos e desencontros sobre o assunto, de distorções de ideias, de pensamentos curiosos, a sexualidade nunca deixa de estar presente e, muitas vezes, torna-se expressão através da dança.

Expressão que nem sempre tem espaço, expressão da criança que continua a existir em cada estudante. Expressão muitas vezes recoberta pela timidez. E atrelada à timidez, também se encontra uma preocupação em saber dançar. Uma estudante do 6º ano comentou que não dança por não saber dançar, “Se dançasse, seria *funk*. Porque é legal, agitado e bom de dançar. Dançaria numa aula própria pra dançar. Sempre gostei de dançar *funk*, mas não levo jeito”. Esse relato vem carregado de um desejo contido, demonstra uma preocupação com as aparências e um distanciamento de si. Distanciamento da criança brincante que foi um dia. Outro comentário, de um estudante do 8º ano, também demonstrou uma preocupação com as aparências, com o certo e o errado, “Eu gosto muito de dançar *funk* e música eletrônica que eu acho mais fácil de dançar. Eu danço só em casa porque as pessoas vão ficar dando risada de mim dançando igual um louco [risadas]”.

Como resposta a esses comentários ficam as questões: o que seria “saber dançar”? O que seria “dançar igual um louco”? Esse louco pode ser entendido como um ser brincante. Aquele que brinca consigo mesmo, com sua história, com seus movimentos e suas loucuras, sem deixar que a preocupação com as aparências se torne camisa de força que impede a expressão viva de si próprio. Cada um sabe a loucura que carrega. Saber dançar, então, seria saber se expressar em dança, em movimentos vivos que contam as mais loucas histórias de vida que nos constituem, tal como acontecia nas brincadeiras de criança.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS OU, SIMPLEMENTE, (RE)ENCONTROS

O que acontece com o brincar e se-movimentar diante da aproximação da adolescência? Será mesmo que ao deixar a infância também deixamos de brincar? Poderia ser a dança um caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar? A retomada desses questionamentos provoca uma pausa para

reflexões. E nesse momento é possível que cada leitora e leitor se perceba nesse processo.

Ao discorrer sobre a aproximação da adolescência, a partir de um olhar sensível como docente durante as aulas de Educação Física em uma escola estadual de Santa Maria, tendo como preocupação inicial o distanciamento do brincar e se-movimentar nessa fase da vida, foi possível perceber a dança como uma prática muito próxima àquele brincar dos tempos de criança. Criança que permanece existindo em cada estudante que já se diz adolescente. Criança muitas vezes reprimida em seus movimentos, em seus sonhos. Repressão de uma sociedade rotineiramente machista, individualista e preocupada apenas com a finalidade de tudo. Mas brincar e dançar carregam consigo finalidades próprias, que se encerram ao fim da brincadeira, ao término de uma dança. E por isso, geralmente, não recebem o devido apreço.

Entendendo a importância existente no brincar e se-movimentar, tal como explica Kunz (2015), segundo o qual o movimento que acontece nas brincadeiras é expressão de histórias de vida, é movimento sensível, é diálogo consigo mesmo, com o outro e com o mundo ao redor, a questão colocada em torno de um aparente distanciamento do brincar e se-movimentar, na medida em que uma adolescência se aproxima, levou à compreensão da dança como possível caminho de (re)encontros com o brincar e se-movimentar.

Dança que acontece em diferentes momentos entre aquelas e aqueles estudantes dos anos finais do ensino fundamental. Dança que, mesmo sendo parte da vida desde seus primórdios, com o passar do tempo vai ganhando outros contornos, vai servindo a um mercado cultural, mas mesmo assim não perde sua essência. Essência que se manifesta na espontaneidade de movimentos que se realizam em estado de presença. Presença que desafia uma rotina acelerada, em que já não há tempo para sentir. Tempo sufocado, cronometrado, onde tudo deve ser justificado. E nesse tique-taquear da rotina, a dança parece necessitar de uma permissão para acontecer. Permissão (des)necessária, que restringe a dança aos momentos festivos. Permissão (des)necessária para expressar aquilo que somos, que sentimos, para colocar em movimento a vida que pulsa. Vida regrada, padronizada, onde se passa a acreditar que, para dançar, é preciso saber dançar, caso contrário pode se parecer louco diante dos julgamentos alheios. Desse modo, as danças também se tornam momentos íntimos, cuidadosamente reservados, seja no quarto, no banheiro, ou até mesmo em garagens que se fazem pistas de dança.

Nesse sentido, a dança, tal como acontece entre essas e esses adolescentes, parece marcar a existência de um momento de entrega, de estado de presença, de expressão de si, em que se coloca em movimento aquilo que não é dito em palavras, se comunicam histórias de vida, se questionam padrões e outros conhecimentos são elaborados. Conhecimentos de si, do corpo próprio. Contudo, ainda se faz necessário tornar a escola um espaço que convide a dançar, a brincar e se-movimentar, um espaço para se permitir, para imaginar, criar e ressignificar o mundo.

Por fim, se considera que dançar e brincar são verbos que movimentam sensibilidades e se entrelaçam desde suas raízes mais profundas, o que possibilita compreender a dança como um caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-

movimentar. (Re)encontros cuja importância também se estende a nós, professoras e professores, não apenas de Educação Física, pois também precisamos (re)encontrar nosso potencial brincante, que nos leva ao estado de presença, possibilitando sentir aquela magia de aprender, de criar, de fazer pela primeira vez, de imaginar. Magia necessária para estabelecer relações significativas com as e os estudantes. E assim deixamos uma semente para pesquisas futuras, que contribuições poderiam brotar nos campos docentes onde o brincar se faz presente? É o distanciamento de si próprio que leva ao distanciamento tanto do brincar quanto do dançar.

## REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm) Acesso em: 12 out. 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. **Proteger e cuidar da saúde de adolescentes na atenção básica**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: [http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger\\_cuidar\\_adolescentes\\_atencao\\_basica\\_2ed.pdf](http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/proteger_cuidar_adolescentes_atencao_basica_2ed.pdf) Acesso em: 12 out. 2019.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf) Acesso em: 25 ago. 2020.
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 83-112.
- COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DANTAS, Mônica. **Dança: o enigma do movimento**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- DUARTE, Gustavo de Oliveira. **O sujeito no dançar da educação física escolar: a experiência estética no movimento humano**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2003.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- JARA, Oscar. **A sistematização de experiências: prática e teoria para outros mundos possíveis**. Brasília, DF: CONTAG, 2012.

- KOHAN, Walter Omar. Visões de filosofia: infância. **ALEA**, v. 17/2, p. 216-226, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/alea/v17n2/1517-106X-alea-17-02-00216.pdf> Acesso em: 26 ago. 2020.
- KRAMER, Sônia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. **Revista Teias**, v. 1, n. 2, p.1-14, 2000. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/viewFile/23857/16830> Acesso em: 26 ago. 2020.
- KROPENISCKI, Fernanda Battagli. **Gênero e educação infantil**: ballet para as meninas e futebol ou lutas para os meninos. 2010. Monografia (Bacharelado em Educação Física) – Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.
- KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e Se-Movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. (Coleção Educação Física)
- KUNZ, Elenor. Unidade didática 5. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: KUNZ, Elenor (org.). **Didática da Educação Física** 2. 4. ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. (Coleção Educação Física). p. 15-52.
- KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, Elenor (org.). **Brincar e Se-Movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. (Coleção Educação Física). p. 13-38.
- LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**: um estudo sobre arte e educação. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação).
- LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.
- MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Brincar: o caminho desdenhado. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar**: fundamentos esquecidos do humano. Tradução Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004. p. 217-246.
- MOREIRA, Jacqueline de Oliveira; ROSÁRIO, Ângela Buciano do; SANTOS, Alessandro Pereira dos. Juventude e adolescência: considerações preliminares. **PSICO**, v. 42, n. 4, p. 457-464, out./dez. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/8943/7450> Acesso em: 26 ago. 2020.
- SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. 2003. 451f. Tese (Doutorado em Motricidade Humana) – Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, 2003.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T. da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. p. 73-102.
- TARJA branca: a revolução que faltava (Documentário). Produção de Juliana Borges. Direção de Cacau Rhoden. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2014. 79 min., son., color.
- WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 35-82.

**Abstract:** This article focuses on the entanglements between dancing, brincar e se-movimentar. It results from participatory, qualitative research based on Systematization of Experiences, supported by teaching in the field of PE in the final years of elementary education in a state school in Santa Maria, Brazil, from 2017 to 2019. Based on classroom perceptions and teaching diaries, we sought to understand dancing as a path for possible (re)encounters with brincar e se-movimentar. Considering the importance of brincar e se-movimentar, changes that happen in adolescence raise concern, since subjects distance themselves from that brincar (playing). In this context, dancing, present in different ways in the lives of these adolescents, provides a moment of surrender, state of presence, self-expression, that sets in motion what is not said in words, life stories are communicated, patterns are questioned, and other knowledges are developed.

**Keywords:** Movement. Dancing. Adolescent. Physical Education.

**Resumen:** Este artículo está centrado en la relación entre bailar, jugar y moverse. Es el resultado de una investigación cualitativa de carácter participativo basada en la Sistematización de Experiencias, respaldada por la experiencia docente en el campo de la Educación Física y realizada en los últimos cursos de la enseñanza primaria en una escuela pública en la ciudad de Santa Maria — RS, entre 2017 y 2019. Se trataba de comprender, a través de percepciones de las clases y del diario docente, al baile como camino de posibles (re)encuentros con el jugar y el moverse. Considerando la importancia de jugar y moverse, existe una preocupación por las transformaciones que atraviesan la adolescencia, momento en que se observa que se toma distancia de este jugar. En ese contexto, el baile, presente de diferentes maneras en la vida de esos y esas adolescentes, muestra un momento de entrega, un estado de presencia, de autoexpresión, donde se pone en movimiento aquello que no se dice en palabras, se comunican historias de vida, se cuestionan los estándares y donde otros conocimientos son elaborados.

**Palabras clave:** Movimiento. Baile. Adolescente. Educación Física.



### LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

### CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não há conflito de interesses neste trabalho.

### CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

**Fernanda Battagli Kropeniscki:** experiência na escola, revisão de literatura e elaboração do texto;

**Elenor Kunz:** orientação e elaboração do texto.

### FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado sem nenhum apoio financeiro.

### ÉTICA EM PESQUISA

Não houve necessidade de submeter a pesquisa a algum comitê de ética. A identidade e anonimato das e dos estudantes envolvidos na pesquisa foram mantidos.

### COMO REFERENCIAR

KROPENISCKI, Fernanda Battagli; KUNZ, Elenor. Dança: caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar. **Movimento (Porto Alegre)**, v.26, p.e26089, jan./dez. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/100260>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano]. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.100260>

### RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alex Branco Fraga\*, Elisandro Schultz Wittizorecki\*, Ivone Job\*, Mauro Myskiw\*, Raquel da Silveira\*

\*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança, Porto Alegre, RS, Brasil