



revista
brasileira
de estudos
em dança


O Brincar de Dançar: propostas pedagógicas em dança no Ensino Fundamental I (anos iniciais)

*The Play of Dancing: Pedagogical Proposals
for Dance in Elementary School I (early years)*

Rayrane Melyssa Lima Aragão

Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura

ARAGÃO, Rayrane Melyssa Lima; BOAVENTURA, Michelle Aparecida Gabrielli. O Brincar de Dançar: propostas pedagógicas em dança no Ensino Fundamental I (anos iniciais). **Revista Brasileira de Estudos em Dança**, v. 2, n. 3, p. 49-65, 2023.



RESUMO

Este texto brincante-dançante tem como objetivo compreender as implicações do uso de jogos e brincadeiras nas propostas pedagógicas em dança no Ensino Fundamental I (anos iniciais), relatando a experiência no componente curricular Estágio Supervisionado I - Dança, do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba, desenvolvido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda, localizada no bairro dos Bancários, em João Pessoa-PB, no segundo semestre de 2022. Desse modo, organizamos o escrito em duas categorias teóricas intituladas: *Jogos e brincadeiras: possíveis diálogos com propostas pedagógicas em Dança* e *Entre brincar e dançar: o Currículo do Ensino Fundamental na Paraíba*.

PALAVRAS-CHAVE dança na escola; brincadeiras e jogos corporais; estágio supervisionado.

ABSTRACT

This playful-dancing text aims to understand the implications of the use of games and plays in pedagogical proposals in dance in the Elementary School I (early years). It reports the experience of the curricular component Supervised Internship I - Dance, of the dance degree course at the Universidade Federal da Paraíba, developed at elementary municipal school Aruanda, located in the neighborhood called Bancários in João Pessoa-PB, in the second semester of 2022. Thus, we organized this article into two theoretical categories entitled: *Games and plays: possible dialogues with pedagogical proposals in Dance* and *Between playing and dancing: the Elementary School Curriculum in Paraíba*.

KEYWORDS dance at school; play and body games; supervised internship.

O Brincar de Dançar: propostas pedagógicas em dança no Ensino Fundamental I (anos iniciais)

Rayrane Melyssa Lima Aragão - UFPB¹
Michelle Aparecida Gabrielli Boaventura - UFPB²

¹ Graduanda no Curso de Licenciatura em Dança do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). Anteriormente, foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC) entre os anos de 2020-2021, 2021-2022.

² Professora Adjunto III do Curso de Licenciatura em Dança, da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Educação, na linha de Educação Popular, pela UFPB. Mestre em Letras, na área de Estudos Literários, pela Universidade Federal de Viçosa (UFV). Graduada em Dança, com habilitação em Bacharelado e Licenciatura, pela UFV.

Introdução

O presente artigo traz uma compreensão das implicações do uso de jogos e brincadeiras nas propostas pedagógicas em Dança no Ensino Fundamental (anos iniciais). Delineada no componente de *Estágio Supervisionado I - Dança*, realizado no segundo semestre de 2022, do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), sob a orientação da Profa. Dra. Michelle Boaventura. Desse modo, apresenta-se uma reflexão de como o “brincar de dançar”³ potencializou práticas criativas em Dança, em especial no contexto da Educação Básica.

É importante salientar como o interesse em usar jogos e brincadeiras como meio para o ensino e investigação em Dança na escola foi sendo desenvolvido na graduação, corroborando a vivência no campo de estágio na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aruanda. Assim, enquanto ponto de partida, discorre-se sobre as contribuições de um dos componentes da graduação, dos Conteúdos Complementares Obrigatórios, intitulado *Jogos Corporais*, ministrado pelo Prof. Dr. Carlos Henrique Guimarães, no primeiro semestre de 2022.

Conforme consta na ementa, o referido componente teve como objetivo assimilar o conceito e fundamentos dos Jogos Corporais, Jogos teatrais e Improvisação dentre exercícios de relação, integração e sensibilização, improvisações livres a partir de diversos estímulos e treinamento da escuta.

Dessa maneira, os processos metodológicos incluíram diálogos coletivos acerca da atuação artística frente a questões antropológicas, visando tanto conhecer a ótica ameríndia da relação com o outro, como também discussões de textos e dinâmicas corporais para composições de cena. Tais processos destacaram uma sensibilização quanto às frequências energéticas

³ Diante do que foi observado no estágio, a disponibilidade das crianças para brincar foi mais vivaz do que quando convidadas para dançar. Logo, correspondendo a esta eminente empolgação a dança foi tratada enquanto brincadeira e a brincadeira enquanto dança, estimulando relações entre elas com o intuito de ampliar perspectivas sobre a dança na escola.

do corpo-ambiente, enfatizando a potencialidade do envolvimento perceptível às experiências sensíveis no dia a dia.

Portanto, o professor reforçou a importância de uma consciência para com a modulação de energias do corpo entre as afetações com o seu meio, apontando à uma intimidade com a natureza, desenvolvida e ampliada na prática cotidiana. Enquanto avaliação, o componente considerou a participação dentre as aulas práticas e reflexivas, contando com a escrita de uma carta autoavaliativa.

À vista desta vivência com Jogos Corporais, o Prof. Carlos Henrique apresentou dinâmicas para a investigação do corpo em estudos teórico-práticos sobre jogos, usando como base teórica os estudos da pedagoga teatral norte-americana, Viola Spolin (1906-1994) e do diretor carioca, Augusto Boal (1931-2009). Com exercícios de improvisação e problematizações sociais em construções de cena, foram trabalhados princípios para o engajamento e atenção propositiva por meio da consciência e modulação do/a/e jogador/a/e.

As investigações na sala de aula influenciadas pelas proposições de Spolin, possibilitaram refletir sobre as repercussões desses jogos no contexto da Educação Básica, estimulando e aprimorando estados de presença em processos criativos dentre as Artes Cênicas, em especial para a Dança. Sobretudo, tal estudo prático apresentou o jogo como ponto de partida para elaborações pedagógicas que estimulam o protagonismo social e político dos/as/es educandos/as/es, como é perceptível no trecho da autoavaliação abaixo.

[...] quando estávamos nesse jogo de conduzir e de sermos conduzidos (jogo de espelhamento), senti-me fazendo parte de uma comunidade, de uma tribo, lembro-me da força e da mobilidade do corpo, da distribuição e ampliação da atenção: do olhar para o outro, perceber e sentir cada um(a) e todos(as/es) ali presentes. Foi eminente a tamanha energia que circulava por todo o meu corpo, a energia que era emitida pelos outros corpos ecoava e preenchia o espaço, e se transformava em som e movimento do nosso corpo coletivo (ARAGÃO, 2022).

Portanto, as vivências no componente de Jogos Corporais despertaram o desejo e a curiosidade para investigar a dança

partindo de dinâmicas coletivas, considerando a experiência com jogos um caminho fértil para a criação e o ensino em dança.

Ao promoverem experimentações que solicitam atenção, autonomia e protagonismo na criação e modulação de relações corporais, o jogo e a brincadeira parecem desafiar as ordens e estruturas tradicionais que, geralmente, em momentos pontuais de descontração ou distração incumbem-as o valor de atividades complementares ou seculares ao processo de ensino-aprendizagem. Mas, o jogo e a brincadeira apresentam-se, em especial para a dança na escola, enquanto trampolins para processos didáticos e criativos, merecendo reflexões sobre as suas implicações na sala de aula.

Durante a experiência no estágio, foi perceptível a capacidade das crianças em estabelecer acordos entre si, em se divertir e se conhecer na relação com o outro através de brincadeiras e jogos. Portanto, ao enfatizar o potencial do brincar e do jogar nas investigações em dança, chamando as crianças para “brincar de dançar”, elas se disponibilizaram a experimentar os movimentos dos seus corpos desfrutando da imaginação e, assim, reconhecer com simplicidade e, sobretudo, profundidade aspectos da criatividade e coletividade na experiência da dança na escola.

1. Jogos e brincadeiras: possíveis diálogos com propostas pedagógicas em Dança

Considerando o modo como o jogo imprime uma seriedade contundente às experiências corporais, mostra-se imprescindível considerar esta “entidade autônoma” (HUIZINGA, 2000, p. 35) como propulsora de investigações de estados e dinâmicas do corpo em movimento para a dança. Em especial, no caso de jogos que envolvem a improvisação, assim como acontece na improvisação em dança, os diálogos que se estabelecem entre os corpos e o ambiente impulsionam percepções sensíveis e conduz os indivíduos a novas descobertas sobre si, o outro e o espaço.

Sob a perspectiva da improvisação, propondo um sistema de jogos teatrais, Spolin (2010, p. 4), em seu livro *Improvisação para o Teatro*, indica o jogo como um dos sete aspectos da espontaneidade, evidenciando-o como “uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”. Expandindo as possibilidades do jogo para além do teatro formal, o que Spolin sugere é disponibilizar o corpo à experiências criativas a partir da improvisação.

Ao promoverem notoriamente uma emancipação da rotina usual dos corpos, mesmo quando tratando-se de experimentações que envolvam ações/movimentos do cotidiano, os jogos possibilitam ressignificações que por sua vez apresentam múltiplas perspectivas para com e sobre o corpo. Assim, quem joga se encaminha pela experiência dialogando com leis/acordos previstos, mas também encontra maneiras de questionar tais acordos na relação coletiva de modular-se entre outros modos de jogar.

A prática investigativa nessas modulações criativas podem sugerir uma postura crítico reflexiva (FREIRE, 1987 *apud* SANTOS, 2019) tanto de quem propõe as dinâmicas quanto de quem investiga a dança ao jogar, tendo em vista que é a partir da consciência crítica do micro e macro contexto, da interdependência entre indivíduo, sociedade e educação, que é possível suscitar transformações de realidade.

Devido ao carácter contagioso nas relações interpessoais, nas quais acontece o compartilhamento de aspectos da personalidade de cada indivíduo, nos jogos, assim como na dança, movimentos, gestos e atitudes ganham ritmos comuns e constroem uma harmonia sensível e afetiva que possibilita o aprofundamento de emoções e objetivos coletivos (ANTUNES, 2003, p. 23).

As emoções podem ser consideradas, sem dúvida, como a origem da consciência, visto que fixam para o próprio sujeito através do jogo de atitudes determinadas certas disposições específicas de sua sensibilidade. Porém, elas só serão o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo, no qual elas começam por fundi-lo e do qual receberá as fórmulas diferenciadas da ação e os instrumentos intelectuais, sem os quais seria impossível efetuar as distinções e as classificações necessárias ao conhecimento das coisas e de si mesmo. (WALLON, 1986, p. 64 *apud* ANTUNES, 2003, p. 23).

A liberdade psicológica que o jogo suscita “cria uma condição na qual tensão e conflito são dissolvidos, e as potencialidades são liberadas no esforço espontâneo de satisfazer as demandas da situação” (NEVA, 1934 *apud* SPOLIN, 2010, p. 5). Para a dança o estado de atenção e disposição que o jogo promove indica que o ato de jogar é um meio do qual a pesquisa do movimento corporal pode acontecer partindo do que o próprio corpo apresenta, seus gestos e maneiras singulares de se colocar em movimento.

Portanto, partindo desta perspectiva de jogos e brincadeiras enquanto propulsoras de caminhos pedagógicos para a dança na escola, sem que ocorra um ensino voltado a passos codificados, o que interessou foi investigar como as movimentações podem sugerir processos criativos e conscientizadores em dança. Sendo o ambiente da aula um laboratório vivo, foi perceptível que, muitas vezes, foram os/as/es educandos/as/es que iam propondo diferentes dinâmicas corporais que indicavam os seus interesses mais inquietantes.

Como defende o psicólogo Vygotsky (1987 *apud* BORGES *et al.*, 2018, p. 21), “o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, expressão e de ação”. Assim sendo, o brincar é um dos fundamentos da cultura da infância e envolve a construção de relações sociais e comunitárias.

Mas o que a brincadeira na sala de aula demanda considerar? Como argumentam Borges, Souza e Zen (2018, p. 21), o brincar não pode ser encarado como uma técnica de ensino, pois desconfiguraria “o brincar como uma produção cultural”, ignorando-o como uma construção social e histórica. Assim como pode ocorrer da dança ser trabalhada apenas como uma ferramenta para o ensino de outras áreas de conhecimento, a brincadeira também pode acabar sendo vítima desse determinismo que estabelece funções limitantes, não considerando-as produtoras por si só de conhecimentos.

Em razão disso, faz-se necessário compreender a brincadeira como um universo que é tanto um produto social quanto produtor de conhecimentos culturais. Nesse ínterim, o aprender a

brincar brincando, e o aprender a dançar dançando acontecem considerando suas práticas produtoras de conhecimentos.

Portanto, a relação estabelecida entre o “brincar de dançar” e “dançar brincando”, ao corresponder o interesse e envolvimento das crianças para o brincar, leva em conta o respeito às especificidades de cada sujeito e a atenção às implicações do brincar para a dança.

Ao considerar a brincadeira não como uma estratégia de ensino para a dança, mas acreditando que tal relação revela aspectos íntimos do corpo à experiência com o movimento, as experimentações em dança permeiam por estados do ser brincante. Investigar propostas pedagógicas a partir do brincar e do jogar enfatizam a imaginação e a criatividade no surgimento e desdobramento de gestos dançados no espaço.

2. Entre brincar e dançar: o Currículo do Ensino Fundamental na Paraíba

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), o ensino de Arte deve garantir aos educandos/as/es a possibilidade de se expressar criativamente nas suas investigações, por meio da ludicidade, proporcionando uma experiência de continuidade em relação à Educação Infantil. “Dessa maneira, é importante que, nas quatro linguagens da Arte – integradas pelas seis dimensões do conhecimento artístico –, as experiências e vivências artísticas estejam centradas nos interesses das crianças e nas culturas infantis” (BRASIL, 2017, p. 199).

A respeito das experiências propulsoras de aprendizagem, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013, p. 94), se faz necessário considerar o potencial da inter-relação entre as linguagens como ocorre, por exemplo, nas brincadeiras cantadas onde “a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens”. Essencialmente, o brincar é

compreendido enquanto uma necessidade onde as crianças constroem relações de identidade e respeito.

Dentre os princípios contidos na Proposta Curricular do Estado da Paraíba (PARAÍBA, 2018), o brincar é disposto enquanto um direito democrático que faz parte de nosso patrimônio cultural, e ao ensino de Dança enfatiza-se sua função fundamental em criar conexões entre o/a/e estudante e seu corpo, seus sentimentos, pensamentos, estimulando um protagonismo político no exercício de sua cidadania.

Correspondendo ao que consta na BNCC, a Proposta Curricular do Estado da Paraíba destaca a relação dos jogos corporais e brincadeiras com a dança, para os 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, considerando as habilidades EF15AR11 e EF15AR24, às quais respectivamente referem-se a criação e improvisação de movimentos dançados de modos individual, coletivo e colaborativo, “considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança”, e a caracterização e experimentação de “brinquedos, brincadeiras, jogos, danças, canções e histórias de diferentes matrizes estéticas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 201).

Nesse sentido, os jogos corporais e a improvisação são associados ao ensino da dança visando a aprendizagem de relações possíveis entre os movimentos da vida cotidiana e os movimentos dançados, e quanto às brincadeiras apresentam-se atreladas à conscientização, o reconhecimento e valorização das diferentes matrizes estéticas e culturais, assim como, à identificação das contribuições das manifestações populares brasileiras (PARAÍBA, 2018).

Dessa forma, é explícita a preocupação em considerar de maneira justa as potencialidades do brincar no ambiente de aprendizagem, e ao que corresponde o Ensino de Dança no componente curricular Artes, no Ensino Fundamental, é relevante enfatizar as investigações que empreendem múltiplas relações com o espaço dentro/fora da escola e viabilizem a construção de conhecimentos do corpo em experiências criativas, éticas e estéticas.

3. Relato da Experiência: interfaces entre o brincar e o dançar

Apresenta-se aqui, brevemente, a experiência com o ensino da dança atrelado às brincadeiras para crianças do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, na Escola Municipal Aruanda, durante a realização do Estágio Supervisionado I - Dança, com orientação da Profa. Dra. Michelle Boaventura e a supervisão da Profa. Marinalva Rodrigues dos Santos.

À medida em que as vivências eram compartilhadas nos encontros do Estágio Supervisionado, assim como com a ajuda e o apoio dos/as/es colegas da turma deste componente, este estágio acabou se tornando uma experiência inesquecível, atingindo aspectos da formação pessoal e profissional.

O processo inicial, com a observação, contribuiu para refletir sobre a experiência pessoal em relação à dança na escola, o que revelou pouquíssimas vezes em que, enquanto estudante, houveram processos que consideravam a dança como uma área de conhecimento durante a Educação Básica. De maneira geral, as aulas de Artes se resumiam em pintar e desenhar, ou ainda, no caso de atividades extracurriculares, a dança era trabalhada excepcionalmente para uma apresentação pontual relacionada à alguma data comemorativa, não sendo novidade tais “situações limites” (FREIRE, 2005, 2011 *apud* BOAVENTURA, 2021, p. 260).

À vista disso, problematizou-se o lugar da dança na escola a partir de lembranças de desejos guardados quanto ao componente de Artes e da realidade que apresentava-se no período de observação na escola Aruanda. Na elaboração do planejamento das atividades pedagógicas, o Plano de Curso e os planos de aula em sequência didática, o querer dançar brincando e brincar de dançar foi tomando o imaginário docente e encaminhando às aulas, onde os/as/es educandos/as/es ampliaram ainda mais tal relação criativa.

O Plano de Curso intitulado Brincar: a dança na Educação Básica teve como objetivo geral identificar potencialidades criativas

da dança através de experiências ao brincar. Assim, as brincadeiras garantiram experimentações com os fatores de movimento que estimulavam investigar o corpo a partir de dinâmicas corporais, correspondendo assim à habilidade contida na BNCC de código EF69AR11, sobre “experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado” (BRASIL, 2017, p. 207).

Partindo da seleção de brincadeiras africanas, objetivou-se investigar o corpo e a construção de relação com o outro e o espaço-tempo através do brincar, considerado o que a habilidade EF69AR13 assegura sobre “investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo” (BRAZIL, 2017, p. 207).

Nessa direção, quando o estágio supervisionado iniciou, foi eminente a presença de brincadeiras entre as crianças, desde a chegada à escola até a hora da saída. Houve momentos surpreendentes como, por exemplo, quando alguns meninos cantarolavam no meio do pátio entre as salas de aula e, enquanto isso, outros ali perto balançavam o quadril e sacudiam a cabeça em ritmos variados para, logo depois, de repente, todos correrem em uma espécie de “pega pega”.

Durante o período de observações, foi importante identificar as singularidades de cada criança ao se dispor nas atividades práticas, como por exemplo, em uma aula sobre mímica, alguns escolhiam fazer os gestos individualmente ou em duplas, ou ainda outros escolhiam só observar a mímica e tentar adivinhar. Em momentos como esse, os/as/es educandos/as/es experimentavam movimentos e relações corporais lidando com o desafio ora de gesticular a partir de um determinado tema, apresentando-se para os demais, ora de interpretar os gestos.

Na busca em conhecer pouco a pouco quem eram e como eram as crianças, destaca-se em todas as turmas inquietantes movimentações durante a aula, sendo elas ações como abraçar (muitas vezes, abraçar e pular ao mesmo tempo), pular, girar,

correr, esconder-se, sacudir e cantar. Essas ações eram realizadas mesmo durante uma aula onde a orientação era para se concentrarem em somente desenhar. Assim, as crianças não só desenhavam sentadas na cadeira, concentradas na ação do lápis no papel, mas elas desenhavam também com o próprio corpo no espaço, e conversando entre si trocavam informações sobre algo do seu desenho em construção, ou ainda sobre algum outro assunto sussurrado.

Partindo destas e outras observações, as experiências foram carregadas de jogos e brincadeiras, dentre elas brincadeiras africanas como Terra-Mar, brincadeira originária de Moçambique, na qual foram investigadas diferentes qualidades de movimento ora no espaço delimitado como “terra”, ora no espaço delimitado como “mar”. Para esta proposta, as crianças foram direcionadas para a lateral da escola, onde havia uma fileira de árvores, o que mostrou ser estimulante para elas que logo se empolgaram em experimentar movimentos com variações de peso, tempo, espaço e fluxo, deslocando-se de um lado para o outro das árvores.

A maioria das aulas aconteceram na sala de vivências da escola, uma sala espaçosa, com espelhos e barras, e apesar das janelas era um espaço bem quente e com uma alta produção de eco sonoro. Com a presença das crianças se expressando, o ambiente se transformava em uma sala cheia de barulhos vibrantes que coloriam o ar com tons fortes e alegres. É necessário admitir que são poucas as escolas que possuem um espaço ou sala específica para dança, como pode ser notado no caso de outros/as/es colegas que estagiaram no mesmo período e desenvolveram as atividades em salas de aulas convencionais.

Aos poucos foi-se conhecendo e entendendo como funcionavam as aulas e seus acordos internos como, por exemplo, para levar a turma para outro local, como à sala de vivências, ou ainda para o intervalo, fazia-se uma fila e na frente a professora conduzia a turma, uma estratégia de organização para que as crianças não dispersassem durante o deslocamento para outro espaço.

Dessa forma, em cada uma das aulas ministradas as turmas eram conduzidas em fila para a sala de vivências, aproveitando,

durante este percurso, para realizar um aquecimento e alongamento. Assim, eram propostas ações como se espreguiçar, alongar os braços e as pernas, fazer curtas pausas no corredor para fechar os olhos e ouvir os sons do ambiente, e andar com diferentes apoios dos pés (na meia ponta, só com os calcanhares, com as bordas internas e externas), agachar, andar lentamente, etc. Essa foi a estratégia desenvolvida com as crianças no início de cada aula, para que o tempo e espaço da ida até a sala fossem também proveitosos.

Além desta proposta no percurso até a sala de vivência, em algumas das aulas a entrada na sala era conduzida para que individualmente as crianças se deslocassem para o centro da sala a partir de ações corporais específicas. Nesta proposta foi interessante perceber que algumas crianças pareciam gostar muito de serem desafiadas a entrar na sala de maneiras não convencionais, como engatinhando, andando de costas, “voando”, “nadando”.

Na brincadeira Mamba, originária da África do Sul, nesse tão usual enfileiramento dos/as/es educandos/as/es na escola, seja dentro da sala de aula, ao sentar nas carteiras, ou ainda fora dela, o brincar provocou os corpos para experimentarem uma outra relação com a fila ao dançar como cobra. A "Mamba", ressignificando tal organização em fila, trouxe desenhos geográficos menos lineares e mais sinuosos.

A supervisora do estágio, a Profa. Marinalva, formada em teatro, auxiliou nos momentos em que era difícil avistar detalhes que precisavam ser ajustados, como aconteceu no caso da brincadeira Mamba. Para facilitar o deslocamento das crianças foi aconselhado que, ao invés de pedir que segurassem nos ombros/cintura umas das outras, segurassem nas mãos umas das outras, evitando assim tropeçarem.

Já na brincadeira Si Mama Kaa, originária da Tanzânia, o dançar e o cantar aconteceram com o mesmo entusiasmo como na dinâmica coreográfica da música sul-africana Pata Pata. E, como uma espécie de jogo “O mestre mandou”, a brincadeira Bouboukalakala, foi estimulante para experimentar diferentes movimentos inspirados nos animais.

Tais vivências partiram do princípio de investigação do movimento e da conscientização do corpo e suas relações de ser e estar no mundo, conforme as brincadeiras/jogos iam desdobrando ações e gestos corporais que ganhavam gradativamente protagonismo e alimentavam a dança que acontecia.

Diante das aulas ministradas, a atuação enquanto docente deslocava-se de conduzir para ser também conduzida pelas proposições vindas das crianças, as quais muitas vezes ensinavam outras formas de brincar. Entre uma dinâmica e outra, algumas crianças lembravam de outras brincadeiras, e assim, sucederam encontros onde as investigações de movimento partiam das sugestões criativas dos/as/es educandos/as/es

Com o passar do tempo, a atenção minuciosa para que tudo o que fora planejado para aula acontecesse se dissolveu e se voltou ao que a experiência daquela aula naquele dia era possível, encaminhando-os muitas vezes a momentos de criação imprevista e inusitada, correspondente aos desdobramentos que os/as/es educandos/as/es apresentavam a partir dos estímulos com as brincadeiras.

Dentre elas, a brincadeira dançada Si mama Kaa foi, inesquecivelmente, a preferida entre as turmas já que fora notável a energia contagiante do cantar e dançar em roda. Logo, foi possível perceber que as crianças estavam cada vez mais atentas ao corpo na realização dos movimentos, seja ao brincar dançando passos ritmados diante das músicas Pata Pata e Si Mama Kaa, ou ainda na investigação com gestos do cotidiano, que foram desenhados no papel e depois experimentados enquanto composições coreográficas.

As rodas de conversa sobre as brincadeiras dançadas foram valiosas pois as opiniões de cada criança eram inquietantes e estimuladoras para reflexão e experimentação prática. Conversando sobre a importância da atenção voltada à origem e as referências daquilo que se pratica-estuda, foi interessante perceber como as crianças se mostravam reflexivas e expressavam suas ideias associando com seu contexto. Como quando questionadas sobre conhecimentos vindos da África, alguns logo lembravam de alguma história ou ainda de referências como *Black Panther*

(Pantera Negra), filme lançado em 2018, produzido pela Marvel Studios.

Assim, esta primeira experiência com a dança na educação formal enquanto docente em formação possibilitou compreender a aula um laboratório volátil onde a configuração da turma, equivalente a disponibilidade e entusiasmo não reprimidos por uma ordem arbitrária, se apresentava enquanto um “caos”. Sob uma perspectiva tradicional tal caos muitas vezes é visto de forma negativa, já que a ordem garante um ambiente sério que assegura/controla uma concentração aos deveres na escola.

Como afirma a professora Boaventura (2021, p. 242), “aos olhos ‘desavisados’ (direção, coordenação pedagógica, inspetor de aluno, professores e funcionários), não é possível estabelecer nenhum processo de ensino e aprendizagem tendo como base a desordem”. Entretanto, é necessário entender que a confusão e a instabilidade “fermentam o novo e abrem caminho a uma liberdade nova e fecunda: a desordem torna-se criadora” (BALANDIER, 1997, p. 11 *apud* BOAVENTURA, 2021, p. 242). Portanto, para a dança esse caos, ou desordem, é matéria-prima para descobertas de si, do outro e da relação com o ambiente, um estímulo propulsor da criatividade.

Considerações provisórias

A partir das experiências descritas acima foi possível reconhecer que as propostas pedagógicas desenvolvidas conduziram uma investigação sobre o corpo que brinca e dança, trabalhando aspectos da consciência corporal e de fatores do movimento, através de brincadeiras e jogos corporais que possibilitaram identificar potencialidades da criação em dança na Educação Básica, em específico no Ensino Fundamental I.

Considerando que “é no jogo que a criança e o adolescente convivem com campos experimentais (físicos, emocionais, cognitivos, simbólicos) e é esta a oportunidade para que possam interpretar, e dar sentido àquilo que experimentam” (ANTUNES, 2003, p.13), o caminho das propostas materializaram encontros

brincantes que impulsionaram uma atenção às movimentações, que a cada jogo e brincadeira apresentavam diferentes maneiras de se relacionar com o corpo em movimento.

Acolhendo dentre as reivindicações da aprendizagem para o ensino da dança, contidas na Proposta Curricular do Estado da Paraíba, o “reconhecer a possibilidade de criar movimento a partir do estímulo de diferentes linguagens artísticas”, como também, no objetivo de “aprender a improvisar em dança fazendo relação com as possibilidades de improvisação na vida cotidiana”, os jogos corporais destacam-se enquanto conteúdo potencializador para a experiência em dança (PARAÍBA, 2018, p. 153).

Assim como, diante das experiências nesse estágio foi possível contribuir para a assimilação e desenvolvimento de práticas em dança de matrizes africanas, protagonizando conhecimentos afrocentrados enquanto referência para a criação e investigação do corpo e sua manifestação com as brincadeiras dançadas.

Partindo dentre as habilidades contidas na BNCC, em especial a EF15AR08 (BRASIL, 2017), que enfatiza a experimentação e apreciação de manifestações da dança em diferentes contextos, as brincadeiras africanas investigadas nas aulas possibilitaram cultivar o imaginário, a percepção do corpo, e evocar reflexão e questionamentos importantes para a aprendizagem das crianças.

Contudo, é importante reconhecer que um dos principais desafios no Estágio Supervisionado em Dança no município de João Pessoa e cidades vizinhas é o fato terem poucos profissionais formados/as/es em dança atuando nas escolas enquanto professores/as na área de Arte/Dança, o que, notoriamente, revela o componente de Artes ministrado em grande medida por professores/as de outras linguagens.

Como também, é evidente que a dança na escola ainda não é valorizada ou nem mesmo reconhecida enquanto área de conhecimento, vista comumente enquanto uma “atividade extracurricular, lúdica e de embelezamento das festividades escolares”, o que minimiza sua relevância política, social, artística, cultural e educacional. Tal desconhecimento sobre a dança ressoa

nas condições de trabalho precarizadas que fazem parte do contexto de professores/as de dança (BOAVENTURA, 2021, p. 265, 267).

Isto posto, compreendo que o estágio concebeu a contextualização da dança na escola e o estudo prático da atuação docente na realidade que se apresenta. As vivências nesse período foram significativas não somente por terem sido a primeira experiência formal com o ensino da dança, mas por terem sido um laboratório propulsor de reflexões práticas sobre como engendrar e compartilhar entendimentos de dança para outros, os quais por sua vez já possuem suas específicas compreensões de corpo e de movimento.

Em síntese, entende-se que o estágio colaborou para a formação profissional apresentando a prática docente como um instigante caminho para pesquisar processos criativos em dança no contexto da escola. Diante disso, as propostas pedagógicas experienciadas revelaram o caminho criativo e precioso da atuação do/a/e professor/a/e de dança, atuação esta que deixou de ser uma ideia abstrata e passou a constituir-se uma prática de carne e ossos, que pula e canta, que gira e engatilha, que brinca e dança com e para corpos múltiplos.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Silmara Ferreira. Brincar e dançar... É só começar. 2003. 78 pgs. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, 2003.

BOAVENTURA, Michelle A. G. O trabalho docente em dança: uma análise crítica desde a formação à atuação na Educação Básica. 2021. 303 pgs. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2021.

BORGES, Luciane Sarmiento Pugliese, Beatriz Adeodato Alves de Souza, Giovana Zen. Ensino da dança para crianças. Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: 14 de dez. de 2018. Disponível

em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 04 abril. 2019.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.

PARAÍBA. Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação da Paraíba. Proposta Curricular do Estado da Paraíba, 2018. Disponível: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_pb.pdf . Acesso em: 17 maio. 2023.

SANTOS, Juliana Ormastroni de Carvalho. Perspectiva Crítico-Reflexiva e colaboração na formação do professor. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetininga, v. 4, n.1, p. 85-99, jan./mar., 2019.

Spolin, Viola. Improvisação para o teatro. Tradução e revisão Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. Estudos: 62, dirigida por J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2010.

Recebido em 31/05/2023.
Aprovado em 15/07/2023.

REALIZAÇÃO



UFRJ

PPGDAN
UFRJ

Anda
associação nacional de
pesquisadores em dança