



Corpo e movimento

Corpo e movimento

Diana Ribeiro Tatit

© 2017 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.
Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Alberto S. Santana

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Camila Cardoso Rotella

Cristiane Lisandra Danna

Danielly Nunes Andrade Noé

Emanuel Santana

Grasiele Aparecida Lourenço

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Paulo Heraldo Costa do Valle

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Rosângela de Oliveira Pinto

Marcelo Gasperi

Editorial

Adilson Braga Fontes

André Augusto de Andrade Ramos

Cristiane Lisandra Danna

Diogo Ribeiro Garcia

Emanuel Santana

Erick Silva Griep

Lidiane Cristina Vivaldini Olo

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tatit, Diana Ribeiro
T219c Corpo e movimento / Diana Ribeiro Tatit. – Londrina :
Editora e Distribuidora Educacional S.A., 2017.
192 p.

ISBN 978-85-8482-892-0

1. Corpo humano – Aspectos sociais. 2. Educação pelo movimento. I. Título.

CDD 613.7

Sumário

Unidade 1 Corpo e movimento na escola _____	7
Seção 1.1 - O corpo _____	8
Seção 1.2 - O movimento _____	22
Seção 1.3 - Dimensão estética do movimento _____	33
Unidade 2 Dimensões do movimento _____	49
Seção 2.1 - A dimensão prazerosa do movimento _____	51
Seção 2.2 - Dimensão expressiva do movimento _____	67
Seção 2.3 - Dimensão estética do movimento _____	80
Unidade 3 A dança como brincadeira na cultura brasileira _____	97
Seção 3.1 - Autos dançantes: Cavalo-Marinho e Bumba meu Boi _____	99
Seção 3.2 - Frevo e Maracatu _____	115
Seção 3.3 - Ciranda e samba de roda _____	133
Unidade 4 Corpo e movimento na prática escolar _____	147
Seção 4.1 - Corpo, movimento e dança na escola _____	148
Seção 4.2 - Organizando a aula de movimento e dança _____	164
Seção 4.3 - Atividades práticas para fazer com as crianças _____	176

Palavras do autor

Ninguém ou nenhuma instituição educativa defenderá que o melhor para o desenvolvimento dos alunos é que eles não se movimentem. Se alguém o fizesse, certamente seria rechaçado pela maioria dos educadores ou até da população em geral. Muito provavelmente qualquer um de nós consideraria estranha uma família que optasse por determinada escola em razão desta ter uma metodologia de ensino voltada para o "não movimento". Podemos concluir, portanto, que o senso comum sustenta a importância do movimento para a formação dos educandos. Porém, contrariando essa constatação, há uma quantidade enorme de escolas que impedem ou, pelo menos, inibem o movimento dos alunos. O que pode estar ocorrendo? Por que isso se dá? Essa situação se deve, principalmente, à falta de clareza a respeito da importância do corpo e do movimento, isto é, concorda-se que é importante se movimentar, mas não se sabe bem o porquê. Outro aspecto que incide no não movimento nas escolas é o desconhecimento de como realizar esse trabalho, no que se refere à didática e às práticas pedagógicas nesse campo. Nesta disciplina enfocaremos esses dois pontos.

Não podemos, porém, tratar do corpo e do movimento sentados em cadeiras e pondo em ação apenas nossos neurônios. É preciso colocar em prática esse conhecimento para, justamente, incorporá-lo à nossa formação. Por isso, um aspecto fundamental desta disciplina são as aulas práticas, que compõem um terço da carga horária total.

Partindo de alguns conceitos de corpo e movimento, principalmente nos referenciais curriculares, iniciaremos colocando em discussão qual é o lugar desse campo na escola. Em seguida, nos aprofundaremos no que é o movimento, pesquisando suas várias dimensões. Passearemos, então, por algumas danças brasileiras, para vivenciarmos expressões artísticas que compõem nossa cultura. Por fim, nos debruçaremos sobre as possibilidades para se trabalhar o corpo e o movimento na escola, com sugestões e exemplos de atividades que podem ser realizadas com os alunos.

Unindo teoria e prática, este curso será bastante importante no que se refere às discussões sobre o tema e, ao mesmo tempo, muito prazeroso. Então, vamos chacoalhar os esqueletos!

Corpo e movimento na escola

Convite ao estudo

Não é de hoje que tem sido ressaltada a importância de se olhar para o corpo e o movimento na escola. Mas de que concepção de *corpo e movimento* estamos falando? Para pensarmos na prática pedagógica, precisamos ter clareza do embasamento teórico que a justifica. Senão, corremos o risco de cair em práticas mecânicas e irrefletidas, reproduzindo modelos de práticas escolares ultrapassados. Assim, o ponto de partida será conhecer as definições de corpo e movimento dos referenciais curriculares oficiais, para então olharmos para o contexto escolar e os espaços destinados para o corpo e o movimento.

A partir dessas discussões, a ideia é construir uma visão crítica do lugar que corpo e movimento ocupam na estrutura da escola atual. Será que ele condiz com o que os referenciais oficiais postulam?

Seção 1.1

O corpo

Diálogo aberto

Como falamos anteriormente, para refletirmos sobre qualquer prática pedagógica, precisamos elucidar que concepções teóricas a sustentam. Como bem postulado por Telma Weisz (2009, p. 55), “quando analisamos a prática pedagógica de qualquer professor vemos que, por trás de suas ações, há sempre um conjunto de ideias que as orienta. Mesmo quando ele não tem consciência dessas ideias, dessas concepções, dessas teorias, elas estão presentes”.

Portanto, para elaborar uma reflexão sobre o corpo e o movimento na escola, é preciso compreender seus significados e suas concepções, bem como a história dessas ideias. Só a partir da explicitação das ideias teóricas poderemos avançar nas reflexões sobre a prática.

Vamos aprofundar um pouco mais a questão. Segundo o Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil (RCNEI), “a aquisição da consciência dos limites do próprio corpo é um aspecto importante do processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade” (BRASIL, 1998, p. 25). Mas será que nós, adultos, temos consciência dos nossos próprios limites e do nosso corpo? Afinal, o que é corpo?

Nesta seção, procuraremos refletir sobre o conceito de corpo e suas representações socioculturais, bem como buscar um entendimento do corpo para além de um “aparato carregador de cabeça” – como muitas vezes tem sido encarado em nossa sociedade.

Não pode faltar

Com base no senso comum, corpo é a parte material do ser, é aquilo que é palpável da nossa existência; em última instância, é o que garante que nós estamos vivos.

Paradoxalmente, é também sinônimo do que fica quando a vida

se ausenta. Como diria a canção: “Tá lá o corpo estendido no chão” (BOSCO; BLANC, 1975). Corpo também significa a parte central ou principal de um trabalho: o “corpo do texto”, por exemplo. Indica, ainda, um conjunto de pessoas que atuam juntas: o “corpo docente”.



Refleta

Considerando essa variedade de entendimentos, como você definiria o que é corpo?

Para aprofundarmos um pouco mais o entendimento do que vem a ser o corpo, vamos começar refletindo sobre sua etimologia:

O substantivo corpo vem do latim *corpus* e *corporis*, que são da mesma família de *corpulência* e *incorporar*. Dagognet (1992:5-10) explica que *corpus* sempre designou o corpo morto, o cadáver em oposição à alma ou anima. No entanto, no antigo dicionário indo-iraniano teria ainda uma raiz em *krp* que indicaria forma, sem qualquer separação como aquela proposta pela nomeação grega que usou *soma* para o corpo morto e *demas* para corpo vivo. É daí que parece nascer a divisão que atravessou séculos e culturas separando o material e o mental, o corpo morto e o corpo vivo. Neste sentido, a noção de corpo teria de ver também com sólido, tangível, sensível e sobretudo banhado pela luz, portanto visível e com forma. Como o corpo se compõe de muitos elementos acabou designando ainda tudo que está reunido como uma “corporação”. Assim, o corpo poderia ser entendido também como corpo de uma doutrina ou corpo da lógica. Já a carne ou carnal (em grego *sarx* e em latim *caro*) implicaria em keiro, do grego cortar, destacar, “dividir a carne das bestas, os sacrifícios para refeição comum” (op. cit.). O que se percebe em todas essas nomeações é a necessidade de estabilizar algo em torno de um objeto para que este represente o que resiste ao que poderia ser desfeito – a solidez como espécie de solidariedade entre seus componentes, a coerência, a coesão e a figurabilidade ou a face própria de cada entendimento de corpo. (GREINER, 2012, p. 17, grifos do autor)

Podemos pensar, então, no corpo como um conjunto – ou um sistema – em que as partes estão interligadas para que todas

as ações corporais sejam realizadas. Assim, quando pensamos no corpo em movimento, por exemplo, precisamos entender que todas as suas camadas estão implicadas nessa ação: a estrutura (óssea), o preenchimento (muscular, gorduroso) e o invólucro (pele).



Assimile

Para além da dimensão física, o corpo é também uma construção cultural – e sofre os efeitos de suas representações nas mais diversas sociedades.

O corpo traz toda nossa memória – nele nada é esquecido. Ele carrega as marcas de nossa família, de nossa religião, de nosso sistema político, enfim, de toda nossa ideologia. A sociedade codifica o corpo e as codificações do corpo codificam a sociedade. Cada cultura e cada época investem de modo diferente sobre os corpos, construindo normas e condutas que estão ligadas ao imaginário social que as tornam possíveis. (ZOBOLI; LAMAR, 2003, p. 430)



Não podemos, então, deixar de lado as representações socioculturais do corpo. Isso significa ponderarmos sobre que ideia de corpo prevalece em nosso contexto social, sobretudo se pensarmos em um “corpo ideal”.



Exemplificando

Leia a seguinte matéria da Revista Veja:

Como seria o corpo feminino ideal?

Com o objetivo de entender os padrões de beleza nos cinco continentes, uma rede de farmácias da Grã-Bretanha pediu para 18 designers alterarem uma imagem de acordo com o padrão de beleza de seu país.



Designers de 18 países deveriam utilizar essa imagem como base e transformá-la de acordo com os padrões de beleza de seu país (Superdrug Online Doctors/Reprodução/Reprodução)

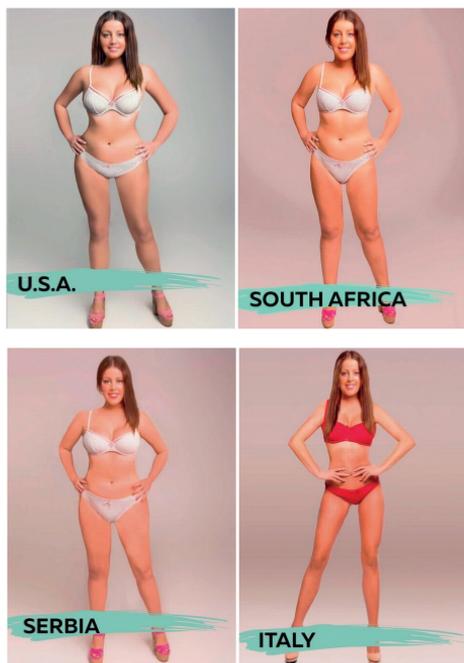
A rede britânica de farmácias Superdrug Online Doctors quis entender os diferentes padrões de beleza ao redor do mundo. Para isso, criou o projeto *Percepções da Perfeição* (em tradução livre do inglês "Perceptions of Perfection"). O trabalho, elaborado por 18 designers de diferentes países dos cinco continentes, deveriam alterar a imagem de uma mulher com a ajuda do Photoshop, de acordo com os padrões de beleza de seu país.

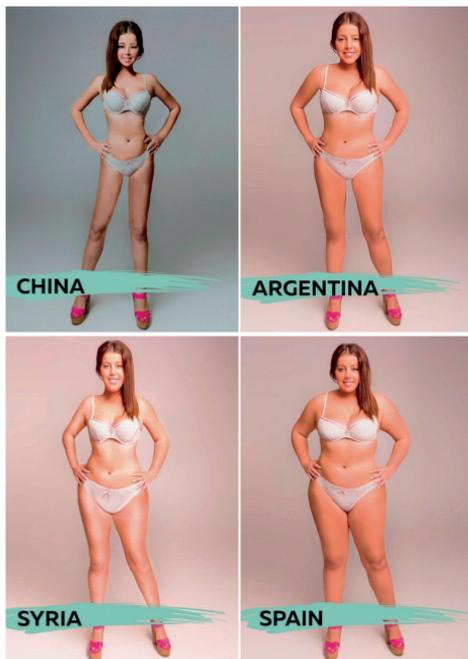
"As percepções de beleza e de perfeição amplamente enraizadas podem ter um impacto cultural profundo e duradouro nas mulheres. O objetivo deste projeto é entender melhor esses padrões, a maioria potencialmente irreal", disse a empresa em um comunicado.

Fonte: COMO seria o corpo feminino ideal? **Revista Veja**, São Paulo, 17 ago. 2015. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/saude/como-seria-o-corpo-feminino-ideal/>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Veja algumas imagens do projeto:

Figura 1.1 | Corpo feminino ideal





Isabel Marques, bailarina e estudiosa da dança, relata as diversas compreensões de corpo que construiu ao longo de seu percurso, tanto como bailarina, quanto como pesquisadora. O interessante é que ela foi construindo concepções de corpo ao mesmo tempo em que vivenciava diferentes relações e compreensões do seu próprio corpo.

Em relação a um primeiro momento, quando praticava exclusivamente o balé clássico, ela descreve o “corpo instrumento”. Para tanto, ela cita depoimentos e memórias de bailarinos, bem como pesquisas de alguns estudiosos que trazem “exemplos desta concepção de corpo imposta pelo balé clássico e da pressão e da tortura corporal e psicológica por que são/foram obrigadas a passar milhões de mulheres para que pudessem ‘chegar lá’, no mundo da dança” (MARQUES, 2012, p. 116). A autora cita, ainda, o filme *Cisne Negro*, dirigido por Darren Aronofsky, como uma contribuição cinematográfica para essa discussão.



Embora não tenha vivido nada semelhante, minha paixão cega pelo balé clássico, incentivada por minhas

professoras, quase me levou a tornar-me uma bailarina/ pessoa dissociada de meu corpo físico enquanto corpo social.

Essa visão alinha-se à concepção de corpo como instrumento da dança, como meio, “máquina” para a produção artística. O corpo nessa concepção é algo a ser controlado, adestrado e aperfeiçoado, segundo padrões técnicos que exigem do dançarino uma adaptação e submissão corporal, emocional e mental àquilo que está sendo requerido dele externamente. É o dançarino sendo visto como “material humano”, como muitas vezes escutei de alguns de meus colegas da universidade ao se referirem aos alunos e às alunas. (MARQUES, 2012, p. 116)

Essa discussão avança para um debate da diferença entre *possuir* e *ser* um corpo, ou “entre um corpo que está comigo e um corpo que sou eu” (MARQUES, 2012, p. 117). Além disso, está diretamente relacionada com o tema do “corpo ideal” (no caso, para dança clássica). No que se refere à educação, essa concepção de corpo leva a aprimorar, controlar e vencer os limites físicos corporais; o foco é o ensino de técnicas e a alta performance – que pode ser constatado pelos inúmeros festivais e concursos de dança, nos quais o objetivo é ganhar troféus e medalhas.

Após um período de distanciamento da dança, Marques relata como se deu sua percepção de outra concepção de corpo, o “corpo natural”.

Regressando ao Brasil, ainda adolescente, logo busquei minha antiga academia para “entrar em forma” e continuar minha trajetória na dança, então sinônimo de balé clássico. O espelho já não respondia mais, achava-me horrível e desengonçada, meu corpo era outro (peso, forma, altura, flexibilidade). Naquela época, aconselhada pela orientadora de meu antigo colégio, descobri a expressão corporal, ou a “dança criativa”, ou o que chamam no Brasil (a meu ver erroneamente) de “método Laban”. Descobri em meu corpo o que muitos chamam de “liberdade de expressão”, “soltura”, “meu movimento natural”: podia rolar, cair, expandir, gritar, tocar os outros, sentir meu sangue correr nas veias. Descobri outro tipo de prazer ao dançar, um prazer que não estava atrelado



ao masoquismo dos pés sangrando dentro das sapatilhas de ponta, mas ao contato com meu corpo físico tal qual ele era e estava. (MARQUES, 2012, p. 118)

Após anos de prática do que ela chama de “modalidades criativas de dança”, Marques percebeu que “faltava algo”. Nesse período, mudou-se para Londres, para cursar o Mestrado em Dança no Laban Centre. Dessa experiência, a autora destaca que o que a marcou foi uma observação de sua orientadora, a qual afirmou que ela “precisava viver mais ‘os pés sujos e o suor do corpo’” (MARQUES, 2012, p. 120). Mas, segundo ela mesma, o entendimento dessa ideia só viria anos depois: “obviamente ela utilizara estes exemplos como metáforas, e [...] não tinha nada a ver com o imundo local de ensaio na universidade ou com o calor que eu sentia nos ensaios nos meses de verão” (MARQUES, 2012, p. 123). Tratava-se da “referência a um trabalho intelectual conectado ao corpo, ao trabalho de dança que conhece o ‘corpo inteligente’.” (MARQUES, 2012, p. 120)

Depois do mestrado, Isabel Marques mergulhou mais no universo da educação. Durante muitos anos se dedicou à pesquisa e ao ensino do que, na época, chamava-se “dança-educação”. No entanto, paradoxalmente, foi um período de total abandono de seu próprio corpo. Só após o doutoramento, a autora se deu conta de sua própria contradição: “eu queria educar, mas não podia deixar meu corpo em segundo plano, pois ensinava justamente dança e já começava a perder a referência corporal com a minha arte.” (MARQUES, 2012, p. 122)



Logo tive de enfrentar na prática meus próprios preconceitos em relação ao corpo que dança e ao corpo na dança. Compreendi no corpo que minha elaboração teórica sobre a “democracia do corpo” sugerida pelos dançarinos de 1960 não bastava para aceitar meu corpo dez anos mais velho, cheio de “vícios” dos anos sem trabalho específico de dança, com uma experiência artística que parecia extremamente longínqua (meu corpo não dava sinais de experiência). Durante quase um ano, só fui capaz de perceber e olhar para aquilo que não conseguia fazer; para os corpos hábeis, jovens, preparados (recém-saídos da universidade) de minhas ex-alunas, membros do nosso grupo; só conseguia

administrar minhas frustrações por não ter o “corpo ideal” para voltar a dançar. (MARQUES, 2012, p. 123)

A sinceridade e a profundidade com que Marques analisou suas próprias dificuldades a levaram a uma nova compreensão de seu corpo: “nesse processo, dei-me conta realmente de como meu corpo havia sido socialmente construído pelo próprio mundo da dança e que eu ainda tinha certa ‘cabeça de bailarina’ quando me relacionava com meu próprio corpo” (MARQUES, 2012, p. 123). Ela constrói, então, uma nova concepção de corpo, baseando-se em Bordo (1993 apud MARQUES, 2012, p. 124): “o corpo humano [é] nele mesmo uma entidade política inscrita, sendo sua fisiologia e morfologia formados por histórias e práticas de constrição e controle”. Para concluir, Marques afirma que “nosso corpo é o amálgama, um fluxo de cruzamentos de nosso gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social”.



Refleta

Todo o percurso vivenciado e refletido por Isabel Marques, em sua trajetória como bailarina e pesquisadora da dança, fez com que a autora tivesse que pensar e repensar sua relação com o corpo e seus limites e potencialidades. No entanto, a própria autora destaca as possibilidades que temos atualmente de modificar o corpo com cirurgias, plásticas, transplantes. “Estamos falando hoje do ‘corpo pós-humano’ na medida em que o corpo físico não é mais um limite para o ser” (MARQUES, 2012, p. 125). Que consequências essa nova realidade pode trazer para nossa compreensão do corpo?

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) não explicita uma concepção de corpo, mas, antes, atrela o corpo ao movimento. No entanto, o corpo aparece em alguns objetivos específicos no rol dos escopos da área:

Crianças de zero a três anos

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:

- familiarizar-se com a imagem do próprio corpo;
- [...]

Crianças de quatro a seis anos



Para esta fase, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de:

- Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

Tais objetivos indicam uma abertura para que cada aluno se identifique e reconheça seu corpo na diferença com os demais corpos de seu meio.

Para pensarmos no trabalho com o corpo com as crianças maiores, do Ensino Fundamental, nos basearemos no documento Direitos de Aprendizagem dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, da rede municipal de São Paulo, o qual atesta que:



Processos de ensino e aprendizagem que realmente compreendem e trabalham com a diversidade corporal – atravessados pelo corpo próprio e sensível – dizem respeito não somente à possibilidade e ao direito de todos dançarem diferentes repertórios de dança, mas, sobretudo, de compreender que cada corpo, próprio, singular – híbrido, multifacetado e mutável – gera danças também singulares, “diferentes”, próprias – autorais. Propor aos estudantes que conheçam, percebam, compreendam e escolham aquilo que seus corpos dançam, isto sim, é trabalhar com as diferenças corporais e, conseqüentemente, com a inclusão. (SÃO PAULO, 2016, p. 62)

Em consonância com as concepções teóricas apresentadas anteriormente, esses referenciais apontam para a necessidade de criarmos um espaço para que as crianças compreendam a singularidade dos corpos e seu potencial expressivo, em uma perspectiva que passa longe da ideia de um corpo que deve ser moldado para se enquadrar em um ideal.



Pesquise mais

Pina Bausch, coreógrafa alemã, realizou um projeto no qual uma mesma coreografia foi dançada por adolescentes e idosos. Parte desse trabalho pode ser visto no documentário indicado a seguir.

SONHOS em movimento. Direção de Anne Linsel, Rainer Hoffmann.
Produção de Anahita Nazemi, Gerd Haag. Alemanha. 2010. 89 min.

Sem medo de errar

Se perguntarmos para uma criança o que é corpo, talvez ela responda – com a maravilhosa simplicidade característica das crianças – que é tronco, braços, pernas e cabeça. Talvez nós mesmos pudéssemos resumir em uma resposta singela – um pouco mais rebuscada, como é característica dos adultos – que se trata da parte fisiológica do ser, contrapondo-se à mente.

No entanto, apesar de essas definições modestas guardarem certa sabedoria instintiva e espontânea, elas nos levam a um espectro mais restrito do entendimento e das potencialidades do corpo. O aprofundamento na reflexão das representações e sentidos corporais nos possibilita a ampliação desse leque.

Não há uma única concepção de corpo. A compreensão de seus significados modificou-se ao longo do tempo e varia entre as diferentes culturas. Saber disso faz com que não caiamos no engano de julgamentos ou de padrões corporais, sobretudo no que se refere às discussões sobre corpos ideais.

Devemos entender que esses padrões se perpetuam em nossas práticas quando não refletimos sobre eles e quando encaramos o corpo como um tabu.

Branco, negro, alto, baixo, gordo, magro, torto, esbelto, ágil, flexível, com deficiência, descoordenado, alongado, lento... Cada um com sua peculiaridade, com sua singularidade, com sua *identidade*. Todos com sua potencialidade, com sua expressividade.

Corpo é aquilo que nos constitui materialmente. Não existe o eu e o corpo. O corpo sou eu! O corpo é o que nos dá presença e é por meio dele que nos relacionamos com todas as coisas que existem. Em nossa cultura – prioritariamente cognitiva e mental – nos separamos do corpo e, muitas vezes, ele passa a ser um “estranho”. Ou, quando muito, um “suporte para a cabeça”.

Enxergar o corpo como uma construção cultural e validar seu potencial expressivo fará com que nós, professores, tenhamos maior unidade com nossos corpos e, por consequência, criemos condições para que as crianças também a tenham.



O corpo expressa e carrega consigo não somente características físicas e biológicas, mas também marcas de nosso pertencimento social que repercutem em quem somos e nas experiências que temos em relação ao gênero, à etnia ou raça, à classe, à religião e à sexualidade. O corpo é e revela nossa singularidade, nossa identidade pessoal e social. Com o corpo – por meio do olhar, do tato, da audição, do paladar, do olfato, das sensações, da postura, da mímica, dos movimentos impulsivos ou coordenados, dos gestos – as crianças, desde bebês, exploram o mundo, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural. (BRASIL, 2016, p. 70)

Avançando na prática

Por trás da prática

Descrição da situação-problema

“As práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção, não devendo, portanto, ser limitadas apenas à reprodução” (BRASIL, 2016, p. 100). Que concepção de prática corporal embasa essa ideia?

Resolução da situação-problema

A frase transcrita trata-se de um trecho do texto sobre o componente curricular Educação Física da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que se encontra em sua segunda versão, ainda em fase preliminar. Ainda que provisório, esse documento nos ajuda a compreender uma concepção de prática corporal, para além do viés do exercício.



Esse modo de entender a Educação Física permite, no trato com o conhecimento, articulá-la à área de Linguagens, resguardadas as singularidades de cada um dos seus componentes, conforme reafirmado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica - DCNEB (BRASIL, 2013). Entre as convergências com os demais componentes dessa área, destacam-se os seguintes

objetivos comuns: a) ampliar as possibilidades de uso das práticas de linguagens; b) conhecer a organização interna dessas manifestações; c) compreender o enraizamento sociocultural das práticas de linguagens e o modo como elas estruturam as relações humanas. (BRASIL, 2016, p. 101)

A concepção de prática corporal como texto, portanto, faz com que ela possa ser escrita e reescrita, lida e relida diversas vezes, considerando os aspectos inovadores e criativos dessas ações. O corpo passa a ser, então, um instrumento de expressão, e a prática corporal, uma linguagem. Como tal, ela se relaciona com outras linguagens, tendo objetivos comuns, como a ampliação de repertório, o aprimoramento expressivo e a compreensão de seu âmbito sociocultural.

Faça valer a pena

1. “Por trás de qualquer proposta metodológica se esconde uma concepção do valor que se atribui ao ensino, assim como certas ideias mais ou menos formalizadas e explícitas em relação aos processos de ensinar e aprender.” (ZABALA, 2010, p. 27)

Partindo da afirmação anterior, podemos inferir que é importante explicitar as concepções teóricas que embasam nossa prática porque:

- a) Ao explicitá-las, podemos refletir criticamente sobre elas e repensar a prática.
- b) A partir da prática se constroem novas teorias.
- c) Nenhuma concepção teórica supera o saber advindo da prática.
- d) As concepções teóricas são muito formalizadas e estão sempre explícitas.
- e) Nenhuma das alternativas está correta.

2. “Considerando que a deficiência significa a antítese cultural do corpo saudável e apto, o que acontece quando uma pessoa com deficiência se apresenta no papel de dançarino? É preciso

aqui ressaltar que é esse papel que vem sendo historicamente reservado para a glorificação de um corpo ideal.” (FREIRE, 2001, p. 40)

No trecho anterior, o que quer dizer a frase “a deficiência significa a antítese cultural do corpo saudável e apto”?

- a) Que pessoas com deficiência não estão aptas para dançar.
- b) Que o bailarino deve ter o corpo culturalmente considerado ideal.
- c) Que na nossa cultura o corpo da pessoa com deficiência é o contrário do que se considera saudável e apto para a dança.
- d) Que o dançarino só estará apto para dançar quando não for culturalmente deficiente.
- e) Que a deficiência deve ter o mesmo espaço do corpo saudável e apto na cultura.

3. “Um sobrevoo por situações não escolares confirma o equívoco da relação suposta pelo meio escolar e mostra como a variação postural e o movimento prontamente dito podem, ao contrário, favorecer a atenção e a aprendizagem. Mostra que, se é verdade que a possibilidade de prestar atenção depende da postura corporal, não é verdade que a atenção só é possível em posição sentada. Isso vai depender do objetivo da ação, pois cada atividade pode ser feita de modo mais atento numa determinada posição. E não é certo que possamos identificar a postura ideal para cada atividade, pois a relação entre atenção e postura depende muito de parâmetros que mudam ao longo do tempo e conforme traços próprios aos indivíduos.

Por exemplo, imagens do filme *O Nome da Rosa* ilustram como os monges medievais liam de pé, com seus grandes livros apoiados sobre suportes de madeira. [...] Os escribas egípcios escreviam sentados em posição de lótus, com o papiro apoiado sobre suas pernas. Na Grécia Antiga, Aristóteles ensinava seus alunos andando, em suas célebres aulas *peripatéticas*, sugerindo que a reflexão e o raciocínio se beneficiariam da cadência da marcha.

E para a contemplação atenta de um quadro, ou para a escuta de uma música, qual a posição mais adequada? Para a primeira situação, a posição de pé e em deslocamento, que permite

diferentes ângulos de visão, parece ser mais favorável, do contrário, nos museus, os quadros não seriam pendurados nas paredes. Aliás, a imagem clássica do pintor que apoia seu quadro sobre um cavalete e pinta de pé sugere que também a feitura de um quadro é favorecida nesta posição. Para a escuta de uma música, certamente as respostas serão múltiplas, em função do tipo de música e da pessoa que responder.” (GALVÃO, 2004, p. 69-70)

Com base no texto anterior, é certo dizer que:

- a) É preciso boa postura para prestar atenção, preferencialmente sentado.
- b) A melhor forma para refletir e raciocinar é, certamente, na cadência da marcha.
- c) Variar a postura favorece a aprendizagem.
- d) Os alunos deveriam ficar de pé nas aulas de artes.
- e) Todas as alternativas estão corretas.

Seção 1.2

O movimento

Diálogo aberto

Vimos na primeira seção que há muitas formas de se compreender o corpo. Refletimos também sobre a importância de dar luz às concepções que amparam nossas práticas, pois só assim podemos refletir criticamente sobre como devemos proceder em nosso trabalho educativo. Cabe, então, agora, pensarmos sobre o movimento e conhecermos suas várias concepções. Nesse sentido, vale problematizar: afinal, o que é o movimento?

Não pode faltar

“O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69). Se é verdade que nós somos o nosso corpo, ou seja, que não há separação entre sujeito e corpo – como refletimos na seção anterior –, então o movimento passa a ser condição para o nosso “estar no mundo” e para as relações que estabelecemos com tudo o que existe. Prosseguindo nesse raciocínio, necessariamente concluímos que a vida pede movimento e que, por consequência, a ausência de movimento é ausência de vitalidade.



Refleta

Você conhece alguém que, por estar debilitado, foi obrigado a ficar de cama por um longo período? O que acontece com uma pessoa nessa (triste) circunstância? Para além da doença que exigiu esse repouso forçado, muitos outros sintomas começam a aparecer, como problemas de circulação, escaras e feridas, inchaço, entre outros. Situações como essa nos mostram que nosso corpo não suporta a imobilidade.

Além de ser um fator imprescindível para nossa **saúde**, “o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana” (RCNEI, v. 3, p. 15). Vamos entender melhor esse aspecto.



As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p. 15, grifos nossos)



Assimile

Precisamos entender, portanto, que o movimento:

- É passível de desenvolvimento.
- É uma linguagem.
- Tem várias dimensões.

Vamos aprofundar o entendimento desses aspectos.

O desenvolvimento motor

Quando falamos em *desenvolvimento*, entendemos algo que é construído paulatinamente por meio de um processo composto de estágios que se sucedem para que o sujeito adquira competências mais complexas ou mais maduras. Várias capacidades humanas são conquistadas a partir de um processo de desenvolvimento: a linguagem, o pensamento lógico, a cognição, a moral. Isso quer dizer que tais capacidades não são conquistadas de uma hora para outra, mas são frutos de um processo *desenvolvido* em várias etapas. Assim também sucede com o movimento humano, isto é, o sujeito não adquire suas capacidades motoras de uma só vez; é algo que deve ser desenvolvido ao longo do tempo.

Ora, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento e a

aprendizagem humanos são resultado da interação do sujeito com o meio (tendo como base a concepção sócio-interacionista), podemos concluir que o ambiente e as pessoas desempenham um papel de suma importância no desenvolvimento motor da criança. Portanto, mais do que conhecer as fases desse desenvolvimento, é preciso entender que há um processo de desenvolvimento e que, sendo assim, há sempre o que aprender ou aprimorar. Isso faz com que criemos uma relação ativa com o movimento das crianças, tendo como norte o favorecimento de seu desenvolvimento motor.



Pesquise mais

Não é nosso objetivo aprofundar o estudo das fases do desenvolvimento motor, mas compreender que o movimento é fruto de um processo de desenvolvimento. A seguir, passaremos por algumas habilidades que são conquistadas durante a infância.

Se você tiver interesse em conhecer melhor essas etapas, indicamos a seguinte leitura:

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Porte, 2005.

No primeiro ano de vida, o bebê explora suas possibilidades motoras e rapidamente conquista importantes habilidades, como rolar, sentar-se, engatinhar, permanecer de pé e, às vezes, até andar. Essas capacidades são fundamentais para o desenvolvimento humano porque propiciam a independência na locomoção pelos espaços, o que possibilita uma grande ampliação no conhecimento de mundo do bebê.

Vale ressaltar que, antes de aprender a andar, as crianças desenvolvem formas alternativas de locomoção, como arrastar-se ou engatinhar. Tais estratégias são muito importantes para o desenvolvimento da estrutura corpórea, e não é bom fazer com que a criança pule essas etapas.



Logo que aprende a andar, a criança parece tão encantada com sua nova capacidade que se diverte em locomover-se de um lado para outro, sem uma finalidade específica. O exercício dessa capacidade, somado ao progressivo

amadurecimento do sistema nervoso, propicia o aperfeiçoamento do andar, que se torna cada vez mais seguro e estável, desdobrando-se nos atos de correr, pular e suas variantes. (BRASIL, 1998, p. 22)

Como dissemos anteriormente, reconhecer que o movimento se desenvolve a partir das experiências do sujeito com o meio faz com que admitamos a importância dele desde quando se é bebê.



Exemplificando

“É curioso lembrar que a aceitação da importância da corporeidade para o bebê é relativamente recente, pois até bem pouco tempo, prescrevia-se que ele fosse conservado numa espécie de estado de ‘crisálida’ durante vários meses, envolvido em cueiros e faixas que o confinavam a uma única posição, tolhendo completamente seus movimentos espontâneos.” (BRASIL, 1998, p. 22)

Para além das conquistas no que se refere à locomoção, uma importante habilidade que se desenvolve nessa fase é a capacidade de *preensão*, ou seja, o uso de uma constituição física especial: o polegar opositor. A capacidade de preensão é o que nos possibilita, por meio da coordenação dos dedos maiores e do polegar opositor, pegar os objetos. Quanto mais amadurecida essa capacidade, maior nossa habilidade de *pinçar* objetos menores. Mas, nessa fase inicial, a grande habilidade é a coordenação da visão com o movimento das mãos, isto é, poder pegar o que se está vendo.

Ao mesmo tempo que explora, aprende gradualmente a adequar seus gestos e movimentos às suas intenções e às demandas da realidade. Gestos como o de segurar uma colher para comer ou uma xícara para beber e o de pegar um lápis para marcar um papel, embora ainda não muito seguros, são exemplos dos progressos no plano da gestualidade instrumental. (BRASIL, 1998, p. 22)



Entre os quatro e os seis anos, percebemos uma ampliação do repertório e uma maior precisão dos gestos instrumentais. Assim, a criança é capaz de agir coordenando vários segmentos motores ajustados a objetos específicos, o que resulta em movimentos

sofisticados, como encaixar peças pequenas, recortar, contornar uma figura, colorir pequenos espaços etc.



Os recursos de contenção motora, por sua vez, se traduzem no aumento do tempo que a criança consegue manter-se numa mesma posição. Vale destacar o enorme esforço que tal aprendizado exige da criança, já que, quando o corpo está parado, ocorre intensa atividade muscular para mantê-lo na mesma postura. Do ponto de vista da atividade muscular, os recursos de expressividade correspondem a variações do tônus (grau de tensão do músculo), que respondem também pelo equilíbrio e sustentação das posturas corporais. (BRASIL, 1998, p. 24)

Essa fase é marcada também pelo controle maior das próprias ações, o que leva a uma diminuição da impulsividade motora, característica do movimento dos bebês.

A partir dos sete anos, a criança torna-se capaz de realizar movimentos mais especializados, que se desenvolverão ou não conforme as atividades com as quais ela irá se envolver.



O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (BRASIL, 1998, p. 15)

Até aqui, conhecemos o movimento em seu caráter instrumental. Mas não podemos perder de vista seu aspecto expressivo – sobre o qual nos debruçaremos a seguir.

O movimento como linguagem

Ao observarmos uma criança manipulando uma colher em uma brincadeira de comidinha, devemos olhar para além da sua capacidade de coordenação motora refinada: temos que enxergar, também, o grau de significado expressivo e simbólico que traz esse gesto. O

mesmo vale para diversas situações de faz de conta, como embalar uma boneca como se fosse um neném, montar em um cavalinho de brinquedo, varrer com uma vassourinha etc. São situações em que ficam evidentes as aprendizagens gestuais das crianças, por meio da imitação de gestos pertinentes às várias práticas sociais.

Além disso, precisamos validar:

[...] a tendência lúdica da motricidade, sendo muito comum que as crianças, durante a realização de uma atividade, desviem a direção de seu gesto; é o caso, por exemplo, da criança que está recortando e que de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a num avião, numa espada etc. (BRASIL, 1998, p. 24)



Nesse sentido, o movimento infantil deve ser entendido não só no que se refere ao desenvolvimento motor instrumental, mas também na ampliação de suas possibilidades expressivas. É preciso, ainda, ter em mente que “as práticas culturais predominantes e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio no qual a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios” (BRASIL, 1998, p. 24) .



Assimile

“A externalização de sentimentos, emoções e estados íntimos poderão [sic] encontrar na expressividade do corpo um recurso privilegiado” (BRASIL, 1998, p. 19). Mesmo entre adultos isso aparece frequentemente em conversas, em que a expressão facial pode deixar transparecer sentimentos como desconfiança, medo ou ansiedade, indicando, muitas vezes, algo oposto ao que se está falando. Outro exemplo é como os gestos podem ser utilizados intensamente para pontuar a fala, por meio de movimentos das mãos e do corpo.

“Cada cultura possui seu jeito próprio de preservar esses recursos expressivos do movimento, havendo variações na importância dada às expressões faciais, aos gestos e às posturas corporais, bem como nos significados atribuídos a espontâneos.” (BRASIL, 1998, p. 22)

As dimensões do movimento

Dissemos anteriormente que o movimento está relacionado à vida. Mas, afinal, qual é a finalidade do movimento? Por que nos

mexemos?

Primordialmente, mexemo-nos por prazer. Qualquer um que já tenha experienciado alguma atividade física sabe bem que isso é verdade.

Mas, como já mencionamos, o movimento é também uma linguagem, ou seja, movimentamo-nos para nos expressar.

Essa expressão, às vezes, ganha contornos artísticos, o que gera outro tipo de prazer: o de apreciar uma obra construída esteticamente.



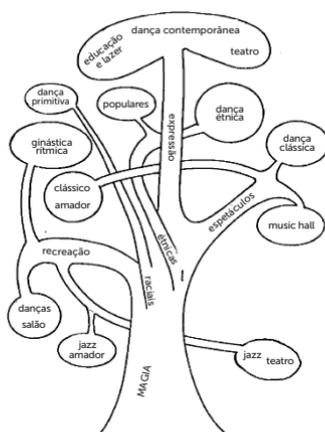
Assimile

Essa reflexão nos leva a perceber que há três principais motivações ou dimensões para o movimento: prazerosa, expressiva e estética.

Aprofundaremos a compreensão dessas dimensões na Unidade 2. Por ora, basta-nos reconhecer sua existência.

Uma divisão semelhante foi concebida por Jacqueline Robinson, bailarina e educadora francesa (apud STRAZZACAPPA, 2001). Pensando nas finalidades da dança, ela elaborou o seguinte diagrama:

Figura 1.2 | Diagrama das finalidades da dança



Fonte: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100005#nt03>. Acesso em: 14 mar. 2017.

A partir desse diagrama, Strazzacappa conclui que “toda dança, não importa qual a estética que lhe é inerente, surge da profundidade do ser humano, ou, como Robinson nomeou, surge da ‘magia’ e

adquire diversas funções a partir de três motivações principais: a expressão, o espetáculo e a recreação (ou jogo).” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 72)

Admitir essas três dimensões faz com que ampliemos o trabalho corporal na escola para muito além de exercícios técnicos ou repetitivos. Voltaremos a essa discussão na próxima seção.

Sem medo de errar

Assim como vimos na seção anterior, precisamos conhecer as concepções que embasam nossas práticas. Nesse sentido, torna-se crucial compreender o movimento humano – e, por consequência, das crianças – em toda sua complexidade e importância. Essa perspectiva nos afasta de práticas inibidoras do movimento infantil ou que propiciem apenas movimentos repetitivos e técnicos.

Em outras palavras:

É muito importante que o professor perceba os diversos significados que pode ter a atividade motora para as crianças. Isso poderá contribuir para que ele possa ajudá-las a ter uma percepção adequada de seus recursos corporais, de suas possibilidades e limitações sempre em transformação, dando-lhes condições de se expressarem com liberdade e de aperfeiçoarem suas competências motoras. (BRASIL, 1998, p. 39)

O movimento é uma linguagem, uma forma de expressão. Ele também pode ganhar ares artísticos, propiciando construções mais refinadas esteticamente. Além disso, movimentar-se gera prazer para o sujeito.

Exploramos, nesta seção, alguns aspectos e concepções de movimento. Evidentemente, outras leituras poderiam ser feitas. O mais importante, contudo, é evitar ideias simplistas ou, o que é pior, ignorar completamente o movimento, como se não fosse uma importante dimensão da atividade humana.

Avançando na prática

Reconhecendo o movimento

Descrição da situação-problema

Depois de termos problematizado a questão do que é movimento e de termos conhecido algumas de suas concepções, vamos olhar para situações concretas: será que conseguimos reconhecer as dimensões do movimento em práticas cotidianas?

Imaginemos a seguinte cena: um grupo de pessoas brinca de saltar sobre algumas linhas riscadas no chão, sincronizadamente, ao ritmo de uma música. O objetivo do jogo é conseguir fazer os movimentos no tempo certo da música. Qual dimensão do movimento está presente nessa cena?

Resolução da situação-problema

O interessante das cenas reais é que elas sempre abarcam uma complexidade maior do que os modelos teóricos exemplificam. Na descrição anterior, por exemplo, as três dimensões aparecem concomitantemente: a adesão dessas pessoas ao jogo é provavelmente voluntária, uma vez que estão brincando, e a motivação certamente é o prazer que tal jogo propicia. Isto posto, verificamos aí a dimensão prazerosa do movimento. No entanto, se pudéssemos observar esse grupo de pessoas, seguramente verificaríamos que cada uma se movimenta de forma singular, comunicando mensagens distintas com seu corpo: uns podem saltar de forma leve e suave, outros demonstrando fadiga; alguns podem apresentar expressões taciturnas, concentradas e sérias, outros manifestando fisionomia neutra, alegre ou envergonhada. Aí está a dimensão expressiva do movimento. O fato de todos saltarem sincronizadamente ao som de um mesmo ritmo com certeza provoca um resultado estético de grande beleza, pois compõem juntos um movimento coreográfico. Ainda que não tenham a intenção do espetáculo, a dimensão estética é perceptível para quem assiste à brincadeira.

Faça valer a pena

1. A experiência com os alunos estagiários da Licenciatura em Dança da Unicamp tem mostrado que, se a dança está aos poucos conquistando um espaço diferenciado dentro da formação escolar fundamental, muitas barreiras ainda têm que ser derrubadas. A primeira delas é a receptividade dos próprios

professores da escola. Alguns tendem a “menosprezar” o trabalho, considerando a dança um “luxo” de menor importância no conjunto das disciplinas oferecidas pelo currículo. Estes professores acabam assumindo posturas que dificultam o trabalho dos estagiários, como, por exemplo, intitularem o trabalho “aula de recreação.” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 74)

A partir da leitura do texto apresentado, analise as seguintes afirmações e a relação entre elas:

1. Muitos professores da escola básica ainda não enxergam a importância da dança e do movimento na escola.

PORQUE

2. Alguns professores tendem a “menosprezar” o trabalho com dança, considerando a dança um “luxo” menos importante do que as outras disciplinas.

a) As afirmações 1 e 2 são proposições verdadeiras e a 2 justifica a 1.

b) As afirmações 1 e 2 são proposições verdadeiras e a 2 não justifica a 1.

c) A afirmação 1 é verdadeira e a 2, falsa.

d) A afirmação 1 é falsa e a 2, verdadeira.

e) Ambas as afirmações são falsas.

2. Imagine as seguintes cenas:

1. Um grupo de rapazes ensaia passos de *street dance* para o festival da escola.

2. Duas crianças pulam corda.

3. Uma criança pequena saltita e dá piruetas, fazendo de conta que é uma bailarina.

Nas cenas descritas, podemos ver as três dimensões do movimento, na seguinte sequência:

a) Prazerosa, estética e expressiva.

b) Estética, expressiva e prazerosa.

c) Prazerosa, expressiva e estética.

d) Expressiva, prazerosa e estética.

e) Estética, prazerosa e expressiva.

3. No aniversário de Letícia, seus pais lhe deram um presente incrível, com o qual ela sonhava há muito tempo: um cachorrinho. Ao chegar na escola, Letícia contou a novidade aos amigos, e enquanto contava, não parava de pular. A professora, então, interveio: “Calma, Letícia! Nós já entendemos que você está muito feliz, mas não precisa pular!”.

Em relação à frase da professora, podemos concluir que:

- a) Ela agiu de modo correto, garantindo a boa ordem da sala.
- b) Ela foi compreensiva, dando espaço para a aluna se manifestar.
- c) Ela teve uma reação coercitiva em relação à expressão corporal da aluna.
- d) Ela deu escuta para a expressão corporal da aluna, mas, ao mesmo tempo, tolheu sua expressividade.
- e) Ela não entende a importância do movimento para o desenvolvimento infantil.

Seção 1.3

Dimensão estética do movimento

Diálogo aberto

Nas seções anteriores, refletimos sobre alguns significados do corpo e suas representações socioculturais. Também ponderamos sobre a importância do movimento para o desenvolvimento humano, entendendo que movimentar-se significa expressar-se com o corpo e que, portanto, o movimento é uma linguagem que contempla diferentes dimensões.

Diante da complexidade de compreensões possíveis sobre corpo e movimento, devemos problematizar: que concepções têm prevalecido nas instituições escolares? A partir dessa indagação, vale questionar também: que consequências tais concepções trazem para a prática escolar e para o desenvolvimento corporal dos alunos?

Avançando nessa discussão, cabe ainda a seguinte questão: como a escola poderia compreender o corpo e o movimento em suas práticas?

Não pode faltar

Imaginemos a seguinte cena: uma sala de aula onde alunos estão sentados em suas cadeiras, bem alinhados e silenciosos, olhando para a frente, escutando uma explicação da professora. Conseguiu visualizar? Agora, vamos imaginar outra situação: uma sala de aula onde alunos estão em posições diferentes. Alguns estão sentados em cadeiras, outros no chão, outros de pé. Há alunos, ainda, que circulam pelo espaço para buscar materiais ou participar de atividades. O ambiente não é silencioso; misturam-se vozes de alunos, que discutem em grupo alguma questão, com a da professora, que demonstra um experimento. Agora, pensemos na seguinte questão: diante dessas duas cenas descritas, em qual há mais *disciplina*? Certamente o senso comum nos leva a responder que a primeira cena apresenta uma sala mais disciplinada. Essa

constatação, no entanto, leva a uma segunda indagação: essa disciplina é necessária? Ou é possível ter aprendizagem em uma sala de aula como a descrita na segunda cena?

Historicamente, a escola tendeu a compreender que para fornecer uma boa qualidade de ensino era preciso que alunos estivessem em silêncio e imóveis a fim de apreender conteúdos fornecidos e expostos pelo professor.



A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não movimento”. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala etc. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)



Pesquise mais

Não vamos neste momento aprofundar essa discussão, mas caso você queira compreender melhor como se dá o processo de ensino e aprendizagem, indicamos a leitura do capítulo indicado a seguir:

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César et al. **O construtivismo na sala de aula**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1999.

Mesmo que a concepção construtivista da aprendizagem já tenha sido divulgada há quase um século (CUNHA, 1996), em relação ao corpo e movimento parece que ainda prevalece uma concepção tradicionalista. Segundo Strazzacappa (2001, p. 70), “apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a ideia do não movimento como conceito de bom comportamento prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de respeito a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo”. A autora continua:



Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal

humano acaba ficando, dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69)

É quase como se entendêssemos que na hora da aula o corpo não está presente; como se as crianças, ao entrar na sala, deixassem o corpo pendurado junto com a mochila, pegando-o de volta quando vão para o recreio ou para a aula de educação física.

Poderíamos supor que essa ideia de que o movimento atrapalha o rendimento escolar é exclusiva do ensino fundamental, no qual costuma prevalecer uma exigência maior da apreensão de conteúdos conceituais. No entanto, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) também aponta para a falta de movimento nas práticas escolares voltadas para a primeira infância – o que atesta (e assusta) que desde cedo essa condição é predominante:

É muito comum que, visando garantir uma atmosfera de ordem e de harmonia, algumas práticas educativas procurem simplesmente suprimir o movimento, impondo às crianças de diferentes idades rígidas restrições posturais. Isso se traduz, por exemplo, na imposição de longos momentos de espera — em fila ou sentada — em que a criança deve ficar quieta, sem se mover; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita ou leitura, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudança de posição pode ser visto como desordem ou indisciplina. Até junto aos bebês essa prática pode se fazer presente, quando, por exemplo, são mantidos no berço ou em espaços cujas limitações os impedem de expressar-se ou explorar seus recursos motores. Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem. Todavia, a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação,



conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção. (BRASIL, 1998, p. 17).

Vimos nas seções anteriores que não há comprovação de que determinada postura corporal favoreça a concentração e atenção. Ela dependerá das preferências do sujeito, bem como da atividade proposta. Isso comprova que concepções equivocadas de corpo e movimento têm embasado práticas proibitivas e castradoras do movimento corporal. Além dessas práticas causarem desgastes na relação professor-aluno, trazem também prejuízos ao próprio desenvolvimento infantil. Conforme o RCNEI, “as consequências dessa rigidez podem apontar tanto para o desenvolvimento de uma atitude de passividade nas crianças como para a instalação de um clima de hostilidade, em que o professor tenta, a todo custo, conter e controlar as manifestações motoras infantis.” (BRASIL, 1998, p. 17)

Nesse embate entre professores e alunos, cria-se uma relação de chantagem em que o movimento passa a ser “moeda de troca” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70); isto é, o aluno que não permanece quieto é castigado pelo docente com a suspensão do momento de recreio – justamente o horário no qual o movimento corporal é permitido. “Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto.” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)

Formação de professores

Se estamos falando de concepções que embasam práticas equivocadas, logo precisamos problematizar também a questão da formação dos professores. Afinal, é a partir da atuação dos professores e da relação que estes desenvolvem com seu próprio corpo que se estabelecerão as práticas escolares e o desenvolvimento dos alunos. É preciso levar em conta que “o corpo do professor funciona como modelo para o aluno” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 75) e que, necessariamente, “seus corpos também educam” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 78). O fato de o corpo e o movimento terem sido historicamente negligenciados pela educação, ou melhor, em razão de não ter se enxergado relação entre movimento corporal e práticas

escolares, essa dimensão não fez parte da formação dos professores. É comum, inclusive, que questões relacionadas ao corpo sejam consideradas *tabus* na escola.



Refleta

Se o professor se coloca distante, tanto teórica quanto praticamente, do corpo e do movimento, como poderá observar, valorizar e propiciar o desenvolvimento de seus alunos no que concerne a esse campo?



Exemplificando

Um exemplo prático de formação de professores nos é dado por Strazzacappa (2011), quando a autora descreve uma experiência que vivenciou na cidade de Tupã, município do estado de São Paulo.

Em junho passado, aproveitando minha visita à Tupã para participar do I Tupã-Dança, ministrei uma oficina “teórico- prática” de atividades corporais artísticas para professores do ensino formal. O curso contou com a participação de professores de educação física, educação artística, línguas, dança e professores de pré-escola. Havia tomado o cuidado de intitulá-la oficina “teórico-prática” (embora não concorde com esta dicotomia teoria/prática, nem com esta expressão que junta, separando), com o intuito de deixar claro que haveria uma parte prática e que todos, sem exceção, deveriam participar de todas as atividades propostas.

Alguns poucos professores participantes esperavam receber fórmulas pré-fabricadas ou receitas prontas de como trabalhar a dança no espaço escolar. Tinham a expectativa de aprender alguns “passinhos” (como disseram) ou mesmo algumas coreografias para poderem, mais tarde, transmitir a seus alunos, seja na festa junina, que se aproximava, seja nas comemorações folclóricas do mês de agosto. Normalmente, professores com este tipo de expectativa costumam ficar apavorados cada vez que chega uma data comemorativa e que se veem “obrigados” a preparar algum evento com as crianças. Eles não acreditam em seus potenciais criativos e preferem copiar fórmulas prontas. No entanto, havia deixado claro que este não era o objetivo da oficina. Não havia “prato-feito” para “pronta-entrega”, onde basta telefonar que a

comida chega em casa, sem trabalho algum. Muito pelo contrário, todos teriam de erguer as mangas, pôr a mão na massa e se sujar para “aprender fazendo”. O objetivo da oficina era proporcionar aos professores da rede de ensino a oportunidade de aprenderem a “pensar com o corpo”. E como fazer isso senão através do próprio movimento?

As atividades práticas se baseavam em elementos trabalhados em aulas de dança. Num primeiro momento, focamos o desenvolvimento da consciência corporal utilizando os conceitos oriundos da educação somática. Grosso modo, a educação somática é entendida como atividades onde o corpo é trabalhado de modo a integrar todos os aspectos que o compõem: social, espiritual, psíquico, físico etc. Assim, temos as práticas como as técnicas de Alexander, Feldenkrais, Body-Mind-Centering, Eutonia, Fundamentals®, entre outras. Como representantes da vertente brasileira de educação somática, temos o trabalho de Klaus Vianna e de José Antonio Lima. Num segundo momento da oficina, trabalhamos a criação coreográfica, através da exploração espacial, baseando-nos nos preceitos de Rudolf Von Laban (1879-1958). (Não iremos aqui discorrer longamente sobre o trabalho desenvolvido por este reformador do movimento, visto que outros autores ficaram incumbidos de fazê-lo. No entanto, não podemos deixar de falar sobre ele, pois quando se pensa em dança-educativa, seu nome é um dos mais citados). Este coreógrafo austro-húngaro e estudioso do movimento revolucionou a maneira de se pensar o corpo em movimento. Ele desenvolveu um método de análise do movimento, definindo os elementos que o compõem. Elaborou igualmente um método de escrita em dança, a Labanotation. Seus trabalhos têm diferentes aplicações que vão da educação da dança, da criação coreográfica ao trabalho terapêutico. Seu trabalho foi introduzido no Brasil por Maria Duschenes.

Acreditava-se que nesta oficina seria muito mais salutar ensinar os professores a pensar com o corpo, que ficar discutindo sobre o corpo, como se este fosse um objeto à parte de nós mesmos. Ao mexer com o corpo, ao criar, ao se expressar, estes professores estavam adquirindo informações, sensações que seguramente iriam, mais tarde, nutrir e enriquecer suas análises e

discussões teóricas. Acreditava-se que, numa oficina, deveria oferecer-lhes o que não encontrariam em livros: a oportunidade de tocar e ser tocado, de expressar e ser visto, de falar e ouvir com o corpo todo. As atividades proporcionariam explorações sensoriais. O grupo de participantes, a princípio tímido, foi aos poucos se soltando e ao final se entregou completamente ao jogo, explorando o espaço, dançando e cantando.

Gostaria de ressaltar o comentário de uma professora da rede pública aposentada, Gilcélia, que trabalha atualmente no setor privado. Esta tentou escapar de uma das atividades propostas que consistia em ser carregado pelo grupo em duas situações distintas: com o corpo contraído e com o corpo relaxado. Apesar de sua tentativa de fuga, não teve escapatória e foi logo carregada. Quando se esticava no chão, aguardando ser levantada, não parava de exclamar: Vocês não vão conseguir! Vocês não vão me aguentar! Qual não foi o seu espanto (e também do grupo) ao perceber que estava a dois metros do chão, segura por dezenas de mãos que a suspenderam acima do nível de suas cabeças. Ao final do trabalho, emocionada, percebeu o quanto havia sido importante participar do exercício, pois percebera que na verdade a imagem que tinha de si própria não correspondia à realidade. Sentiu-se mais leve e feliz. Seguramente, esta sensação lhe ensinou muito mais e foi-lhe muito mais importante que qualquer discussão teórica a respeito dos benefícios do desenvolvimento de um trabalho corporal dentro da escola. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 75-77)

Precisamos ter clareza, então, de que quando falamos de conhecimento corporal devemos necessariamente pensar em experiências corporais. Ou seja, *para aprender movimento é necessário se movimentar!* Parece um tanto óbvia essa constatação, mas, apesar disso, você provavelmente não se levantou da cadeira nenhuma vez desde que começou esse curso (mas não se preocupe: atividades práticas virão!).

A partir da experiência em Tupã, Strazzacappa conclui:

Os professores, ao sentirem no corpo estas descobertas, podem compreender melhor o que se passa nos



corpos de seus alunos, crianças ou adolescentes. Ao experimentarem o prazer do movimento e os benefícios que estes trazem [sic], tanto para o físico quanto para o mental, podem ver com outros olhos estas atividades na escola. E o mais importante, ao invés de simplesmente “memorizarem” passos coreográficos, estes professores terminaram a oficina com um instrumental muito maior para realizarem suas próprias criações. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 77)

Dança: a dimensão artística do movimento

Retomando o que foi discutido na seção anterior, precisamos levar em conta as três dimensões do movimento quando pensamos nas práticas escolares. Isso significa problematizar também a que tipo de atividade é destinado o (pouco) tempo dedicado ao movimento na rotina escolar. O período em que (quase sempre) o movimento é permitido é o do recreio. Nesse sentido, podemos concluir que há certo espaço para que as crianças vivenciem a dimensão prazerosa do movimento. Mas há oportunidade de se explorar as dimensões expressiva e estética? O “lugar” dessas dimensões deveria ser garantido nas aulas de artes. O ensino da arte é componente curricular obrigatório desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96). Muito recentemente, um grande avanço foi alcançado no que se refere a esse campo: desde janeiro de 2016, a Lei nº 13.278/16 explicitou a obrigatoriedade de se contemplar todas as linguagens artísticas.



Assimile

Atualmente, o parágrafo 6º do art. 26 da Lei nº 9.394/96, que trata do ensino da arte, postula que: “As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular de que trata o §2º deste artigo.” (BRASIL, 2016)

Essa mudança pode propiciar uma melhoria do trabalho com as linguagens artísticas ligadas ao corpo, modificando o cenário descrito por Strazzacappa:



Os cursos de Educação Artística, cujo caráter “menos formal” poderiam [sic] possibilitar uma maior mobilidade

das crianças em sala de aula, tendem a priorizar os trabalhos em artes plásticas (desenho, pintura e algumas vezes escultura), atividades onde o aluno acaba tendo de permanecer sentado. Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais –, raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71)

Não podemos deixar de observar também que há um peso muito maior para as disciplinas científicas e para o desenvolvimento intelectual dos alunos do que para as disciplinas e competências ligadas à área artística. Isso também impacta na ausência da dança nas práticas escolares.

Há ainda um outro espaço para o movimento corporal na rotina escolar: a aula de educação física (também garantida pela LDB). No entanto, é interessante levar em conta a observação que Strazzacappa faz a respeito do caráter técnico que, muitas vezes, caracteriza as atividades de educação física:

As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças que participam de uma coreografia de grupo. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 71)

Explorar as dimensões expressiva e estética do movimento significa entendê-lo como uma linguagem e como forma artística. Nesse sentido, trazer a dança para a prática escolar propicia ir muito além da questão do desenvolvimento físico e da ginástica das “alavancas e articulações” do corpo; visa cumprir o objetivo de “promover o desenvolvimento cultural dos alunos”, que constitui o parágrafo 2º do artigo 26 da LDB.

Assim, podemos concluir que precisamos compreender e abarcar o movimento na escola de duas formas: questionando a exigência de

posturas imóveis nas práticas escolares e trazendo-o como importante componente curricular para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Expondo novamente a referência do RCNEI:



Dado o alcance que a questão motora assume na atividade da criança, é muito importante que, ao lado das situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões, a instituição reflita sobre o espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária, incorporando os diferentes significados que lhe são atribuídos pelos familiares e pela comunidade. (BRASIL, 1998, p. 19)

A ideia que deve prevalecer, enfim, é de que o corpo está presente a todo momento e não deve ser negligenciado; ao contrário, o movimento corporal deve ser um aspecto importante dos programas escolares. Para concluir, reflita sobre o trecho a seguir:



Refleta



Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar; servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando. Cabe agora a cada um de nós fazer a reflexão. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79, grifos nossos)

Apesar dos vários trechos expostos aqui, consideramos oportuno que você leia o artigo de Strazzacappa na íntegra:

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Cad. Cedes, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.

Sem medo de errar

Iniciamos a seção problematizando que concepções de movimento têm prevalecido nas práticas escolares. Diante do conteúdo exposto, podemos concluir que apesar dos avanços na compreensão da importância do corpo e do movimento para o desenvolvimento motor e cultural das crianças, as práticas escolares ainda são impregnadas de uma concepção tradicional de ensino, em que o mais comum é a cultura do não movimento.

Isso acarreta um empobrecimento da potencialidade expressiva que a linguagem corporal pode permitir, além de contribuir para um clima de hostilidade em sala de aula, já que professores despendem grande energia tentando conter o movimento infantil.

A partir dessas reflexões, podemos alegar que a escola deve focar dois aspectos:

- O espaço dado ao movimento em todos os momentos da rotina diária.
- As situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento em suas várias dimensões.

No que se refere ao primeiro aspecto, é preciso que a instituição escolar leve em conta o seguinte: "Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não movimento – educação para a repressão." (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79)

Em relação ao segundo ponto, é necessário que se planejem situações didáticas que envolvam a dança, para que se explorem as dimensões artísticas (expressiva e estética) do movimento, entendido como linguagem.

Avançando na prática

Concepções e práticas

Descrição da situação-problema

Luciana é uma professora preocupada com o desenvolvimento

corporal de seus alunos. Por isso, resolveu instituir uma mudança na rotina de sua sala: ela propôs a realização de 5 minutos de atividade física entre as aulas das diferentes disciplinas (Matemática, Português, História etc.), com brincadeiras como “vivo ou morto” ou gincanas em que os alunos devem correr para pegar determinado objeto que “seu mestre mandou”. O objetivo dessas propostas, segundo Luciana, é que eles gastem energia, para depois se concentrarem melhor nas atividades e nas aulas. Ela afirma que esse “respiro” é muito importante, afinal “não podemos exigir que os alunos passem tanto tempo sentados e quietos, não é mesmo?”.

Luciana está realmente contribuindo para o desenvolvimento corporal de seus alunos? Que concepções de corpo e movimento estão por trás de sua proposta?

Resolução da situação-problema

Apesar da “boa intenção” de querer promover uma mudança em uma rotina escolar tradicionalmente pautada na restrição do movimento, vemos que a proposta da professora passa longe de explorar o movimento em todas as suas dimensões. Trata-se, portanto, de uma crença de que o movimento serve apenas para despender energia acumulada e que é necessário propiciar essa pausa, pois os alunos não aguentam tanto tempo seguido de contenção corporal – se agentassem, certamente assim seria a rotina escolar. Ao movimento é reservado um tempo de intervalo entre as situações didáticas que são realmente importantes. Nesse sentido, não há uma valorização efetiva da linguagem corporal e do papel fundamental do movimento na formação cultural dos alunos.

Faça valer a pena

1. A formação do professor no que se refere à área do corpo e do movimento está diretamente ligada ao desenvolvimento que ele poderá propiciar a seus alunos.

O corpo do professor é um _____ para os alunos, pois seu _____ também educa. As _____ de corpo e movimento do educador embasam sua _____ e influenciarão as propostas que ele propiciará para sua turma.

Qual das alternativas a seguir apresenta as palavras corretas para

preencher as lacunas do texto anterior?

- a) Padrão – modo de agir – concepções – prática.
- b) Modelo – corpo – práticas – concepção.
- c) Modelo – corpo – concepções – prática.
- d) Modo de agir – pensamento – movimentações – prática.
- e) Modelo – pensamento – práticas – concepção.

2. Luciana é uma professora preocupada com o desenvolvimento corporal de seus alunos. Por isso, resolveu instituir uma mudança na rotina de sua sala: ela propôs a realização de 5 minutos de atividade física entre as aulas das diferentes disciplinas (Matemática, Português, História etc.), com brincadeiras como “vivo ou morto” ou gincanas em que os alunos devem correr para pegar determinado objeto que “seu mestre mandou”. O objetivo dessas propostas, segundo Luciana, é que eles gastem energia, para depois se concentrarem melhor nas atividades e nas aulas. Ela afirma que esse “respiro” é muito importante, afinal “não podemos exigir que os alunos passem tanto tempo sentados e quietos, não é mesmo?”.

Apesar da “boa intenção” de querer promover uma mudança em uma rotina escolar tradicionalmente pautada na restrição do movimento, vemos que a proposta da professora passa longe de explorar o movimento em todas as suas dimensões.

Uma vez que a proposta de mudança da professora em questão não contempla o movimento como linguagem, proponha uma nova mudança na prática da professora Luciana, com foco nas diferentes dimensões do movimento.

- a) Fazer com que o movimento corporal componha todas as atividades e desenvolver propostas teóricas para que os alunos ampliem seu conhecimento estético.
- b) Ampliar o tempo dedicado ao movimento livre e diversificar as atividades para que sejam mais direcionadas.
- c) Ampliar o tempo dedicado ao movimento livre, no intervalo das aulas, e destinar um tempo exclusivo para o livre movimento.
- d) Permitir que os alunos se expressem corporalmente a qualquer momento e dedicar um tempo exclusivo para que se desenvolvam e ampliem seu conhecimento corporal.

e) Permitir que os alunos se expressem corporalmente a qualquer momento e desenvolver propostas teóricas para que ampliem seu conhecimento estético.

3. Possibilitar ou impedir o movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; ampliar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar; servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra, estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é uma forma de educação: a educação para o não movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando.

Avalie as seguintes afirmações e a relação entre elas. Em seguida, assinale a alternativa correta.

1. A educação para o não movimento se assemelha a uma “fábrica de corpos”.

PORQUE

2. Os professores têm uma formação inicial empobrecida, que se assemelha à formação de operários da produção industrial.

a) As afirmações 1 e 2 são proposições verdadeiras e a 2 justifica a 1.

b) As afirmações 1 e 2 são proposições verdadeiras e a 2 não justifica a 1.

c) A afirmação 1 é verdadeira e a 2, falsa.

d) A afirmação 1 é falsa e a 2, verdadeira.

e) Ambas as afirmações são falsas.

Referências

BOSCO, João; BLANC, Aldir. **De frente pro crime**. Rio de Janeiro: RCA/Sony, 1975. 1 CD (ca. 40 min). Remasterizado em digital.

BRASIL. **Decreto de lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

_____. **Decreto de lei nº 13278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Lei nº 13.278/16. Brasília, 2 maio 2016. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, set. 1998. 101 p. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: BNCC. 2016. Proposta preliminar - segunda versão revisada. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, set. 1998. 101 p. v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, set. 1998. 101 p. v. 3. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

CUNHA, Marcus Vinicius da. Dewey e Piaget no Brasil dos anos trinta. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 97, p. 5-12, maio 1996. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/viewFile/799/810>>. Acesso em: 14 nov. 2016.

FREIRE, Ida Mara. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 53, n. 21, p. 31-55, abr. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622001000100003>. Acesso em: 20 out. 2016.

GALVÃO, Izabel. **Cenas do cotidiano escolar**: conflito sim, violência não. Petrópolis: Vozes, 2004.

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2012.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Divisão de Ensino Fundamental. **Direitos de aprendizagem dos ciclos interdisciplinar e autoral**. Arte.

2016. Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/32059.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2016.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

WEISZ, Telma. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2009.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZOBOLI, Fábio; LAMAR, Adolfo Ramos. Escola, poder e corpo. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 425-433, set. 2003. Disponível em: <<http://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/738/589>>. Acesso em: 20 out. 2016.

Dimensões do movimento

Convite ao estudo

Olá, caro aluno!

Vimos, na unidade anterior, que o movimento tem várias dimensões. Cada uma delas explora aspectos diferentes – mas igualmente importantes – do movimento. Sendo assim, todas devem ser contempladas na prática escolar, para que a criança se desenvolva plenamente no que se refere ao corpo e ao movimento.

Também vimos que, para que as crianças desenvolvam competências corporais, é preciso que elas aprendam **com o corpo**.

E por que com os adultos seria diferente?

De fato, não é! Isso significa que também o professor precisa experimentar essas diferentes dimensões com o próprio corpo. E é justamente isso que faremos nesta unidade: investigaremos cada uma dessas dimensões, teórica e praticamente.

Vamos lembrar, então, que dimensões são essas?

Bem, o movimento possui diferentes funções ou motivações: ele serve para nos divertirmos, para nos expressarmos e para desfrutarmos de sua beleza. Logo, ele possui as seguintes dimensões: prazerosa, expressiva e estética.

Para explorar cada uma delas, faremos o seguinte percurso: na primeira seção nos divertiremos com jogos e brincadeiras de correr, pular, rolar, passar por baixo e cantar, entre outras. Na segunda seção descobriremos como o corpo pode se expressar

e ampliaremos nosso repertório de movimentos para enriquecer essa linguagem. Na terceira e última seção apreciaremos a dança, conhecendo referências de trabalhos artísticos de qualidade, e também experimentaremos fazer uma criação coreográfica.

Preparado? Animado? Inspirado?

Então, vamos lá!

Seção 2.1

A dimensão prazerosa do movimento

Diálogo aberto

Você já fez um exame de ressonância magnética ou já passou por alguma situação em que precisasse ficar imóvel durante um tempo? Não é extremamente incômodo?

Por outro lado, você se lembra da sensação de se balançar num balanço? De andar de bicicleta? De “cair na pista” em uma festa e dançar livremente? De fazer qualquer atividade física (correr, nadar, pular no mini trampolim da academia)? No começo é bem cansativo, parece que não vamos conseguir. Mas, depois, a sensação não é de bem-estar?

Mexer-se é bom, dá prazer. Ficar parado, ao contrário, não.

Vamos agora voltar nossa atenção para a escola, onde tantas vezes ouvimos professores dizendo para os alunos “fiquem quietos” e “não é para sair do lugar”, ou reclamando “esse menino não para”. Por que isso acontece?

Não pode faltar

Jogos e brincadeiras de pular

Suco gelado

Cabelo arrepiado

Qual é a letra do seu namorado?

A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K, L...

Pular corda: uma brincadeira clássica e quase universal. As canções para acompanhar o ritmo da corda são muitas, e cada uma traz também outros desafios: “Senhoras e senhores, ponham a mão no chão. Senhoras e senhores, pulem de um pé só”... Você já

tentou “entrar” com a corda batendo? E quando o ritmo dobra, no “foguinho”? E pular duas cordas ao mesmo tempo, já experimentou?

Cada desafio proporciona aprendizados motores significativos e muitas gargalhadas ao tentar superá-los.

Figura 2.1 | Variante do jogo de pular corda



Fonte: <<https://pixabay.com/pt/pular-corda-crianças-meninas-fora-79615/>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Do inferno ao céu, em um pé só! Não, não é uma metáfora: é o jogo da amarelinha.



Riscar o chão para sair pulando é uma brincadeira que vem dos tempos do Império Romano.

A amarelinha original tinha mais de cem metros e era usada como exercício de treinamento militar. Os soldados corriam sobre a amarelinha para melhorar as habilidades com os pés.

As crianças romanas, então, fizeram imitações reduzidas do campo utilizado pelos soldados. E acrescentaram numeração nos quadrados que deveriam ser pulados.

Hoje as amarelinhas têm formatos de caracol, quadrado e geométricos, que lembram o corpo de um boneco. A quantidade de casas pode também variar bastante.

As palavras céu e inferno podem ser escritas no começo e no final do desenho, que é marcado no chão com giz, tinta ou graveto.

Mas, as crianças também escrevem palavras como mundo, sol e lua nessas áreas, geralmente de descanso. Existem variantes de amarelinha em que há áreas de

descanso (local onde se pode pisar com os dois pés, por exemplo) nas laterais.

Usando pedra, caco, saquinho, casca de banana ou "alguma coisa pesadinha" (como dizem as crianças), os participantes pulam amarelinha saltando (com um e dois pés) ou chutando. (FOLHINHA, 2009, [s.p.])

Figura 2.2 | Possibilidade de desenho da amarelinha



Fonte: <<https://pixabay.com/pt/amarelinha-brincadeira-crianca-piso-1325854/>>. Acesso em: 25 fev. 2017.



Exemplificando

Há muitas variantes da amarelinha pelo país afora. Conheça uma versão de São Gonçalo do Rio das Pedras, em Minas Gerais, documentada pelo projeto Território do Brincar.

Amarelinha de dias da semana

Brincadeiras/Tags: Vale do Jequitinhonha - MG

Localidade: São Gonçalo do Rio das Pedras – Vale do Jequitinhonha – MG

Achar um chão para riscar o jogo é sempre um desafio. Aqui o espaço ideal para a brincadeira acontecer foi a varanda da casa da Gisele.

Para aqueles que não conhecem essa forma de brincar, siga os passos das meninas acompanhando as imagens abaixo.

1. Desenhe conforme a figura um quadrado subdividido em 7 partes, cada parte representa 1 dia da semana. O espaço do meio será sempre o sábado.



2. Depois do desenho feito comece a jogar no domingo.



3. Empurre a pedrinha com pé seguindo a ordem dos dias da semana.



4. Continue jogando a pedrinha de casa em casa.



5. Quando a jogada chegar no sábado, faça o caminho da volta até o domingo.



Regras do jogo:

A amarelinha muda de jogador em duas situações: quando o jogador pisa na linha ou quando joga a pedra fora do espaço.

Texto: Maria Fernanda Novo e Renata Meirelles

Fotos: Renata Meirelles

Fonte: <<http://territoriodobrincar.com.br/brincadeiras/amarelinha-dias-da-semana/>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Um elástico comprido e três participantes é o que basta para realizar outra brincadeira muito conhecida e praticada em todo o país: pular elástico. Na falta de três pessoas, uma delas pode ser substituída por um móvel, um poste ou uma árvore.



Pesquise mais

Você já pulou elástico?

Se não conhece essa brincadeira, dê uma olhada nas explicações do site Mapa do Brincar e assista ao lindo MiniDoc do projeto Território do Brincar. Disponíveis em: <<http://mapadobrinca.folha.com.br/brincadeiras/elastico/>>; <https://youtu.be/twhMauppN_0>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Jogos e brincadeiras de correr

Não é preciso nenhum material ou preparação prévia. Basta um pouco de espaço e a brincadeira de pega-pega se institui. Não há criança que não saiba brincar. É um dos primeiros jogos experimentados na infância, muitas vezes quando as crianças ainda são bem pequenininhas. Conforme vão crescendo, elas inventam novas modalidades e o jogo vai se tornando mais complexo. Pega-pega sorvete, pega-pega vampiro, fugi-fugi, polícia e ladrão, pique-esconde, mãe da rua, entre outras. E há também variações cantadas: rio vermelho, mãe polenta, tá pronto, seu lobo?



Geralmente, a brincadeira divide os participantes em pegador e fugitivos, mas há muitos jeitos de brincar de pega-pega.

Em algumas variações, é comum ter um pique, que é um lugar (um poste, por exemplo) ou uma posição (deitado no chão) na qual os participantes estarão a salvo do pegador.

Há versões apresentadas pelas crianças nas quais o que muda é o jeito de escolher o pegador (também chamado de "pega").

Também existem variações referentes ao nome do pegador (conhecido por polícia, zumbi, gato, velociraptor, bruxa etc.) e do fugitivo (apelidado de ladrão, rato, galinha e outros).

Outras variantes da brincadeira são: a organização da área onde se brinca, formas de salvamento (quem é pegado

pode ser salvo quando alguém passa por debaixo de suas pernas, por exemplo), comandos e diálogos.

Nas brincadeiras de pegar, quanto mais crianças brincarem, melhor. Mas, geralmente, é preciso ter pelo menos cinco ou seis participantes.

[...]

Pega-pegas também é chamado de pira, trisca, picula e manja, em diferentes regiões do país. E pega-pegas, pique-altinho, pega-vírus, pega-zumbi, o rei e o ladrão, rio vermelho, pique-pegas do Saci, polícia e ladrão, pega-pegas congela, mãe da rua, pega-pegas aranha, cada macaco no seu galho e pega-chiclete são algumas das variações das brincadeiras de pegar. (FOLHINHA, 2009, [s.p.])

Rolar, trepar, escalar, passar por baixo...

Figura 2.3 | Menina se pendura em "brinquedão"; variação do clássico brinquedo "trepa-trepa"



Fonte: <<https://morguefile.com/search/morguefile/1/child%20Climber/pop>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

São muitas as possibilidades de movimento que um bom parquinho ou uma área verde permite explorar. Devemos lembrar, porém, que a ideia aqui é priorizar a dimensão prazerosa do movimento, e não os objetivos de coordenação e desenvolvimento motor da área de educação física. Esse viés nos leva a um diferente modo de olhar para o movimento das crianças: brincar livremente permite uma pesquisa pessoal em relação às próprias possibilidades corporais. Em outras palavras, em vez de notar o que a criança deve ser capaz de realizar em uma determinada idade ou qual é o seu nível de desenvolvimento, olhamos para o que ela descobre de si própria e o que ela se permite

arriscar, experimentar e vivenciar corporalmente – e o quanto se desenvolve em relação a ela mesma.



Refleta

Que experiências motoras você teve quando era criança?

Como elas se evidenciam no seu repertório corporal hoje?

Brincadeiras cantadas



Geralmente de mãos dadas e em círculo, o grupo descreve movimentos no espaço. Cada um na roda e no conjunto que dança contribui para a pluralidade do encontro e pode perceber o próprio corpo no grupo.

Quem está à minha frente pode vir a ser meu espelho, quem está ao meu lado, um parceiro. Todos giram em torno de um mesmo eixo numa situação de integração, assim os corpos se relacionam.

Ao mesmo tempo, nos movimentamos em torno do nosso próprio eixo e, com isso, cada corpo pode se organizar em si próprio, deslocando-se no espaço. A roda abre e fecha... (OLIVEIRA, 2015, [s.p.])

Ao brincarmos de roda, a música dita o ritmo do movimento corporal. Levados por esse embalo sonoro, deixamos de controlar o corpo racionalmente e o permitimos ser conduzido pelo fluxo da brincadeira e da música.

Cada brincadeira traz desafios e composições corporais diferentes. Vamos conhecer algumas delas:

Mazu

Transmitido por: Ione de Medeiros, Guilherme Nogueira e alunos do CP-UFGM

Procedência: Belo Horizonte, MG

Para dentro e para fora, mazu, mazu.

Para dentro e para fora, mazu, mazu, mazu.

Eu limpo essa janela, mazu, mazu.

Eu limpo essa janela, mazu, mazu, mazu.

Eu pego um companheiro, mazu, mazu.

Eu pego um companheiro, mazu, mazu, mazu.

Eu danço engraçadinho, mazu, mazu.

Eu danço engraçadinho, mazu, mazu, mazu.

Todos fazem uma roda. Um brincante sai passando por dentro e por fora, fazendo um ziguezague em todos da roda, enquanto cantam "Para dentro e para fora". Quando começam a cantar "Eu limpo essa janela", o brincante que saiu faz movimentos com as mãos diante dos companheiros, imitando o que o texto pede. Na hora em que cantam "Eu pego um companheiro", ele escolhe outro brincante e, enquanto cantam "eu danço engraçadinho", ambos dançam, um de frente ao outro, no centro da roda. Ao recomeçar a música, o que saiu primeiro volta para a roda e o outro continua a brincadeira, fazendo os mesmos movimentos.

Ua tatá e Aram sam

Transmitido por: José Alfredo Debortoli

Procedência: Belo Horizonte, MG

Ua tatá ua tatá

Guli, guli, guli, guli

Ua tatá (3 vezes)

Auê, auê

Guli, guli, guli, guli

Ua tatá (2 vezes)

Aram sam sam

Aram sam sam

Guli guli guli guli

Guli guli aram sam sam

Aravi aravi

Guli guli guli guli

Guli guli aram sam sam

Todos em roda cantam, fazendo os seguintes movimentos: na parte da letra que diz "ua tatá, ua tatá", cada um bate as mãos nas próprias pernas; na hora do "guli, guli, guli, guli", coloca-se a mão direita em cima da cabeça e a mão esquerda embaixo do queixo, estalando os dedos; na hora do "auê auê", todos os brincantes erguem os braços balançando para os lados. Toda vez que a música voltar para o "Guli" e o "ua tatá", todos repetem os mesmos movimentos que foram feitos no início da brincadeira. Quando recomeçar a música, no "ua tatá", em vez de bater nas próprias pernas, bate-se as mãos nas pernas do colega da direita, e faz-se o "guli, guli" no colega da esquerda. Ao repetir a música muda-se de lado, isto é, o "ua tatá" nas pernas do colega da esquerda e o "guli, guli" no colega da direita. O desafio é fazer seguidamente a brincadeira, alternando os movimentos, realizando-os o mais rápido possível junto com a música.

O "Aram sam sam" brinca-se do mesmo modo que o "Ua tatá".

A carrocinha

Versão recolhida pelo Pandalelé

Procedência: Belo Horizonte, MG

A carrocinha pegou três cachorros de uma vez.

A carrocinha pegou três cachorros de uma vez.

Tralalá, que gente é essa?

Tralalá, que gente má.

Tralalá, que gente é essa?

Tralalá, que gente má.

Essa brincadeira inicia-se com todos os brincantes em roda. Escolhem-se três para serem os "cachorros" que vão ao centro da roda e fazem também uma pequena roda. As duas rodas começam a girar, em sentido contrário, enquanto todos cantam a música. No momento do "tralalá que gente é essa?", os "cachorros" param em frente a alguém e os dois dançam com as mãos na cintura, balançando as pernas, até terminar a estrofe. Então, os dois trocam de lugar e quem era "cachorro" vai para a roda de fora e quem foi escolhido vai para a roda de dentro, se tornando os novos "cachorros". Inicia-se novamente a música para continuar a brincadeira.

A serpente

Transmitido por: Amanda Viana Machado

Procedência: Minas Gerais (escotismo, SESC)

(Encontrada no México e na Argentina com algumas variações de texto e de melodia)

Essa é a história da serpente,

que desceu do morro para procurar

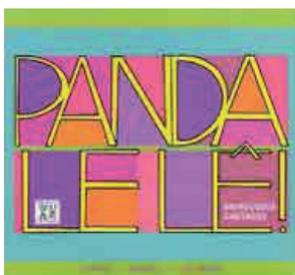
um pedaço do seu rabo.

E você é... e você é... e você é

um pedaço do meu rabão.

Todos fazem uma grande roda. Um dos brincantes sai e começa passear pelo centro da roda, acompanhando o ritmo da música, como se fosse a "serpente". Na parte da letra que diz "e você é... e

“você é... e você é um pedaço do meu rabão”, esse brincante deve parar em frente de qualquer outro da roda e abrir as pernas para que o outro possa passar por debaixo delas. Depois, quem passou vai para as costas do outro, segurando na cintura da pessoa da frente, formando uma fila. Recomeça a música e quem está de frente escolhe mais uma pessoa da roda que deverá passar por debaixo dos dois, e depois outro e mais outro são escolhidos para ir formando o rabo da serpente. Quando o rabo da serpente já estiver grande e enquanto um brincante estiver passando por debaixo das pernas, pode-se prolongar o “ão” do “rabão”, cantando assim: “do meu rabãããããã...”, até ele conseguir sair na ponta final do rabo da serpente.



Fonte: Pandalêlé (2001).



Pesquise mais

Para aprender melhor essas e outras brincadeiras, assista aos vídeos do projeto Pandalêlé. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PLUFqIRME_XOPi17r6qTc-ajxEv3X8HxMn>. Acesso em: 1 dez. 2016.



Assimile

Para fazermos boas propostas no que se refere ao corpo e ao movimento na escola, devemos lançar mão da cultura lúdica infantil, oferecendo situações em que as crianças possam correr, pular, rolar, passar por baixo, escalar etc., além de explorar o rico universo das brincadeiras cantadas.

Sem medo de errar

Desde a unidade anterior viemos discutindo o quanto as concepções embasam as práticas docentes, ainda que os professores não tenham consciência delas.

A proibição do movimento na escola está ligada a uma concepção de ensino que se pauta no autoritarismo e na obediência, uma vez que se acredita que ensinar equivale a passar conhecimentos.

Mas não é dessa forma que se dá a aprendizagem. O sujeito é ativo no seu aprender e constrói conhecimentos apoiando-se no que já sabe, desconstruindo e reconstruindo hipóteses.

Não cabe aqui um aprofundamento nesse assunto, mas precisamos saber que somente entendendo que o movimento é importante conduziremos diferentemente as nossas práticas.

Nesta seção, conhecemos brincadeiras corporais que fazem parte da cultura da infância. Todas elas propiciam à criança se desenvolver corporalmente de forma lúdica – e não de forma técnica, como se dá nas modalidades esportivas.

Avançando na prática

Não quero!

Descrição da situação-problema

Início de ano – você é um professor que acaba de conhecer seus novos alunos, com os quais irá passar o restante do ano. Todos estão muito animados com a série nova que irá iniciar.

Observando o grupo, nas primeiras semanas de aula, você percebe que há crianças muito “duras” corporalmente. Você resolve, então, propor algumas das brincadeiras vistas nesta seção. No entanto, ao enunciar a proposta para a turma, um aluno recusa-se a participar. O que você faria nessa situação?

Resolução da situação-problema

Essa é uma situação comum em escolas e é bastante provável que você se depare com ela ao longo da sua carreira. Quando enfrentamos resistência dos alunos àquilo que estamos propondo, precisamos, antes de tudo, buscar compreender o porquê da recusa. Tentar impor a atividade, valendo-se de uma relação autoritária, é a opção menos proveitosa para um trabalho educativo de qualidade.

Principalmente quando isso se dá em propostas corporais, é preciso ter ainda mais cuidado. Uma imposição, nesses casos, pode levar ao constrangimento do aluno ou até a uma lesão se ele for obrigado a fazer certo movimento que não deseja ou não consegue fazer. O resultado disso seria o distanciamento da área do corpo e movimento, o que é o contrário do que se pretende conquistar.

Feita essa advertência, vamos pensar agora o que você, enquanto professor, pode fazer em momentos como esse. Em primeiro lugar, deve perguntar ao aluno o porquê de não desejar participar. A partir da explicitação desse motivo, talvez você consiga contra-argumentar, apresentando os benefícios da prática proposta e ressaltando quão gostoso pode ser realizá-la. Pode ser que essa conversa seja suficiente para convencê-lo a mudar de ideia. Caso contrário, é interessante questionar (ou descobrir observando o aluno no dia a dia) quais são seus gostos e interesses pessoais, e buscar incorporá-los nas próximas propostas.

Nesse sentido, a compreensão da dimensão prazerosa do movimento nos ajuda a saber claramente que a adesão a essas práticas deve ser voluntária, já que o objetivo primeiro deve ser o deleite pessoal – como ocorre com a leitura de um livro literário ou a apreciação de uma canção.

Faça valer a pena

1. Conhecemos brincadeiras corporais que fazem parte da cultura da infância. E todas elas propiciam que a criança se desenvolva corporalmente de forma lúdica. Ou seja, a ideia é priorizar a dimensão prazerosa do movimento.

Assinale a alternativa correta sobre o papel do professor na educação do movimento.

- a) O professor deve notar o que a criança é capaz de realizar na idade em que se encontra e interferir se necessário.
- b) O professor deve observar qual o nível de desenvolvimento em que a criança se encontra, para buscar maiores informações bibliográficas sobre o conteúdo.
- c) O professor deve olhar o que a criança descobre de si mesma e o que ela se permite arriscar, experimentar, vivenciar corporalmente e o quanto se desenvolve em relação a si

mesma.

d) O professor deve notar em que fase a criança se encontra e buscar comparativos com crianças da mesma idade.

e) O professor deve seguir sua intuição para ajudar a criança a desenvolver-se.

2. A concepção da escola ainda está pautada na educação autoritária e da obediência, bem como responsável por transmitir o conhecimento. Neste contexto não cabe o movimento, pois ainda é proibido na sala de aula. Mas sabemos que a aprendizagem acontece, quando o sujeito é ativo e a constrói, baseando-se no que já sabe, desconstruindo e reconstruindo hipóteses. Portanto, o movimento é muito importante e deve ser aderido às práticas pedagógicas do professor.

Com base nos seus estudos, assinale a alternativa correta sobre a educação do movimento na escola.

a) Os professores dos anos iniciais devem contribuir com o desenvolvimento da competência motora fora da sala de aula, realizando propostas pedagógicas para esse fim.

b) Os professores dos anos iniciais devem estimular as diferentes dimensões do movimento na prática escolar, para que a criança desenvolva plenamente a competência corporal.

c) Os professores dos anos iniciais devem orientar os pais para realizarem atividades de movimento em casa, para que a criança desenvolva a competência corporal.

d) Os professores dos anos iniciais devem limitar o movimento do corpo para as atividades extracurriculares realizadas no espaço livre.

e) Os professores dos anos iniciais são totalmente responsáveis por desenvolver plenamente o movimento e o corpo da criança.

3. Para estudarmos as dimensões do movimento não pode faltar o estudo sobre os jogos e brincadeiras, que junto aos desafios nos traz muita diversão. Lembrando que a ideia é priorizar a dimensão prazerosa, ou seja, o quanto a criança descobre de

si mesma e o quanto se desenvolve em relação a si mesma. Quando a brincadeira é somada ao embalo sonoro, a criança deixa de controlar o seu corpo racionalmente e se deixa levar pela sonoridade. Portanto, o movimento é muito importante e deve ser aderido as práticas pedagógicas do professor.

Analise a imagem.



Fonte: <<https://goo.gl/7qH5G5>>. Acesso em: 27 mar. 2017.

Assinale a alternativa correta e completa.

- a) O ato de pular corda nos proporciona aprendizados significativos.
- b) Pular corda é uma brincadeira clássica, que é acompanhada de canções e poucos movimentos repetitivos.
- c) As crianças gostam de pular corda para desenvolver a sua competência corporal.
- d) As crianças pulam corda para se divertirem, e muitas vezes são acompanhadas de música.
- e) Pular corda desenvolve as competências corporais, nos diverte, bem como desenvolve outras habilidades acompanhadas pelos desafios.

Seção 2.2

Dimensão expressiva do movimento

Diálogo aberto

Você deve conhecer pessoas com diferentes níveis de proficiência na comunicação oral. Não são raras as situações em que admiramos a eloquência, a grandiosidade do discurso de alguém. Isso significa que a linguagem oral é passível de desenvolvimento – e desenvolvimento, como já vimos, é algo que ocorre em etapas que se aprofundam ou complexificam.

Ora, o mesmo não ocorre com a língua escrita? Certo é que nem todas as pessoas são grandes escritores e que é preciso muito empenho, tempo e construção de aprendizagens para se desenvolver como tal.

E se pensarmos nas linguagens artísticas? Em quanto tempo e como se desenvolve um grande pintor ou um músico de excelência?

Podemos concluir, então, que todas as linguagens são desenvolvidas. Isso quer dizer que sempre é possível aprimorar-se nelas.

E a linguagem corporal? Bem, certamente vale a mesma lógica: como as outras linguagens, também essa é fruto de desenvolvimento.

Mas, afinal, como se desenvolve essa linguagem?

Não pode faltar

Quando pensamos na linguagem corporal, estamos adentrando a dimensão expressiva do movimento. Na seção anterior, vimos que movimentar-se é prazeroso, mas agora iremos refletir sobre como o movimento pode ser uma via de expressão e comunicação.

Para desenvolver-se na expressão corporal – assim como em todas as outras linguagens – é preciso praticar, exercitar-se, construir aprendizagens significativas a partir de situações desafiadoras.

Para começar, é preciso saber quais conhecimentos se tem nesse campo. A partir desses *conhecimentos prévios*, pautamos os objetivos de aprendizagem e elaboramos as estratégias para alcançá-los.

Isso vale para o trabalho de corpo e movimento com as crianças (que será o foco da Unidade 4), mas vale também para o seu desenvolvimento nessa linguagem. Assim, sabendo qual é sua própria bagagem no campo da expressão corporal, você pode trilhar um percurso de aprofundamento no desenvolvimento dessa linguagem. Sempre há o que aprender, o que avançar, o que aprimorar. Mesmo pessoas muito experientes e com grande prática corpórea se beneficiam de novos desafios, continuam se exercitando e pesquisando novas possibilidades para seguir se desenvolvendo.



Somando-se ainda a exploração e a pesquisa de movimentos expressivos, verifica-se que diferentes possibilidades de movimento vão, aos poucos, formando e complexificando o vocabulário corporal individual, bem como os repertórios que a dança e a ginástica já acumularam, contribuindo para a organização e a sistematização do saber sobre as linguagens do corpo que, nesse caso, contêm um duplo caráter. Segundo Bracht (1997), um saber que se traduz por um “saber-fazer” e um “saber-sobre” esse realizar corporal, ambos proporcionados pela prática da ginástica e da dança. Queremos dizer com isso que há dimensões da aprendizagem relacionadas às linguagens corporais que somente são passíveis de serem propiciadas pela execução de gestos, pelo ato de movimentar-se e de expressar-se e que, portanto, dificilmente podem ser descritas, explicadas ou racionalizadas. É assim que, retomando Bracht (1997), podemos falar em uma tentativa de ampliação do conceito de linguagem corporal como sendo aquele que não é nem só pensamento, nem só movimento, mas “movimento-pensamento”. (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 206)



Refleta

Você se considera proficiente nessa linguagem?

Por quê?

Consideramos muito pertinente a ideia das autoras de “movimento-pensamento”. De fato, apesar de concordarmos que se aprende sobre o corpo *com o corpo*, não basta se movimentar simplesmente ou de qualquer jeito para se desenvolver nessa linguagem. Para ficar mais claro, vamos fazer um paralelo com a linguagem oral: é evidente que se aprende a falar falando! No entanto, conhecemos diversas pessoas que não têm um grande desenvolvimento oral, ainda que tenham falado a vida toda. Isso ocorre porque para haver aprendizagem e, logo, desenvolvimento, é preciso problematizar os conhecimentos prévios e, de certa forma, superá-los, a fim de alcançar patamares mais avançados, mais profundos. Voltando para a linguagem corporal, é preciso ir além dos movimentos e gestos corriqueiros e buscar outras formas de se expressar nessa linguagem. É por isso que:

[...] a criança aprende a utilizar a dança como comunicação e expressão – para dizer de si mesma e do mundo – a partir de um trabalho intencional, sistematizado, de situações desafiadoras em torno dessa vivência, do contato com a multiplicidade de danças e dos relacionamentos estabelecidos no ato de dançar. (LIMA, 2009, p. 132)

Em matéria da revista Nova Escola (PAULINA; SANTOMAURO, 2008), sobre o ensino da educação física, João Batista Freire, pesquisador da Universidade Estadual de Santa Catarina, faz um paralelo semelhante, chamando o trabalho com o movimento na escola de “alfabetização corporal”. Segundo seu depoimento para a reportagem:

Existe um vocabulário motor, uma 'fala' do corpo, e é possível fazer a turma avançar apresentando novas experiências e propostas de ação". Assim, uma ampla gama de atividades deve ser proposta para os alunos ampliarem seu repertório de vivências. (PAULINA; SANTOMAURO, 2008)



Exemplificando

Você vai conhecer agora uma sequência de exercícios de expressão corporal.

Aquecimento

Sempre que nos movimentamos, é preciso aquecer o corpo.

Tire seus sapatos e caminhe normalmente pelo espaço, explorando diferentes direções.

- Concentre-se em seus pés. Sinta quais movimentos eles fazem para possibilitar seu deslocamento. Quais são os pontos de apoio? Como eles se alternam? Sinta como seus pés empurram o chão.
- Caminhe apoiando-se apenas nos calcanhares. Note que diferenças essa alteração causa no restante do seu corpo.
- Caminhe apoiando-se apenas na meia ponta. Note que diferenças essa alteração causa no restante do seu corpo.

Figura 2.4 | Meia ponta



Fonte: <<http://mrg.bz/9a9b58>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

- Caminhe apoiando-se apenas nas bordas laterais externas dos pés. Note que diferenças essa alteração causa no restante do seu corpo.
- Caminhe apoiando-se apenas nas bordas laterais internas dos pés. Note que diferenças essa alteração causa no restante do seu corpo.
- Volte a caminhar normalmente. Há alguma diferença na sua pisada nesse momento?
- Acelere o passo. Sinta como seu corpo reage. Varie sempre a trajetória do caminhar pelo espaço; não ande em círculos. Perceba o nível de atenção requerido para lidar com as mudanças de direção.

- Acelere mais. E mais. E mais. Sinta como seu corpo reage. Chegue quase à velocidade de uma corrida.

- Desacelere. Volte a caminhar em um ritmo natural.

Desenvolvimento

- Continue a caminhar pelo espaço, sem parar. Dedique alguns minutos para vivenciar cada uma das etapas seguintes.

- Sinta como se o chão estivesse quente. Mais quente. Cada vez mais quente. Como seu corpo se comporta?

- O chão está esfriando. Está cada vez mais frio. Está gelado! Como seu corpo se comporta?

- O chão está mole. Mole e pegajoso. Caminhe por esse brejo lamacento. Afunde-se cada vez mais nesse pântano.

Figura 2.5 | Pés na lama



Fonte: <<https://pixabay.com/pt/pés-pântano-dirty-ecklig-soft-480912/>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

- O chão voltou a ficar firme, mas agora está bambo. Balance para um lado e para o outro, como em um barco em alto-mar. Jogue com esse desequilíbrio.

- O chão voltou a ficar estável, mas agora está liso, escorregadio. Deslize pelo ambiente. Descubra novas possibilidades corporais.

- Volte a caminhar normalmente. Perceba as mudanças no seu corpo que esses exercícios provocaram.

Aprofundamento

- Ao som de uma música instrumental, movimente sua mão direita, deslocando-a pelo espaço. O restante do corpo deve, simplesmente, acompanhar a trajetória proposta pelo movimento da mão. Explore planos altos, médios e baixos.

- Repita o mesmo procedimento, agora com a mão esquerda.

- Desloque ambas as mãos pelo espaço. Descubra possibilidades de concatenar esses movimentos. Estabeleça relações entre os seus movimentos e a música.

- Escolha, alternadamente, outras partes do corpo para guiar seus movimentos: joelho, quadril, cabeça, barriga, pé, tórax, cotovelo. Perceba a diversidade de movimentos que você pode produzir.

Figura 2.6 | Possibilidades de explorações com o corpo



Fonte: <<http://www.publicdomainpictures.net/pictures/80000/velka/fitness-silhouette.jpg>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Figura 2.7 | Possibilidades de explorações com o corpo



Fonte: <https://pixabay.com/p-294374/?no_redirect>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Figura 2.8 | Possibilidades de explorações com o corpo



Fonte: <<http://todovector.com/vector/deportes/danza/danza-31.html>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Figura 2.9 | Possibilidades de explorações com o corpo



Fonte: <<http://todovector.com/vector/deportes/danza/danza-39.html>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Relaxamento

- Permaneça um tempo de pé. Sinta seu corpo: a sensação é a mesma do início da sequência?
- Mantendo as pernas esticadas (mas não superestendidas), flexione o quadril, deixando a cabeça pender para baixo. Faça um leve balanço, para um lado e para o outro.
- Desenrole o corpo lentamente, voltando a ficar de pé.
- Dê uma boa espreguiçada e aproveite o bem-estar corporal que, possivelmente, essa sequência propiciou.



Assimile

Se você teve a oportunidade de vivenciar na prática essa sequência, deve ter percebido o quanto as imagens ajudam a explorar diferentes movimentos com o corpo. Quando “visualizamos” essas imagens, libertamo-nos da busca pelo resultado – se está bonito, se está “correto” –, o que nos permite expressar com o corpo de forma mais espontânea e verdadeira.

Você verá na Unidade 4 que esse mesmo recurso de utilizar imagens para explorar o movimento é usado para trabalhar a expressão corporal com as crianças, mas de forma mais lúdica.



Pesquise mais

Para ampliar seu repertório pessoal de movimentos, veja, a seguir, alguns exemplos de movimentação livre realizada por bailarinos.

Perceba que, apesar de serem profissionais, os movimentos não requerem habilidades físicas específicas.

Disponível em: <<https://youtu.be/WBRKMglvY>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

Disponível em: <<https://youtu.be/fSeUGktVyNA>>. Acesso em: 16 mar. 2017.

Sem medo de errar

Para se desenvolver na expressão corporal, é preciso ir além do que já se sabe nesse campo. Sendo assim, a partir de situações significativas que proponham desafios, superam-se os conhecimentos prévios para se construir novas aprendizagens.

Entendendo o movimento como linguagem, é preciso ter em mente que sua produção não é fruto de aptidões inatas, mas de um processo que se desenvolve a partir de problematizações e trocas entre o que já se sabe e novos conhecimentos.

No entanto, não basta memorizar uma série de movimentos, como se o acúmulo de informações garantisse o aprendizado. Para que, de fato, haja desenvolvimento nessa linguagem (assim como nas demais), é preciso que o sujeito construa conhecimentos e que estes passem a fazer parte de seu repertório pessoal.

Essa concepção contraria o chamado princípio de aprendizagem aditiva:

[...] o/a aluno/a começa aprendendo pequenas partes que reúne em conjuntos maiores; depois, constrói significados cada vez mais complexos e, finalmente, procura empregá-los nas situações cotidianas. [...] Inversamente à postulada “sequência” do simples ao complexo, preferimos um procedimento que coloca o/a aluno/a desde o primeiro momento, diante de uma tarefa complexa, global e completa, em semelhança ao que acontece nas atividades autênticas da vida social. [...] Em resumo, em lugar de propor um crescimento gradativo, o processo de ensino tem início com aproximação intencional dos alunos da manifestação da cultura corporal no contexto da prática social. (NEIRA; NUNES, 2006, p. 241)

É por isso que, na sequência exposta, não se apresenta isoladamente cada articulação ou movimentos previamente indicados, mas a partir da exploração proposta é possível posteriormente tecer uma reflexão sobre os elementos criados e vivenciados.

Avançando na prática

Mãos à obra!

Descrição da situação-problema

Depois de ter vivenciado a sequência de expressão corporal proposta no Diálogo aberto, que outros movimentos e situações você poderia criar, para elaborar uma nova sequência?

Resolução da situação-problema

Antes de qualquer coisa, é preciso levar em consideração os seguintes momentos: aquecimento – desenvolvimento/ aprofundamento – relaxamento.

Para o aquecimento, é importante que se proponha movimentos

mais simples, que não demandem um alto grau de exigência física. Como o nome diz, o objetivo é aquecer a musculatura e as articulações do corpo. O caminhar é uma boa “pedida” para esse início, por ser um movimento corriqueiro e que não apresenta grandes dificuldades para a maioria das pessoas. Balanços suaves com o corpo, para os dois lados; girar lentamente as articulações; brincadeiras de roda ou cirandas podem ser também boas opções.

Para o desenvolvimento, a ideia é propor imagens para que não se fique “controlando mentalmente” os movimentos. Como vimos, ao imaginarmos cenas ou situações, nos expressamos com o corpo mais livremente. É possível fantasiar diferentes cenários (adentrar uma floresta, passear pela cidade, entrar no útero materno, caminhar sobre as nuvens) ou imagens mais abstratas, como uma cor, uma emoção, um cheiro etc.

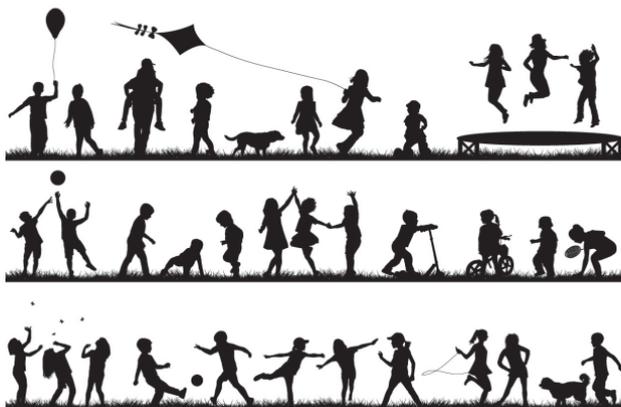
A ideia do aprofundamento é o desprendimento das imagens para produzir o movimento com maior intencionalidade. É interessante, contudo, ter algum tipo de comando ou restrição que traga problematizações ao movimento. Por exemplo, movimentar-se apenas em determinado plano; variar os andamentos rítmicos do movimento ou, ainda, a intensidade; movimentar-se interagindo com outros indivíduos ou com algum objeto.

O relaxamento deve ser, justamente, o movimento de descansar o corpo, acalmar os batimentos cardíacos, esfriar a pele, alongar a musculatura. Uma sessão de massagem, um alongamento suave ou simplesmente permanecer um tempo deitado são algumas sugestões possíveis.

Faça valer a pena

1. Entendendo o movimento como linguagem, é preciso ter em mente que sua produção não é fruto de aptidões inatas, mas de um processo que se desenvolve a partir de problematizações e trocas entre o que já se sabe e os novos conhecimentos. E quando pensamos em linguagem corporal pensamos que podemos desenvolvê-las por meio das possibilidades de movimento do nosso corpo.

Observe as imagens, e responda:



Associe a sequência de exercícios corporais, relacionados na coluna da esquerda, com os saberes correspondentes, apresentados na coluna da direita.

1. Relaxamento
2. Aquecimento
3. Desenvolvimento
4. Aprofundamento

I) () Aquecer o corpo para então movimentar-se.

II) () Sentir as mudanças de temperatura ou consistência do chão para observarmos como nosso corpo de comporta.

III) () Estabelecer relações entre movimentos e a música.

IV) () Desenrolar o corpo, esticar os membros.

Assinale a alternativa que contém a sequência correta da associação:

- a) I-2; II-4; III-1; IV-3.
- b) I-1; II-3; III-4; IV-2.
- c) I-3; II-1; III-4; IV-2.
- d) I-4; II-3; III-2; IV-1.
- e) I-2; II-3; III- 4; IV-1.

2. Somando-se ainda a exploração e a pesquisa de movimentos expressivos, verifica-se que diferentes possibilidades de movimentos vão, aos poucos, formando e complexificando o vocabulário corporal individual, bem como os repertórios que a dança e a ginástica já acumularam, contribuindo para a organização e a sistematização do saber sobre as linguagens do corpo que, nesse caso contêm um duplo caráter. Segundo Bracht (1997), um saber que se traduz por um “saber-fazer” e um “saber-sobre” esse realizar corporal, ambos proporcionados pela prática da ginástica e da dança. (BRASILEIRO; MARCASSA, 2008, p. 206).

Assinale verdadeiro (V) ou falso (F):

I. () por meio das vivências corporais individuais é que formamos nosso repertório no que se refere ao corpo e movimento.

II. () por meio da prática da ginástica e da dança podemos contribuir para a organização e sistematização do saber sobre as linguagens do corpo.

III. () por meio das práticas pedagógicas podemos desenvolver a competência corporal.

Leia atentamente as afirmações e assinale a alternativa correta.

a) F – V – F.

b) V – F – V.

c) V – V – F.

d) V – F – V.

e) F – F – V.

3. Aprendemos sobre o corpo com o corpo, porém não basta se movimentar simplesmente ou de qualquer jeito para se desenvolver nessa linguagem. É preciso ir além dos movimentos e gestos, e buscar outras formas de expressar.

Assinale a alternativa correta:

a) A criança aprende com seu corpo, portanto não precisa desenvolver a expressão corporal no ambiente escolar.

- b) O professor deve saber a sua bagagem na expressão corporal, para planejar o aprofundamento no desenvolvimento dessa linguagem, pois sempre há o que aprender.
- c) A criança e o professor devem perceber que já desenvolveram a expressão corporal nas atividades corriqueiras.
- d) A criança sempre aprende sozinha.
- e) O professor deve perceber que a criança aprende por si só.

Seção 2.3

Dimensão estética do movimento

Diálogo aberto

É muito provável que você já tenha visto, curtido e até mesmo compartilhado vídeos de danças em diferentes contextos. Nas redes sociais circulam diversos desses vídeos, em contextos dos mais variados: há dançarinos de rua de destrezas impressionantes, balés com suas belezas clássicas ou contemporâneas, coreografias inusitadas filmadas caseiramente e mais uma infinidade de situações que nos deixam admirados e, às vezes, até emocionados.

Por que isso acontece? Qual efeito gera reações naquele que assiste? O que diferencia esses movimentos dos demais?

Não pode faltar

Adentramos, finalmente, a última dimensão do movimento: a dimensão estética. Estamos no terreno da dança. Antes, porém, cabe uma ressalva para “desmistificar” esse universo: entendemos dança, aqui, como o movimento organizado com intenção estética. Nesse sentido, não é uma produção exclusiva dos profissionais de dança. Não é preciso ter habilidades corporais prévias para realizar uma composição esteticamente bela. Certamente há excelentes bailarinos que, ao se dedicar com grande empenho e se profissionalizar cada vez mais nessa área, são capazes de performances incríveis. Mas a dança comporta, também, muitas outras possibilidades de valiosa beleza. Mencionamos na unidade anterior, por exemplo, o trabalho da coreógrafa Pina Bausch com adolescentes e idosos. Mais adiante, conheceremos um brasileiro que realiza trabalhos semelhantes, montando espetáculos com jovens bailarinos não profissionais.



Exemplificando

Vou relatar uma vivência particular. Na minha prática como professora da disciplina Corpo, Movimento e Dança, do curso de Pedagogia, ao perguntar aos alunos sobre suas experiências prévias com a dança,

frequentemente escutava respostas como: “sou muito desengonçado, não sirvo pra isso”.

Como se pratica a criação estética? Assim como nas outras artes, é preciso aventurar-se, experimentar, criar. Mas é importante também conhecer, estudar e “se alimentar” apreciando criações de artistas da área – não esquecendo que se deve buscar um repertório multicultural e diversificado. Esse deve ser o foco do trabalho com a dança na escola.

É muito comum que as escolas promovam apresentações de dança em determinados eventos festivos, mas é raro que propiciem uma reflexão mais aprofundada sobre a dimensão estética do movimento. O resultado disso é que o trabalho com a dança perde o sentido, tornando-se uma prática vazia e, às vezes, até maçante para as crianças.



Refleta

Ao se deparar com uma produção artística, o que você sente?

Que tipo de espetáculo te toca? Por que isso ocorre?

E, finalmente, qual é o seu repertório como espectador de espetáculos de dança?

Vamos conhecer, então, alguns grupos que são referências importantes na área:

Grupo Corpo

Com mais de 40 anos de existência, é a companhia de dança mais consagrada do nosso país, reconhecida também internacionalmente. Não é à toa: o Grupo Corpo realiza impressionantes composições coreográficas. Ao assistir um espetáculo do Corpo tem-se a vontade de “sair dançando”, pois os bailarinos demonstram leveza e suavidade nos movimentos. Tem-se a sensação de que não há a menor dificuldade em realizar tais movimentos – e muitos deles são, de fato, muito simples. Mas, no conjunto, causam grande efeito estético.

Conheça um pouco desse grupo lendo as duas reportagens a seguir (uma de mais de duas décadas atrás, e outra mais recente).

Primeiramente, consulte a primeira reportagem por meio do link: <<http://www.grupocorpo.com.br/imprensa/artigos/download/79>>. Acesso em: 25 fev. 2017.

Em seguida, leia a segunda reportagem:

Grupo Corpo mantém caráter inovador em balés inéditos

Katia Calsavara colaboração para a Folha

15/08/2015 02h36

De olho no futuro, o mineiro Grupo Corpo completa seus 40 anos sem perder de vista o que o trouxe até aqui: o estabelecimento de um vocabulário próprio de movimentos e uma linguagem única, reconhecida dentro e fora do país.

A companhia fundada em 1975 – na qual os irmãos Paulo e Rodrigo Pederneiras dividem as funções de direção artística e coreografia, respectivamente – chega firme à maturidade com a apresentação de dois balés inéditos: "Suíte Branca" e "Dança Sinfônica".

No programa comemorativo, que acontece no Teatro Alfa até o dia 23 de agosto, o grupo reafirma sua vontade de inovar. Em "Suíte Branca", eles contam com coreografia da novata Cassi Abranches e trilha especialmente composta por Samuel Rosa, vocalista do Skank.

Até hoje, apenas dois coreógrafos, além de Rodrigo Pederneiras, desenharam os passos do grupo: o argentino Oscar Araiz (em 1976 e 1980) e a alemã Susanne Linke (1988).

Abranches fez parte do elenco de bailarinos do Corpo durante 12 anos. Na estreia como coreógrafa da companhia, apostou nos desenhos de cena e em muitos rolamentos.

O cenário, de Paulo Pederneiras, e o figurino, de Freusa Zechmeister, trazem um clima quase gelado, em contraponto

ao calor de "Dança Sinfônica", assinada por Rodrigo.

Variada e com sonoridades que vão do clima quase circense ao rock pesado, a trilha de Samuel Rosa estabelece boa atmosfera, que poderia até ser melhor explorada.

Em alguns momentos, vê-se certa fragilidade do elenco masculino, em contraponto ao brilho evidente das mulheres. Cassi tem talento, é sofisticada no uso da técnica, e pode criar dramaturgias ricas com o tempo.

Já em "Dança Sinfônica" tudo parece caminhar em um mesmo sentido. É possível ver o casamento primoroso entre coreografia, luz, figurino e cenário (produzido com mais de mil fotos de viagens do elenco).

A quinta trilha de Marco Antônio Guimarães, líder do grupo Uakti Oficina Instrumental, para o Corpo também está em perfeita sintonia – a execução é da Orquestra Filarmônica de Minas Gerais.

O balé se inicia com os homens carregando as mulheres, vestidas com collants vermelhos, em passos lentos e marcados. A partir de então, duos, trios, quartetos e grupos mostram total simbiose com a música.

Destaque para o "pas de deux" que tem interpretação belíssima de Silvia Gaspar (acompanhada por Edmárcio Júnior) e das cenas em que ela aparece sendo "ninada" por um dos bailarinos.

A dramaturgia simples de "Dança Sinfônica", porém marcante e efetiva, mostra a segurança de Rodrigo. Reafirma o Grupo Corpo entre as riquezas da dança brasileira.

Fonte: <<http://www.grupocorpo.com.br/imprensa/artigos/download/110>>. Acesso em: 27 dez. 2016.

É notável como nos dois artigos, distantes em mais de 20 anos entre si, há o enaltecimento à grande qualidade do Grupo Corpo.

A companhia mantém também um projeto social, voltado à formação cultural de crianças e jovens de famílias com baixo poder aquisitivo. Conheça essa iniciativa por meio do vídeo institucional do chamado Corpo Cidadão, que traz ainda uma pertinente discussão sobre a importância da formação cultural e a necessidade de fortalecer essa área na educação básica: disponível em: <<https://youtu.be/XDzVWyyowc4>>. Acesso em: 25 jan. 2017. Esse trabalho evidencia, também, que qualquer pessoa pode dançar, tema que discutimos na Unidade 1. Verifique a comprovação nos seguintes vídeos: disponível em: <https://youtu.be/0OLQo5Q_OBs>. Acesso em: 25 jan. 2017; e disponível em: <https://youtu.be/GVYEqP_jAtY>. Acesso em: 25 jan. 2017. Neste último vídeo, é interessante ver o resultado de um trabalho de dança com crianças.



Pesquise mais

Não adianta só imaginar, é preciso ver!

Passeie pelo canal do Grupo Corpo no YouTube e assista a trechos dos espetáculos. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UC_2LrZ_lXmmVADPSVZhXJ-A>. Acesso em: 25 jan. 2017.

Confira também um pouco do processo do espetáculo Dança Sinfônica, que marca os 40 anos do Grupo Corpo. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q-bPv7qo49M>>. Acesso em: 25 jan. 2017.

Se tiver oportunidade, não perca a chance de assistir ao balé do Grupo Corpo ao vivo!

Ivaldo Bertazzo

Bailarino e coreógrafo, Bertazzo criou um método para a reeducação postural. Além disso, dirigiu durante alguns anos um projeto social com jovens da periferia de São Paulo e do Rio de Janeiro, que resultou em montagens de espetáculos como “Milágrimas” e “Samwaad”, muito reconhecidos pela crítica. Esse trabalho se assemelha, de certa forma, ao Corpo Cidadão, reconhecendo a importância da formação artística e cultural para a criança e o jovem.

Leia o texto a seguir para conhecer um pouco mais desse profissional.



Os caminhos de Bertazzo

“Nós, seres-humanos, possuímos a mesma geometria e uma estrutura corporal organizada nos mesmos padrões de movimento. E, mesmo assim, nos expressamos gestualmente das maneiras mais variadas possíveis. Perceba. Um lutador shao lin e um aborígene australiano se movimentam de um jeito bem diferente um do outro. Os gestos de um dançarino de frevo, em Pernambuco, são distintos de um havaiano dançando a hula. Os movimentos de um índio do Xingu durante seus rituais não lembram muito, por exemplo, um espanhol fazendo sapateado. Por quê?”

Ivaldo Bertazzo mergulhou fundo nesses questionamentos, dedicando anos de estudos, pesquisas e observações sobre as diferenças gestuais e de movimentação na espécie humana.

“Apesar de todos os humanos possuírem características muito semelhantes, como o alinhamento vertical do quadril com o tronco e a cabeça, o número de dedos e a constituição da face, as expressões gestuais e os movimentos podem ser muito diferentes na vida de cada indivíduo. O homem é capaz de atitudes que outras espécies não estão preparadas para realizar. Sentar e levantar com facilidade é uma delas. Um homem também pode se manter em pé por horas a fio, em

movimento ou, simplesmente, parado, sem descansar. Nós conseguimos manipular objetos como colheres, ferramentas, barro, ferro, fogo. Nenhuma outra espécie conseguiria realizar esses movimentos, mesmo que tivesse a oportunidade.”

Esses componentes são habilidades importantes de nossa espécie. Mas, o que intriga Bertazzo são, justamente, as diferenças de movimentação e articulação de que nosso corpo é capaz.

“Hábitos culturais aliados a fatores climáticos e geográficos influenciam, e muito, a maneira do corpo se movimentar. O modo como o lutador shao lin pensa é diferente de como o aborígene racionaliza e lida com o mundo. O clima e a geografia de Pernambuco não são os mesmos do Havaí. E tudo isso reflete em como o corpo se comporta e se expressa. Se olharmos para os gestos e movimentos do índio do Xingu e do sapateador espanhol, poderíamos imaginar, que são habitantes de planetas distintos, talvez até de outras galáxias.”

Mas a análise de Bertazzo sobre as manifestações corporais humanas vai além das influências culturais a que estamos submetidos.

“Apesar de sermos todos regidos pela mesma constituição mecânica, nos movimentamos de um modo muito particular. O homem tem essa capacidade de individualizar e personalizar seus padrões de movimento, tornando-se um ser único. Cada indivíduo forma, assim, um universo à parte, com seu próprio desenho corporal e sua história. Nosso corpo, independente de estar vinculado a fatores culturais e étnicos, tem a sua trajetória e sua carga histórica. E essas características devem ser respeitadas. Pois o modo como nos postamos e organizamos nosso corpo para o movimento é o exercício da nossa individualização, direito conquistado por nós.”

Bertazzo mergulha no processo de formação da individualidade, na excelência da psicomotricidade para a construção do pensamento e da personalidade humana.

"A estruturação e o desenvolvimento de nossa psicomotricidade acontecem por meio de inúmeros componentes que transitam entre a genética, o desenvolvimento da fala, da escuta, da escrita. A isso se somam também os elos familiares, a vivência escolar, o universo afetivo/emocional, os acidentes e doenças. As relações entre esses componentes são muito estreitas. Nossa identidade e nosso universo psíquico estão desenhados nas impressões psicomotoras que foram adquiridas no início de nossas vidas. Assim chegamos a um imenso leque de possibilidades, que revela a importância da passagem dos bens conquistados pela nossa espécie, de pais para filhos. E o movimento é uma dessas possibilidades."

Ivaldo Bertazzo

Ivaldo trabalha, desde os anos 1970, na educação do corpo e na transformação do gesto como manifestação da própria individualidade. Viajou o mundo incorporando movimentos e a cultura gestual de diversos lugares ao seu trabalho até criar, em 1976, a Escola de Reeducação Movimento e o Método Bertazzo de Reeducação do Movimento.

Hoje, trabalha diretamente com profissionais das áreas de saúde, educação, arte e do esporte com o objetivo de formar profissionais capacitados na aplicação do Método Bertazzo em suas atividades cotidianas. Para tanto, ministra cursos, oficinas e workshops pelo Brasil.

Desde 2010, Bertazzo e sua equipe iniciaram a organização teórica e prática do Método Bertazzo em 3 livros – material editado por conta da parceria entre Edições SESC e Editora Manole. O GDFE – Gerência de Desenvolvimento Físico e Esportivo – do SESC SP preocupa-se intensamente com a formação de seus colaboradores e utiliza o Método Bertazzo como fonte de enriquecimento e capacitação profissional.

Até 2013, o Método deverá aprimorar os conhecimentos técnicos e práticos de 350 professores de esportes, fitness e dança da rede SESC-SP.

Ao longo de sua trajetória profissional, Bertazzo ainda criou mais de 30 espetáculos de dança, como o Cidadão Dançante, e trabalhou diretamente com jovens da periferia, transformando suas vidas através do programa Dança Comunidade.

Fonte: <<http://www.metodobertazzo.com/sobre.php>>. Acesso em: 27 dez. 2016.



Pesquise mais

Como já dissemos, não adianta só imaginar, é preciso ver!

Para conhecer mais sobre a trajetória e a pesquisa de Bertazzo, assista: <<https://youtu.be/TreLzH4jUz4>> (acesso em: 25 jan. 2017).

Para ver um pequeno trecho do espetáculo "Mar de gente", acesse: <<https://youtu.be/a89ienZziyY>> (acesso em: 25 jan. 2017).

E, principalmente, recomendamos que você acompanhe os bastidores dessa montagem, com a justificativa da realização desse trabalho narrada pelo próprio Bertazzo: <<https://youtu.be/ysh0gGyxDKw>> (acesso em: 25 jan. 2017).

Se quiser conhecer ainda mais do projeto Dança Comunidade e verificar mais uma vez que qualquer corpo é apto para dançar, assista a este vídeo:

<<https://www.youtube.com/watch?v=o4jQ7EwU8Pc>> (acesso em: 25 jan. 2017).

Nats Nus

Trata-se de uma companhia de dança espanhola que, desde 1987, realizou dezenas de espetáculos adultos e infantis. Em seus espetáculos, o grupo explora a interação da dança com outras linguagens cênicas (objetos, mágica, texto, vídeo).

Inicialmente dedicado a composições para o público adulto, a partir de 1998, com o desejo de aproximar a linguagem da dança ao público infantil, Nats Nus iniciou uma série de espetáculos de dança para crianças – o que ainda hoje é uma produção pouco usual. Até 2013, a companhia criou e apresentou 12 peças voltadas para os pequeninos.

Nats Nus já esteve no Brasil em 2008, apresentando o espetáculo "Momentari", voltado para o público infantil.



Pesquise mais

Infelizmente só é possível assistir, através do YouTube, a pequenos trechos do espetáculo "Momentari", como este: <<https://youtu.be/MrGkYdUdqH8>>. Acesso em: 25 jan. 2017.



Assimile

Coreografia

A coreografia é a escrita do movimento. Assim como o texto literário, a partitura da sinfonia ou a tela do pintor, a coreografia é o que externaliza a composição produzida por um grupo ou um coreógrafo. Como vimos, a dança é uma linguagem artística, e, sendo assim, a coreografia é a produção textual que traduz e dá forma a essa linguagem.

Para criar uma coreografia, deve-se combinar uma sequência de movimentos que todos seguirão, em um determinado ritmo marcado pela música. É o que será feito na nossa próxima aula prática.

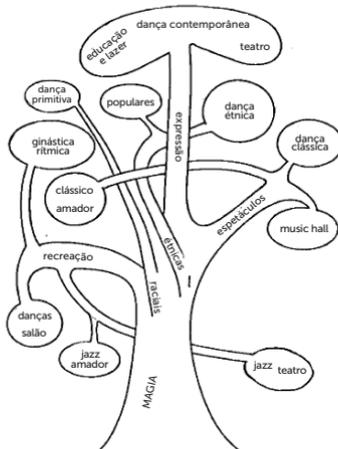
Sem medo de errar

Depois de ter conhecido importantes referências no campo da dança, você deve ter percebido que o desenho, a intencionalidade artística, é o que diferencia a dimensão estética do movimento das demais.

No campo da produção da dança como arte, o que está em jogo não é a necessidade expressiva daquele que dança, mas o resultado estético que esses movimentos produzem.

Retomando agora o diagrama-árvore de Jacqueline Robinson, apresentado por Strazzacappa (2001), que vimos na unidade anterior, estamos no campo representado pelo galho que a autora denominou "espetáculo":

Figura 1.2 | Diagrama das finalidades da dança



Fonte: Strazzacappa (2001, p. 72).

Avançando na prática

Gosto não se discute?

Descrição da situação-problema

Você gostou de todas as referências dos artistas que foram apresentados nesta seção?

Essa questão nos leva a uma discussão importante quando falamos da dimensão estética: como definir qual produção é de qualidade? E se um gosta e o outro não?

Resolução da situação-problema

A antropóloga Luciana Ostetto tem um artigo muito pertinente que discute a questão do *gosto* (no caso da pesquisa dessa autora, a discussão é a respeito do gosto musical). Ostetto (2004) aponta que o gosto não é tão particular e que devemos questionar o ditado popular que postula “gosto não se discute”. Isso porque “atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais” (OSTETTO, 2004, p. 41). Completando essa ideia, a autora coloca também que é preciso “considerar que o gosto não é natural, que estamos falando de uma sociedade capitalista, uma sociedade massificada, que produz

cultura de massa!” (OSTETTO, 2004, p. 46). Meditando a respeito da produção musical, Ostetto elabora uma reflexão pertinente, que podemos transpor também para o universo da dança:



A massificação de “produtos culturais” é um dado inegável desta sociedade, em que os produtos colocados à venda seguem o “gosto do mercado”, mais que o “gosto popular”. Na verdade o povo, transformado em massa, é também o mercado onde serão divulgados e vendidos esses artigos, como por exemplo, os produtos da indústria do disco. E aqui há uma distinção interessante a fazer: as músicas, neste contexto, deixam de ser obras para transformarem-se em produtos. A obra, dizia um amigo meu, citando Lefebvre, vem da arte e o produto vem da indústria. Aquela, elaborada pelo artista, tem marca pessoal; esse, elaborado pelos profissionais da indústria, tem as marcas do gosto do mercado (quer dizer, do lucro!). (OSTETTO, 2004, p. 48, grifo nosso)

Avançando nessa reflexão, Ostetto discute também que, antes de tudo, é preciso garantir um repertório amplo, para que o sujeito possa construir seu gosto pessoal. A autora conclui que “ninguém pode gostar do que não conhece”. E completa: “Creio que falar em gosto, sem cair no relativismo, é questionar as reais oportunidades de escolhas, dentre as inúmeras criações que compõem o patrimônio cultural da humanidade.” (OSTETTO, 2004, p. 49)

Por isso, o professor deve, em sua formação cultural, buscar constantemente ampliar o próprio repertório, nas várias linguagens artísticas, para poder oferecer aos alunos, também, uma gama ampla de referências. Afinal,

[...] é tarefa da escola, da creche e da pré-escola, sim, colocar à disposição e ao conhecimento de todos os meninos e meninas, adolescentes, jovens, homens e mulheres que nela convivem e são educados, o melhor dentre tudo o que já foi produzido e criado pela humanidade. (OSTETTO, 2004, p. 56)



Faça valer a pena

1. "A cultura hip-hop e, especificamente a dança se configuraram como a criação de novas maneiras de ser adolescente na cidade e logo conquistaram seu espaço, expandiram-se para outros locais com outros grupos, ultrapassaram barreiras nacionais e de classes socioeconômicas. Hoje as danças do movimento *hip-hop* já não são mais somente praticadas no âmbito das ruas e passaram a ser oferecidas em academias e nos palcos teatrais das cidades (STRAZZACAPPA, 2001). Ao sair do espaço público e anônimo das ruas, as academias de dança e de ginástica resgataram os aspectos culturais do hip-hop, movimento que ficou conhecido por muitos como Street Dance em referência aos estilos e gestos rítmicos trazidos dos Estados Unidos." (ALVES; DIAS, 2004, p. 392)

"Não é incomum grupos de dança colecionarem exemplos de adolescentes que saíram da marginalidade por encontrarem novos sentidos pessoais na prática da dança de rua. De acordo com as palavras dos próprios adolescentes, "através da dança a gente 'canaliza' nossa agressividade e, assim, não precisamos mais ser violentos com ninguém" (STRAZZACAPPA, 2001, p. 75)". E hoje sabemos que essas danças são realizadas em academias, e não mais nas ruas.

Considerando o contexto apresentado, avalie as seguintes asserções e a relação à proposta entre elas.

I - As diferenças de movimentação e articulação refletem de acordo com os hábitos culturais aliados a fatores climáticos e geográficos, influenciando e muito na maneira do corpo se movimentar, portanto, a expressão do *hip-hop* foi a maneira das camadas menos privilegiadas canalizarem a agressividade.

II - A dança é uma linguagem artística, que podemos experimentar nos ritmos diversos. Para os adolescentes foi o *hip-hop* o precursor da valorização da cultura e os dos movimentos expressivos.

A respeito dessas asserções, assinale a opção CORRETA:

- a) As asserções I e II são proposições verdadeiras, e a II é uma justificativa da I.
- b) As asserções I e II são proposições verdadeiras, mas a II não é uma justificativa da I.
- c) A asserção I é uma proposição verdadeira, e a II é uma proposição falsa.
- d) A asserção I é uma proposição falsa, e a II é uma proposição verdadeira.
- e) As asserções I e II são proposições falsas.

2. Ostetto (2004) aponta que o gosto não é tão particular e que devemos questionar o ditado popular que postula “gosto não se discute”. Isso porque atrás de um gosto há sempre um sujeito, uma história, práticas culturais”.

Assinale a alternativa correta:

- a) Para Ostetto, questionar sobre o ditado popular quer dizer que o gosto é individual.
- b) A tarefa da escola é ampliar as referências dos alunos quanto ao conhecimento e oferecer tudo que já foi produzido e criado pela humanidade.
- c) A tarefa da escola é não oferecer escolhas, e sim ajudar os alunos a seguir as normas.
- d) Segundo Ostetto, é preciso conhecer para não gostar, no entanto acredita que o papel da escola é obrigar os alunos a participar das propostas de movimento.
- e) O papel da escola é aceitar as dificuldades em lidar com o movimento da criança.

3. De acordo com Bertazzo, os seres humanos se expressam de maneiras variadas, o que o levou as suas pesquisas e observações sobre as diferenças gestuais e de movimentação da espécie humana.

Assinale a alternativa correta:

- a) O homem apesar de hábitos culturais diferenciados aliados com fatores climáticos e geográficos continua o movimentar o corpo semelhante aos demais.
- b) O homem apresenta características semelhantes, e por isso a sua movimentação é padrão.
- c) O homem adota padrões de movimento estético, desconsiderando a sua capacidade de individualizar e personalizar.
- d) O homem tem a capacidade de individualizar e personalizar seus padrões de movimento, tornando-se único.
- e) O homem é livre para se movimentar como quer, sem seguir um padrão.

Referências

BRASILEIRO, Livia Tenorio; MARCASSA, Luciana Pedrosa. Linguagens do corpo: dimensões expressivas e possibilidades educativas da ginástica e da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 19, n. 357, p. 195-207, dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072008000300010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 7 fev. 2017.

FOLHINHA. Mapa do brincar. **Folha de São Paulo**, 2009. Disponível em: <<http://mapadobrincar.folha.com.br>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

LIMA, Ruth Regina Melo de. **Dança**: linguagem do corpo na educação infantil. 2009. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14365>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

MEIRELLES, Renata; REEKS, David. **Território do Brincar**. 2013. Disponível em: <<http://territoriobrincar.com.br>>. Acesso em: 27 nov. 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

OLIVEIRA, Márcia Laguna de. Brincar de roda. **Carta Educação**: Carta Capital, São Paulo, 27 nov. 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/brincar-de-roda/>>. Acesso em: 1 dez. 2016.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Mas as crianças gostam! Sobre gostos e repertórios musicais. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda; LEITE, Maria Isabel. **Arte, infância e formação de professores**: autoria e transgressão. Campinas: Papirus, 2004. p. 41-60.

PANDALELÉ. **Brinquedos cantados**. Coordenação de Eugenio Tadeu. São Paulo: Palavra Cantada, 2001. CD-ROM.

PAULINA, Iracy; SANTOMAURO, Beatriz (Ed.). O que ensinar em Educação Física. **Nova Escola**, São Paulo, n. 215, set. 2008. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1215/o-que-ensinar-em-educacao-fisica>>. Acesso em: 7 fev. 2017.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Caderno Cedex**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016

A dança como brincadeira na cultura brasileira

Convite ao estudo

Tendo analisado cada dimensão do movimento separadamente, exploraremos, agora, um terreno no qual todas elas se manifestam conjuntamente. Nas danças populares brasileiras, *brincantes* – como são chamados aqueles que fazem parte dessas manifestações em algumas regiões – se expressam criando espetáculos espontâneos de grande beleza.

O movimento, assim, se traduz em expressões culturais. Tais manifestações dançantes formam a cultura corporal dos brasileiros, nas mais diferentes regiões do país. Trata-se de um patrimônio artístico e expressivo da mais alta qualidade e que merece ser conhecido e vivenciado pelas crianças. É preciso, portanto, que esse repertório esteja presente nas escolas do nosso país.

Nesta unidade você irá conhecer, então, algumas danças que fazem parte da nossa cultura e que compõem esse rico universo. Iremos apreciar a dramaticidade dos autos do Cavalo-Marinho e do Bumba meu Boi, saltitar com sombrinhas ao ritmo do Frevo, seguir o cortejo ao som das alfaias no Maracatu e formar uma grande roda para cirandar ou dar uma umbigada no Samba de Roda.

*Quem, quem vem, quem vem lá?
Quem, quem vem, quem vem lá?
Que cortejo é aquele, senhor?
Vindo aqui perguntar, quem vem lá?*

*Sou de casa, vim do Norte,
sou bonito, original,*

*sou de paz, não sou de guerra,
vim brincar no carnaval.*

Quem, quem vem, quem vem lá?

*Eu sou Misterioso
como és Imperial.
Sou Mateus, sou Catirina,
na bexiga eu sou o tal.*

Quem, quem vem, quem vem lá?

*Sou o Capitão Pereira,
sou madeira, sou fiel.
Esse boi que chega agora
vem de lá dançar no céu.*

Quem, quem vem, quem vem lá?

*Ê boi, ê boi, ê Boi Maravilhoso.
Ê boi, ê boi, venha logo se amostrar.
Ê boi, ê boi, ê Boi Misterioso.
Ê boi, ê boi, chegue logo pra dançar.*

*Maracatu misterioso, composição de Antonio José
Madureira e Marcelo Varella.*

Seção 3.1

Autos dançantes: Cavalo-Marinho e Bumba meu Boi

Diálogo aberto

Pelas ruas, praças e vilas, nos mais diferentes municípios, pelo Brasil afora, é notável a enorme diversidade de manifestações populares, mantidas e transmitidas de geração em geração, resguardadas pelo envolvimento e encantamento daqueles que as produzem.

Muito antes de entrarem no universo do mercado cultural (algumas delas), transformando-se em produtos destinados ao grande público, tais manifestações ocorriam com o genuíno escopo de entreter, divertir e expressar as características da própria comunidade que as produzia e reproduzia.

Dessa forma, esses festejos ritualísticos perduram ao longo dos anos, sobrevivendo à lógica da produção em massa que o mundo contemporâneo lhes impõe. Apesar das dificuldades financeiras (muito comum nessas comunidades), do afastamento das gerações mais jovens (que têm de, muitas vezes, migrar para regiões com mais oportunidades profissionais), da falta de valorização da própria população brasileira e da invasão do entretenimento de massa, essas manifestações seguem se renovando anualmente, em pleno século XXI.

De onde vem essa força? Por que essa tradição é tão significativa para os que dela participam?

Essas questões nos levam a refletir sobre o papel das práticas culturais na vida e no desenvolvimento dos sujeitos. Qual é a importância de se preservar e manter vivas essas manifestações populares?

Não pode faltar

Folguedo, teatro popular, dança dramática, brincadeira. Muitos são os nomes para explicar algo de difícil apreensão – como é, aliás,

a complexidade da própria cultura. Por que, afinal, pessoas mantêm ao longo de tantos anos a tradição de encenar e dançar essas brincadeiras, nas mais diversas e longínquas regiões do Brasil?

Queiroz (1967, p. 91) explica que há duas funções que motivaram a existência dessas dramatizações populares: em primeiro lugar, em forma de cortejo, essas festas tinham como função arrecadar fundos, com o objetivo de angariar verba para a realização da própria festa. A outra função – ainda mais importante, segundo a autora – é a de *espetáculo*; ou seja, uma apresentação destinada a um público. Ela alerta para o fato de que as regiões de origens dessas manifestações são empobrecidas no que se refere à vida cultural e artística. Dessa forma, o Bumba meu Boi, por exemplo, que é a dança mais difundida no país, detém um lugar de grande importância no “alimento” artístico-cultural para essas comunidades.



Trata-se de uma das poucas manifestações artísticas na vida monótona das vilas e grupos de vizinhança do meio rural brasileiro. Esse meio social é bastante pobre em manifestações estéticas ou artísticas de qualquer espécie. Não há dúvida de que o bumba meu boi permite a autorrealização de vocações de dançarinos, de atores, de poetas, de autores dramáticos. A civilização tradicional brasileira se aproxima das civilizações primitivas pelo amálgama dos diversos setores culturais, pela falta de uma divisão de trabalho desenvolvida, pela tonalidade dominante dos valores tradicionais e religiosos. A arte é então exercida pelo indivíduo como uma atividade secundária e periódica, associada às atividades comemorativas importantes; a arte não existe como setor independente; suas atividades estão sempre associadas às de outros setores, e principalmente às do setor religioso. Assim, nas festas religiosas, a arte tende a se tornar um elemento sempre presente e indispensável para o seu abrilhantamento. (QUEIROZ, 1967, p. 91)

Nessa perspectiva, essas danças performativas serviriam como um meio de expressão, uma forma de dar margem à *necessidade artística* desses sujeitos.

Esses sentidos se modificaram ao longo dos anos. Como é próprio das manifestações populares, essas danças sofreram muitas

transformações a partir de influências diversas da sociedade moderna. Elas migraram para regiões diferentes, ao mesmo tempo que desapareceram em outras. Contudo, manteve-se sempre a função primordial de divertimento (QUEIROZ, 1967, p. 95).



Assimile

Os folguedos do boi são formas de rituais populares, comportamento simbólico por excelência a exigir intensa atividade corporal, com o uso de fantasias, muita música e dança. Podem ser encontrados em diversas regiões brasileiras, notadamente no Norte e no Nordeste, e abrigam uma ampla gama de variantes: do massivo e espetacular festival dos Bois-bumbás de Parintins, Amazonas (CAVALCANTI, 2000), às performances multifacetadas do Bumba meu Boi maranhense (CARVALHO, 2005).

No universo popular, esses folguedos são comumente chamados de "brincadeira". O termo folguedo, por sua vez, foi muito utilizado pelo Movimento Folclórico Brasileiro, um amplo movimento de estudos e de atuação que, entre os anos de 1949 e 1964, estendeu-se por todo o território nacional. Ambos os termos, folguedo e brincadeira, assinalam com propriedade a dimensão lúdica e festiva que caracteriza a ampla variedade desses processos culturais (CAVALCANTI, 2006, p. 61).

Conheceremos, a seguir, um pouco de dois folguedos de boi: o Bumba meu Boi maranhense e o Cavalo-Marinho pernambucano.

Bumba meu boi

Figura 3.1 | Os pandeirões



Fonte: <<https://goo.gl/6at9WB>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Fogueira acesa para aquecer o couro dos pandeirões – grandes tambores que parecem pandeiros sem as platinelas. O calor afina o instrumento. A festa vai começar!

Esse é o momento ápice de um processo que teve início muito antes: durante meses, a comunidade boiera se dedicou a cozer indumentárias, construir adereços e fantasias, e principalmente bordar o “couro” do boi. Para essas pessoas, tudo isso faz parte do ciclo que se renova anualmente: nascimento e morte do boi se repetem em sucessões infinitas.

Segundo a antropóloga Maria Laura Cavalcanti, 2006, p. 62:



Tudo requer sempre muita organização e preparo, e a realização de um folguedo sempre mobiliza diversos grupos sociais para além dos brincantes propriamente ditos. Nos folguedos do boi, os grupos de brincantes – cujas dimensões, indumentárias e formação característica diferem em muito – reúnem-se para brincar em torno de um boi-artefato bailan-te e, assim fazendo, rivalizam entre si.

Figura 3.2 | “Couro” bordado do boi



Fonte: <https://goo.gl/XRwJVO>. Acesso em: 17 mar. 2017.

Mas, afinal, o que é o Bumba meu Boi? Sua origem é bastante discutida por pesquisadores e folcloristas. Além disso, a condução da encenação varia entre os grupos e as diferentes regiões que a representam. De maneira geral, entretanto, a versão que comumente encontramos conta que:

Um rico fazendeiro possui um boi muito bonito, que inclusive sabe dançar. Pai Chico, um trabalhador da fazenda, rouba o boi para satisfazer sua mulher Catarina, que está grávida e sente uma forte vontade de comer a língua do boi. O fazendeiro manda seus empregados procurarem o boi e quando o encontra, ele está doente. Os pajés curam a doença do boi e descobrem a real intenção de Pai Chico, o fazendeiro o perdoa e celebra a saúde do boi com uma grande festividade. (DANTAS, [s.d.]



Figura 3.3 | Catarina grávida



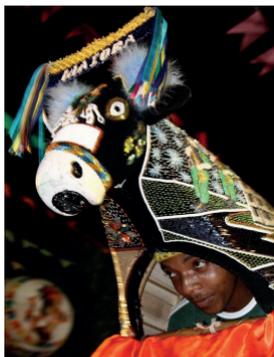
Fonte: <<https://goo.gl/DBIyT>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Toda a história é encenada de forma bastante cômica e é entremeadada pelas toadas que são cantadas pelo mestre, acompanhadas pelo som de pandeirões, cuíca, maracá e matracas, além do coro de todos os presentes.

O mestre é quem conduz a festa, marcando a levada rítmica com seu maracá, puxando as toadas e mediando o enredo.

O boi, elemento central da festa, ganha vida por meio da movimentação do chamado “miolo”. Noel Carvalho – filho de Tião Carvalho, mestre do Bumba meu Boi – descreve que:

Figura 3.4 | “Miolo” do boi



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:3ABoi_de_matraca.jpg>. Acesso em: 17 mar. 2017.



O Boi é feito por uma estrutura de madeira revestida com veludo enfeitado com imagens bordadas com canutilhos e miçangas, o que demanda de grande esforço e gera um resultado lindo, deixando o Boi com brilhoso. Por baixo do Boi há o “miolo”, que é quem dá vida ao Boi, sendo responsável por sua movimentação. (CARVALHO, 2013, p. 32)

Bueno (2001) aponta para o fato de o “miolo” ter que dar conta de dois aspectos: por um lado a leveza dos movimentos, que produz a bela dança do boi; por outro, a grande demanda de resistência física para carregar o pesado boneco durante toda a duração da festa. Além disso, destaca a sutileza da relação do “miolo” com o boi:



Quando se observa atentamente a sintaxe discursiva empregada naqueles procedimentos de ocultamento do ‘miolo’, a pessoa que manobra o boi por dentro, que diz ‘o boi rola’, ‘o boi brinca’ e evita o ‘eu rolo/brinco’ e mesmo ‘o miolo rola/brinca’, chega-se a uma percepção mais afinada do bumba-boi. Essa estratégia discursiva é conhecida por embreagem, devido à suspensão da oposição entre a terceira e a primeira pessoa verbal, ou seja, o boi toma o lugar do eu por não representar uma oposição a esse mesmo eu. O ‘brincante’ de ‘miolo’ e o boi são um só e prevalece a subjetividade centrada na figura do boi. (BUENO, 2001, p. 201)

Essa observação evidencia o grande envolvimento dos brincantes com a realização do Bumba meu Boi. É importante ressaltar que, nessas comunidades, as crianças costumam participar e se envolver em todas as etapas, desde a preparação até o dia da apresentação.

Em 2011, o Bumba meu Boi maranhense foi declarado como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), o que ressalta a grande importância dessa dança dramática na constituição cultural do nosso país.

Pesquise mais

Aprofunde seus conhecimentos acessando e consultando o certificado do Livro de Registro das Celebrações do Iphan. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Certidao_bumba_meu_boi.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2017.

Para que você possa ouvir a sonoridade e ver o colorido e a beleza das danças e fantasias do Bumba meu Boi, assista ao documentário produzido pelo Iphan. Disponível em:

<https://youtu.be/VlxUesGk_7w> (parte 1). Acesso em: 27 jan. 2017.

<<https://youtu.be/Pj5RkKsW86M>> (parte2). Acesso em: 27 jan. 2017.

Vale também conferir outro documentário, produzido pela Tv Brasil. Disponível em: <<https://youtu.be/5G8gYfk-bBg>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

Figura 3.5 | Participação das crianças



Fonte: <<https://goo.gl/MMgRBM>>. Acesso em: 17 mar. 2017.



Bumba meu Boi

Folguedo do boi registrado no Maranhão e em outras localidades nordestinas. No Maranhão, onde o folguedo permanece excepcionalmente amplo e vivaz, os numerosos e diferentes grupos distinguem-se por um conjunto de características que configuram "sotaques" próprios, segundo a denominação nativa. Reconhecem-se na atualidade, entre outros, os "sotaques" de zabumba (Guimarães), matraca (da Ilha), orquestra (Rio Munin), pindaré (Baixada) e costa-de-mão (Cururupu). Trata-se de um universo muito dinâmico. Muitos grupos realizam apresentações turísticas ao longo de todo o ano, e a própria apresentação tradicional junina se insere hoje no calendário turístico oficial do estado.

In: *Tesouro de Folclore e Cultura Popular Brasileira*. Disponível em: <<http://www.cnfcp.gov.br/tesouro/apresentacao.html>>. Acesso em: 27 jan. 2017.



Conheça mais sobre o Bumba meu Boi por meio do documentário que mostra o trabalho e os bastidores do Grupo Cupuaçu, coordenado pelo mestre Tião Carvalho, que mantém viva a tradição do Boi em plena metrópole de São Paulo. Disponível em: <<https://youtu.be/pPEg5EBH5JE>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

Se quiser se aprofundar no universo do Bumba meu Boi, leia o dossiê produzido pelo Iphan. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_bumba_meu_boi(1).pdf)>. Acesso em: 27 jan. 2017.

Cavalo-Marinho

O Cavalo-Marinho é, assim como o Bumba meu Boi, uma dança dramática, que advém, no entanto, da região Norte da Zona da Mata pernambucana.

O pandeiro dita o ritmo bem marcado e a rabeca desenha as melodias. Ganzá e reco-reco completam o arranjo. Do banco (nome da "banda" do Cavalo-Marinho) sai a base musical que conduz um enredo cênico complexo, formado por mais de 70 "figuras", que são os personagens que compõem o elemento cênico desse folguedo.

Trata-se, na verdade, de uma *brincadeira*, como é chamado por aqueles que a realizam – designados, aliás, pelo nome de *brincantes*. Tendo início no começo da noite e avançando por toda a madrugada, o Cavalo-Marinho é uma representação de uma sequência cênica, na qual as figuras são chamadas ao centro do terreiro de terra batida, onde comumente a brincadeira tem palco, para demonstrar seus *trupés* (passos dessa dança) e cantar suas loas. O enredo pode ser sintetizado na seguinte descrição:



No Cavalo-Marinho, o roteiro geral é um “Baile” que o “Capitão Marinho” vai oferecer ao “Santo Rei do Oriente”. Ele contrata dois negros, o “Mateus” e o “Bastião”, para tomar conta do terreiro. Após chegar de uma viagem, os negros se dizem donos do lugar e o “Capitão” é obrigado a chamar o “Soldado da Gurita”. De repente, quando tudo parece voltar ao normal, surge o “Empata Samba” que, como o nome sugere, interrompe a brincadeira. A festa só tem continuidade quando o “Mané do Baile” abre o terreiro para o “Baile”.

A partir daí acontece uma sequência de várias coreografias, também chamadas de “Dança dos Arcos”, entre elas o “São Gonçalo”, o “Jerimum”, a “Marieta”, a “Cobra”, a “Roseira” e outras, elaboradas em conjunto pelos “Galantes”, “Damas”, “Pastorinha” e “Arlequim” e o “Capitão” como o “Puxador dos Arcos”.

É também o momento do “Capitão” e cada “Galante” dizem suas loas. Já o “Mateus” e o “Bastião” só dizem os seus obrigados pelas figuras dos “Capitães de Campo”. Depois dos “Arcos” é a vez do próprio “Capitão Marinho” vir montado em seu cavalo, por isso a figura é chamada de “Cavalo Marinho”, que também dá nome a toda brincadeira.

Para seguir adiante, o “Capitão” manda chamar o “Mestre Ambrósio”, um mascate que “vive no mundo, comprando, vendendo e trocando figura”, para negociar algumas delas e realizar a brincadeira.

Depois do “Ambrósio” as figuras não obedecem uma ordem de entrada. O “Matuto da Goma”, o “Selador e Seu Campelo”, o “Vila Nova”, “Seu Domingos”, a “Véia do Bambu” são algumas que podem cortar a madrugada.

O “Vaqueiro” dá início a sequência final, com seu filho, “Mané”, montado numa “Burra”. Mas só quando a barra

do dia vem quebrando é que o terreiro recebe o “Boi”. Depois dele, para finalizar, a “Despedida” e uma roda de “Côco”.

Existem variações nesse roteiro. Alguns Mestres podem ser citados como representantes de algumas dessas variações: Mestre Inácio Lucindo, Mestre Salustiano e Mestre Batista. A sequência apresentada aqui é praticada pelos Mestres Grimário, Biu Alexandre, Biu Roque, Mariano Teles, entre outros, que seguem a que era praticada pelo Mestre Batista. (VASCONCELOS, 2017)

É preciso ressaltar que “a história contada na brincadeira aborda com muito humor as relações entre patrões e empregados que marcam o passado e o presente da Zona da Mata norte de Pernambuco, bem como a expressão da moralidade, do cotidiano e da religiosidade da região.” (GONÇALVES, 2001, p. 34)

Um elemento cênico e sonoro interessante é a bexiga, “órgão do boi desidratado e cheio de ar que é percutido pelas figuras do Mateus e Bastião, produzindo um som grave que reforça os dois acentos característicos do pandeiro, e que estão presentes do início ao fim da brincadeira, marcando o ritmo característico do Cavalo-Marinho, chamado de baião.” (ALCÂNTARA, 2012, p. 872)

O Cavalo-Marinho foi declarado como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), em 2004, três anos depois do título do Bumba meu Boi.



Assimile

Cavalo-Marinho (folgado)

Folgado do boi com forte presença de personagens do reisado. Inscreve-se no calendário natalino, realizando-se em homenagem aos Reis Magos. Os personagens Mateus, Bastião e Catirina (mulher de Mateus e amante de Bastião) são contratados pelo Capitão Marinho, personagem central do folgado, que, quando montado em seu cavalo – uma armação presa à cintura –, assume a figura do Cavalo-Marinho. São apresentados entremeios diversos, alguns comuns ao Bumba meu Boi, terminando com a morte e ressurreição do boi. A orquestra é composta por rabeça, pandeiro, zabumba e ganzá.

In: *Tesouro de Folclore e Cultura Popular Brasileira*. Disponível em: <<http://www.cnfcp.gov.br/tesouro/apresentacao.html>>. Acesso em: 27 jan. 2017.



Pesquise mais

Para que você vislumbre como são os trupes e ouça o ritmo do Cavalo-Marinho, assista ao vídeo produzido para o Iphan. Disponível em: <<https://youtu.be/EVOZAf4vucY>>. Acesso em: 27 jan. 2017. Repare, nesse vídeo, o encontro entre diferentes gerações.

Se quiser ver uma representação completa do Cavalo-Marinho, assista ao Cavalo Marin Estrela de Ouro. Disponível em: <<https://youtu.be/WvtOFNSHFqc>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

Para conhecer algumas figuras, veja o conteúdo extra do DVD Lunário Perpétuo, de Antônio Nóbrega. Disponível em: <<https://youtu.be/iqzvynCZvnQ>>. Acesso em: 16 jan. 2017.

A proposta, agora, é que você se aproxime das danças dramáticas apresentadas nesta seção.



Refleta

Ao apreciar os vídeos indicados, que impactos expressivos e estéticos o Bumba meu Boi suscita em você?

Experimente imitar os passos documentados nos vídeos. Que desafios corporais os trupés do Cavalo-Marinho lhe trazem?

Sem medo de errar

Os folguedos que conhecemos nesta seção são manifestações que fazem parte da cultura popular brasileira. A constituição vigente do nosso país garante que elas sejam preservadas, por serem parte importante da formação e produção do nosso povo.

Segundo o Iphan, órgão que regulamenta e garante essa preservação:



Os bens culturais de natureza imaterial dizem respeito àquelas práticas e domínios da vida social que se manifestam em saberes, ofícios e modos de fazer; celebrações; formas de expressão cênicas, plásticas, musicais ou lúdicas; e nos lugares (como mercados, feiras

e santuários que abrigam práticas culturais coletivas). A Constituição Federal de 1988, em seus artigos 215 e 216, ampliou a noção de patrimônio cultural ao reconhecer a existência de bens culturais de natureza material e imaterial.

Nesses artigos da Constituição, reconhece-se a inclusão, no patrimônio a ser preservado pelo Estado em parceria com a sociedade, dos bens culturais que sejam referências dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira. O patrimônio imaterial é transmitido de geração a geração, constantemente recriado pelas comunidades e grupos em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade, contribuindo para promover o respeito à diversidade cultural e à criatividade humana. (IPHAN [s.d.]

O sentimento de identidade é o que leva as comunidades a realizar e manter vivas essas manifestações populares. É algo que constitui sua essência e faz com que se sintam pertencentes a sua terra natal.

Há que se problematizar que, se não cuidarmos da preservação da cultura popular, a tendência é que ela desapareça, uma vez que a cultura de massa tem muito mais força econômica e midiática para se difundir. Esse processo leva à extinção das manifestações populares, já que estas dependem da força de vontade pessoal daqueles que as realizam. No caso do Cavalo-Marinho, por exemplo, os brincantes são trabalhadores rurais, que têm uma rotina de trabalho exigente. Não são artistas ou profissionais dessa dança, não ganham cachê, não gravam disco... A manutenção dessas manifestações deve ser de responsabilidade do Estado, para que não se percam os elementos que nos constituem e fazem parte da nossa identidade cultural.

A educação formal também possui responsabilidade em proporcionar a aprendizagem cultural dos alunos e de seu povo. O indivíduo precisa ser reconhecido como um ser integral, pertencente a uma cultura, fundamental na construção do sujeito.

Avançando na prática

O boi e eu

Descrição da situação-problema

De que forma a prática escolar se relaciona com a manutenção da cultura popular?

Resolução da situação-problema

A escola tem um importante papel na transmissão da cultura e do conhecimento produzido pela humanidade. Nesse sentido, ela pode ser um espaço, também, de difusão dessas manifestações culturais. É preciso ensinar às crianças o que as gerações anteriores produziram, posicionando esse conteúdo em relação ao que a modernidade traz de novidade.

Além disso, ao apresentarmos um leque amplo de criações como repertório cultural, estaremos contribuindo para uma formação voltada ao respeito à diversidade e à criatividade – aspectos muito importantes quando pensamos na função social da escola.

Faça valer a pena

1. Cavalo Marinho

O Cavalo-Marinho foi declarado como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). A história contada na brincadeira aborda com muito humor as relações entre patrões e empregados que marcam o passado e o presente da zona da mata norte de Pernambuco, bem como a expressão da moralidade, do cotidiano e da religiosidade da região. Tendo início no começo da noite e avançando por toda a madrugada, o Cavalo-Marinho é uma representação de uma sequência cênica. (TATIT, Diana. A dança como brincadeira na cultura brasileira).

Bumba meu boi

O Bumba meu Boi foi declarado como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). A história é de um rico fazendeiro que possui um boi que sabe dançar. Um trabalhador da fazenda, rouba o boi para satisfazer sua mulher que está grávida e sente vontade de comer a língua do boi. O fazendeiro manda seus empregados procurarem o boi e quando o encontra, ele está doente. O fazendeiro perdoa o trabalhador e celebra a saúde do boi com uma festividade. Esta festa é organizada durante meses, para construir adereços e fantasias, e principalmente bordar o “couro” do boi. Tudo requer sempre muita organização e preparo, mobilizando diversos grupos sociais para além dos brincantes propriamente ditos. (TATIT, Diana. A dança como brincadeira na cultura brasileira).

Em relação a estas duas dramatizações populares, análise em quais aspectos elas se convergem. Escreva V para verdadeiro e F para falso.

() Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

() As dramatizações contam com história baseadas nas relações entre patrões e empregados.

() São dramatizações populares que ocorrem no início da noite e avançam a madrugada.

() Tudo requer sempre muita organização e preparo, tendo a participação crianças, desde a preparação até o dia da apresentação.

A sequência correta é:

a) V, F, V e V.

b) V, V, F e F.

c) F, V, V e F.

d) F, F, V e V.

e) V, F, V e F.

2. O sentimento de identidade é o que leva as comunidades a realizar e manter vivas essas manifestações populares. É algo que constitui sua essência e faz com que se sintam pertencentes a sua terra natal. O indivíduo precisa ser reconhecido como um ser integral, pertencente a uma cultura, fundamental na construção do sujeito. (TATIT, Diana. A dança como brincadeira na cultura brasileira).

Diante desta afirmação acima, assinale as afirmativas que motivam a existência das dramatizações populares.

I. As festas eram em formas de cortejo, tinham como função arrecadar fundos, com o objetivo de angariar verba para a realização da própria festa.

II. O espetáculo é uma apresentação destinada apenas ao público das camadas populares.

III. As manifestações artísticas detêm um lugar de grande importância no "alimento" artístico-cultural para essas comunidades populares.

IV. As dramatizações populares realizadas nas regiões de origem são empobrecidas no que se refere à vida cultural e artística, criando forma de dar margem à necessidade artística das populações empobrecidas.)

É correto o que se afirma em:

- a) Apenas as afirmativas I e III.
- b) Apenas as afirmativas II e IV.
- c) Apenas as afirmativas I, II e III.
- d) Apenas as afirmativas I, III e IV.
- e) As afirmativas I, II, III e IV.

3. Pelas ruas, praças e vilas, nos mais diferentes municípios, pelo Brasil afora, é notável a enorme diversidade de manifestações populares, mantidas e transmitidas de geração em geração, resguardadas pelo envolvimento e encantamento daqueles que as produzem, tais manifestações ocorriam com o genuíno escopo de entreter, divertir e expressar as características da própria comunidade que as produzia e reproduzia. (TATIT, Diana. A dança como brincadeira na cultura brasileira, 2017).

Leia a afirmação abaixo:

O movimento se traduz em _____.
Tais _____ dançantes formam a cultura corporal dos brasileiros, nas mais diferentes regiões do país. Trata-se de um _____ e expressivo da mais alta qualidade e que merece ser conhecido e vivenciado pelas crianças.

Assinale a alternativa que preenche corretamente as lacunas abaixo:

- a) Patrimônio artístico - manifestações – expressões culturais.
- b) Manifestações – expressões culturais – patrimônio artístico.
- c) Expressões culturais – manifestações – patrimônio artístico.
- d) Manifestações – patrimônio artístico – expressões culturais.
- e) Patrimônio artístico – expressões culturais – manifestações.

Seção 3.2

Frevo e Maracatu

Diálogo aberto

Desde a seção anterior, temos discutido o quanto as expressões culturais são fundadoras da identidade dos grupos sociais. A partir desse contexto, chegamos à importância de se trazer as manifestações populares para dentro da escola, espaço privilegiado de formação cultural das novas gerações.

Esse encontro deve ser feito de forma significativa; deve-se cuidar para que a aprendizagem das expressões tradicionais não sufoque as recreações contemporâneas. Esse diálogo é o que permitirá a reinterpretção da bagagem cultural daquele grupo social e, portanto, sua própria sobrevivência.

É com esse pano de fundo que, nesta seção, “percorreremos” as ruas do Recife para conhecer dois ritmos bastante contrastantes, ambos igualmente ricos em sua história e na produção de movimentos corporais: o Frevo e o Maracatu.

Algumas questões irão guiar nosso passeio: de onde vem a variedade dos passos do Frevo? Como os passistas conseguem realizar os movimentos com tamanha destreza? O que é o Maracatu? Por que os passistas se vestem com tanta elegância? Enfim, o que está por trás dessas duas manifestações, ou, em outras palavras, qual é a trama que forma esse tecido cultural?

Não pode faltar

Quando se fala em aula de dança, logo vem à mente o balé ou, talvez, o jazz ou outra dança mais contemporânea. No entanto, há uma grande e rica produção expressiva proveniente da cultura popular que, muitas vezes, é ignorada nos contextos de ensino e aprendizagem. Essas manifestações culturais são, todavia, um grande patrimônio do nosso país – muitas delas têm, inclusive, esse reconhecimento oficial, como as que vimos na seção anterior. Por isso, seguiremos nessa

“empreitada” de conhecer e reconhecer algumas danças brasileiras, sempre visando às possibilidades de levá-las para o contexto escolar.



As danças tradicionais são inúmeras e variadas e, portanto, não pode existir apenas uma forma para ensiná-las. É preciso dialogar com a estrutura da dança para se criar pontes que permitam vivenciar a dança tradicional, mesmo em uma sala de aula, seja na escola, na academia ou no centro cultural do bairro. E, para isso, é preciso levar em conta que as danças populares são construídas em contextos específicos, que são indicadores da corporeidade e dinâmicas que se materializam como dança. (VICENTE; SOUZA, 2011, p. 5)

É por isso que experimentar essas danças faz com que ampliemos nosso conhecimento corporal, que nos desenvolvamos na linguagem do corpo. Ao mesmo tempo, por meio do corpo podemos conhecer outras culturas e, ao conhecê-las, entender melhor as possibilidades corporais que essas manifestações nos propõem.



Nas danças providas de comunidades específicas, caso da maioria das danças populares, a forma como se utiliza o corpo no cotidiano ajuda a organizar o corpo para a dança. Assim, seu processo de transmissão se dá no contato diário, e os dançarinos e realizadores das danças tradicionais constroem a corporeidade da dança dentro de um conjunto de aprendizados que se consolidam ao repetir os movimentos que fazem parte da tradição. (VICENTE; SOUZA, 2011, p. 5)

Frevo

Voltei, Recife

Foi a saudade que me trouxe pelo braço

Quero ver novamente "Vassoura" na rua abafando

Tomar umas e outras

E cair no passo

(Capiba)

Figura 3.6 | Metais no Frevo



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File%3AFrevo_orchestra_-_Olinda%2C_Pernambuco%2C_Brazil.jpg>. Acesso em: 17 mar. 2017.

Os trompetes, as tubas, os saxofones e as trombones ecoam. O familiar som do naipe de metais pode até nos remeter a uma orquestra. No entanto, se observarmos, o cenário passa longe da formalidade e dos trajes sociais característicos dos ambientes da música erudita; ao contrário, prevalecem o colorido e as roupas frescas de verão. A continuação sonora da música, com seu ritmo marcado acentuado, faz a multidão ferver. De fato, não estamos em um concerto. Estamos em pleno carnaval!

Figura 3.7 | A multidão toma as ruas no carnaval de Olinda



Fonte: <https://goo.gl/DJxmW>. Acesso em: 17 mar. 2017.

A descrição anterior aponta para uma das peculiaridades do Frevo: diferentemente de outros ritmos populares – que geralmente têm a percussão como base –, essa manifestação típica pernambucana traz os metais como alicerce musical.



Música urbana, que surge num momento de transição e efervescência social, expressa as necessidades de participação das camadas mais humildes, subverte e promove uma heterogeneidade rítmica, harmônica e melódica, identificada com os anseios das massas populares. Frevo-música, frevo-dança... Artes-irmãs, uma sugerindo a outra, é fácil dizer que a música veio da inspiração de compositores de música ligeira, mas a dança, o modo de fazer, o povo explica. Improvisada e de rua, liberta e vigorosa, criada e recriada a partir da frevura dos que a ela se entregam. (IPHAN, 2006, p. 17)

Ao som dos primeiros acordes da conhecidíssima música Vassourinhas, a caravana de foliões, advindos de todo o mundo, se entrega ao ritmo sincopado do Frevo, com sombrinhas típicas nas mãos. Os mais experientes realizam passos acrobáticos com grande destreza. A dança abarca adultos e crianças sem distinção.



Assimile

Na expressão da dança, o Frevo é denominado de passo e quem faz o passo é o passista ou dançarino de Frevo. O passo é executado com ênfase nos membros inferiores e utilização de uma sombrinha nas mãos; há improvisação com os passos e constante diálogo com a música (SALES, 2013, p. 2).

Os passos são o que fazem do Frevo uma dança vigorosa e fisicamente exigente – apesar da aparência leve. Há mais de uma centena de passos catalogados! Cada passista lança mão dos passos de forma livre e improvisada.



Uma característica singular do passo é que o passista dança dialogando com os instrumentos. Seu movimento geralmente acompanha os trompetes, trombones e saxofones das orquestras de frevo. Quando os trompetes se destacam executando notas curtas e agudas, geralmente nos frevos-de-rua tipo coqueiro (Tipo de frevo em que se destacam os metais, em melodias que exploram prioritariamente as notas mais agudas), os passistas costumam executar saltos como coice de burro,

carpado e tesoura no ar. Quando a orquestra desacelera um pouco ou faz uma paradinha, inserindo outro tipo de música, é comum que os passistas comecem a fazer trejeitos, mogangas e firulas. E no acorde final do frevo é comum que se abra escala, faça o passo cumprimentando (agachado com a sombrinha apoiada em um dos ombros) ou uma pose. É uma espécie de grand finale, que ocorre tanto na dança quanto na música. (IPHAN, 2006, p. 78)

Figura 3.8 | Passistas de Frevo dançando com sombrinhas



Fonte: <<https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=35450312>>. Acesso em: 17 mar. 2017.

O Frevo surgiu da capoeira e, por isso, tem grande influência da luta em seus movimentos. Para entender como isso se deu, leia a seguir um trecho do dossiê elaborado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan):

Nos fins do século XVIII, os integrantes das Companhias de Carregadores de Açúcar e das Companhias de Carregadores de Mercadorias, localizadas no bairro portuário do Recife e formadas por negros dirigidos por capatazes, juntavam-se durante os festejos dos Ternos de Reis, (eventos que encerram os folguedos natalinos), e, em cortejo, conduziam um caixão de madeira e uma bandeira ao som de marchas e música improvisada, brincando e soltando fogos. Era ainda um esboço das manifestações de rua, provavelmente, indícios do que viria a ser um clube de frevo.

A partir de 1862, tem início o processo de organização desses grupos de rua, e, em 1888, com a Abolição da Escravatura, ocorre maior liberdade para que as classes



mais populares promovam os festejos de carnaval e ocupem os espaços públicos. Acontecem, então, os desfiles carnavalescos, sempre acompanhados pelas bandas, militares e civis, a presença dos capoeiras e as marchas, que viriam a ser os embriões do frevo. Para melhor situar o universo que precede a demarcação do território do frevo e, conseqüentemente, do carnaval popular, deve-se mencionar que, no ano de 1845, acontece no Recife o primeiro baile de máscaras, no bairro da Madalena, local nobre da cidade; em 1846, no bairro do Cajueiro, o carnaval campestre, e, em 1847, em alguns teatros públicos, como o Teatro Apolo e o Teatro de Santa Isabel. Estes bailes eram realizados pela elite, ao som de polcas e mazurcas, neles, o luxo das belas e ricas máscaras, bem à moda veneziana. Aos poucos as Mascaradas vão deixando os salões, ganham a rua e com isso tentam impedir que nesse espaço permaneçam as classes populares que ali promoviam suas brincadeiras. Reações e muita resistência passam a compor o espaço da festa e a delimitar clara e territorialmente a luta de classes que se estabelece.

No final do século XIX e início do século XX, a cidade do Recife era um foco de agitação. Pernambuco um centro de rebeldia, pregava o nacionalismo, a República e a libertação dos escravos. O frevo traduzia, assim, o clima de agitação e efervescência vivido pelo Recife, no momento de sua expansão urbana. As grandes multidões, a agitação política, a formação da classe trabalhadora, o fortalecimento do movimento operário e a perspectiva de modernização, tudo encontrou sua maior expressão no frevo, na força que emergia da grande massa popular que habitava a cidade. (IPHAN, 2006, p. 26)

Dos movimentos dos capoeiras que iam à frente das bandas, surgiu o Frevo. As próprias sombrinhas eram “armas disfarçadas”. O interessante, como destaca Antonio Nóbrega (2017), é que bandas marciais e capoeiras existiam em muitos lugares do Brasil, mas só em Recife “a química aconteceu” e surgiu o Frevo.

Para finalizarmos, vale dizer que o Frevo não só é um Patrimônio Imaterial Brasileiro (tal como o Bumba meu Boi e o Cavalão-Marinho), como também foi reconhecido pela UNESCO, em 2012, **Patrimônio Imaterial da Humanidade**.



Pesquise mais

Assista à entrevista com Antonio Nóbrega para o documentário produzido pelo Iphan. Disponível em: <<https://youtu.be/A6o57BcRGyU>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Para saber mais sobre o reconhecimento pela Unesco de um Patrimônio Imaterial da Humanidade, acesse o site indicado a seguir. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/767>>. Acesso em: 5 fev. 2017.



Exemplificando

Para executar os passos com destreza é preciso treinar bastante. Mas o intuito aqui não é virar um passista profissional, e sim experimentar esses movimentos e perceber o que essa vivência provoca em nosso corpo.

Sendo assim, tente executar os seguintes passos:

Dobradiça - As pernas são flexionadas, com os joelhos para frente e o apoio do corpo nas pontas dos pés. O corpo é curvado para frente, realizando as mudanças dos movimentos: o corpo apoiado nos calcanhares, que devem estar bem aproximados um do outro, pernas distendidas; o corpo jogado para frente e para trás, com a sombrinha na mão direita, subindo e descendo para ajudar no equilíbrio. Não há deslocamentos laterais. Os pés pisam no mesmo local com os calcanhares e pontas.

TESOURA

A - Passo cruzado com pequenos deslocamentos à direita e à esquerda. Pequeno pulo, pernas semiflexionadas, sombrinha na mão direita, braços flexionados para os lados.

B - O dançarino cruza a perna direita por trás da esquerda em meia ponta, perna direita à frente, ambas semiflexionadas. Um pulo desfaz o flexionamento das pernas e, em seguida, a perna direita vai apoiada pelo calcanhar, enquanto a esquerda, semiflexionada, apoia-se em meia ponta do pé, deslocando o corpo para a esquerda. Refaz-se todo o movimento, indo a perna esquerda por trás da direita para desfazer o cruzamento. Neste movimento, o deslocamento para a direita é feito com o corpo um pouco inclinado.

Locomotiva - Inicia-se com o corpo agachado e os braços abertos para frente, em quase circunferência, e a sombrinha na mão direita.

Dão-se pequenos pulos para encolher e estirar cada uma das pernas, alternadamente.

Ferrolho - Como a sapatear no gelo, as pernas vão movimentando-se primeiro em diagonal (um passo), seguido de flexão das duas pernas em meia ponta, com o joelho direito virado para a esquerda e vice-versa. Repetem-se os movimentos, vira-se o corpo em sentido contrário ao pé de apoio, acentuando o tempo e a marcha da música. Alternam-se os pés, movimentando-se para frente e para trás, em meia ponta e calcanhar; o passista descreve uma circunferência.

Parafuso - Total flexão das pernas. O corpo fica, inicialmente, apoiado em um só pé virado, ou seja, a parte de cima do pé fica no chão, enquanto o outro pé vira-se, permitindo o apoio de lado (o passista arria o corpo devagar).

(Explicações de Claudia M. de Assis Rocha Lima, no site da Fundação Joaquim Nabuco. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=442:frevo&catid=41:letra-f>. Acesso em: 5 fev. 2017.)

Conseguiu executá-los?

Deixamos aqui o convite para que você vá além. Assistindo aos vídeos a seguir, certamente você se apropriará de muitos passos de Frevo!

Capítulo 1 - Vídeo de capacitação em passos de frevo. Disponível em: <<https://youtu.be/8Pm05hgNJGI>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Capítulo 2 - Vídeo de capacitação em passos de frevo. Disponível em: <<https://youtu.be/aB24jaXNvns>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Capítulo 3 - Vídeo de capacitação em passos de frevo. Disponível em: <<https://youtu.be/J1WhSytnRzQ>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Capítulo 4 - Vídeo de capacitação em passos de frevo. Disponível em: <<https://youtu.be/Mh8C2iCUFBE>>. Acesso em: 5 fev. 2017.



Pesquise mais

Vale a pena assistir ao documentário sobre o Frevo, da série Expedições da TV Brasil. Disponível em: <<https://youtu.be/KYXaWLlZyE>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Maracatu

*Dentro das alas, nações em festa
Reis e rainhas cantar
Ninguém se cala louvando as glórias
Que a história contou
Traz aqui maracatu, nossa escola
Do Recife nós trazemos com alma
A nação maracatu, nosso tema geral
Vem do negro esta festa de Reis
(Milton Nascimento / Nelson / Novelli)*

Coroas, grandes vestidos elegantes com suas saias rodadas, luvas, brilho, rainhas e reis, barões e baronesas, duques e duquesas. Tudo leva a crer que estamos diante de uma manifestação europeia. No entanto, como canta Milton Nascimento, “vem do negro esta festa”!

Figura 3.9 | Rei e rainha no cortejo de maracatu. À frente a dama do passo leva a boneca Calunga



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/01/Bloco_de_maracatu_-_olinda.jpg>. Acesso em: 17 mar. 2017.

Com um ritmo completamente distinto do agitado Frevo, o Maracatu tem uma marcação forte e pesada, que vem do pulso bem definido pelas enormes alfaias.

Figura 3.10 | As alfaias são grandes tambores que marcam o ritmo no Maracatu



Fonte: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/f/fa/Music_instrument_alfaia.jpg>. Acesso em: 17 mar. 2017.

Ao contrário dos saltos e da leveza dos passos no Frevo, a dança do Maracatu se caracteriza por pisadas fortes, sincronizadas com o pulso da música. Os braços, com os cotovelos flexionados e paralelos ao chão, acompanham a passada com firmeza. São, de certa forma, movimentos mais simples; mas, para quem nunca dançou o Maracatu, pedem uma tonicidade corporal esquisita.

Figura 3.11 | Instrumento de percussão chamado de agbê ou xequerê



Fonte: <<https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/2/21/Shekere.jpg>>. Acesso em: 17 mar.

É importante esclarecer que há dois tipos de maracatu. Aqui estamos tratando do chamado Maracatu de Baque Virado ou Maracatu Nação. Ele se difere muito, tanto musicalmente como no que se refere à dança, do Maracatu Rural, também chamado de Maracatu de Baque Solto.

O Maracatu Nação pode ser definido como uma forma de expressão que conjuga um cortejo real com seu grupo percussivo, perpassado por muitos elementos mágicos e religiosos da cultura negra pernambucana. O seu momento maior no carnaval consiste nas saídas às ruas para desfilar. Trata-se de uma manifestação performática na qual o cortejo real, composto por rei, rainha e seu séquito, acompanhado de um conjunto percussivo, de forma processionária, desfila pelas ruas da cidade ou se apresenta em passarelas e outros locais durante o carnaval. (IPHAN, 2013, p. 13)

No desfile oficial que acontece no domingo de carnaval, o cortejo tem que seguir as normas do Concurso das Agremiações Carnavalescas, da Secretaria de Cultura da Cidade do Recife. Nesse desfile, cada nação deve trazer para a avenida todas as alas descritas a seguir:

No Concurso, o cortejo tem início com um carro abre-alas conduzindo o símbolo do grupo, seguido pelo estandarte com o nome da agremiação e a data de fundação. É conduzido por um porta-estandarte trajado à Luís XV e em seus movimentos reverencia jurados, autoridades e abre caminho para os demais desfilantes. Em seguida, vêm as damas do paço empunhando as calungas. Assim como o estandarte, é um item obrigatório em qualquer apresentação, variando apenas o número de damas do paço e de calungas que desfilam. As calungas são as bonecas, também ricamente vestidas, que representam antigos ancestrais (eguns) ou orixás, e são conduzidas pelas damas do paço, mulheres que cumprem obrigações religiosas para poderem pegá-las. Calungas e damas do paço simbolizam o axé do grupo. O caboclo arrearar também aparece entre os personagens que abrem o cortejo. Este representa um índio, trazendo arco e flecha, que se denomina preaca, e usa grande cocar enfeitado de penas, principalmente as de pavão. [...]

Não há uma sequência rigorosa dos demais personagens, que são agrupados de acordo com a performance de cada grupo. Todo Maracatu Nação tem damas de frente, que trazem consigo flores ou troféus conquistados em concursos anteriores e vêm trajadas à moda da corte europeia. [...]

As baianas ricas veem logo em seguida, com suas amplas saias rodadas, algumas trajando fantasias que se assemelham aos axós utilizados nos terreiros. As baianas de cordão, ou catirinas, acompanham o cortejo real nas laterais e normalmente trajam fantasias confeccionadas com chitão florido. A principal diferença entre uma e outra está no uso das "saias de armar", que dão volume às fantasias das baianas ricas, enquanto as fantasias das catirinas são destituídas desse recurso.

Os lanceiros constituem uma guarda que simbolicamente deve proteger o casal real. Em geral trazem consigo uma lança e um escudo, além de fantasias que os definam como soldados. [...]

O casal real é precedido pela corte propriamente dita, constituída de casais nobres trajando à Luís XV, cujas fantasias são ricamente adornadas, bordadas com lantejoulas, com aplicações em pedras e aljofre, demonstrando todo o luxo e glamour que caracterizam a estética dos Maracatus Nação. Rei e rainha estão sempre protegidos pelo pálio, símbolo da realeza, e circundados por pajens, porta-leque, porta-abajur e a guarda real, que pode ser constituída pelos soldados romanos ou por lanceiros com fantasias diferenciadas. O cortejo se encerra com a ala dos escravos que trazem instrumentos de trabalho, tais como foices, enxadas, pás etc. Todo esse cortejo tem por objetivo apresentar, ou conduzir, o rei e a rainha, que são também anunciados pelo conjunto de instrumentos percussivos, o batuque. (IPHAN, 2013, p. 18)

Um momento auge do maracatu, além dos cortejos de cada nação, se dá na chamada "Noite dos Tambores Silenciosos", quando todas as nações se reúnem e, em certo momento, silenciam seus tambores para fazerem uma reverência aos ancestrais africanos.



Pesquise mais

Há no YouTube muitos vídeos disponíveis dos cortejos de maracatu. Em uma filmagem, é possível ver a nação Estrela Brilhante, uma das maiores de Recife, na avenida. Disponível em: <<https://youtu.be/orjn1CmU0v4>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

Para ouvir a sonoridade do maracatu, ouça o CD da nação Estrela Brilhante. Disponível em: <<https://youtu.be/rGA4rKh7lxo>>. Acesso em:

5 fev. 2017.

O documentário Uma tonelada de Maracatu mostra como essa manifestação chegou à cidade de São Paulo, nos anos 1990, tornando-se um ritmo praticado por diversos grupos. Disponível em: <<https://youtu.be/QVCKG00lpYc>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

Outro documentário muito interessante é o Dona Joventina, que traz uma disputa por uma Calunga do Maracatu Estrela Brilhante. Disponível em: <<https://youtu.be/AEdVIAWZ-0g>>. Acesso em: 5 fev. 2017.



Refleta

Depois de ter assistido aos vídeos indicados, tente executar alguns passos e movimentos das danças apresentadas. Após experimentá-los, reflita: que conhecimentos corporais é possível construir a partir das vivências com o Maracatu e o Frevo?

Antes de concluir esta seção de estudo, algumas considerações são importantes.

A escola, no trabalho com o corpo por meio dessas expressões culturais, necessita também promover o diálogo entre as gerações. É preciso mostrar que o moderno e contemporâneo fazem sentido quando estão comprometidos com a história e a cultura de um povo, bem como promover reflexões sobre a atual valorização das inovações e tecnologias sem o conhecimento e valorização cultural.

Sem medo de errar



Dançar e cantar músicas folclóricas entrou na moda entre jovens de classe média. O que para eles era brega e bizarro, há duas décadas, é considerado hoje "legal" e moderno. Aprendeu-se a valorizar a cultura popular? Pouco provável. Segundo especialistas, ela está apenas sendo consumida, a exemplo de qualquer outro produto lançado pela indústria de entretenimento.

"Os jovens não têm se aproximado de manifestações brasileiras porque eles realmente as valorizam, mas porque se tornaram uma espécie de diversão", lamenta o etnomusicólogo Paulo Dias, coordenador da organização não governamental (ONG) Cachuera!, que

trabalha pela preservação da diversidade musical do país. (NAKASATO, 2009)

Conhecemos nesta seção outras duas manifestações populares importantes, que fazem parte (literalmente) do nosso patrimônio cultural. Para que elas façam sentido, é preciso tentar entrar em contato com o contexto em que elas são produzidas. É preciso compreendê-las como forma de expressão.

A escola possui papel importante na reflexão sobre as manifestações culturais enquanto expressão histórica e cultural, e sobre o consumo de um produto lançado pela indústria de entretenimento.

Avançando na prática

A dança na escola

Descrição da situação-problema

O Frevo e o Maracatu, assim como todas as outras manifestações populares, têm uma história que não pode ser ignorada. Os movimentos que cada uma dessas danças propõem têm uma gênese e um sentido.



No entanto, ao migrar para a sala de aula e para outros contextos, essa dança precisa ser ensinada sem o apoio da vida cotidiana como introdutora de padrões motores e sensibilidade a ela referentes. O ensino vai se reduzindo ao universo das paredes decoradas da sala de aula e do tempo reduzido dos encontros semanais. Mas, como fazer para que tão breve espaço para encontro não reduza o entendimento de uma dança? Esse é só mais um dos desafios do professor de danças populares. E a ele está conectada a compreensão de que aprender uma dança não é apenas aprender seus "passos". (VICENTE; SOUZA, 2011, p. 5)

Resgatando o questionamento proposto por Vicente e Souza (2011), como fazer para que o tão breve espaço escolar destinado à realização de encontros não reduza o entendimento de uma dança?

Resolução da situação-problema

Muitas vezes, nas escolas, essas danças populares chegam de forma superficial – em geral, para atender a uma demanda de apresentação coreografada para a festa junina. Temos que abrir caminhos para que essas expressões culturais cheguem de forma significativa e não destituídas de seus contextos de produção.

Para que isso se efetive, o melhor caminho é sentir e trazer para o corpo esses movimentos, entendê-los por dentro, deixar-se envolver por eles, numa tentativa de incorporar esses elementos de uma cultura que para nós é, na maior parte das vezes, estrangeira.

As manifestações populares possuem uma história cultural e política que não deve ser ignorada, inclusive devido ao significado e sentido que representam. Busque sempre, em sua prática como professor, propiciar o contato das crianças com a cultura popular de forma verdadeira e significativa – não apenas em datas comemorativas, mas sim ao longo do projeto pedagógico como um todo.

Faça valer a pena

1. As manifestações populares possuem uma história cultural e política que não deve ser ignorada, inclusive devido ao significado e sentido que representam, é importante propiciar o contato das crianças com a cultura popular de forma verdadeira e significativa – não apenas em datas comemorativas, mas sim ao longo do projeto pedagógico como um todo. (TATIT, Diana. Frevo e Maracatu).

Assinale as afirmativas que denotem as características da dança maracatu.

- I. É uma dança vigorosa e fisicamente exigente, apesar da aparência leve. Há mais de uma centena de passos catalogados.
- II. Utiliza-se coroas, grandes vestidos elegantes com suas saias rodadas, luvas, brilho, rainhas e reis, barões e baronesas, duques e duquesas.
- III. Esta dança tem uma marcação forte e pesada, que vem do pulso bem definido pelas enormes alfaias.
- IV. A dana é feita com os braços, com os cotovelos flexionados e

paralelos ao chão, acompanham a passada com firmeza.

É correto o que se afirma em:

- a) Apenas a afirmativa II.
- b) Apenas as afirmativas II e IV.
- c) Apenas as afirmativas I, II e III.
- d) Apenas as afirmativas III e IV.
- e) Apenas as afirmativas II, III e IV.

2 Na expressão da dança, o Frevo é denominado de passo e quem faz o passo é o passista ou dançarino de Frevo. O passo é executado com ênfase nos membros inferiores e utilização de uma sombrinha nas mãos; há improvisação com os passos e constante diálogo com a música.

(SALES, Hayala César de. Ensino e aprendizagem da dança do frevo: uma reflexão sobre a atuação pedagógica do grupo guerreiros do passo. 2013. p. 2. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2013-16.pdf>>. Acesso 30 de maio de 2017).

Enumere o desenvolvimento dos passos do frevo apresentados na coluna 2 de acordo com os passos correspondente, da coluna 1 e assinale a alternativa correta.

Coluna 1

- (1) DOBRADIÇA
- (2) TESOURA
- (3) LOCOMOTIVA
- (4) FERROLHO
- (5) PARAFUSO

Coluna 2

() As pernas são flexionadas, com os joelhos para frente e o apoio do corpo nas pontas dos pés. O corpo é curvado para frente, realizando

as mudanças dos movimentos: Não há deslocamentos laterais. Os pés pisam no mesmo local com os calcanhares e pontas.

() Como a sapatear no gelo, as pernas vão movimentando-se primeiro em diagonal (um passo), seguido de flexão das duas pernas em meia ponta, com o joelho direito virado para a esquerda e vice-versa.

() Total flexão das pernas. O corpo fica, inicialmente, apoiado em um só pé virado, ou seja, a parte de cima do pé fica no chão, enquanto o outro pé vira-se, permitindo o apoio de lado (o passista arria o corpo devagar).

() Passo cruzado com pequenos deslocamentos à direita e à esquerda. Pequeno pulo, pernas semiflexionadas, sombrinha na mão direita, braços flexionados para os lados.

() Inicia-se com o corpo agachado e os braços abertos para frente, em quase circunferência, e a sombrinha na mão direita. Dão-se pequenos pulos para encolher e esticar cada uma das pernas, alternadamente.)

A sequência correta é:

- a) II, IV, I, III e V.
- b) I, II, IV, V e IV.
- c) I, IV, V, II e III.
- d) IV, III, I, II, V.
- e) V, I, III, IV e II.

3 A escola, no trabalho com o corpo por meio dessas expressões culturais, necessita também promover o diálogo entre as gerações. É preciso mostrar que o moderno e contemporâneo faz sentido quando está comprometido com a história e a cultura de um povo, bem como promover reflexões sobre a atual valorização das inovações e tecnologias sem o conhecimento e valorização cultural. (TATIT, Diana. Frevo e Maracatu).

Assinale as afirmativas que tratem da importância de abordar as expressões culturais na escola.

I. As expressões culturais são fundadoras da identidade dos grupos sociais, sendo a escola um espaço privilegiado para formação das

novas gerações.

II. As danças ampliam nosso conhecimento corporal, desenvolvendo a linguagem do corpo.

III. Através do corpo podemos conhecer outras culturas e, ao conhecê-las, entender melhor as possibilidades corporais que essas manifestações nos propõem.

IV. As expressões culturais permitirão a reinterpretação da bagagem cultural daquele grupo social e, portanto, sua própria sobrevivência.)

É correto o que se afirma em:

- a) Apenas as afirmativas I e II.
- b) Apenas as afirmativas II, III e IV.
- c) Apenas as afirmativas I, II, III e IV.
- d) Apenas as afirmativas III e IV.
- e) Apenas a afirmativa IV.

Seção 3.3

Ciranda e samba de roda

Diálogo aberto

Após estudar algumas manifestações populares genuínas, típicas de determinadas regiões brasileiras, nesta seção conheceremos duas danças que trazem um aspecto comum: dançar em roda.

A roda traz a coletividade, o dançar junto. Na roda, todos se olham, se apoiam, se juntam para a realização de movimentos que conversam entre si.

Todos os anos, no mês de junho, nosso país é tomado pelas festas juninas, que geralmente trazem um elemento principal: a quadrilha. Nela, um grupo de pessoas realiza movimentos sincronizados, ora em duplas, ora em roda. E o que faz com que tanta gente embarque nesse “passeio na roça” por todo canto do Brasil? Há um voluntarismo nessa adesão. Ao mesmo tempo, assistimos a muitas apresentações nesse período, principalmente nas festas juninas escolares.

Então, segue um convite para reflexão: como as três dimensões do movimento se evidenciam nas danças de roda?

Não pode faltar

Ciranda

*Pra se dançar ciranda
Juntamos mão com mão
Formando uma roda
Cantando uma canção
(Lia de Itamaracá)*

Pode ser que até hoje, para você, ciranda seja coisa de criança...
Ciranda, cirandinha, vamos todos cirandar, vamos dar a meia-volta, volta e meia vamos dar.

De fato, a ciranda foi associada à brincadeira de roda infantil até o início da década de 1960, quando o padre Jaime Diniz publicou estudos que revelavam que a ciranda era uma manifestação popular praticada por adultos na Zona da Mata pernambucana (VICENTE, 2008, p. 71) – a mesma região, aliás, de outras danças que vimos nesta unidade. Nesses estudos, o padre diferenciou assim a ciranda infantil da praticada pelos adultos:



- 1. A coreografia da ciranda não se limita apenas a um passeio de mãos dadas em forma de roda, mas possui – além de outras características menores – uns movimentos de pés e um balanceado de corpo muito peculiares.**
- 2. No repertório das cirandas, nada há do que as crianças cantam nas tardes limpas, ou nas noites enfeitadas de luar. Nada é comum. Nada é transposto para os adultos. (DINIZ, 1960 apud VICENTE, 2008, p. 71)**

Como cita Diniz (1960) acima, “Uns movimentos de pés e um balanceado de corpo muito peculiares [...]”. Realmente, a dança da ciranda vai além de dar as mãos e girar para um lado e para o outro. Diversos passos podem ser interpretados, o que dá origem a muitas coreografias de grupos folclóricos contemporâneos.



Pesquise mais

No YouTube, há muitos vídeos caseiros de apresentações de ciranda feitas por grupos de várias localidades do país. Acesse-os e veja a diversidade de possibilidades coreográficas.

Seguem alguns exemplos:

Balé Popular Mário Covas – Olímpia (SP). Disponível em: <<https://youtu.be/Ab0nXCD2db0>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Grupo de dança Orestes Guimarães – Joinville (SC). Disponível em: <<https://youtu.be/6chsdGYqQOI>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Balé folclórico do Porto – Porto de Galinhas (PE). Disponível em: <https://youtu.be/W_nRgFldr18>. Acesso em: 19 fev. 2017.

A sincronia nos movimentos realizados por todos da roda, portanto, é um requisito. É isso que faz da ciranda uma dança

coletiva, que propicia a comunhão entre os participantes.

Não se sabe ao certo qual é a origem da ciranda. Possivelmente ela tem raízes em danças típicas europeias.

Rabello (1970, p. 45) revela que até 1940 a dança que dominava a Zona da Mata Norte pernambucana era o Coco, e que, aos poucos, foi perdendo espaço para a ciranda: "cantava-se e dançava-se cada vez mais ciranda e logicamente menos coco". Neste período, a ciranda era comumente dançada nos terreiros da casa de trabalhadores rurais, e nas pontas de ruas (esquinas), sendo, "patrocinada" geralmente por donos de vendas. (VICENTE, 2008, p. 71)

Algumas personagens são protagonistas na história da ciranda, sendo que a principal é Lia de Itamaracá. A mais conhecida voz das canções de ciranda, Lia foi imortalizada pelo famoso verso "essa ciranda quem me deu foi Lia, que mora na Ilha de Itamaracá", cantado por Teca Calazans, em 1963.



Pesquise mais

Atualmente, Lia é considerada "patrimônio vivo de Pernambuco". Conheça um pouco de sua história no documentário Eu sou Lia. Disponível em: <https://youtu.be/FPPPg_UWtG0>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Leia também o artigo intitulado: Esta ciranda quem me deu foi Lia que mora na Ilha de Itamaracá. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/esta-ciranda-quem-me-deu-foi-lia-que-mora-na-ilha-de-itamaraca/#gs.f8oDDJA>>. Acesso em: 19 fev. 2017.



Assimile

Ciranda – dança típica das regiões praieiras, especificamente do litoral norte de Pernambuco. Difundida por todo o Brasil como dança de roda infantil, em Pernambuco é dança de roda de adultos. Tanto a ciranda como o coco são mais dançados nos terrenos das casas e trabalhadores rurais e pontos de rua, expandindo-se depois para praças, avenidas, clubes e bares. A ciranda é dança democrática, pois engloba todos os sexos, idades e compleição social, e não há limite quanto ao número de pessoas. Começa com uma roda pequena, que vai aumentando e se abre para uma outra no interior. Os dançadores dão-se as mãos e

balançam o corpo na medida em que fazem o movimento. A coreografia: dá-se quatro passos para a direita começando com o pé esquerdo e balançando o ombro de leve no sentido da direção da roda. O mestre cirandeiro é o integrante mais importante da ciranda, cabendo a ele “tirar as cantigas”, improvisar versos, tocar o ganzá e presidir a brincadeira. O contramestre substitui o mestre quando necessário. Não há figurino próprio. Os participantes podem usar qualquer tipo de roupa e a ciranda é dançada todo o ano. (TELLER, 2009, p. 22)

Samba de roda

Sáimos da Ilha de Itamaracá, em Pernambuco, para nos dirigirmos ao recôncavo baiano. Esta região, que circunda a Baía de Todos os Santos, é onde ganha força a manifestação reconhecida em 2005 pela UNESCO como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade: o Samba de Roda.

Talvez, ao pensar em samba, venham à sua mente mulatas de corpo escultural, desfilando seminuas ao som de uma vibrante bateria.



Pesquise mais

Assista ao minidocumentário produzido pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em:

<<https://youtu.be/z42pA3xaegk>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Por meio desse vídeo, fica evidente que o samba de roda é uma manifestação tradicional em que predomina a presença de senhoras – muito diferente do samba do carnaval carioca, mais popularmente difundido.

Figura 3.12 | Samba de roda



Fonte: <https://c1.staticflickr.com/7/6164/6244051631_7a99c4a3b1_b.jpg>. Acesso em: 17 mar. 2017.

Nas palavras de Sandroni, organizador do dossiê do Samba de Roda para o Iphan:

[...] não posso fornecer aqui uma descrição detalhada do samba de roda; bastará sublinhar dois pontos em que ele difere do samba carioca (por generalização, “brasileiro”). O primeiro é a organização da dança, na qual a posição circular não é circunstancial, como nas “rodas de samba” comuns em muitas capitais brasileiras, mas intrínseca à definição do gênero: samba de roda. O segundo é o tipo de canto, que adere melhor ao modelo “responsorial” de canto coletivo, tantas vezes associado à música tradicional africana e afrodiaspórica. (SANDRONI, 2010, p. 373)

No samba de roda, a coreografia é realizada por um de cada vez, mesmo porque os demais participantes formam a roda que dá nome à dança. Em geral, ela é executada por mulheres, enquanto entre os músicos predomina a presença masculina.

O passo mais comum é o chamado miudinho. Ao contrário do samba das avenidas de carnaval, aqui a base é o pé inteiro. O passo é pequeno, mas ligeiro, e permite que a “sabadora” se desloque por toda a área formada pela roda. Aliás, é requisito que cada dançarina “corra a roda”, ou seja, percorra todo o perímetro do espaço disponível. Segundo Sandroni e Sant’anna:

[...] a sambadeira se desloca – geralmente no sentido anti-horário – aproximando-se fisicamente de cada músico, como se estivesse dançando não só em resposta ao que ele toca, mas para ele, reverenciando o que ele faz, ao mesmo tempo em que exhibe o que ela é capaz de fazer. Sendo assim, a regra coreográfica de correr a roda acaba por revelar não só a interdependência da música com a dança, mas também o relacionamento íntimo estabelecido entre o músico que toca o samba, que geralmente é do sexo masculino, com a dançarina sambadeira, que geralmente é do sexo feminino. (SANDRONI; SANT’ANNA, 2007, p. 55)



O samba de roda é uma manifestação musical, coreográfica, poética e festiva, presente em todo o estado da Bahia, mas muito particularmente na região do Recôncavo. Em sua definição mínima, constitui-se da reunião, que pode ser fixada no calendário ou não, de grupo de pessoas para performance de um repertório musical e coreográfico, cujas características são dadas aqui de modo geral e resumido:

- Disposição dos participantes em círculo ou formato aproximado, da qual provém o nome samba de roda.
- Presença possível de instrumentos musicais membranofones (caracteristicamente, o pandeiro), idiofones (caracteristicamente, o prato-e-faca) e cordofones (caracteristicamente, a viola). Os tocadores cantam juntos, fazendo parte do círculo. Os presentes participam do acompanhamento musical com palmas, segundo certos padrões rítmicos em ostinato.
- Cantos estróficos e silábicos em língua portuguesa, de caráter responsorial e repetitivo. A estrofe principal, em certos casos, chamada de chula, pode ser cantada por um ou dois cantores com certo grau de especialização, enquanto a resposta ou relativo – trata-se de termos locais – pode ser cantada por todos os presentes ou, às vezes, por dois cantores também especializados, diferentes dos dois primeiros, com ou sem reforço das mulheres presentes. As estrofes são relativamente curtas, podendo ser de um único verso e raramente indo além de oito versos. Há ocorrência eventual de improvisação verbal. Existe um repertório de estrofes conhecidas pelos participantes, que no caso de canto individual, e eventualmente em dupla, podem ser acionadas ad libitum.
- A coreografia, sempre feita dentro da roda, pode ser muito variada, mas seu gesto mais típico é o chamado miudinho. Feito, sobretudo, da cintura para baixo, consiste num quase imperceptível sapatear para frente e para trás dos pés quase colados ao chão, com a movimentação correspondente dos quadris. Embora homens também possam dançar, há clara predominância de mulheres na dança, enquanto no toque dos instrumentos a predominância é masculina, com exceção do prato-e-faca. Outro traço marcante da coreografia é

a alternância, ou seja: exceção feita à finalização de um samba, não é comum que todos os participantes dançam ao mesmo tempo, o que teria por efeito desfazer o círculo de assistentes, descaracterizando assim o samba como de roda. Em alguns casos é estritamente proibido que mais de uma pessoa dance de cada vez: uma só pessoa deverá executar sua dança, sempre no interior do espaço delimitado pela roda, e em seguida escolher entre os participantes o que irá substituí-la. Em outros casos, várias pessoas podem dançar ao mesmo tempo. Os participantes que formam a roda, por não estarem dentro dela, não dançam, a não ser que se considere o bater palmas um tipo de dança; ou eventualmente dançam apenas através de uma discreta movimentação rítmica do corpo. O princípio da alternância relaciona-se também com um dos gestos coreográficos mais típicos do samba de roda, a famosa umbigada, ou choque de umbigos: traço cultural de origem banto, a umbigada é um sinal por meio do qual a pessoa que está sambando designa quem irá substituí-la na roda (CARNEIRO, 1961; TINHORÃO, 1988, p. 45-68).

- O samba de roda pode acontecer dentro de casa ou ao ar livre, em um bar, uma praça ou um terreiro de candomblé. Sua performance tem caráter inclusivo, ou seja, todos os presentes, mesmo os que ali estejam pela primeira vez, são em princípio instados a participar, cantando as respostas corais, batendo palmas no ritmo e até mesmo dançando no meio da roda, caso a ocasião se apresente. (SANDRONI; SANT'ANNA, 2007, p. 23)

Quadrilhas, danças circulares e *arkadás*

A dança coletiva, muitas vezes em roda, é uma prática que atravessa os séculos. A quadrilha, por exemplo, era praticada na corte francesa no século XVIII. Ao chegar no Brasil, por volta de 1830, foi influenciada por outras manifestações brasileiras e se “caipirizou”. Ainda hoje encontramos elementos dessas origens nas nossas quadrilhas, como o famoso “anarriê”, corruptela do termo em francês *en arrière*, que significa “para trás” (RAMOS, 2013).

Na cultura judaica, há uma tradição muito antiga e largamente

difundida: a *arkadá*. Trata-se de uma dança de roda que mescla passos tradicionais com criações livres coletivas.

Esses dois exemplos apontam para a necessidade intrínseca humana de expressar e vivenciar a coletividade por meio do movimento corporal. Ostetto (2005) evidencia essa relação ao afirmar: “Mais do que apenas expressão e celebração da íntima relação entre homem e natureza, a dança evoca nas suas origens um caráter comunitário, ligado a todos os aspectos da sobrevivência do grupo, seja no trabalho, seja no culto explícito aos deuses” (OSTETTO, 2005, p. 71). A ligação entre a dança e a religião é evidenciada pelo movimento Danças Circulares Sagradas (para saber mais, consulte a obra do autor citado, indicada nas referências).

Há, portanto, uma motivação genuína na realização das danças de roda. Em geral, elas ficam no âmbito da espontaneidade. Sendo assim, nelas predomina a dimensão prazerosa. No entanto, uma dança coletiva traz, pelo fato de ser coletiva, um forte componente de identidade de grupo; quem dá a mão e entra na dança experimenta uma sensação de pertencimento àquele agrupamento. Não deixa de ser, assim, uma forma de expressão de uma coletividade, em que todos os presentes “falam” uma mesma linguagem.

Contudo, a sincronia dos movimentos nas danças de roda produz, também, um grande efeito estético, o que faz com que haja grupos profissionais que elaboram coreografias em roda para apresentar para o público.

Sem medo de errar

A adesão voluntária às danças de roda indica um fator inquestionável: a dimensão prazerosa faz-se presente nesse momento. Se, ao escutar as palmas do samba de roda, o sujeito resolver adentrar o círculo para “correr a roda” ou juntar-se à marcação do ritmo batendo palma, significa que ele se sentiu convidado a participar e que fazer parte daquela manifestação que lhe parece algo bom. Nessas danças, não há necessariamente um ensaio *a priori*. Não há um enredo que deve ser encenado, como no Bumba meu Boi e no Cavalo-Marinho; não é requerida uma grande habilidade corporal, como no Frevo, nem a organização prévia de papéis, como no cortejo de Maracatu. Isso permite que qualquer um possa participar, dependendo

exclusivamente da sua vontade.

Ao mesmo tempo, os movimentos realizados em grupo expressam a identificação da coletividade que se faz presente naquele contexto. Como dissemos anteriormente, a dança passa a ser uma linguagem comum. Vale mencionar que, quando Israel não era um território, as **arkadás** contribuíram para a comunicação de judeus que advinham dos mais diferentes países: por não falarem o mesmo idioma, a dança passou a ser a linguagem comum entre eles.

Como vimos, a sincronia dos movimentos realizados pelo grupo provoca um efeito de grande beleza, o que possibilita que haja grupos de cirandeiros que se apresentam profissionalmente.

No âmbito da produção estética há, inclusive, a liberdade para extrapolar a roda e criar coreografias muito mais complexas. Um exemplo interessante é do grupo Mawaca, que uniu a música *Cirandeiro* a uma dança indiana, disponível em: <<https://youtu.be/tCuofA17h-o>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

É nesse sentido que as danças de roda articulam, ao mesmo tempo, todas as dimensões do movimento. Isso não significa que essas dimensões não estejam presentes nas demais manifestações culturais exploradas nesta unidade. Ao contrário, há prazer, expressividade e beleza em todas as danças expostas aqui. Todavia, as danças de roda têm a particularidade de se abrir para a participação de qualquer um que assim o desejar.

Avançando na prática

Festa junina

Descrição da situação-problema

Anualmente, em muitas escolas brasileiras, os professores se veem tomados por uma demanda: realizar uma apresentação com seus alunos para a festa junina. Às vezes, isso fica a cargo do professor de música ou até do professor de educação física. De qualquer forma, essa demanda ocupa uma parte do tempo didático e costuma integrar, com maior ou menor intensidade, o planejamento escolar.

Como o professor pode, então, fazer desse contexto uma situação significativa de aprendizagem?

Resolução da situação-problema

Como vimos ao longo desta unidade, as manifestações populares fazem parte da nossa cultura. Portanto, elas devem ser apresentadas aos alunos de forma contextualizada, isto é, trazendo consigo suas marcas culturais; caso contrário, o trabalho ocorre de forma superficial.

É preciso atentar, também, para as diferentes dimensões do movimento. Dessa forma, a proposta se distancia da simples memorização e treino de uma coreografia (por vezes, de forma extremamente maçante para os alunos). As crianças devem ter um espaço de protagonismo nesse momento, podendo inclusive assinar a autoria das coreografias que serão realizadas, trazendo à tona toda a sua expressividade.

Não se pode perder de vista o prazer que o movimento e a dança são capazes de fornecer. Nesse sentido, é possível potencializar essa dimensão criando um contexto de liberdade corporal, para que todos estejam genuinamente envolvidos na elaboração e na prática da dança da festa junina.

Faça valer a pena

1. De acordo com Maristela A. Loureiro e Sonia R. Albano de Lima em sua pesquisa realizada sobre a diversidade de Cirandas brasileiras presente na música folclórica, na música de massa e na música erudita. Tal fato alicerça-se no fenômeno da circularidade cultural, pelo qual os elementos das manifestações culturais foram absorvidos pelas culturas com que estavam se relacionando (da tradição popular de raiz à cultura erudita), sem que esta comunicabilidade cultural pudesse provocar a ruptura da sua identidade musical. Graças a este fenômeno, podemos explicar a presença de elementos identitários da Ciranda nos três universos, quais sejam: ritmo, repetição, circularidade, presença de um eixo. Ela não se confunde com as brincadeiras feitas em círculos presentes na escola e nos espaços de lazer, pois a presença do eixo, sob diferentes formas e, o movimento de circularidade é fundamental à Ciranda.

Fonte: http://www.todasmusmas.org/08Maristela_Loureiro.pdf

Sobre a Ciranda é correto afirmar:

- a) "Ciranda é coisa de criança", ou seja, a ciranda é somente uma brincadeira coletiva de criança, para girar de mãos dadas.
- b) Ciranda é uma dança coletiva, que propicia a comunhão entre os participantes da mesma idade.
- c) Ciranda é uma dança específica do sexo feminino, praticada nas escolas.
- d) A ciranda é uma dança que engloba todos os sexos, idades e meio social, não tem limites de participantes, propiciando a comunhão entre os participantes.
- e) Ciranda é uma dança popular conhecida como brincadeira de criança, muito vivenciada no início do século, e por falta de incentivo cultural não vemos tais danças no Brasil.

2. No Recôncavo baiano nasceu o samba brasileiro, tendo sido o lugar onde, por volta de 1860, teriam surgido as primeiras manifestações do samba de roda. Era uma região brasileira que tinha uma grande influência da cultura africana, pois há muito tempo haviam trazidos muitos negros para trabalhar na plantação da cana-de-açúcar.

Fonte: <<https://culturacomarte.com.br/2010/12/06/samba-de-roda-do-reconcavo-baiano/>>. Acesso em: 14. jun. 2017.

Com relação ao samba de roda, assinale a alternativa correta:

- a) O samba de roda é uma manifestação tradicional em que predomina a presença de senhoras, igual ao samba do carnaval carioca, mais popularmente difundido.
- b) A coreografia é realizada de maneira coletiva, sendo compartilhada entre ambos sexos, e juntos os participantes formam a roda que dá nome à dança.
- c) Os participantes que formam a roda dançam, a não ser que se considere o bater palmas um tipo de dança; ou eventualmente dançam apenas através de uma discreta movimentação rítmica do corpo.
- d) O passo mais comum é o chamado miudinho, pequeno, porém ligeiro, permitindo que a "sabedora" se desloque por toda a área formada pela roda.
- e) O passo mais comum é o chamado miudinho, igual ao passo do samba das avenidas de carnaval, com a base do pé inteiro. O passo é pequeno, mas ligeiro.

3. As danças circulares sagradas trazem em suas raízes esse passado longínquo da dança dos povos. Reencontram e recuperam a dança como comunhão e transcendência, uma prática comunitária e gregária. Como no passado, qualquer pessoa pode participar dessa dança, basta entrar na roda, dar as mãos e se abrir para o encontro além da palavra. Elas são práticas de dança desenvolvidas em círculo, envolvendo simbologias, tradição e cultura de diferentes povos, nos passos e nos gestos desenhados no movimento coletivo, as marcas de tradições diversas são dançadas e acolhidas, são vivificadas no círculo. (OSTETTO, 2010, p. 46).

Sobre as afirmações das danças populares, marque V para verdadeiro ou F para falso:

() A inclusão da dança na escola é oportuna tanto para a diversidade do legado das danças populares tradicionais, quanto para possibilitar a promoção da saúde e autonomia no uso do corpo.

() A inclusão da dança na escola permite o contato com a cultura popular por intermédio de práticas pedagógicas tradicionais.

() A prática da dança incita a desigualdade no contexto escolar.

() A experiência de dançar no círculo é particular e polissêmica. Nesse sentido, um dos aspectos importantes de se ressaltar é a entrega do participante.

() A prática da dança privilegia o contato com o outro, em detrimento do individualismo, no movimento.

Assinale a sequência correta:

a) V - F - V - F - V

b) F - V - F - V - F

c) V - F - F - V - F

d) F - F - V - F - V

e) V - F - V - V - F

Referências

BRASIL. **Iphan**: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

CARNEIRO, Edison. **Samba de umbigada**. Rio de Janeiro: Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, 1961.

DANTAS, Tiago. Bumba meu boi. **Brasil Escola**, [s.d.]. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/folclore/bumbameuboi.htm>>. Acesso em: 23 jan. 2017.

DINIZ, J. **Ciranda**: roda de adultos no folclore pernambucano. Recife: Deca, 1960.

HORA, Juliano da; CELOPHANE, Jeff. **Cajumanga**. 2011. Disponível em: <<https://cajumanga.wordpress.com/2011/11/06/ia-de-itamaraca/>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

IPHAN. **Frevo**: patrimônio cultural imaterial do Brasil. Recife, 2006. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie%20Frevo.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2017.

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais do Maracatu Nação**. Recife, 2013. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/DOSSIE_MARACATU_NAÇÃO.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2017.

NAKASATO, Vanessa Sayuri. Faca de dois gumes. **Revista Educação**, São Paulo, p. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/faca-de-dois-gumes/>>. Acesso em: 6 fev. 2017.

NOBREGA, Antonio. **História mostra que o frevo veio da palavra ferver e contou com a influência da capoeira – entrevista com Antonio Nobrega**, por Lucas Pordeus León, Cultura Notícia, 27/02/2017, disponível em: <<http://radioagencianacional.ebc.com.br/cultura/audio/2017-02/historia-mostra-que-o-frevo-veio-da-palavra-ferver-e-contou-com-influencia-da>>. Acesso em: 30 de mar. de 2017.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Educadores na roda da dança**: formação-transformação. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005.

_____. **Para encantar, é preciso encantar-se**: danças circulares na formação de professores. Cad. Cedes, v. 30, n. 80, Campinas, jan./abr. 2010, pág.46.

RABELLO, E. Ciranda: dança e canto. **Revista do Museu do Açúcar**, Recife, n. 4, p. 45-51, ago. 1970.

RAMOS, Bruna. **Saiba de onde vem a quadrilha, dança típica das festas juninas**. 2013. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/cultura/2013/06/saiba-de-onde-vem-a-quadrilha-danca-tipica-das-festas-juninas>>. Acesso em: 20 fev. 2017.

SALES, Hayala César de. **Ensino e aprendizagem da dança do frevo**: uma reflexão sobre a atuação pedagógica do grupo guerreiros do passo. Anais do III Encontro Científico Nacional de Pesquisadores em Dança, Salvador, p.1-7, maio 2013. Disponível em: <<http://>>

www.portalanda.org.br/anaisarquivos/1-2013-16.pdf. Acesso em: 5 fev. 2017.

SANDRONI, Carlos. Samba de roda, patrimônio imaterial da humanidade. **Estud. Av.**, São Paulo, v. 24, n. 69, p. 373-388, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000200023&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 fev. 2017.

SANDRONI, Carlos; SANT'ANNA, Marcia. (Org.). **Samba de roda no recôncavo baiano**. Brasília: Iphan, 2007.

TELLER, Sonia. **História do corpo através da dança da ciranda**: Lia de Itamaracá. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-18022010-170313/publico/SONIA_TELLER.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2017.

TINHORÃO, José Ramos. **Os sons dos negros no Brasil**. São Paulo: Art. Editora, 1988.

VASCONCELOS, Helder. **Conexão Cavalos Marinho**. Disponível em: <<http://conexaocavalomarinho-cm.blogspot.com.br>>. Acesso em: 27 jan. 2017.

VICENTE, Ana V.; SOUZA, Giorrdani G. Q. de. Ensino do frevo: reflexões e sugestões. In: _____. **Trançados musculares**: saúde corporal e ensino do frevo. Recife: Editora Associação Reviva, 2011. DVD. Disponível em: <https://www.academia.edu/4602282/Ensino_do_frevo_reflexões_e_sugestões>. Acesso em: 4 fev. 2017.

VICENTE, Tamisa Ramos. **Vamos cirandar**: políticas públicas de turismo e cultura popular: festivais de ciranda em Pernambuco 1960-1980. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Turismo, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/311/Dissertacao_Tamisa_Ramos_Vicente.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Corpo e movimento na prática escolar

Convite ao estudo

Caríssimo aluno, estamos chegando na reta final do nosso curso.

Até aqui, percorremos um rico trajeto, permeado por discussões e reflexões de grande importância para uma prática escolar de qualidade. Além disso, tivemos experiências artísticas variadas, tanto na produção popular, quanto na produção profissional. Tudo isso deve ter levado à conclusão de que o universo da dança e do movimento é vasto e as possibilidades de trabalho são muitas!

Depois de ter explorado todos os conteúdos até agora, certamente você não tem dúvidas de que o corpo e o movimento são importantes no desenvolvimento das crianças. Seguramente você sabe que é preciso criar oportunidades para que as crianças explorem o movimento em todas as suas dimensões. Mas como fazer isso na prática?

Pois bem, agora é a hora de pensar sobre isso! Nesta última unidade, você refletirá sobre a organização da rotina e a gestão do espaço, dos tempos e dos materiais didáticos. Apreciará os momentos que compõem uma aula de movimento e dança e, por fim, conhecerá algumas propostas que podem ser implementadas ou servir de modelo para a criação de novas atividades.

Seção 4.1

Corpo, movimento e dança na escola

Diálogo aberto

Levando em consideração que você queira ser um professor atento às necessidades expressivas corporais de seus alunos, preocupado com seu desenvolvimento nessa linguagem, é preciso levar em conta que, talvez, você não saiba transpor essa (ótima) intenção a uma prática consistente, que abarque esses aspectos.

Algumas questões se colocam à sua frente: o que é importante garantir para que esse trabalho seja bem feito? Como organizar a rotina para contemplar o corpo e o movimento?

Não pode faltar

Na primeira unidade desta disciplina, vimos que a escola tem distanciado aprendizagem de movimento corporal. Historicamente, o ensino escolar está atrelado à imobilidade e à postura sentada. Não cabe aqui retomar essa discussão, mas vale lembrar que “toda educação é educação do corpo” (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79). Isso significa que a todo momento o corpo está presente, e quando estabelecemos uma prática impeditiva do movimento, estamos praticando a educação para o não movimento, o que formará alunos pouco desenvolvidos no âmbito da expressão corporal.

Partindo dessa premissa, é preciso considerar o corpo a todo momento na sala de aula e não exclusivamente durante as atividades de Educação Física, no recreio ou nas aulas de dança (quando existem!). Em outras palavras, mesmo durante a realização de um experimento no laboratório de Ciências ou de uma lista de exercícios matemáticos, os corpos das crianças estão ali presentes. Por isso, o professor deve estar atento ao movimento corporal o tempo inteiro.



Neste momento, talvez você se pergunte: além de elaborar exercícios matemáticos ou propostas de redação, é preciso planejar também a postura corporal dos alunos?!

Tenha calma... Você não precisa, necessariamente, esmiuçar esse aspecto no seu planejamento dos diferentes componentes curriculares, mas é válido direcionar um “olhar” para a questão corporal ao estabelecer o seu *semanário* – instrumento de planejamento semanal das atividades que serão realizadas, frequentemente utilizado por professores.

Professores mais experientes costumam fazer isso até intuitivamente, isto é, equilibram momentos de concentração com outros mais descontraídos, às vezes fora da sala, chamados frequentemente de “quebras” da rotina. Isso porque, empiricamente, esses professores já perceberam que depois de certo tempo sentados, dentro da classe, os alunos param de render.

Propomos aqui uma compreensão mais refinada do que essa, que permite o movimento porque os alunos esgotam-se, já que, dessa forma, se eles aguentassem, a escola exigiria um tempo muito maior de contenção corporal. É preciso entender o movimento corporal como uma forma de expressão tão importante quanto a língua escrita, por exemplo. Movimentar-se não deve ser, portanto, apenas um descanso.

É nesse sentido que você como professor deve olhar o tempo todo para o movimento corporal. Ainda que esse aspecto não esteja destrinchado no seu planejamento, ele se fará presente durante todas as atividades que você irá conduzir.

Vamos elencar algumas situações concretas que podem nos ajudar a pensar sobre o assunto.



CENA 1: um aluno levanta-se diversas vezes de seu lugar para se dirigir ao cesto de lixo sobre o qual aponta seu lápis.

CENA 2: no meio de uma explicação, uma aluna pede para ir beber água.

CENA 3: durante uma atividade em grupo, um dos integrantes se mantém de pé, ao lado de sua mesa.

CENA 4: ao receber uma proposta de desenho, um aluno senta-se no chão e apoia seu papel sobre a cadeira.

Pensemos, em primeiro lugar, no que há de comum nas quatro cenas descritas. Aparentemente, todas parecem descrever situações de transgressão às regras corriqueiras das salas de aula. Não seria de se espantar caso o professor chamasse a atenção do aluno da cena 1, ou indagasse à aluna da cena 2 se aquele momento era adequado para beber água; nem tampouco nos surpreenderia se o professor solicitasse que os alunos das cenas 3 e 4 sentassem em suas cadeiras.

Mas o que está por trás dessas cenas? Cada uma apresenta uma situação em que a criança expressou com seu corpo uma inadequação do que está sendo proposto. Vamos entender isso melhor?

Na cena 1, o aluno está "dizendo" que ele não aguenta mais ficar em seu lugar. Seja por um desinteresse em relação ao que está sendo feito, seja por cansaço. Evidentemente, estamos tratando de uma cena hipotética e faltam-nos elementos mais precisos para essa análise. Mas é certo que uma criança que não para de se levantar está indicando uma falta de envolvimento com o que está fazendo. O professor pode até solicitar que ela pare de se levantar e se deslocar pela sala – e ela pode até obedecer! –, mas isso não vai fazer com que ela se envolva, ou seja, aquela atividade não está mais sendo proveitosa para ela. Qual seria o sentido, então, de se insistir nessa prática?

O mesmo vale para a menina da cena 2. É pouco provável que ela esteja "morrendo de sede" nesse momento, e a maioria dos professores corriqueiramente faz a interpretação correta: pedir para beber água é uma desculpa para "escapar" da sala. O que ocorre, porém, é que os professores costumam negar essa evasiva, para manter a criança em sala, entendendo que, assim, garantirão que ela aprenda o que está sendo ensinado naquele momento. Ora, posto dessa forma, fica evidente que se trata de uma coerção e dificilmente a criança se beneficiará da proposta didática ofertada naquele momento. Por outro lado, se "escutamos" o que ela diz corporalmente e permitimos seu subterfúgio, há uma chance de que ela volte mais disposta à aprendizagem depois de sua "voltinha".

As cenas 3 e 4 descrevem circunstâncias distintas das anteriores: nelas, as crianças estão envolvidas com o que está sendo feito, mas buscaram outras posturas corporais para realizar as atividades. Nesses casos, podemos nos perguntar: qual é o problema de permanecerem nessas posições? Em que isso prejudicará sua aprendizagem?

A partir desses exemplos, podemos estabelecer como base uma constante disposição para *escutar* o que as crianças *dizem* por meio da linguagem corporal. Para que isso não soe muito distante ou difícil de pôr em prática, deixamos aqui uma dica: sempre que você, como professor, se vir solicitando a contenção corporal de seus alunos (pedindo para que sentem “direito”, impedindo que saiam da sala ou solicitando que permaneçam imóveis, por exemplo), questione-se: “Isso é mesmo necessário? Que benefício ou prejuízo isso trará para a aprendizagem?” É preciso que deixemos esse alerta sempre aceso, para que não caiamos em práticas mecânicas, sem reflexão, que só reproduzem uma tradição escolar já ultrapassada.

O movimento corporal como direito

Para além da escuta atenta à expressão corporal das crianças, no dia a dia também é proveitoso pensar em momentos específicos, cujo foco seja o desenvolvimento dessa linguagem. Novamente comparando com a linguagem oral, não basta falar para que tenhamos um desempenho cada vez melhor no campo da oralidade, certo? É preciso estabelecer objetivos e criar situações didáticas para alcançá-los. O mesmo vale para o movimento corporal.

Então, em primeiro lugar, pensemos nesses objetivos. Na Unidade 1 já vimos alguns escopos gerais do trabalho com o corpo e movimento, sobretudo na Educação Infantil. Vamos agora conhecer objetivos mais específicos para o trabalho com dança, conhecendo documentos que amparam o trabalho docente.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), prevista desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), estabelece o currículo que deve ser seguido por todas as escolas brasileiras, complementado por uma Parte Diversificada em que cada região inclui os conteúdos pertinentes a aspectos locais (para mais informações, consulte o portal da BNCC: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 1 mar. 2017). Enquanto a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) não entra em vigor, estão valendo as orientações curriculares estaduais. Elas diferem significativamente entre si no que se refere à organização e ao detalhamento do trabalho com dança.

Para refletirmos sobre a prática escolar, tomemos como exemplos as propostas curriculares de dois estados: São Paulo e Bahia.



Você pode (e deve) conhecer as demais propostas curriculares estaduais e municipais, principalmente as que norteiam a educação na sua região.

Um bom local para consultá-las é o site da BNCC, que disponibiliza o acesso por meio de um mapa interativo:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/propostas>>. Acesso em 1 mar. 2017.

O estado paulista traz um documento específico para o componente de Artes, chamado *Orientações curriculares e didáticas de arte: ensino fundamental - anos iniciais* (SÃO PAULO, 2013). Neste, há um quadro curricular específico para a área de dança, que estabelece as seguintes expectativas de aprendizagem:

- Vivenciar/explorar os diferentes tecidos corporais – a pele, as estruturas ósseas e articulares, os músculos – percebendo e se apropriando da constituição do próprio CORPO como um sistema vivo, dinâmico e expressivo.
- Estudar e apropriar-se do MOVIMENTO em seus diferentes aspectos expressivos e estruturais – as partes do corpo, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em suas relações (dinâmicas), o espaço pessoal e geral – favorecendo a construção de repertórios próprios e o relacionamento com os colegas na ação dançante.
- Relacionar as experimentações e os estudos do CORPO em MOVIMENTO em relação a outros elementos também pertencentes à linguagem da dança, a saber, os ELEMENTOS VISUAIS (figurinos, cenários, objetos de cena etc.) e os ELEMENTOS SONOROS (músicas, silêncio, voz etc.), apropriando-se destes elementos nos processos de criar, executar, apreciar e contextualizar a dança nas diferentes atividades propostas.
- Conhecer brincadeiras, jogos e danças coletivas de diferentes matrizes estéticas e culturais como território de

investigação para a criação/composição de danças autorais, individuais e de grupo, relacionando seus sentidos e significados ao contexto sociocultural dos alunos.

- Desenvolver o gosto e a curiosidade sobre a arte da dança, apropriando-se de informações sobre suas estéticas, seus artistas, suas ideias e produções, associando a própria experiência com a dança na escola.
- Estudar o Bumba Meu Boi como matriz para a criação/composição de danças autorais e de grupo.
- Compreender o registro das atividades corporais e de movimento como ação pertinente ao resgate e à criação desta dança.
- Apropriar-se de informações sobre as danças populares brasileiras como fonte de pesquisa e criação de outros artistas da dança cênica atual.
- Apropriar-se de conhecimentos de outras linguagens – visuais e sonoras – que dialogam com a dança: figurinos, cenários, iluminação, trilha sonora etc. (SÃO PAULO, 2013, p. 49)

É interessante destacar a presença do Bumba Meu Boi como conteúdo curricular, atestando a importância dessa manifestação cultural.

O estado baiano, por sua vez, tem um único documento no que descreve a base curricular de todos os componentes, intitulado *Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no ensino fundamental de nove anos* (BAHIA, 2013). Nele, há uma divisão interna entre anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, além de uma subdivisão nos anos iniciais em “Bloco Pedagógico” (1º, 2º e 3º anos) e “4º e 5º anos”. O Bloco Pedagógico traz alguns eixos temáticos, entre os quais está o chamado “Conhecimento Natural/Pessoal/Social/Afetivo”. É nesse eixo que se encontram alguns objetivos ligados ao movimento, expressos como Competências e Habilidades:

Conhecer as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar etc., identificando-as em diferentes movimentos

- Descobrir o movimento do próprio corpo a partir de práticas dançantes.
- Experimentar as possibilidades do corpo ao dançar.
- Sugerir diferentes movimentos realizados pelo corpo, enquanto dança .

Adotar posturas de cuidado e respeito pelo outro durante a vivência das brincadeiras, jogos e danças

- Construir relação de respeito enquanto brinca, joga e dançar.
- Compartilhar espaço de convívio enquanto brinca, joga e dança.
- Disponibilizar ao outro um comportamento de respeito e cuidado no espaço de convivência. (BAHIA, 2013, p. 41)

Já para os 4º e 5º anos, a proposta é dividida em áreas, entre as quais há a de Linguagens, que contempla o componente curricular Artes. Este traz um eixo chamado "Artes Corporais e Educação Física", que apresenta, entre outros, os seguintes objetivos (também expressos como Competências e Habilidades):

Compreender a capacidade, a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento

- Usar o corpo com expressividade, inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade.
- Expressar-se tanto individual quanto coletivamente, exercitando atenção, percepção, colaboração e solidariedade por meio de artes corporais diversas e dos esportes.
- Desenvolver fruição, sensibilidade e capacidade analítica, a partir da realização e apreciação de artes corporais diversas.

- Contextualizar a produção de artes corporais e compreendê-la como manifestação cultural.

- Refletir sobre a superação de limites pessoais e grupais.

- Reconhecer ritmos corporais e externos, explorando o espaço e inventando movimentos sequenciados.

Identificar a dança como forma de manifestação artístico-cultural

- Criar seqüências de movimentos improvisados na dança.

- Desenvolver fruição, sensibilidade e capacidade analítica, a partir da realização da dança por outros.

- Pesquisar sobre a história da dança e suas formas em diferentes culturas.

- Analisar tipos de dança por meio de fontes de informação e comunicação presentes no entorno. (BAHIA, 2013, p. 69)

Pelo exemplo desses dois estados citados, vê-se que não há consenso quanto a como estruturar o trabalho com o corpo e o movimento. Cada documento apresenta uma lógica interna e uma organização própria dos vários campos de conhecimento. No entanto, podemos observar pontos de convergência entre as propostas elencadas: ambos falam da exploração do próprio corpo e da descoberta pessoal de possibilidades de movimento. Na proposta paulista, essa ideia está expressa como “vivenciar/explorar os diferentes tecidos corporais – a pele, as estruturas ósseas e articulares, os músculos – percebendo e se apropriando da constituição do próprio CORPO como um sistema vivo, dinâmico e expressivo” e “estudar e apropriar-se do MOVIMENTO em seus diferentes aspectos expressivos e estruturais – as partes do corpo, as ações corporais, os fatores peso, tempo, espaço e fluência em suas relações (dinâmicas), o espaço pessoal e geral – favorecendo a construção de repertórios próprios” (SÃO PAULO, 2013, p. 49). No documento baiano, ela está presente nas competências “conhecer as possibilidades do corpo na dança: impulsionar, flexionar, contrair, elevar, alongar, relaxar etc., identificando-as em diferentes movimentos” (BAHIA, 2013, p. 41) e “compreender a capacidade, a estrutura e o funcionamento do corpo

e os elementos que compõem o seu movimento” (BAHIA, 2013, p. 69). As duas propostas evidenciam a relação com o outro como um elemento fundamental no trabalho corporal. A de São Paulo menciona o “relacionamento com os colegas na ação dançante” (SÃO PAULO, 2013, p. 49), enquanto a da Bahia evidencia as “posturas de cuidado e respeito pelo outro durante a vivência das brincadeiras, jogos e danças” (BAHIA, 2013, p. 69), além de postular que as crianças devem “expressar-se tanto individual quanto coletivamente, exercitando atenção, percepção, colaboração e solidariedade por meio de artes corporais diversas e dos esportes”, e ainda, “refletir sobre a superação de limites pessoais e grupais” (BAHIA, 2013, p. 69). Por fim, vale ressaltar que os dois estados frisam o aspecto artístico e cultural da dança (sendo que o documento paulista traz as manifestações populares como um conteúdo central nesse aspecto), bem como propõem que esse trabalho deva estar vinculado a práticas lúdicas, que envolvam brincadeiras.

A análise desses dois documentos nos ajuda a pensar que há aspectos fundamentais para se explorar no trabalho com o movimento corporal na escola. É preciso criar situações para que as crianças construam conhecimentos sobre o próprio corpo, explorem suas possibilidades pessoais de movimento e relacionem-se entre si por meio dessa linguagem. É necessário, também, que aprendam sobre a natureza artística da dança, conhecendo suas formas de expressão – possivelmente por meio do estudo das produções brasileiras.

Quando falamos do que é preciso garantir, estamos no âmbito dos *direitos de aprendizagem*. De fato, é essa a nomenclatura que tem sido utilizada nos documentos oficiais mais recentes (a proposta baiana citada anteriormente, por exemplo, já nomeia dessa forma). A compreensão de que os objetivos pedagógicos são *direitos* traz uma importante mudança de paradigma da prática escolar. Antes pensávamos em “expectativas de aprendizagem”, isto é, aquilo que *esperamos* que o aluno aprenda; mas, se ele não aprender, de quem é a responsabilidade? Quando falamos em direitos de aprendizagem, significa que a escola precisa *garantir* esses conteúdos – caso contrário, estará infringindo esses direitos das crianças.

Um documento de nível nacional que está em vigor atualmente é o que postula os Elementos Conceituais e Metodológicos para

Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012), que faz parte do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Ministério da Educação. Nesse texto, estão explicitados os direitos das crianças no que se refere à Área de Linguagem – Arte e Educação Física:



- I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.
- II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais.
- III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.
- IV. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física.
- V. Ter asseguradas praticas educativas lúdicas – que incluam brincadeiras e jogos – na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.
- VI. Ter impulsionada sua imaginação e seus processos criadores nas propostas educativas de Educação Física e das diferentes linguagens da Arte: música, teatro, dança e artes visuais. (BRASIL, 2012, p. 123)

Esses direitos precisam ser garantidos! Por isso:



Assimile

É fundamental que os docentes acolham as expressões corporais das crianças, como já destacamos. Os professores devem também ofertar propostas para que os alunos conheçam “diferentes modos como a Arte e Educação Física vêm sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo” (BRASIL, 2012, p. 123), além de situações didáticas para que as crianças ampliem “suas experiências, saberes e fazeres por meio de suas possibilidades expressivas na Arte e na Educação Física” (BRASIL, 2012, p. 123). Por fim, educadores devem garantir práticas educativas lúdicas, que impulsionem a imaginação e os processos criadores infantis.

Sem medo de errar

Vimos nesta seção que o professor precisa olhar para o corpo e o movimento por dois vieses: no acolhimento das expressões corporais espontâneas das crianças, que se dão a todo momento da rotina escolar, e criando situações didáticas para que elas se desenvolvam cada vez mais nessa linguagem. Nesse sentido, o foco passa a ser o trabalho com o movimento expressivo e com a área da dança.



Do ponto de vista corporal, a dança é uma forma de integração e expressão individual e coletiva: exercitam-se a atenção, a percepção e a colaboração entre os integrantes do grupo. Quem a pratica tem mais facilidade para construir a imagem do próprio corpo - fundamental para o crescimento e a maturidade do indivíduo e a formação de sua consciência social.

Como a ação física é a primeira forma de aprendizagem, é importante que essas atividades estejam sempre presentes na escola. A criança estimulada a se movimentar explora com mais frequência e espontaneidade o meio em que vive, aprimora a mobilidade e se expressa com mais liberdade. Geralmente, nos primeiros sete anos de vida, os pequenos têm um vocabulário gestual muitas vezes maior do que o oral. De acordo com pesquisas recentes feitas na área da neurociência, é cada vez maior a relação entre o desenvolvimento da inteligência, os sentimentos e o desempenho corporal. Fica para trás, portanto, aquela visão tradicional que separava corpo e mente, razão e emoção. (O CORPO, Nova Escola, 2007, s/p.)

Fazer caber na rotina escolar, além dos muitos conteúdos das demais áreas do conhecimento, um trabalho focado na dança e no desenvolvimento expressivo corporal é, certamente, um desafio. Mas quando pensamos que essas áreas são também *direitos de aprendizagem*, temos o pretexto necessário para incluí-las no planejamento das atividades didáticas. Em outras palavras, os documentos oficiais que hoje regem as práticas educativas no Brasil consideram e estabelecem que esse trabalho seja contemplado pelas instituições escolares.

Em nome da lei

Descrição da situação-problema

Nesta seção, nos debruçamos sobre documentos oficiais que apontam para os objetivos (ou direitos de aprendizagem) do trabalho com o corpo e movimento.

Há que se atentar, porém, para o fato de que, há pouco tempo, uma mudança na LDB (dada pela Lei nº 13.278, de 2016) inseriu como obrigatório o ensino de todas as linguagens artísticas na educação básica brasileira. O parágrafo 6º do art. 26 postula que: "As artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular [ensino obrigatório de Artes]." (BRASIL, 1996)

Que impactos essa nova lei pode trazer para a prática docente, no que se refere ao trabalho com a dança?

Resolução da situação-problema

É evidente que não há como tecer uma resposta segura para esta questão, uma vez que os desdobramentos futuros dessa ação só serão conhecidos, justamente, quando esse tempo chegar.

No entanto, ainda assim, podemos apontar algumas reflexões que valem a pena termos em mente.

Seguramente, essa nova lei abre espaço para um trabalho mais amplo na área das artes e, de certa forma, estrutura e "oficializa" esse trabalho. Com esse embasamento legal, redes de ensino, tanto públicas como privadas, poderão investir em materiais e na contratação de corpo docente mais especializado.

A lei não garante, porém, a qualidade desse trabalho – e esse é um contraponto importante.

Em 2008, quando foi publicada a lei que tornou o ensino de música obrigatório nas escolas, essa mesma questão se fez presente. Sobreira (2008) aponta que há muitas dificuldades na implementação do ensino de música, sobretudo pela diversidade de concepções de

como deve ser esse ensino e pela falta de professores com formação adequada para fazê-lo.

Além disso, a autora aborda uma questão, a nosso ver, de grande importância:



[...] a justificativa de seu ensino como ferramenta facilitadora da aprendizagem de outras disciplinas, elemento socializante ou terapêutico, ensinamento acessório, entretenimento útil para alegrar o ambiente e festividades escolares, entre outras concepções tão limitadas e equivocadas quanto as descritas. (SOBREIRA, 2008, p. 49)

Esse é um cuidado que também devemos ter em relação ao ensino da dança, isto é, que ele seja planejado e elaborado *em si* – e não com finalidades outras.

Faça valer a pena

1. A escola tem distanciado a aprendizagem do movimento corporal. O corpo a todo o momento está presente no processo de ensino-aprendizagem, porém a escola, normalmente, faz esta separação tendo práticas impeditivas do movimento. Como menciona Strazzacappa, “toda educação é educação do corpo”.

(STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. Caderno Cedes, ano 21, n. 53, abr. 2001).

Enumere as ações apresentadas na coluna 2 de acordo com as práticas da escola correspondente, apresentado na coluna 1 e assinale a alternativa correta:

Coluna 1:

- I. Práticas impeditivas do movimento.
- II. Práticas não impeditivas do movimento.

Coluna 2:

() Realizar, individualmente, as tarefas em sala de aula sentados na

cadeira.

() O aluno realiza uma proposta de desenho sentado no chão, o outro aluno se deita de bruços no chão para realizar a proposta.

() Professor propõe uma atividade em grupo, deixando livre para que os alunos produzam esta atividade em outros espaços da escola, e depois do tempo determinado, retornem a sala de aula para a apresentação.

() Após a explicação de uma experiência sobre ciências, todos vão ao laboratório, porém apenas o professor realiza o experimento, demonstrando para a turma, sem deixar os alunos experimentarem e explorarem aquele experimento também.

A sequência correta é:

a) I, I, II e II.

b) I, II, II, I.

c) II, II, I e I.

d) I, II, I e II.

e) II, I, II e I.

2. "O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento humano e da cultura [...]. Ao movimentar-se, [...] as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo".

(MATTOS, Mauro Gomes de.; NEIRA, Marcos Garcia. O papel do movimento na Educação Infantil. In: NICOLAU, Marieta Lúcia Machado; DIAS, Marina Célia Moraes (Org.). **Oficinas de Sonho e Realidade na Formação do Educador da Infância**. Campinas, SP: Papirus, 2003).

Com base no texto, avalie as afirmativas a seguir, que enfatizam práticas com o intuito de promover o movimento como dimensão para o desenvolvimento da criança.

I. Exploração do próprio corpo e da descoberta pessoal de possibilidades de movimento, vivência dos diferentes tecidos corporais – a pele, as estruturas ósseas e articulares, os músculos – percebendo e se apropriando da constituição do próprio corpo.

II. Preocupar-se apenas com a expressão individual, não respeitando o coletivo, sem exercitar a atenção, percepção, colaboração e solidariedade por meio de artes corporais diversas e dos esportes.

III. Percepção da capacidade, a estrutura e o funcionamento do corpo e os elementos que compõem o seu movimento.

IV. Relacionamento com os colegas na ação dançante, sem respeitar as vivências e o tempo do outro, durante as propostas de brincadeiras, jogos e danças.

É correto o que se afirma em:

- a) Apenas as afirmativas I, III.
- b) Apenas as afirmativas I, IV.
- c) Apenas as afirmativas II, IV.
- d) Apenas as afirmativas I, II e III.
- e) Todas as afirmativas estão corretas.

3. É preciso criar situações para que as crianças construam conhecimentos sobre o próprio corpo, explorem suas possibilidades pessoais de movimento e relacionem-se entre si através dessa linguagem. É necessário, também, que aprendam sobre a natureza artística da dança, conhecendo suas formas de expressão – possivelmente através do estudo das produções brasileiras. (TATIT, Diana. Corpo e movimento - Corpo, movimento e dança na escola).

Com base neste trecho, analise as afirmativas e assinale as que revelem os direitos de aprendizagem das crianças:

I. Ter acolhidas suas experiências, saberes e fazeres corporais, sensíveis e reflexivos.

II. Ser incluídas e valorizadas nas práticas educativas de Educação Física e Arte, independente de suas características corporais, expressivas e étnico-culturais. É preciso criar situações para que as

crianças construam conhecimentos sobre o próprio corpo, explorem suas possibilidades pessoais de movimento e relacionem-se entre si através dessa linguagem. É necessário, também, que aprendam sobre a natureza artística da dança, conhecendo suas formas de expressão – possivelmente através do estudo das produções brasileiras. (TATIT, Diana. Corpo e movimento - Corpo, movimento e dança na escola).

III. Ter ampliadas suas experiências, saberes e fazeres por meio do acesso aos diferentes modos como a Arte e Educação Física veem sendo produzidas ao longo do tempo no seu entorno, no Brasil e no mundo.

IV. Ter práticas que não assegurem a ludicidade, que não incluam brincadeiras e jogos na realização de propostas visuais, sonoras, dramáticas e corporais.

(BRASIL. Direitos de Aprendizagem da Área de linguagem: Arte e Educação Física. In: **Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. 2012, p. 123).

É correto afirmar:

- a) I e II apenas.
- b) II e III apenas.
- c) I, III e IV apenas.
- d) I, II e III apenas
- e) I, II, III e IV.

Seção 4.2

Organizando a aula de movimento e dança

Diálogo aberto

Na última seção, discutimos o lugar do corpo e do movimento na rotina escolar.

Imagine então que você, como professor, tenha levado essa discussão para a sua escola e já tenha garantido uma escuta para as expressões corporais espontâneas das crianças.

Agora, o seu desejo é instituir tempo e espaço para o trabalho focado no desenvolvimento da linguagem corporal e do movimento. Por onde você deve começar? O que é preciso fazer?

Não pode faltar

Após tantas reflexões acerca da importância de o movimento corporal estar presente no cotidiano escolar e depois de termos visto os embasamentos teóricos que sustentam essa discussão, chegou a hora de partirmos para a prática.



Refleta

O que é preciso providenciar para dar início a um trabalho com corpo, movimento e dança na escola?

Em primeiro lugar, é preciso pensar no espaço e nos materiais que serão disponibilizados para as experiências e propostas de movimento e dança.

O espaço deve ser adequado para essa prática e há alguns materiais que podem favorecer e ampliar as possibilidades do trabalho. Nem um nem outro, porém, se configura como condição *sine qua non* para que aconteça a exploração da linguagem corporal, ou seja, caso não se tenha o espaço e os materiais ideais, é sempre possível improvisar afastando as carteiras e usando a própria sala de

aula. Assim, não se tem “desculpas” para não realizar essa prática na escola, quaisquer que sejam as condições estruturais.

No entanto, uma vez que se dê início a esse trabalho, é interessante pensar em como seria o espaço ideal e que materiais podem enriquecer as propostas.



Assimile

Organizando o espaço

O espaço para a aula de movimento e dança deve ter um piso liso, para que as crianças possam ficar descalças e se sintam confortáveis em deitar e rolar pelo chão, quando necessário. Pelo mesmo motivo, é importante que esse piso seja fácil de limpar – nesse sentido, não é muito recomendável que seja de carpete. O piso de madeira costuma ser o ideal, por trazer conforto térmico e, ao mesmo tempo, praticidade para a limpeza.

O espaço deve ter um tamanho suficiente para abrigar cada grupo de crianças de forma confortável, possibilitando a movimentação ampla de todos os alunos.

O ideal é que seja uma sala com ventilação adequada, já que algumas atividades propiciam bastante movimento, o que certamente gerará muito calor. É desejável que não seja um ambiente externo – como um pátio coberto, por exemplo –, pois alguns momentos pedirão concentração e silêncio.

Por fim, deve-se ter no local uma tomada disponível para que se possa, quando for o caso, colocar um aparelho de som.



Fonte: <<http://www.istockphoto.com/br/foto/ordinary-boys-and-girls-studying-contemp-dance-gm637267018-113585205>> Acesso em: 5 jun. 2017.

Tendo à disposição um espaço como esse, não há a necessidade de quase nada a mais – a não ser um professor encaminhando boas propostas didáticas.

Alguns materiais, entretanto, podem dar origem a situações de exploração corporal e de movimento bastante interessantes. Seguem exemplos:



Exemplificando

Materiais interessantes

Tecidos leves de tamanhos diversos
Lycra grandes para movimentos coletivos
Bambolês
Bolinhas de tênis e/ou de frescobol
Penas
Pincéis de pelo bem macio
Espelhos (caso não tenha na sala)
Rolo de elástico largo
Fita crepe
Jornal
Almofadas
Balão (bexiga)

Outro material importante de ser garantido é a fonte musical. É muito legal investir em uma “CDteca”, com títulos interessantes para as aulas de dança.

Seguem algumas ideias:



Exemplificando

- Pé na cozinha (Pé com pé) – Palavra Cantada
- Nigum – Duo Rodapião
- Mapa – Uakti
- Inquilinos do mundo – Mawaca
- Coleção MPBaby – MCD
- Músicas daqui, ritmos do mundo – Zezinho Mutarelli
- CDs variados de música clássica



Apesar de não ser o foco desta disciplina, a área de corpo, movimento e dança é totalmente relacionada ao campo da música. Por isso, é muito bacana que o repertório musical que acompanhará as atividades de dança seja bem planejado, ofertando um leque rico de possibilidades de escolhas estéticas.

Talvez você questione: "Mas e se os alunos pedirem outras músicas que eles gostam? Não é mais legal trazer o repertório pessoal das crianças?" Pois bem, essa é uma discussão importantíssima, proposta pela Luciana Ostetto em um excelente artigo, em que a autora discorre a respeito dos gostos e repertórios pessoais.

Vale a pena ler: <<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwioqlyS4a7TAhWFxpAKHT72CfcQFggjMAA&url=http%3A%2F%2F26reuniao.anped.org.br%2Ftrabalhos%2Flucianaesmeraldaostetto.rtf&usq=AFQjCNEaulFBOlYpzXnZWdjrf0ZHUdQfvA&sig2=gbG5QKmgRxxCBRGFnwpjWA>>. Acesso em 18 abr. 2017.

Não basta, porém, que tenhamos à disposição o espaço e os materiais, se não soubermos o que fazer com eles. Por isso, vamos conhecer os momentos que podem estruturar o trabalho focado no desenvolvimento do movimento corporal.

É recomendável que esse trabalho seja organizado em três tempos: aquecimento; desenvolvimento/aprofundamento; relaxamento. Essa organização estabelece que a atividade tenha começo, meio e fim.

Nesta seção, conheceremos o aquecimento e o relaxamento, que são as etapas inicial e final da aula. O momento central de desenvolvimento e aprofundamento será foco da próxima seção.

Aquecimento

Quem tem o hábito de praticar ginástica já deve estar bastante familiarizado com a necessidade de aquecer o corpo antes de submetê-lo ao exercício pretendido. Esse momento serve para que se elevem gradativamente os batimentos cardíacos e a temperatura corporal, garantindo que a transição do estado de repouso para o de movimento não se dê de forma brusca – o que, inclusive, pode gerar lesões.

A ideia do aquecimento, portanto, é a de "acordar" o corpo para

o exercício que será feito. Como o próprio nome diz, levar o corpo de um estágio “frio” para um mais quente.

Quando levamos essa ideia para o contexto escolar, o aquecimento passa a ter, também, uma segunda função: conectar as crianças com o trabalho que será feito, propiciando maior concentração e adesão à proposta. Nesse sentido, o aquecimento é também “simbólico”; é uma marca de que ali teve início outra atividade, a qual pede outro tipo de concentração.

Isso é importante para distinguir essa “aula de movimento” dos momentos de recreação, por exemplo. Os alunos devem ter clareza de que se trata de um contexto de aprendizagem, que tem objetivos específicos e que trará desafios – e que, portanto, não deve ser feito “de qualquer jeito”.

Além disso, o aquecimento também ensina às crianças o cuidado que devemos ter com o nosso corpo, o que é mais um objetivo dessa área, como já discutimos anteriormente.

Enfim, o aquecimento favorece a percepção das crianças como grupo, evidenciando o aspecto coletivo que será explorado nos momentos de trabalho com o corpo e o movimento.

Em linhas gerais, o aquecimento pede a movimentação cuidadosa de todas as partes do corpo para, justamente, esquentar os músculos e as articulações que sustentarão os movimentos seguintes. Isso, contudo, pode (e deve!) ser feito de forma lúdica, para “atrair” as crianças para a atividade. A ludicidade garante uma adesão voluntária, o que é muito importante para o processo de aprendizagem. Essa “conquista” da atenção da criança propicia um trabalho muito mais efetivo do que a clássica imposição de autoridade: “Fica quieto e presta atenção!” (mesmo porque “ficar quietos” é o que não queremos nesse momento!)

Basta, portanto, que se crie uma brincadeira que leve os alunos a iniciar o movimento de forma leve. As clássicas brincadeiras infantis, de roda ou de palma, por exemplo, são excelentes alternativas. Igualmente, jogos coletivos como “Duro ou mole”, “Seu mestre mandou” ou “Siga o mestre” são boas opções. Vale ressaltar, porém, que o lúdico aparece também no “clima geral” do contexto da aula,

e que o professor pode, às vezes, propor o aquecimento muscular propriamente dito e propiciar uma conversa com os alunos sobre os movimentos e as partes do corpo. O que queremos dizer é que a ludicidade deve ser um recurso utilizado com naturalidade, não podendo o professor confundir-se com um “animador de festa”.

É possível, por exemplo, criar contextos imaginativos para propor o aquecimento das partes do corpo. Esse é o caso da atividade a seguir, concebida e descrita pela educadora Sílvia Lopes.

Bolo de Pés

Todos sentados em roda, com os pés descalços, as pernas esticadas e encostadas. O educador diz aos alunos que irão fazer um “bolo de pés” e pergunta sobre os ingredientes necessários para fazer um bolo. Os alunos falam sobre o que sabem. O educador pede para cada criança falar um ingrediente para colocar na bacia. A cada ingrediente, as crianças levantam o braço fazendo de conta que estão pegando algo em uma prateleira alta, sobre suas cabeças, ou deitam como se algo estivesse bem longe, em uma prateleira atrás de suas costas; depois de um lado e do outro, atrás das costas dos colegas ao lado, até falarem todos ingredientes. Quando as crianças falam o ingrediente “leite”, brincamos com a mão de fazer a teta da vaca (com a mão fechada e o polegar para baixo) e tirar leite um do outro. Quando falam “manteiga”, passamos a palma da mão no corpo e no corpo do amigo. A cada ingrediente brinca-se com a ideia dele no corpo.

Depois de colocar todos os ingredientes, é hora de misturar: brincamos de ligar a batedeira apertando a ponta do nariz (mas a cada dia esse “botão” pode mudar de lugar!), então sacudimos o corpo todo bem rápido, aumentando a velocidade a cada comando. Na velocidade máxima, deita-se no chão de perna para cima, sacudindo-a.

O professor questiona, então, o que se faz com o bolo, depois de bater os ingredientes? Propõe um movimento que represente a passagem da massa para a forma. Enfim, hora de colocar no forno: a ideia de movimento é deitar no chão e colocar a perna atrás da cabeça, permanecendo assim por 10 segundos. Quem quiser pode tentar virar uma cambalhota para trás.

Em seguida, com apoio dos pés e das mãos no chão, eleva-se o quadril para representar que o bolo está crescendo no forno.

Depois de “tirar o bolo do forno”, tem que esperar ele esfriar para comer! O educador propõe que batam os pés no chão, depois as mãos na perna e nas costas do amigo do lado. Antes de “comer o bolo”, sugere que cantem parabéns, batendo “palma de pé” (informação pessoal)¹

Relaxamento

Os mesmos aspectos que discutimos acerca da importância do aquecimento valem para o relaxamento, mas de forma inversa. Em outras palavras, ele serve como “desacelerador”, levando o corpo a um estado de tranquilidade após o exercício.

Novamente, no contexto da escola ele ganha uma importante função: a de acalmar os alunos e marcar o final da atividade.

Algumas ideias para encaminhar o relaxamento com as crianças são:

- Solicitar que os alunos se deitem no chão e circular por entre eles, acariciando-os com uma pena ou um pincel de pelos bem macios.
- Propor a mesma experiência anterior, mas em duplas de crianças, com uma fazendo na outra a ação que foi proposta.
- Rolar uma bolinha (de tênis ou similar) pelo corpo, variando a intensidade, massageando cada parte do corpo (novamente, isso pode ser feito pelo professor ou em duplas de alunos).
- Pedir que fechem os olhos e escutem com atenção a descrição de uma paisagem bem bonita feita em voz alta pelo professor.
- Permanecer em silêncio, enquanto escutam uma música tranquila.
- Contar uma história.
- Propor um alongamento leve.
- Circular, entre os alunos, copinhos com cheiros diferentes

¹ LOPES, Silvia. **Bolo de pés** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 2 mar. 2017.

(hortelã, café, alecrim, arruda, camomila, manjeriço, entre outros), para que sintam os diversos odores.

Vimos até aqui as questões infraestruturais que propiciam um trabalho de qualidade com corpo e movimento na escola. Na próxima seção, nos debruçaremos sobre o “coração” dessa aula, pensando em boas atividades para desenvolver com as crianças.

Sem medo de errar

Como vimos na seção, para dar início a um trabalho voltado à prática e ao desenvolvimento do corpo e do movimento, há alguns aspectos infraestruturais que, se forem possíveis, contribuem bastante para que o trabalho se dê com maior qualidade – lembrando que sua indisponibilidade não deve inviabilizar o trabalho.

Por fim, como etapa inicial do planejamento das atividades em si, devemos pensar no começo e no fim da aula, elaborando o aquecimento e o relaxamento.

Esses momentos são importantes porque indicam o começo e o fim da aula, fazendo com que o aluno “entre no clima” dessa situação didática – que, muitas vezes, se difere bastante das práticas corriqueiras no ambiente escolar.

Por isso, é preciso cuidar para que esses momentos sejam proveitosos e gerem aprendizagens significativas para o aluno, não só em relação ao conhecimento de seu próprio corpo, mas também dos procedimentos inerentes a esse contexto. Em outras palavras, o aquecimento inicial e o relaxamento final criam uma rotina específica da aula de movimento e dança, quase que ritualística. Isso propicia uma sensação de pertencimento por parte do aluno e lhe dá segurança para os desafios corporais que o momento central da aula, ou seja, o desenvolvimento, irá propor.

Um bom planejamento do aquecimento e do relaxamento, enfim, é condição para que a proposta corporal específica daquela aula seja bem recebida por parte dos alunos.

E quando não dá certo?

Descrição da situação-problema

Imaginemos a seguinte situação: levando em consideração as orientações fornecidas nesta seção, você planejou uma atividade de corpo e movimento, pensando nos momentos inicial e final, isto é, no aquecimento e no relaxamento. Mas, na hora de pôr em prática seu planejamento, tudo deu errado: durante o aquecimento, as crianças não se concentraram nem passaram lentamente para a situação de movimento, e, no relaxamento, ficaram no maior agito. O que fazer então?

Resolução da situação-problema

A situação descrita anteriormente é bastante comum na prática escolar. A verdade é que nos preparamos para uma circunstância *ideal* e a realidade nunca corresponde ao que idealizamos.

Bom, as razões de o planejamento não ter sido efetivo podem se dar por diferentes (e imprevisíveis) motivos. Mas duas “dicas” podem ajudá-lo, caso você venha a se encontrar de fato em situação semelhante à descrita. A primeira é levar em conta que talvez as crianças fiquem muito excitadas nas primeiras vezes que lhes forem ofertadas propostas corporais, sobretudo se isso for raro e muito distante da prática corriqueira da escola. Nesse sentido, é preciso “dar um desconto” e persistir no planejado, concedendo tempo para que elas se adaptem e, de certa forma, se acostumem às novas atividades.

A segunda é rever o que foi planejado e adequar a proposta às características do grupo. Isso quer dizer que, a partir do que não dá certo, tem-se a preciosa oportunidade de refletir e aprimorar-se na prática docente. Por isso, o fundamental é não desanimar ou desistir, mas olhar para o que foi feito de forma crítica e elaborar alternativas para corrigir os possíveis equívocos.

Isso vale para o trabalho com o movimento corporal, mas, também, para todas as propostas didáticas.

#ficaadica

Faça valer a pena

1. É importante que o espaço seja adequado para a realização de práticas com a linguagem corporal e movimento, quando disponível, selecionar materiais e organizar o espaço de forma que enriqueçam as possibilidades de trabalho e as experiências vividas pelos alunos. (TATIT, Diana. Corpo e movimento - Organizando a aula de movimento e dança).

Considerando um espaço ideal e que tenha materiais para enriquecer as propostas com o movimento corporal, marque V para verdadeiro e F para falso.

() O espaço para a aula de movimento e dança deve ter um piso liso, para que as crianças possam ficar descalças e se sintam confortáveis em deitar e rolar pelo chão, quando necessário

() O espaço deve ter um tamanho suficiente para abrigar cada grupo de crianças de forma confortável, possibilitando a movimentação ampla de todos os alunos

() O ideal é que seja uma sala com ventilação adequada, já que algumas atividades propiciam bastante movimento, o que certamente gerará muito calor

() É desejável que seja um ambiente externo – como um pátio coberto.

() Ter no local uma tomada disponível para que se possa, quando for o caso, colocar um aparelho de som.

A sequência correta é:

a) V, V, F, V e F.

b) F, V, V, V e F.

c) V, V, V, F e V.

d) V, F, V, F e V.

e) F, V, V, F e V.

2. Não basta ter a disposição de um espaço ideal, com materiais que instiguem o desenvolvimento do movimento corporal. Para estruturar um trabalho focado no desenvolvimento do movimento e da linguagem corporal, é recomendado que seja realizado em três tempos: aquecimento; desenvolvimento/aprofundamento; relaxamento. (TATIT, Diana. Corpo e movimento - Organizando a aula de movimento e dança).

Relacione os conceitos de aquecimento e relaxamento da coluna 1 com as definições dos conceitos apresentados na coluna 2 e assinale a alternativa correta.

Coluna 1

I. Aquecimento

II. Relaxamento

Coluna 2

() Eleva gradativamente os batimentos cardíacos e a temperatura corporal, garantindo que a transição do estado de repouso para o de movimento.

() Serve como “desacelerador”, levando o corpo a um estado de tranquilidade após o exercício.

() Tem a função de “acordar” o corpo para o exercício que será feito, levando-o de um estágio “frio” para um mais quente.

() Movimentação cuidadosa de todas as partes do corpo para, justamente, esquentar os músculos e articulações que sustentarão os movimentos seguintes.

() Tem como finalidade acalmar os alunos e marcar o final da atividade.

A sequência correta é:

a) I, II, II, I e II.

b) I, II, I, I e II.

c) II, I, I, II e I.

d) II, II, I, I e I.

e) I, I, I, II e II.

3. É importante que o espaço seja adequado para a realização de práticas com a linguagem corporal e movimento, quando disponível, selecionar materiais e organizar o espaço de forma que enriqueçam as possibilidades de trabalho e as experiências vividas pelos alunos. (TATIT, Diana. Corpo e movimento - Organizando a aula de movimento e dança).

Considerando um espaço ideal e que tenha materiais para enriquecer as propostas com o movimento corporal, marque V para verdadeiro e F para falso.

() O espaço para a aula de movimento e dança deve ter um piso liso, para que as crianças possam ficar descalças e se sintam confortáveis em deitar e rolar pelo chão, quando necessário

() O espaço deve ter um tamanho suficiente para abrigar cada grupo de crianças de forma confortável, possibilitando a movimentação ampla de todos os alunos

() O ideal é que seja uma sala com ventilação adequada, já que algumas atividades propiciam bastante movimento, o que certamente gerará muito calor

() É desejável que seja um ambiente externo – como um pátio coberto.

() Ter no local uma tomada disponível para que se possa, quando for o caso, colocar um aparelho de som.

A sequência correta é:

a) V, V, F, V e F.

b) F, V, V, V e F.

c) V, V, V, F e V.

d) V, F, V, F e V.

e) F, V, V, F e V.

Seção 4.3

Atividades práticas para fazer com as crianças

Diálogo aberto

Na seção anterior, vimos que para dar início ao trabalho com corpo, movimento e dança, na escola, é preciso providenciar espaço e materiais adequados. Além disso, a atividade deve ter um momento inicial, o aquecimento e uma finalização, o relaxamento.

Mas o que acontece nesse *meio tempo*? Como deve ser o “coração” dessa atividade?

Que propostas, enfim, propiciarão o avanço e o desenvolvimento das crianças na linguagem corporal?

Não pode faltar

Antes de iniciar esta seção, propomos uma reflexão prévia.



Refleta

Antes de conhecer as atividades aqui expostas, reflita sobre o que você proporia a seus alunos, tendo como objetivo a ampliação e o desenvolvimento da linguagem corporal.

Para que as crianças se aprofundem cada vez mais na expressão do corpo, é preciso que elas desenvolvam recursos linguísticos corporais e aprendam uma diversidade de possibilidades de movimentos e gestos. Fazendo um paralelo com a linguagem oral, seria o mesmo que explorar diversas construções sintáticas, ampliar o vocabulário e estudar as possibilidades de construções textuais. O corpo tem diversas possibilidades de movimentos e infinitas combinações entre eles. Com isso, é possível escrever variados “textos corporais”.

Assim, as atividades pensadas para o “recheio” das aulas de corpo e movimento são propostas que levam os alunos a descobrir novas possibilidades de expressão com o corpo.

Já que estamos nos valendo de metáforas da língua, vamos

conhecer uma proposta que explora, justamente, esse paralelo. Trata-se de uma atividade idealizada pela educadora Sílvia Lopes, uma das integrantes do grupo Balaio – equipe que fomenta espaços de reflexão sobre as práticas corporais vivenciadas cotidianamente na educação.



Exemplificando

Assinatura de nome

Forma-se uma roda, com todos do grupo descalços e em pé. O educador, então, propõe uma assinatura corporal. Antes da realização da movimentação é interessante que o educador pergunte aos alunos sobre o que já sabem a respeito de assinaturas de nome; o intuito dessa conversa é trazer a importância de a assinatura corporal, assim como a assinatura escrita, ser algo pessoal, único. O educador inicia a atividade, fazendo uma movimentação com o corpo acompanhada da recitação de seu nome. É interessante que o educador, ao realizar seu movimento servindo de exemplo aos alunos, explore as diferentes possibilidades de seu corpo em relação à velocidade, aos níveis e às distintas partes do corpo. Quando o educador termina o movimento, convida todos do grupo a repetirem a movimentação que assistiram. A atividade continua com cada um do grupo fazendo a sua assinatura corporal, seguindo sempre a mesma consigna: enquanto uma criança faz, todos a observam atentamente, e assim que ela termina, todos reparam a movimentação. Enfatizamos que a imitação do movimento é o grande desafio e objetivo dessa atividade, por isso é importante que o educador retorne a todo o momento com seus alunos a importância de assistir à movimentação do colega com muita atenção (informação pessoal)¹.

Vê-se nessa atividade um recurso importante para levar as crianças a descobrirem novas possibilidades de movimento e ampliarem seu repertório: o uso de imagens que as convidam a explorar outras movimentações. Foi o que fizemos na Unidade 2, quando foi apresentada aquela sequência de expressão corporal, lembra-se? Para as crianças, isso é ainda mais significativo quando ganha contextos lúdicos ou imaginativos.

Uma boa ideia é propor movimentações a partir de histórias. Veja um exemplo a seguir, a partir do mito do Minotauro.

¹ LOPES, Sílvia. Atividades de dança [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 2 mar. 2017.



Esta aula é baseada numa narração do mito grego do Minotauro e os conteúdos específicos da linguagem da dança trabalhados vão sendo introduzidos aos poucos.

O primeiro momento é o da narração da história. Narrar uma história pode ser feito de diversas formas, como ler o livro, contar "de boca", usar objetos para representar os personagens, encenar a história e tantas outras formas que o educador pode inventar usando sua imaginação. Para as crianças, tudo passa pelo corpo, e a apreciação de imagens que ilustrem a história ajuda a criança a corporificar a história em si. Feita a escolha de como irá contar a história, o educador pode iniciar sua narração perguntando para as crianças o que elas sabem sobre o mito do Minotauro.

Obs.: caso o educador pretenda contar novamente a história ou dar continuidade ao tema em outro dia, poderá iniciar pedindo para as crianças contarem do jeito delas o que lembram da história; assim, o educador irá identificar o que foi mais significativo para cada criança.

Do mito narrado são escolhidos alguns momentos para brincar com a dança. São eles:

Caverna

Na história do Minotauro, Dédalus constrói um labirinto, depois de visitar várias cavernas. Na aula, as crianças experimentam vários desafios inspiradas na caverna. Adequando o seu corpo e movimento a espaços restritos, a criança vai adquirindo maleabilidade ou plasticidade corporal, o que exige uma consciência do corpo no espaço. Tanto os labirintos quanto a teia de aranha podem propiciar a exploração do deslocamento em diferentes níveis (alto, médio e baixo). O grande fator de movimento trabalhado é o espaço.

Agachando: locomoções nos planos baixos.

Desviando de teias de aranhas: exploração do espaço preenchido com elástico.

Andando no escuro: em duplas, uma criança fecha os olhos ou usa uma venda e a outra é o guia.

Passando em túneis: propor brincadeiras da cultura infantil que trabalhem com a construção de túneis corporais para as crianças passarem, como por exemplo, "Água do rio fon-fon" (vf. DVD-ROM Pandalélé – Palavra Cantada. A canção está disponível em: <https://youtu.be/Mp_CFFkWxP4>. Acesso em: 2 abr. 2017) ou "Passa, passa, gavião"

(brincadeira em que uma dupla forma um túnel, como na quadrilha junina. A canção está disponível em: <<https://youtu.be/SMx2z5hjTf8>>. Acesso em: 2 abr. 2017).

Depois de tantos desafios, é hora de escorregar e nadar em uma deliciosa cachoeira. Nesse exercício da cachoeira, o educador tem que tomar muito CUIDADO com a posição da cabeça da criança: o queixo deve permanecer encostado no peito, ajudando a criança nesse rolamento.

O educador fica sentado no chão, com as pernas esticadas, e a criança se coloca de pé atrás do adulto. A criança passa o braço e o tronco sobre um dos lados do ombro do educador e, com o queixo encostado no peito, rola fazendo uma cambalhota, e o educador com o seu braço ajuda a criança conduzindo o enrolamento da coluna que logo puxa o resto do corpo. A criança termina o movimento deitando de costas na perna do adulto.

Labirinto

Um labirinto é constituído por um conjunto de percursos intrincados criados com a intenção de desorientar quem os percorre.

Labirinto pode ser realizado comovelos de lã, de elástico e barbante. Outra forma interessante é utilizar objetos da própria sala de aula, como mesa, cadeira, bancos, caixotes, brinquedos, entre outros. Pode-se, ainda, percorrer espaços da escola e descobrir lugares que já possuem formatos de labirintos.

Os labirintos podem ser pequenos, médios e grandes. O importante é pensar no desafio que cada um pode proporcionar ao corpo da criança.

Luta

O grupo forma uma roda e duas crianças vão ao centro. Uma representa o toureiro, com um tecido vermelho, e a outra criança, o touro (boi). Dançam juntas, criando uma movimentação onde o toureiro ataca o touro e se defende dele. O touro se mantém com o chifre, feito pelos dedos indicadores esticados próximos à testa, e sua movimentação se dá no nível médio com a articulação do quadril flexionada e joelhos flexionados.

Obs.: Um dos desdobramentos da história do Minotauro é trabalhar a dança do Bumba Meu Boi, que faz parte das culturas populares brasileiras do Maranhão, presente principalmente no ciclo junino (informação pessoal)².

² LOPES, Sílvia. Atividades de dança [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 2 mar. 2017.

A partir do exemplo anterior, você pode criar outras propostas baseadas em diferentes histórias, convidando as crianças a explorarem os ambientes e os personagens com o corpo.

Não é necessário, entretanto, contar histórias todas as vezes. Uma boa alternativa, por exemplo, é propiciar contextos lúdicos para que as crianças se expressem e representem as situações propostas com seus corpos. Veja um exemplo a seguir, também elaborado por Sílvia Lopes:



Exemplificando

Divida a turma em dois grupos. O Grupo 1 encosta na parede da sala e o Grupo 2 se espalha pela sala.

O educador pergunta para as crianças: qual é o tamanho da semente? Elas certamente respondem: pequeno. Como é um corpo pequeno? Fala para cada criança descobrir o pequeno no seu corpo. É importante que esse pequeno esteja no nível baixo. Se perceber que as crianças não estão entendendo, pode mostrar no seu corpo as várias possibilidades de ficar pequeno no chão, por exemplo, virar bolinha ou ficar em posição fetal.

Perguntar para as crianças: como faz para nascer uma semente? Precisa de água (chuva) e adubo.

Ao som de uma música instrumental, o Grupo 1 "vira" a água (chuva). Nesse momento, esses alunos andam por entre as "sementes" (crianças espalhadas pelo chão, em formato "pequeno") e com as mãos representam a chuva, tocando com as pontas dos dedos, como se fossem gotinhas, nas costas dos colegas. É importante que as crianças passem por todas as "sementes", fazendo chuva. Depois, devem "adubar": com as mãos, apertam e amassam as costas dos amigos. O educador é quem indica as transições de um momento para o outro.

Grupo 1 volta para a parede.

Quando começa uma nova música, o Grupo 2 começa a "nascer como árvores", da forma mais lenta que conseguirem. As extremidades, os braços e as pernas, se esticam; o movimento parte do centro do corpo. A ideia é que a raiz da árvore esteja nos pés. Sem sair do lugar, cada criança define o formato de sua árvore e permanece em estátua.

Em contraposição ao Grupo 2, que está indicando um peso forte, aterrado no chão como árvores, o Grupo 1 transforma-se em vento,

movimentando-se de forma leve em direção ao ar. Dançando por entre as árvores, mexendo os braços, imitando o vento, ora rápido e ora lento.

O Grupo 2 mexe a árvore por causa do vento, se movimentando lenta e rapidamente.

O Grupo 1 volta para a parede; quando mudar a música de novo, seus integrantes vão virar os lenhadores e cortar as árvores pelo pé. Os alunos que são árvores caem, experimentando cada um uma queda do seu jeito, e tornam-se troncos. Depois, os alunos do Grupo 1 puxam os troncos pela perna e os organizam um ao lado do outro. Podem descobrir outras várias possibilidades de carregar o outro com seu próprio corpo. A ideia é que estão levando as madeiras para o caminhão. Esse caminhão vai para a fábrica de papel.

Os alunos do Grupo 2 rolam para um lado e outro no chão, com o corpo todo esticado, representando a máquina de triturar a madeira, para depois virar papel. Então, brincam de "dobradura corporal".

Ao final da sequência, trocam os grupos: quem era do Grupo 1 vira do Grupo 2 e vice-versa (informação pessoal)³.

Seguindo esse exemplo, você pode propor diversas situações de faz de conta que criem contextos para as crianças se expressarem com o corpo. A música faz com que os movimentos ganhem ritmo, aproximando-se da linguagem da dança.



Assimile

Criar situações lúdicas e imaginativas faz com que as crianças explorem novas possibilidades expressivas e aumentem seu repertório na linguagem corporal.



Pesquise mais

Para ver algumas dessas propostas sendo realizadas com crianças e receber materiais informativos sobre o universo do ensino da dança para crianças, acesse: <www.facebook.com/balαιο2015>. Acesso em: 1 abr. 2017.

³ LOPES, Sílvia. Atividades de dança [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 2 mar. 2017.

Sem medo de errar

Nesta seção, expusemos propostas práticas para o trabalho com corpo, movimento e dança com as crianças, na escola. Com base nos exemplos apresentados, demos também dicas de como criar outras atividades. Assim, você pode, aos poucos, construir uma “coleção” de boas ideias para o ensino da linguagem corporal, para que seus futuros alunos tenham garantidos seus *direitos de aprendizagem* nessa área.

Avançando na prática

Para continuar...

Descrição da situação-problema

Leia a seguir a descrição de uma aula, do professor Rodrigo Noronha:

Esse é um jogo onde trabalho o imaginário relacionando um som às emoções que ele pode suscitar. Quais qualidades de movimento que tal som sugere? Esta é uma aula que trabalha muito a subjetividade do aluno, pois ao mesmo estímulo sonoro aparecem diferentes interpretações, por vezes até opostas. É uma aula prazerosa de se assistir.

Gravando um CD de trilhas de filmes, aberturas de programas de desenhos animados, efeitos sonoros, músicas africanas estranhas aos ouvidos. Valsas, hip-hop, óperas e o que mais tiver potência suficiente para disparar emoções. Os alunos devem relaxar antes e concentrar no som que vão ouvir. Quando os estímulos sonoros começam, devem responder como corpo, seja na forma de movimentos ou na construção de alguma personagem que lhe vier à cabeça. Devem selecionar alguma música e improvisar movimentos no final da aula. No segundo semestre esta aula se repete com os olhos vendados.

Há uma versão onde os próprios alunos geram os estímulos sonoros com instrumentos e utilizando-se do próprio corpo como instrumento sonoro. (NORONHA, 2014, p. 72)

Em que medida essa proposta dialoga com as atividades anteriormente apresentadas?

Resolução da situação-problema

A atividade descrita pelo professor Rodrigo Noronha traz a música como recurso imagético para propor a movimentação das crianças. Ao apresentar ritmos bem distintos, o professor possibilita a percepção de sensações diferentes que o fundo sonoro selecionado desperta e convida as crianças a expressarem-nas com o corpo.

A apresentação de trilhas sonoras de filmes e desenhos também traz à tona personagens conhecidos dos alunos, que podem querer representá-los com seus movimentos.

Faça valer a pena

1. Leia a proposta de trabalho apresentada pelo professor Rodrigo Noronha a seguir:

“Esse é um jogo onde trabalho o imaginário relacionando um som às emoções que ele pode suscitar. Quais qualidades de movimento que tal som sugere? Esta é uma aula que trabalha muito a subjetividade do aluno, pois ao mesmo estímulo sonoro aparecem diferentes interpretações, por vezes até opostas. Gravando um CD de trilhas de filmes, aberturas de programas de desenhos animados, efeitos sonoros, músicas africanas estranhas aos ouvidos. Valsas, hip-hop, óperas e o que mais tiver potência suficiente para disparar emoções. Os alunos devem responder aos estímulos sonoros com o corpo, seja na forma de movimentos ou na construção de alguma personagem que vier na cabeça. Em seguida, devem relaxar e concentrar no som que vão ouvir. E por fim, improvisar movimentos corporais a fim de esquentar o corpo e os músculos”. (NORONHA, 2014, texto adaptado).

A proposta apresentada é realizada em três momentos de desenvolvimento: o aquecimento, o desenvolvimento e o relaxamento. Identifique estes momentos no texto acima e assinale a alternativa que apresenta a sequência correta dos momentos.

- a) Desenvolvimento, Relaxamento e Aquecimento.
- b) Aquecimento, Desenvolvimento e Relaxamento.
- c) Desenvolvimento, Aquecimento e Relaxamento.
- d) Relaxamento, Aquecimento e Desenvolvimento.
- e) Aquecimento, Relaxamento e Desenvolvimento.

2. Analise a proposta de atividade a seguir:

Forma-se uma roda, com todos do grupo descalços e em pé. O educador, então, propõe uma assinatura corporal. Antes da realização da movimentação é interessante que o educador pergunte aos alunos sobre o que já sabem a respeito de assinaturas de nome; o intuito dessa conversa é trazer a importância de a assinatura corporal, assim como a assinatura escrita, ser algo pessoal, único. O educador inicia a atividade, fazendo uma movimentação com o corpo acompanhada da recitação de seu nome. É interessante que o educador, ao realizar seu movimento servindo de exemplo aos alunos, explore as diferentes possibilidades de seu corpo em relação à velocidade, aos níveis e às distintas partes do corpo. Quando o educador termina o movimento, convida todos do grupo a repetirem a movimentação que assistiram. A atividade continua com cada um do grupo fazendo a sua assinatura corporal, seguindo sempre a mesma consigna: enquanto uma criança faz, todos a observam atentamente, e assim que ela termina, todos retem a movimentação. Enfatizamos que a imitação do movimento é o grande desafio e objetivo dessa atividade, por isso é importante que o educador retome a todo o momento com seus alunos a importância de assistir à movimentação do colega com muita atenção (LOPES, Silvia. Atividades de dança [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por e-mail em 2 mar. 2017).

(TATIT, Diana. Corpo e movimento - Atividades práticas para fazer com as crianças).

Diante desta proposta de atividade é correto afirmar em relação à linguagem corporal que:

I. Esta atividade um recurso importante para levar as crianças a descobrirem novas possibilidades de movimento e ampliarem seu repertório em diversas movimentações.

II. O corpo tem possibilidades limitadas de movimentos e finitas combinações entre eles, possibilitando os alunos a descobrirem expressões com o seu corpo.

III. Proposta de atividade desta natureza contribui para o processo de formação do indivíduo na dimensão histórico social e espaço-temporal.

IV. Contextos lúdicos, desfavorecendo que as crianças se expressem e façam representações com seus corpos.

É correto o que se afirma em:

- a) Apenas as afirmativas I e II.
- b) Apenas as afirmativas I, II e III.
- c) Apenas as afirmativas I e III.
- d) Apenas as afirmativas II, III e IV.
- e) Apenas as afirmativas III e IV.

3. "As descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados. Na verdade, são tesouros que guardamos e usamos como referência quando precisamos ser criativos em nossa profissão e resolver problemas cotidianos. Os movimentos são saberes que adquirimos sem saber, mas que também ficam à nossa disposição para serem colocados em uso" "As descobertas feitas com o corpo deixam marcas, são aprendizados efetivos, incorporados. Na verdade, são tesouros que guardamos e usamos como referência quando precisamos ser criativos em nossa profissão e resolver problemas cotidianos. Os movimentos são saberes que adquirimos sem saber, mas que também ficam à nossa disposição para serem colocados em uso".

(NOVA ESCOLA. O corpo, o movimento e a aprendizagem. São Paulo, abr. 2007. p. 1. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/1030/o-corpo-o-movimento-e-a-aprendizagem>>. Acesso em 24 de maio de 2017).

Em relação à aprendizagem e o desenvolvimento através da linguagem corporal, enumere as experiências apresentadas na coluna 2 de acordo com os saberes e conhecimento da coluna 1.

Coluna 1

- I. Orientação e adaptação espaciais.
- II. Autoconhecimento.
- III. Modalidades e elementos do teatro.
- IV. Diferentes odores, sabores, texturas, consistências e sons.

Coluna 2

() Explorar todos os tipos de sensações em situações do cotidiano (sentir cheiro da comida para saber qual será a refeição, sentir textura dos troncos das árvores num passeio, ficar atentas ao som produzido pelo vento nas árvores, experimentar os alimentos e descrever as sensações etc).

() Brincar nos espaços externos e internos, com obstáculos que permitam arrastar, engatinhar, levantar, subir, descer, passar por dentro, por baixo, saltar, rolar, virar cambalhota etc.

() Brincar de descobrir a respiração, deitando-se e observando, soprando balões etc.

() Assistir e participar da construção de espetáculos de dança de vários estilos e ritmos.

(SALLES, Fátima; FARIAS, Vitória. **Currículo na Educação Infantil** : diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica. 2. ed. São Paulo: Ática, 2012, p. 114 e 118).

A sequência correta é:

a) I, III, II e IV.

b) II, I, IV e III.

c) IV, I, II e III.

d) III, II, IV, I.

e) IV, III, I e II.

Referências

BAHIA. Secretaria da Educação. Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. **Orientações curriculares e subsídios didáticos para a organização do trabalho pedagógico no Ensino Fundamental de nove anos** - Superintendência de Desenvolvimento da Educação Básica. Diretoria de Educação Básica. Salvador: Secretaria da Educação, 2013.

BRASIL. Constituição (1996). **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 nov. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental** – Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. Brasília: MEC, 2012.

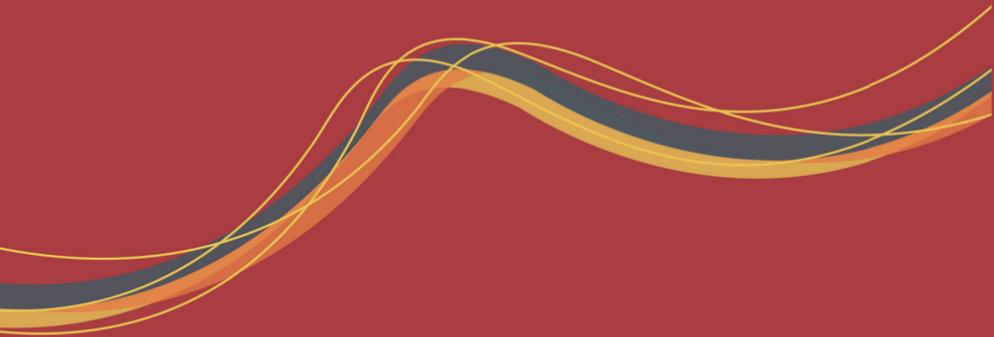
LOPES, Sílvia. **Atividades de dança**. Mensagem pessoal recebida por e-mail em 2 mar. 2017.

NORONHA, Rodrigo. **Aula do corpo**. São Paulo: Ed. do Autor, 2014.

NOVA ESCOLA. **O corpo, o movimento e a aprendizagem**. São Paulo, abr. 2007. p. 1. Disponível em: <<http://novaescola.org.br/conteudo/1030/o-corpo-o-movimento-e-a-aprendizagem>>. Acesso em 24 de maio de 2017.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Orientações curriculares e didáticas de arte ensino fundamental anos iniciais**. São Paulo: SEE, 2013.

STRAZZACAPPA, Marcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.



ISBN 978-85-8482-892-0



9 788584 828920 >