



revista
brasileira
de estudos
em dança

O CICLO DA ÁGUA NO CORPO: uma sequência didática de dança

*THE WATER CYCLE IN THE BODY:
a didactic dance sequence*

Dafne Sense Michellepis

MICHELLEPIS, Dafne Sense. O CICLO DA ÁGUA NO CORPO: uma sequência didática de dança. **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 207-239, 2023.



RESUMO

Este artigo apresenta um exemplo de uma sequência didática de Dança, planejada para fazer conexões interdisciplinares com os conteúdos de Ciências, realizada no 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola particular de São Paulo. Explorando o eixo da série, a sequência teve como objetivo estimular a autoria dos estudantes no processo coreográfico. A descrição dessa sequência foi parte da dissertação de mestrado intitulada "Dança para crianças na Educação: ritmo, brincadeira e imaginação", orientada pela Profa. Dra. Lilian Freitas Vilela, defendida no IA da UNESP. A autora fundamentou sua prática profissional na abordagem Orff-Schulwerk e em sua experiência como dançarina na Balangandança Cia.

PALAVRAS-CHAVE dança na escola; educação; sequência didática; interdisciplinaridade; processo coreográfico.

ABSTRACT

This article presents an example of a didactic Dance sequence, designed to establish interdisciplinary connections with Science content, carried out in the 3rd year of Elementary Education at a private school in São Paulo. Exploring the series axis, the sequence aimed to stimulate student authorship in the choreographic process. The description of this sequence was part of the master's dissertation entitled "Dance for Children in Education: rhythm, play, and imagination," supervised by Prof. Dr. Lilian Freitas Vilela, defended at IA of UNESP. The author grounded her professional practice in the Orff-Schulwerk approach and her experience as a dancer at Balangandança Cia.

KEYWORDS dance in school; education; didactic sequence; interdisciplinary; choreographic process.

O CICLO DA ÁGUA NO CORPO: uma sequência didática de dança

Dafne Sense Michellepis ¹

¹ Mestre em Estéticas e Poéticas Cênicas - IA/UNESP. Graduada em Bacharelado em Dança - UNICAMP. Certificada na Abordagem Orff-Schulwerk pelo San Francisco International Orff Course - SFOC. Licenciada em Pedagogia, foi professora de dança no Ensino Infantil e Fundamental em escola particular de São Paulo (2004-2018). Foi diretora cênica do Grupo Barbatuques no espetáculo infantil "Só mais um pouquinho" (2018). Desde 1997, é membro companhia de dança contemporânea para crianças Balangandança Cia. É autora de conteúdos de dança para livros didáticos, com publicações contempladas nos PNLD 2023 e 2024 destinados ao Ensino Fundamental Anos Iniciais e Finais. dafne.michellepis@unesp.br. <https://orcid.org/0000-0002-1336-4175>.

Relações pedagógicas na didática para dança

A intenção deste artigo é partilhar uma sequência didática de dança que cultivou a arte do movimento inserida como campo de conhecimento na escola formal. A sequência que será descrita a seguir integra o terceiro capítulo da dissertação de mestrado intitulada "Dança para crianças na Educação: ritmo, brincadeira e imaginação", no qual são discutidos alguns princípios pedagógicos pertinentes à especificidade da dança na educação formal, a partir da vivência como docente em uma escola particular² da cidade de São Paulo.

Dar aulas de dança na escola pressupõe trabalhar com alguma didática. A Didática trata das metodologias e técnicas de ensino, enfatizando o planejamento de aulas, a preparação dos materiais a serem ensinados e a avaliação do processo de aprendizagem dos alunos.

Sobre a educação escolar, Libâneo (2013) aborda a questão da intencionalidade no conteúdo que se pretende ensinar, nas formas de ensino capazes de estabelecer relação entre os saberes escolares e as práticas sociais, e a importância de uma estruturação prévia, ou seja, do planejamento. Libâneo (2013) diz que enquanto a didática trata da teoria geral do ensino, as metodologias específicas tratam de se ocupar dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria em relação aos objetivos educacionais da instituição.

Dentre as matérias obrigatórias no Ensino Fundamental estão Língua Portuguesa, Matemática, Ciências da Natureza, História, Geografia e Educação Física, para as quais a didática geral e as metodologias específicas são bem referenciadas na escola, no entanto, dentro do também obrigatório componente Artes, a didática e as metodologias específicas da Dança são ainda pouco estabelecidas.

² Escola Viva, R. Prof. Vahia de Abreu, 664 - Vila Olímpia, São Paulo - SP, Brasil.

Atualmente a diretriz da Base Nacional Comum Curricular, a BNCC³, foca no desenvolvimento de competências que englobam aspectos cognitivos, socioemocionais, éticos e práticos, e orientam a construção curricular nas escolas brasileiras, levando em consideração a formação de conhecimentos, de habilidades, de atitudes e de valores. Mas, como ajudar o professor a realizar seu planejamento de aulas com sequências didáticas que contemplem as competências e habilidades da dança no contexto escolar?

Dentre as competências⁴ gerais a serem desenvolvidas em todas as áreas da educação básica, algumas como pensamento criativo, repertório cultural, comunicação, autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação, podem ter relação direta com as habilidades da dança. Já dentre as competências específicas de Arte para o Ensino Fundamental, o quarto e o oitavo item da BNCC fornecem orientações que foram contempladas na sequência didática deste artigo: o que sugere experimentar a ludicidade, a percepção, a expressividade e a imaginação para ressignificando espaços da escola, e o que sugere desenvolver a autonomia, a crítica, a autoria e o trabalho coletivo e colaborativo nas artes (BNCC, 2020, 198).

Ao longo dos documentos da BNCC, a apresentação numérica das habilidades segue um padrão de código composto por três partes: ano/etapa, componente curricular e número da habilidade. Nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano ou bloco de anos, veem-se códigos alfanuméricos cuja composição é a seguinte: no exemplo (EF15AR08), o primeiro par de letras indica a etapa de Ensino Fundamental; o primeiro par de números indica o bloco de anos, assim, 15 significa que a habilidade é aplicável do 1º ao 5º ano; o segundo par de letras indica o componente curricular, AR significa Arte; e o último par de

³ A BNCC é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas que auxilia na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

⁴ A BNCC apresenta 10 competências gerais e 9 competências para as Artes.

números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos.

Na ocasião em que a sequência didática "O ciclo da água no corpo" foi aplicada, a BNCC ainda não era uma referência forte nos planejamentos da escola em questão, todavia, à posteriori, o documento contribuiu para analisar de forma mais sistemática o que havia sido realizado no trabalho de dança desenvolvido no primeiro semestre de 2016.

No regimento da escola em questão, a área Artes era composta por professores com formação em Artes Visuais, Artes Cênicas e Música. A área Corpo era composta por professores com formação em Educação Física, e apenas eu com formação em Dança.

Para organizar o pensamento central sobre a área Corpo em nossos programas curriculares buscando coeficientes comuns, acordamos em reuniões pedagógicas trabalhar o aspecto motor de forma relevante para o aluno considerando-o sujeito ativo do aprendizado, ao mesmo tempo que combinamos de abordar os conteúdos de cada componente segundo seus significados e contextos. A partir destes acordos, procuramos ainda atentar à regularidade entre propor aulas com conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, cultivar a relação do aluno com seu corpo e com corpos diversos, e abordar o eixo da série nas práticas e reflexões das aulas de corpo.

Na qualificação do mestrado, seis anos após essa experiência, a banca formada pelas Profa. Dra. Márcia Strazzacappa, Profa. Dra. Carolina Romano de Andrade e minha orientadora Profa. Dra. Lilian Vilela destacou a relevância dessa sequência didática para a autora em termos profissionais e como esta poderia colaborar com a atuação de outros professores que pensam em trabalhar a dança na escola. Em conversas com o Grupo de Estudos GEMA⁵, os colegas também pontuaram que seria interessante avançar em pesquisas e práticas pedagógicas

⁵ Em 2022, fizeram parte das discussões Ana Claudia Oliveira, Ana Lara Henriques de Sousa, Carolina Romano, Carolina Rocha, Clara Gouvêa do Prado, Bruno Canabarro, Gabriel Küster, Giovanna Borges Nogueira, Júlia Matias, Renata Fernandes e Lilian Freitas Vilela (líder do grupo de pesquisa GEMA).

em Artes Cênicas com foco na Dança, uma vez que, historicamente, o ensino de artes na educação formal foi mais referenciado em pedagogias voltadas às Artes Visuais. Trouxeram também provocações no sentido de interrogar como uma abordagem de ensino musical como a Orff-Schulwerk, na qual me certifiquei em 2018, poderia contribuir para aulas de dança.

O termo Orff-Schulwerk é representado pela união do sobrenome do músico e compositor Carl Orff⁶ (1895-1982) com a palavra *Schulwerk*, que em alemão significa tarefa ou obra escolar. Porém, os princípios filosóficos que embasam a Orff-Schulwerk não devem ser reduzidos à tradução direta “obra escolar de Carl Orff”, tampouco serem creditados apenas ao compositor. No entanto, ao procurar definições sobre Orff-Schulwerk, provavelmente aparecerão designações como de um método musical, o que é um equívoco.

Orff-Schulwerk não é um método, e sim uma abordagem educacional que considera fundamental mobilizar diversos recursos e estratégias para promover a familiarização da criança com a música e o movimento, criando uma relação de intimidade entre eles.

O Orff-Schulwerk é um **campo interdisciplinar**, ou melhor, pré-disciplinar, porque se refere a um **estado de ser**, onde a expressão se dá **com todo o nosso ser**, não em meios adquiridos separadamente. Em nosso sistema escolar passamos por esse estado rápido demais para chegar à especialização o mais rápido possível. No âmbito do Orff-Schulwerk, música, dança, dramatização ou poesia estão conectadas em sua essência. (HASELBACH, 2012, p. 329, negrito da autora)

Dentre os princípios fundantes da abordagem Orff-Schulwerk que convergiam com as necessidades de professora de dança, é possível destacar o fato de se considerar a criança no centro do processo de desenvolvimento artístico; não a música, ou no caso, a dança, mas sim, o ser humano elemental, a pessoa em formação constante. Outro princípio da abordagem Orff-Schulwerk traz a prática como ponto de partida, ou seja, as crianças primeiro experimentam no corpo os conceitos e os elementos da linguagem, para depois analisá-los.

⁶ Carl Orff nasceu em Munique, capital do estado da Baviera, e foi um compositor alemão de destaque no século XX.

Este pensamento propõe um caminho inverso ao previsto para a progressão de aprendizagem da maioria das áreas. Na Taxonomia de Bloom⁷, por exemplo, o ato de criar está no topo da pirâmide como fim do processo. Para Carl Orff (ORFF, 1987) o pensamento para se criar música e dança começa na base, no corpo pensante e atuante simultaneamente.

Voltando ao contexto da escola na qual eu estava inserida em 2016, nas reuniões pedagógicas e de planejamento, professores e coordenadores elaboravam atividades para desenvolver habilidades a fim de facilitar a aprendizagem por parte dos alunos. É comum ver o corpo docente das outras áreas conversando sobre os exercícios a serem propostos da lousa para o caderno, as páginas dos livros, as lições de casa e a agenda de provas e conselho de classe, mas poucas vezes, se falava sobre mecanismos que dialogassem com as práticas e o pensamento da dança.

Eu desejava, de alguma forma, me sentir mais integrada com os demais professores e com tais procedimentos didáticos para tentar ajudar os alunos a relacionarem a dança com os demais conteúdos apresentados na rotina escolar. Desejava que eles se sentissem mais envolvidos com os saberes de si e com o conhecimento propagado pelo corpo.

Na primeira reunião pedagógica do ano, antes de iniciar com os alunos o semestre letivo em 2016, propus para a coordenadora e para os colegas professores da série, uma experimentação: a de desenvolver uma nova sequência didática de Dança que tivesse elementos conectivos com os conteúdos da sequência didática de Ciências, observando principalmente o engajamento das crianças à proposta ao longo das aulas.

De forma indireta, pretendia estimular habilidades criativas também em relação à Música, Língua Portuguesa e Geografia, para vincular sujeito e escola pelo conhecimento do corpo sensível.

⁷ Na Taxonomia de Bloom Original, a ordem hierárquica do pensamento é: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação. Na Taxonomia de Bloom Revisada, a ordem hierárquica do pensamento é: recordar, compreender, aplicar, analisar e criar.

Conteúdos integrados para crianças integrais

É importante frisar que essa escola iniciou sua história como um Atelier de Artes⁸, logo, havia um apoio institucional implícito que favorecia testar novas práticas pedagógicas e artísticas, afinal, na concepção de suas fundadoras, as expressões artísticas eram tão importantes quanto os demais conteúdos escolares. A dança não estava em função das outras áreas, mas sim, buscava, entre outras propostas, transformar os assuntos estudados nas outras áreas em conhecimentos integrais.

Fazia parte do conteúdo programático de Ciências incentivar as crianças a pensarem nos processos de despoluição de rios e mananciais, entre outros tópicos⁹. Apesar da urgência do tema para a saúde global, inúmeras vezes observei alunos desinteressados, principalmente quando o tema era exposto na sala de aula convencional. Enquanto parte do corpo docente no ofício de professora de dança, questionava qual seria a melhor forma de fazer com que a maioria dos alunos se sentissem engajados com esses conteúdos. Eu não queria “alunizar” ninguém (LARROSA, 2014), pelo contrário, queria evitar de causar nas crianças um distanciamento do lugar simbólico da água.

A água é a coisa mais suave e flexível, mas pode desgastar rochas e mover montanhas (WILHELM, 2000, p. 25). No antigo texto chinês do I Ching, o Livro das Mutações, a água é apresentada como o elemento simbólico que nos ensina sobre a capacidade de adaptação às mudanças, sugere que se aprenda a fluir com as circunstâncias da vida, com o contexto no qual se está inserido, uma atitude bastante pertinente para dançar e improvisar em grupo.

Dentre meus objetivos, estava a ideia de cultivar nos alunos a dança para além das formas ou estilos. Usando abordagens

⁸ O *Atelier: Arte Expressão* foi criado em 1974, torna-se *Escola Viva - Educação Infantil* em 1978, acolhe a primeira turma do Ensino Fundamental em 1996 e primeira turma de Ensino Médio 2010.

⁹ O conteúdo de Ciência incluía estudos sobre a formação dos solos, a poluição e a umidade do ar, o efeito estufa no aquecimento global e a impermeabilização urbana nas grandes cidades.

didáticas para embasar minhas ações, mas sem falar sobre elas com as crianças, eu queria propor a dança não como mais um rígido conteúdo programático da escola, mas sim, como a linguagem das mudanças, uma área de conhecimento em constante transformação. Simbolizar as formas e a fluência fez parte de um pensamento integral de dança para as crianças na educação.

Assim, surgiu a necessidade de utilizar a temática da água sob o prisma de inspiração para impulsos que revelassem como somos (ou como poderíamos ser) melhor integrados com nosso contexto, subentendendo-se que além de parte, somos o próprio meio ambiente.

Formação em formação: um perfil de professora de dança na educação

Apesar da dança estar na área de Educação Física na escola em questão, a abordagem de corpo que fundamentou minha prática sempre foi a artística, pois esta foi minha formação inicial.

Uma das perguntas feitas durante a minha qualificação foi: Quais ideias de corpo e criança apoiaram o seu percurso até se atingir o objetivo de fazer com que os alunos aprendessem a coreografar danças autorais em grupo? Percebi que não tinha uma resposta pronta, não sabia identificar exatamente quais ideias de corpo e de criança seriam as mais icônicas. No entanto, pude perceber o quanto a capacidade de adaptar-se às mudanças e a flexibilidade criativa capaz de misturar a realidade com a fantasia, entre outras habilidades relevantes, estavam na essência do meu entendimento de dança.

Sobre o conceito de habilidade relacionado à criatividade e pensado especificamente para a linguagem da dança, já no século passado, a citação de Mary Wigman posicionava o processo da seguinte forma:

A **habilidade criativa** pertence ao campo da realidade tanto quanto ao reino da fantasia. E sempre há duas correntes, dois círculos de tensão, que se atraem magneticamente, brilham e oscilam juntos até que, completamente sintonizados, penetram-se mutuamente: por um lado, a **prontidão criativa** que evoca a imagem; por outro lado, a **vontade de agir (...)**, aquela que toma posse da imagem e transforma sua matéria ainda fugaz em uma substância trabalhável e maleável para dar-lhe sua

forma final na provação da moldagem. (WIGMAN, 1974, p.12, 106, tradução e negrito da autora).

Tanto para os artistas como para docentes e discentes, a habilidade de lidar de forma porosa com o terreno entre a realidade e a imaginação, pode ser mais bem desenvolvida na medida em que se permite que formas e movimentos aconteçam neste espaço “entre”. Tal exercício de desenvolvimento criativo corporal pode contribuir artisticamente para o desenvolvimento de outras competências e habilidades mencionadas de forma mais sintética pela BNCC.

Os pensamentos de Andréia Fraga da Silva e Patrícia Prado sobre a corporalidade também faziam sentido nas questões acerca da dança na educação em debate durante o processo do mestrado:

Nas crianças, a corporalidade faz-se em constante movimento, com a imaginação e nas relações com os espaços, os tempos, e outras corporalidades, construindo suas experiências de/no mundo. Os entendimentos e as ações das crianças estão totalmente atrelados/as às experiências corporais pelos sentidos, gestos e percepções. Portanto, é também nesse território do corpo que se dá a experiência no sentido descrito por Larrosa (2014), em sua qualidade subjetiva, contextual, provisória, sensível e partindo da lógica do acontecimento. (PRADO; SILVA, 2020, p. 99)

A escola pode ser um campo fértil para se trabalhar a dança, mas, sobre qual dança estou a falar? Definitivamente não é sobre aquela que atende a uma técnica ou estética apenas, mas aquela que nasce de uma ampla variedade de explorações, experiências e vivências, possibilitando criar espaços colaborativos de saberes através de corpos e seus relacionamentos.

Na escola, utilizei minha experiência artística vivenciada junto a Balangandança Cia.¹⁰ na qual o material imagético e de movimento de cada intérprete é a matéria prima nas criações dos espetáculos e performances. Por este processo autoral, nunca representei nos palcos um personagem ou uma realidade

¹⁰ Dirigida por Georgia Lengos, desde 1997 a companhia de dança contemporânea para crianças circula espetáculos e promove fóruns, entre outras ações artísticas e educativas. Mais informações em: <<http://balangandanca.com.br/>>. Acesso em: 27 Maio 2023.

descolada das minhas vivências. Os processos autorais e coletivos de criação em dança vividos com os companheiros nessa companhia, atualizavam novos significados ao meu universo infantil vivido outrora. Esta postura alimentava a prática docente.

Mesmo tendo feito o Bacharelado em Artes Corporais e a Licenciatura em Pedagogia, minha formação profissional na educação, de fato, se deu no percurso escolar, onde por um estado de presença pleno de memórias da minha infância, eu lecionava como se estivesse a levar minha criança interior para se encontrar com as crianças/alunos, para brincar e fazer dança contemporânea na escola, segundo a denominação de Uxa Xavier:

Fico me perguntando, diante desse novo contexto, por que não Dança contemporânea para crianças e adolescentes, se também temos Ballet, Dança moderna, Jazz e Sapateado para crianças e adolescentes? Estou citando só alguns exemplos. São estilos, são opções artísticas, são identidades. Afinal, eu não saberia dar uma aula de sapateado, como também um professor de sapateado não saberia dar uma aula de dança contemporânea. Isso, entretanto, não quer dizer que um dançarino contemporâneo não deva sapatear. Se ele souber, ótimo, mais um instrumento de investigação para seu trabalho. (XAVIER, 2007, p. 63)

A escola também pode ser um espaço para investigar e refletir sobre o mistério e os segredos do corpo e do conhecimento. Por isso, quando iniciei o semestre em 2016, tinha a esperança de que os encontros seriam permeados pela *lógica do acontecimento* (PRADO; SILVA, 2020), e que apresentar pelo corpo os conteúdos da dança contemporânea ao invés de falar sobre eles, poderia otimizar o trabalho artístico educativo com as crianças.

Alinhada com o pensamento de Paulo Freire (FREIRE, 1967, 2018), acredito que quando o professor se inclui de forma horizontal nos processos de criação de aulas, colocando-se como facilitador, testemunha e cúmplice das experiências dos alunos, ambos sendo constantemente atravessados pelas vivências e pelas questões relacionadas à identidade, construções de conhecimento podem ser mais profundas e significativas.

Me sinto constituída e próxima em termos de bagagem formativa, ao que diz a Profa. Dra. Lilian Vilela, pesquisadora da dança, que fez parte do primeiro elenco¹¹ da Balangandança Cia.:

Estas características de expansão e acolhimento (...) permitem que esta comunicação seja pautada no tempo-espço de minha experiência, com

¹¹ Anderson do Lago Leite, Cristian Duarte, Lilian Vilela e a autora foram os primeiros intérpretes criadores da Balangandança Cia.

o trânsito e a porosidade imanentes aos sistemas, através de minha formação e estudos realizados no hemisfério sul, no calor do clima tropical, com água e afetos corporais em abundância durante todo o processo, elementos constituintes e estruturantes de meu aprendizado somático.” (VILELA, 2022, p. 86-87).

Nos primeiros anos como professora de dança na escola, por vezes havia uma grande distância entre o que eu conseguia planejar para as aulas e o que realmente se efetivou. O foco das aulas se perdia com facilidade porque meu planejamento era vago. No entanto, como fui aluna da Profa. Dra. Isabel Marques, aprendi que propor bons planos de aulas de dança na escola não deveria ser encarado como uma utopia, era um compromisso.

A distância que existe entre aquilo que é proposto e aquilo que efetivamente é praticado nas escolas tem por muitas décadas caracterizado a história da educação brasileira. Mesmo assim, uma proposta que oficialmente assume a importância da arte (e da dança) na educação não deve ser tomada como uma proposta utópica, mas sim como um movimento importante na direção da formação de uma nova mentalidade e, portanto, de práticas futuras (MARQUES, 2003, p.67).

É importante pontuar que ao longo dos anos enquanto docente, os erros em estratégias e planejamentos foram inúmeros. Como se diz no dito popular, várias vezes *dei com os burros n'água*. Porém os equívocos, leves ou graves, acabaram por funcionar como aliados no desenvolvimento de propostas pedagógicas mais consistentes. Assim, o que almejo compartilhar é fruto de experiências das áreas da pedagogia e das artes.

O ciclo da água no corpo: Projeto de Dança do 3º ano em 2016

A sequência didática da dança “O Ciclo da Água no corpo” aconteceu no primeiro semestre de 2016. O projeto ocupou 11 aulas, oferecidas uma vez por semana, com 1h de duração, para cinco turmas de 3º ano, sendo três classes do período matutino e duas, do vespertino, envolvendo um total de 95 alunos com aproximadamente 8 anos de idade.

Convivendo com a água era o eixo temático do 3º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais, série para as quais a dança era componente curricular obrigatório. As perguntas gerais do eixo

temático eram: De onde vem a água? Quais as transformações dos rios em São Paulo? Quais as relações entre os rios e as culturas ribeirinhas?

A partir deste eixo, procurei elaborar novas perguntas com foco nas habilidades da Dança, sendo elas: A água tem uma forma definida? Quais formas uma pedra pode ter? O que vocês acham que significa fluência? Será possível se mover de forma parecida com os estados da água?

As questões eram lançadas durante as aulas para estimular nos alunos a elaboração de novas perguntas que se relacionassem com qualidades de movimentos.

A água foi um dispositivo para trabalhar os conteúdos de dança em dois tópicos centrais: no âmbito das formas corporais, ou seja, no estudo das partes do corpo envolvidas para se permanecer em uma determinada posição sem deslocamento no espaço; e no âmbito do fator fluxo de movimento, presente nas transições de uma forma para outra no espaço. O objetivo era ensinar sobre forma e fluxo no tempo e no espaço das aulas, para utilizar tais conhecimentos na criação de uma pequena sequência de movimentos, que nomeamos como células coreográficas.

Para desenvolver a sequência didática “O ciclo da água no corpo”, procurei cumprir algumas etapas, tais como: (1) atividades variadas realizadas na sala do professor polivalente, (2) procedimentos da rotina das aulas de dança, (3) atividades de sensibilização para a criação de danças, e (4) reflexão sobre a prática da aula de dança.

Atividades realizadas na sala do professor polivalente (1):

Entre os anos de 2013 e 2017, o espaço reservado às aulas de dança era um galpão multiuso. O galpão servia como local de concentração de todos os alunos nos momentos de chegada e saída da escola, como área livre no recreio, além de ser o local das reuniões pedagógicas semanais, entre outros fins. Por muito tempo, tive dificuldade em concentrar a atenção das crianças para a aula de dança neste espaço.

Como estratégia de otimizar o tempo da aula, optei por, sempre que possível, iniciar a aula de dança na sala de aula convencional, ou seja, na classe do professor polivalente.

Quando estava a dar a primeira aula do turno letivo, observava a movimentação dos alunos em suas chegadas no espaço e agrupava-os para um primeiro espreguiçar coletivo. Quando a aula de dança ocupava os horários seguintes na grade, eu procurava fazer conexões com o que encontrava escrito na lousa a partir da aula anterior, para, desta maneira, tentar articular os assuntos “frescos” vistos pelos alunos com os conhecimentos da dança.

Com uma postura brincante para ativar a imaginação das crianças, eu costumava “pescar” conceitos ou palavras relativos ao eixo da série para trabalhar a exploração de ritmos diversos.

Considerando os princípios do Body-Mind Centering® (BMC¹²) em relação aos padrões de desenvolvimento do movimento humano, com frequência utilizava as mãos conectadas ao olhar e a voz para realizar gestos situando as partes do corpo e as direções espaciais.

Eventualmente, tais procedimentos se misturavam às canções associadas a jogos de palmas com músicas tradicionais e/ou letras que eu criava para adequar a brincadeira ao tema que estava em questão, recurso proveniente das vivências em Orff-Schulwerk.

¹² O BMC® é uma abordagem somática desenvolvida pela estadunidense Bonnie Bainbridge Cohen que age através da educação e reeducação do movimento. Disponível em: <https://bmcnobrasil.com.br/o-body-mind-centering/>. Acesso em: 7 mar. 2023.

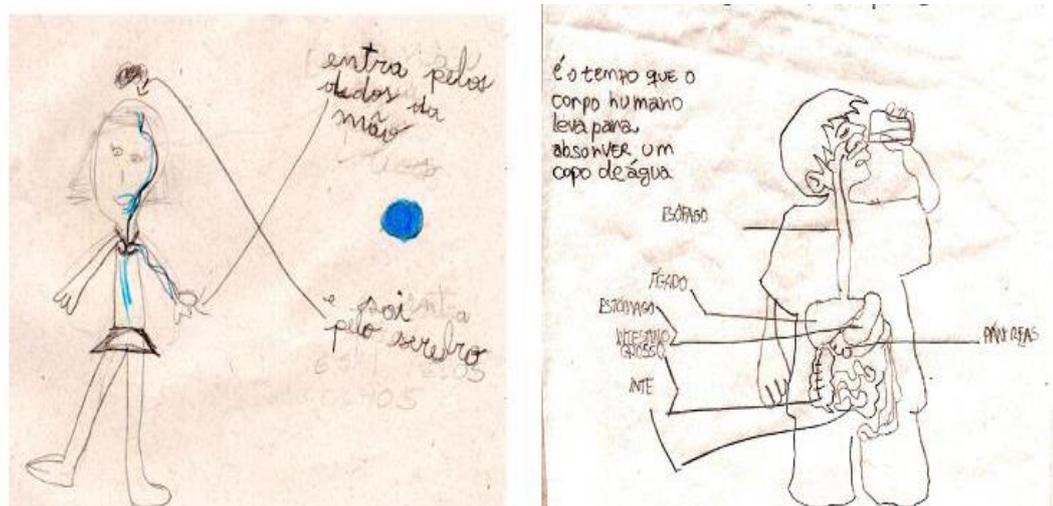
Figura 1 - Trabalho com as mãos na sala do professor polivalente.



Fonte: Arquivo pessoal.

Geralmente os pedidos de lição de casa e os informes de agenda aconteciam na sala de aula. Logo no início do semestre, por exemplo, foi solicitado que cada aluno fizesse um desenho mostrando como imaginava que acontecia o caminho da água dentro do corpo. Lição que conectava com uma atividade da sequência didática de Ciências, na qual um funcionário da manutenção mostrava para as crianças os caminhos da água na escola.

Figura 2 - Lição de casa: Desenho do caminho da água pelo corpo.



Fonte: Arquivo pessoal.

Procedimentos que se repetem na rotina (2):

A troca de espaço da sala do professor polivalente até o galpão, local onde acontecia a parte mais cinética da aula de dança, era feito com outra brincadeira coletiva e ritmada, o trem. O objetivo era fornecer aos alunos referências concretas sobre os conceitos da linguagem e os procedimentos específicos das aulas de dança, que seriam considerados nos instrumentos avaliativos na nota final semestral¹³.

Um dos instrumentos era uma autoavaliação balizada pelas seguintes perguntas: Você participa com atenção durante a explicação da aula na classe? Você controla seu corpo, cooperando com as regras para a boa execução do trem? Você se esforça para superar suas dificuldades? Você colabora com o grupo nos momentos de criação de danças no galpão? Você concentra-se na roda e nas atividades de finalização de aula?

Nas atividades repetidas na rotina, era possível verificar a evolução da postura colaborativa de cada aluno no sentido de ajudar ou não a manter a fluência do grupo durante as aulas, independente do lugar que se sentava na classe, da posição ocupada na roda ou da posição no trem.

O circuito do trem, mencionado no segundo item da autoavaliação, incluía corredores, escadas e o galpão. Os últimos lugares do trem eram os que exigiam um maior comprometimento com o grupo, pois esperava-se que a classe conseguisse concluir o trajeto sem que ninguém soltasse as mãos da pessoa da frente. As posições não eram fixas, a cada semana era feito um rodízio, exceto para aqueles que não se sentiam seguros para ocupar as últimas posições. O rodízio no trem fornecia uma oportunidade de subverter a lógica posicional na qual "os melhores estão em primeiro lugar" e tornar o ambiente menos competitivo.

¹³ O presente artigo não abordará em detalhes o tópico da avaliação. Para uma análise mais aprofundada, recomenda-se consultar a dissertação de mestrado intitulada "Dança para crianças na Educação: ritmo, brincadeira e imaginação". (2022) Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/237169>. Acesso em: 17 ago. 2023.

Por essa brincadeira era possível explorar pelo corpo em movimento, conceitos relacionados à inteligência coletiva (LÉVY, 1999), que enfatiza a colaboração e a diversidade de habilidades em vez da competição e da hierarquia.

Devemos colocar a criança, desde os primeiros anos de escola, em situações complexas de cooperação, de organização de informações, de negociação de significados, de tomada de decisão, de construção de projetos e de pesquisas, tanto no plano cognitivo quanto social. De modo geral, o que se chama de "trabalho intelectual" deve ser revisto e reorganizado em função das possibilidades oferecidas pela rede mundial de computadores. (LÉVY, 1999, p.239)

Essa abordagem considera o uso dos computadores e tem em si um tom liberal no sentido de preparar sujeitos para o mercado de trabalho, o que não correspondia diretamente aos meus interesses no trabalho de dança na educação. Tinha claro que o trabalho desenvolvido não estava direcionado, por exemplo, para a formação profissional de dançarinos digitais ou com habilidades em computação. No entanto, a citação de Lévy foi elencada porque sugere que o êxito de um coletivo está vinculado a uma capacidade que deve ser desenvolvida no âmbito social: a de seus membros serem capazes de atuar conjuntamente, de forma eficaz, pelo entendimento da situação como um todo. Isto é como ensinar a descondicionar o corpo de agir automaticamente, com uma postura não crítica, obediente ou preconceituosa, em relação a posição hierárquica dos indivíduos de um grupo.

Figura 3 - A brincadeira do trem.



Fonte: Arquivo pessoal.

Atividades de sensibilização, exploração e criação de danças (3):

No galpão, o foco era aprofundar a prática tendo como objeto de conhecimento as habilidades relativas aos elementos da linguagem da dança segundo a BNCC, mencionados anteriormente. Através de sensibilizações, como a prática de tocar na coluna para sentir as vértebras, era possível estabelecer relações entre a cabeça, o tronco e os membros, as relações de distância e proximidade com o eixo corporal, e sentir o corpo como um todo. Este acesso somático desencadeado pelos toques no corpo (*Hands-on*), favorecia nos alunos a consciência corporal que, por sua vez, facilitava as explorações de movimentos no espaço, com ritmos diversos, levando a construção do movimento dançado¹⁴.

Ao alinhar a atenção ao próprio corpo e aos corpos dos colegas, era possível desenvolver propostas com improvisação em dança e explorar as formas corporais em diferentes níveis e dinâmicas.

Figura 4 - Práticas de sensibilização: toque na coluna.



Fonte: Arquivo pessoal.

¹⁴ Referentes às habilidades (EF15AR09) e (EF15AR10).

Na sexta aula da sequência didática¹⁵, uma semana antes das turmas terem a saída para o estudo do meio com a professora polivalente e a de Ciências, foi preparado a aula cujo foco era dar o primeiro passo em termos de estimular a construção coreográfica deles.

Ao chegar no galpão, os alunos se depararam com sacos coloridos estrategicamente¹⁶ dispostos no chão. Havia exatamente o mesmo número de sacos e de crianças, logo, cada uma deveria escolher um para se sentar perto, sem ainda poder tocá-lo. Quando todos já estavam sentados, foi dado um tempo para sentir pelo tato um objeto que se encontrava dentro desse saco. Dentro dos sacos havia uma pedra, pretexto para relacionar com as rochas estudadas em Ciências, mas os alunos ainda não sabiam.

Manuseando com cuidado como se fosse uma pele muito fina que não deveria ser rasgada, eles precisavam imaginar o que tinha ali dentro e fazer no corpo uma forma parecida, com o máximo de detalhes possíveis. Concluída essa etapa, poderiam trocar de lugar dirigindo-se até outro saco cuja cor fosse diferente do saco anterior. Eles perceberam que cada saco continha um objeto de um tamanho diferente que convidava a manipulações específicas para sentir a forma: os objetos grandes convidaram o uso da palma da mão e os objetos pequenos convidaram as pontas dos dedos das crianças.

Repetiram mais duas vezes o procedimento de tatear e interpretar corporalmente o objeto, o que totalizou no vocabulário corporal de cada aluno 3 posições distintas. Na última troca, os alunos deveriam retornar ao primeiro saco, e finalmente poderiam ver o que estava dentro para repetirem a forma inicial, fazendo os ajustes necessários para que a interpretação da pedra ficasse o mais convincente possível para eles próprios.

¹⁵ Estas aulas foram ministradas na primeira semana do mês de março de 2016.

¹⁶ Os sacos de cores iguais ficavam próximos uns dos outros, pois continham tipos de pedras parecidos, a saber, pedras lisas e arredondadas (cachoeira), pedras lisas e com ângulos (cristais lapidados), pedras coloridas, transparentes, pretas e aglomerados de pedras de construção (brita).

Em todas as turmas, os alunos reconheciam exteriormente algo que pelo tato já lhes parecia íntimo e familiar, algo que, de algum modo, já lhes fazia parte. Sentir a forma, a temperatura, o volume e a textura das pedras, foi gradualmente conferindo significado às formas corporais imaginadas e realizadas pelas crianças durante o processo da aula.

Figura 5 - Práticas de sensibilização: interpretando a forma.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 6 - Práticas de sensibilização: momento da descoberta.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 - Formas corporais em diferentes níveis espaciais.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para a semana seguinte foi pedido como lição de casa a atividade que chamamos de *Corpo Mineral*. Este título foi dado por duas razões: uma porque as crianças já tinham ouvido falar sobre

a importância de uma alimentação rica em minerais¹⁷, e outra para fazer a interdisciplinaridade pelo uso de termos básicos da geologia¹⁸.

Com uma direção simples e rápida, a solicitação era para que eles desenhassem com uma linha contínua o contorno de um *Corpo Mineral*, marcando sua fronteira entre o dentro e o fora. O contorno poderia ter relação direta ou indireta com as pedras trabalhadas em aula. Ficava a critério das crianças.

O exercício na sequência didática foi o de mimetizar a forma desenhada no corpo dando recheio ao contorno. Esta etapa seria fotografada. Algumas crianças usaram o corpo todo no chão. Para fotografar as crianças que escolheram usar o nível médio ou alto, foi colado na parede um fundo de TNT¹⁹ azul e roxo que havia na escola, para dar contraste com a camiseta do uniforme, caso estivessem usando a camiseta branca²⁰. Foi feita uma foto de cada desenho e do respectivo autor na posição do que havia desenhado.

Algumas crianças foram fiéis à consigna de apenas desenhar o contorno, outras imaginaram o corpo de pedra e representaram a figura humana nos desenhos. O trabalho consequente foi o de recortar o fundo das fotos e misturar as duas imagens conforme o exemplo da figura 8.

¹⁷ Cálcio, Ferro, Zinco, Magnésio, Fósforo e Potássio são alguns dos minerais essenciais que desempenham funções fisiológicas.

¹⁸ Os minerais são as "substâncias" que formam as pedras, e as pedras são agrupadas para formar as rochas, importante elemento no ciclo da água.

¹⁹ TNT é a sigla de "tecido não tecido", material leve e de baixo custo que se compra em papelarias ou lojas de artigos para festas.

²⁰ Fazia parte do uniforme as camisetas laranja ou verde, mas, de modo geral, a maioria das crianças usavam camisetas brancas.

Figura 8 – Montagem com desenhos e fotografias da atividade *Corpo Mineral*.



Fonte: Arquivo pessoal.

Práticas de composição: Como passar de uma forma para outra?

O objetivo do exercício cênico desta aula da sequência didática era praticar coletivamente a fluência nos movimentos para compor a célula coreográfica a partir do tema Formas, utilizando o repertório proveniente da exploração trabalhada nas semanas anteriores.

Quatro grupos por classe foram organizados em ordem alfabética²¹. Nestes subgrupos cada aluno teve a tarefa de ser

²¹ Os grupos representados na tabela a seguir, por G1 a G4 foram divididos pela ordem alfabética, mas podiam variar de acordo com os

professor e ensinar aos demais membros como fazer uma forma corporal que ele apreciasse, de preferência inspirada na pedra imaginária da lição *Corpo Mineral*. Após todos conhecerem as formas dos colegas, eles deveriam criar caminhos para se passar de uma forma para a outra com fluência, dançando.

Nessa tarefa, desafios de diversas naturezas surgiram, e o primeiro que ocorreu em todas as cinco turmas de 3º ano foi o fato de terem que compartilhar algo pessoal com um grupo de pessoas não escolhidas por eles. Um problema recorrente no momento de combinar pares da quadrilha da Festa Junina.

Procurei intervir o mínimo necessário. Mencionei as vivências no trem e percebi que quanto mais simples e objetiva fosse a proposta, menos chance dos alunos se distraírem com as questões paralelas, que muitas vezes atravancava o fluxo das aulas. Trouxe o foco para as questões relacionadas aos conteúdos de dança, por exemplo, como adaptar o corpo a novas posições e como passar de uma forma para outra sem perder o equilíbrio.

A melhor forma de descobrir era fazendo, por isso, foi estipulado um tempo de 8 minutos para concluírem e mostrarem aos outros grupos da classe o resultado do exercício. À medida que negociações iam sendo feitas, os grupos produziam suas pequenas sequências e logo estavam prontos tanto para compartilhar suas montagens quanto para assistir a dos colegas.

Na aula seguinte, mantivemos os grupos e a proposta de composição de uma célula coreográfica, no entanto, ao invés de se trabalhar com a ideia disparada pela forma estática das pedras, os motivos coreográficos foram substituídos por palavras presentes na letra da música *Água*²², de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes.

A canção gravada com uma kalimba, revela alguns caminhos, narrando lugares por onde a água passa, algo que indiretamente, fazia menção a primeira lição de casa que pedia o desenho sobre os caminhos da água no corpo.

nomes das crianças da classe, buscando manter a quantidade de participantes por grupo em números parecidos.

²² A música *Água* é a faixa 7 do álbum *Canções de Brincar*, da Coleção Palavra Cantada.

Cada grupo recebeu uma estrofe da canção com 9 a 11

Grupo 1: Alunos de A a F	Nuvem, chão, bueiro, cano, rio, cachoeira, Cachoeira, represa, caixa d'água, torneira, filtro, copo.
Grupo 2: Alunos de G a L	Copo, boca, bexiga, privada, cano, rio. Rio, outro rio, mar, outra nuvem.
Grupo 3: Alunos de M a R	Nuvem, chão, bueiro, cano, rio, cachoeira, Cachoeira, represa, caixa d'água, torneira, filtro, copo.
Grupo 4: Alunos de S a Z	Copo, boca, bexiga, privada, cano, rio. Rio, outro rio, mar, outra nuvem.

palavras para criar a movimentação, sendo elas:

Figura 9 – Quadro com grupos de alunos e palavras das estrofes musicais.

Fonte: Arquivo pessoal.

Como os grupos tinham de quatro a sete participantes, e havia palavras que se repetiam na estrofe, pedi para cada aluno propor ao menos um dos movimentos, assim como havia sido feito nas aulas anteriores com a forma da pedra.

Cada grupo recebia uma folha de sulfite com as palavras-chave da estrofe escrita. Tais palavras funcionaram como se fossem a partitura inicial da dança. Eles escolhiam onde deixar a folha, o guia do roteiro aberto, uma vez era possível mudar a ordem das palavras de acordo com a dinâmica dos gestos e movimentos, bem como poderia ser enfatizado ou suprimido palavras da estrofe, caso fosse de comum acordo no grupo. O tempo máximo para criar e testar as ideias foi de 10 minutos.

Figura 10 - Grupos no galpão durante o processo de criação.



Fonte: Arquivo pessoal.

Para pontuar como a parte musical integrou a sequência didática da dança, vale mencionar entendimentos sobre os conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade entre duas ou mais disciplinas busca superar a visão fragmentada nos processos de aquisição e socialização do conhecimento; já a transdisciplinaridade considera o pensamento de modo integral, para além das disciplinas.

Afinado com tais conceitos, com o eixo da série e com as propostas de dança discutidas nos intervalos das aulas, o professor de música do período matutino orientou as crianças a cantarem e a sonorizarem a canção *Água*, utilizada como referência para a criação coreográfica. Os alunos utilizaram, inclusive, instrumentos confeccionados por eles com garrafa plástica, atividade do conteúdo de música também vinculada ao eixo temático *Convivendo com a água*. Já as turmas do período vespertino escolheram dançar suas coreografias com *Peixinhos do Mar*²³, do grupo Barbatuques por ter um ritmo mais agitado.

²³ Por trabalhar com a percussão corporal, essa e outras faixas do Barbatuques eram utilizadas com frequência nos aquecimentos das aulas de dança.

Reflexão e compartilhamento sobre a prática da aula (4):

Ao final de cada aula, o espaço para o compartilhamento dos exercícios cênicos com a própria classe, ajudava os alunos a elegerem, editarem e formatarem suas criações. Ao gerenciarem o tempo e o espaço do que seria mostrado, sentiam na pele os desafios de se fazer um projeto coreográfico e ficavam mais empáticos aos demais grupos. Apresentar, ver, ouvir e oferecer críticas construtivas sobre compartilhamentos coreográficos pode exercitar a troca democrática entre eles, mas é um processo moroso, resultado de um longo percurso didático pedagógico de dança.

Ao longo do semestre uma série de registros em fotos e vídeos foi feita, e, após o término, foi realizada a edição final de um vídeo²⁴ sobre a sequência didática “O ciclo da água no corpo” para mostrar o processo e o resultado para os pais. De forma poética, o vídeo mostra que nesse processo a pedra real virou um desenho de uma pedra imaginária, que ganhou corpos arredondados, pontiagudos, assimétricos, alongados, entre outros sem definição, mas capazes de se equilibrarem, de usarem as diagonais e tocarem o céu. Pelo audiovisual nota-se a fluência das crianças no espaço.

Figura 11 - Grupos no galpão apresentando suas células coreográficas.



²⁴ O Vídeo “Dança para crianças na Educação: O ciclo da água no corpo” está disponível no em: <<https://youtu.be/lf7fKuACgaq>>. Acesso em 18 Maio 2023.

Fonte: Arquivo pessoal.

O vídeo foi enviado para as famílias no final do semestre junto ao relato de trabalho contendo os conteúdos específicos da dança e esclarecendo os critérios dos instrumentos avaliativos que compunham a nota final da dança, dentre eles a colaboração nessa criação coletiva, a nota da prova teórica e a autoavaliação. Os nomes dos alunos aparecem nos créditos finais como intérpretes-criadores, e realmente todos os movimentos apresentados foram criações autorais das crianças.

Figura 12 - Grupos no galpão apresentando suas danças para a classe.



Fonte: Arquivo Pessoal.

Devolutiva dos pais

Apesar de todo apoio institucional, fazia parte da realidade escolar lidar com a dança ainda ocupando um lugar menos privilegiado que as disciplinas duras: matemática, português, ciências, história e geografia. Essa escola valorizava a arte tanto que tinha professores *atelieristas* (FIGUEIREDO, 2015) que atuavam muito próximos dos professores polivalentes na construção do currículo, mas os professores especialistas da área Corpo, onde a dança se encontrava, não participavam, por exemplo, das reuniões de pais.

Assim, entre os anos de 2010 e 2017, incorporei o procedimento de colher depoimentos²⁵ das crianças e de compilar registros audiovisuais de aulas que mostrasse a turma como um todo em atividades da dança, conforme mencionado na finalização da sequência didática “O ciclo da água no corpo”. O compilado era copiado no *pen drive*²⁶ de cada aluno para ser enviado para as famílias junto com o portfólio no final do semestre.

No envio era pedido para que os pais ou responsáveis assistissem ao material junto com seus filhos a fim de compartilharem suas impressões sobre as imagens em tempo real, de forma presencial: as impressões da criança que viveu os processos de dentro, e as dos pais/plateia ao assistir como público. Após assistirem juntos, era solicitado que os pais ou responsáveis de cada criança escrevessem um pequeno depoimento com reflexões sobre a dança que era cultivada na escola.

A grande maioria das famílias davam retornos positivos, mas os retornos negativos eram fundamentais para ajudar a balizar ações para o próximo período letivo conforme ocorrido no final de 2015, ano anterior à criação da sequência didática “O ciclo da água no corpo”.

Dentre as várias devolutivas positivas, havia pais que diziam ter testemunhado na criança “o aprendizado efetivo vindo de um corpo ativo”, ter mencionado que “é o gesto intencional que traz autoria e autonomia”, ter reconhecido a relação “de dentro para fora na construção do movimento” expresso pelas crianças, entre outras expressões de satisfação e felicitações.

No entanto, dentre as devolutivas negativas, uma falava de um aluno que “não se sentia à vontade nas aulas de dança”. Esses pais não reconheciam a dança como uma área de conhecimento a ser considerada no currículo e não percebiam conexão com o eixo temático. De fato, em 2015 este intuito não estava ainda muito claro nas minhas proposições. Talvez tenha sido por esta devolutiva

²⁵ Os depoimentos eram colhidos geralmente a partir das perguntas “O que é a dança para você?” e “O que você mais gostou de fazer nas aulas de dança?”.

²⁶ Dispositivo portátil de memória USB Flash Drive que possui a função de armazenamento de dados, na época, a mídia utilizada para contribuir com a comunicação com as famílias e para documentar de parte do histórico do aluno.

específica que iniciei o ano letivo de 2016 decidida a criar a sequência didática para conectar melhor os conteúdos e procedimentos da dança com os conteúdos e procedimentos das demais áreas do conhecimento.

Considerações finais

Apesar da BNCC contemplar propostas de danças tanto na área da Educação Física quanto em Linguagens pelo componente Artes, o corpo integral e sutil da dança enquanto expressão artística ainda parece seguir deslocado das prioridades curriculares que diretores e coordenadores das escolas elegem para discutir com o corpo docente. Os professores precisam fazer um esforço extra no sentido de construir pela dança e seu legítimo campo de conhecimento, um percurso escolar que faça sentido para si, para os alunos, para o currículo da série e para a proposta político pedagógica da instituição, quando há.

Se o processo de ensino e aprendizagem envolve um procedimento encadeado de passos ou ações ligados entre si, cujas abordagens focam na construção de hipóteses, na coleta de dados, na interpretação, na tomada de decisão, na socialização e em configurações que privilegiam tanto o trabalho coletivo quanto o individual; ora, um estudo coreográfico também pode ser praticado como um procedimento de passos e ações, a fim de tornar visível um processo criativo desenvolvido pela linguagem corporal. O corpo elabora hipóteses, coleta dados pelos sentidos, toma decisões em tempo real, se expressa e ressoa conexões com as demais pessoas.

Quais competências corporais se espera que tenha um professor para promover os saberes da dança? A priori, podemos pensar que o professor deve ter conhecimento de seu próprio corpo e abertura para tanger suas subjetividades. Assim, dentro dos diferentes contextos, ele terá facilidade de perceber quais competências que os seus alunos já têm. A partir de então, poderá ajudá-los a ampliar a consciência fornecendo os elementos da linguagem da dança, para encorajá-los no exercício da criação, da autonomia e na construção de relacionamentos. Neste processo,

respeitar todo tipo de diferença ou divergência que possa surgir entre professor, conteúdo e alunos, é o cerne do exercício democrático, da intervenção política da percepção.

Ao fomentar ações e abrir espaços para as crianças criarem suas danças, o processo e o resultado dependem, a princípio, de como vemos a criança e concebemos a dança/arte (SILVA, 2015). Meu referencial provém de formações acadêmicas e da vivência como intérprete criadora de uma companhia de dança contemporânea para crianças, mas este não é o único caminho. Múltiplas construções corporais podem contribuir para formar em um processo contínuo, um professor de dança na escola.

Para ampliar o repertório de movimentos corporais, em Práticas e Contextos, a BNCC menciona a importância de apreciar e vivenciar modos de dançar com sensibilidade, imaginação, com a capacidade de atribuir significados simbólicos ao que se vê e ao que se pratica. Interpreto tal habilidade como aquela que, pelo exercício, pode criar contextos e entendê-lo melhor. No caso da sequência didática “O ciclo da água no corpo”, tratava-se de desenvolver nos alunos a capacidade de compreender o contexto escolar de um modo geral, e explorar o conceito de forma e fluência tanto de maneira abstrata quanto concreta. De forma específica, buscou-se desenvolver nos alunos a capacidade de reconhecer as estruturas do corpo, dos objetos, das aulas, para brincando, conferir fluência e significado a elas.

Conforme mencionado anteriormente, o objetivo era criar estratégias para que os alunos aprendessem a coreografar danças autorais em grupo a partir de práticas que utilizassem a sua imaginação e os elementos da linguagem. Com o vocabulário de movimento emergido do eixo da série, as crianças montaram suas coreografias com uníssonos e com partes improvisadas utilizando formas corporais, transições entre formas, níveis, diferentes direções espaciais e variações de tempo, fazendo com que suas danças parecessem brincadeiras.

Reforçando a ludicidade cultivada nos procedimentos, as danças apresentaram os conteúdos experienciados nas 11 aulas da sequência didática: as filas do trem, as ações de passar por

cima, por baixo e entre os colegas, os apoios de mão no chão, o ato de dançar com ênfase nas partes do corpo, entre outros.

Cada uma das 20 células coreográficas continha em si um rico material que, segundo os fatores de movimento descritos por Rudolf Laban, poderiam ser minuciosamente analisados, porém mais do que desenvolver uma análise descritiva, a sequência didática almejava a vivência das qualidades de movimento.

Propagar a dança para crianças na educação é uma ação de incentivo ao ensino desta arte como uma importante área do conhecimento. É reconhecer o valor da linguagem corporal na formação das pessoas por ações interdisciplinares, transdisciplinares e pela *interpenetração* (ORFF, 1978) dos saberes, levando em conta as naturezas artísticas, pedagógicas e educacionais.

O artigo almejou compartilhar experiências com outros professores, para que estes se sintam estimulados a investirem em novas sequências didáticas em seus contextos pedagógicos. Logo, não forneceu um exemplo a ser seguido passo a passo, nem tampouco mostrou uma proposição de aulas fechadas, inclusive porque a sequência didática em questão foi sendo construída no decorrer do primeiro semestre de 2016, junto com as turmas envolvidas na ocasião. Provavelmente hoje ela se desenharia de forma distinta.

Por fim, a expectativa do artigo visou propagar a ideia do corpo-sujeito, aquele capaz de trazer a dança como a *pronúncia do mundo* (VILELA, 2010), ou seja, um corpo-sujeito que ao dançar revela aspectos essenciais sobre suas interpretações de mundo. Visou conversar com pessoas capazes de se arriscar para, no processo criativo, descobrirem o imprevisível; pessoas capazes de forjar um corpo-sujeito social, pessoas dispostas a inventarem meios de não se enrijecerem, de não perderem a capacidade de sonhar e, despertas, contribuir para realizar um quadro mais favorável para a educação no Brasil. Brinquemos de dançar até o fim.

Referências Bibliográficas

HASELBACH, Barbara. **Historia del Orff-Schulwerk**. Revista Eletrônica Pesquiseduca, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 321-332, 2012.

COSTA, Dailson, GONÇALVES, Tadeu. **Compreensões, Abordagens, Conceitos e Definições de Sequência Didática na área de Educação Matemática**. Bolema (Boletim de Educação Matemática), Rio Claro (SP), v. 36, n. 72, p.358-388, abr. 2022.

FIGUEIREDO, Flora Sipahi Pires Martins. **Atelieristas: da célula atelier ao corpo atelier**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: João Wanderley Geraldi e Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

MARQUES, Isabel. A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

ORFF, Carl. **The Schulwerk**. Tradução: Margaret Murray. Nova York: Schott Music, 1978. v. 3. (Carl Orff/Documentação).

SILVA, Andréa Fraga da. **Dança para crianças**. In: V FÓRUM - "forinho": o brincar, a improvisação e a dança. São Paulo: Cia. Balangandança/Itaú Cultural, 2015.

SILVA, Andréa Fraga da.; PRADO, Patrícia Dias. **Que danças criam as crianças? Arte e corporalidade na educação das infâncias**. Educação Infantil: Comprometimento com a Formação Global da Criança. Atena, 2020.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. **Encantamento: sobre política de vida**. Rio de Janeiro: Mórula, 2020.

VILELA, Lilian Freitas. **Uma vida em dança: movimentos e percursos de Denise Stutz**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VILELA, Lilian Freitas. **Encontros entre práticas: Bartenieff Fundamental 36 e Body-Mind Centering**. Revista Brasileira de Estudos em Dança, ano 01, n. 02, p. 85-102, 2022.

WIGMAN, Mary. **The Language of dance**. Tradução: Walter Sorell. Connecticut: Wesleyan University Press Middletown, 1974.

WILHELM, Richard. **I Ching: o livro das mutações**. Tradução: Alzira Allegro. 7. ed. São Paulo: Pensamento, 2000.

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

Referências Musicais

Palavra Cantada. **Água**. No: *Canções de Brincar*. São Paulo: Sony Music, 2002.

Barbatuques. **Peixinhos do Mar**. No: *Tum Pá*. São Paulo: Independent, 2002.

Submetido em 31 maio 2023.
Aprovado em 22 agosto 2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança