

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE BELAS ARTES

Elidiane Rodrigues Alecrim Fonseca

PRÁTICA DE DANÇA E ABORDAGEM SOMÁTICA: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de dança em projetos sociais

Belo Horizonte

2020

Elidiane Rodrigues Alecrim Fonseca

PRÁTICA DE DANÇA E ABORDAGEM SOMÁTICA: uma proposta didática para o ensino-aprendizagem de dança em projetos sociais

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Graduação em Dança da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Gabriela Córdova Chistófaro

Belo Horizonte
Escola de Belas Artes
2020



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de Belas Artes
Curso de Dança - Licenciatura

FOLHA DE APROVAÇÃO

**PRÁTICA DE DANÇA E ABORDAGEM SOMÁTICA: autonomia no ensino de
dança em projetos sociais**

ELIDIANE RODRIGUES ALECRIM FONSECA

Trabalho de Conclusão de Curso submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado de Dança, como requisito para obtenção do título de Licenciada em Dança.

Aprovada em 05 de novembro de 2020, pela banca constituída pelos membros:

Profa. Gabriela Córdova Christófaro – Orientadora

Profa. Ana Cristina Carvalho Pereira

Prof. Paulo José Baeta Pereira

Belo Horizonte, 05 de novembro de 2020.

A todos os meus alunos do Educando além da escola. Vocês foram e são os principais motivadores desse estudo. Vocês me fazem querer ser melhor a cada encontro. A todos os projetos sociais que enxergam a arte como agente transformador de vidas, pois mesmo com ausências de verbas e todas as dificuldades, lutam para se manter firmes visando um Brasil melhor para todos.

À Eli da Costa Alecrim(*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, meu pai, que fez florescer em mim o sonho dessa Graduação, fortalecendo ao regar, semestre após semestre, a paixão pela arte e a satisfação em me tornar educadora.

Agradeço a meu amigo e marido, Heberth Silva, que acreditou e me apoiou durante todo esse processo. Entendeu as saídas de casa, logo cedo, e os retornos, ao final do dia, os choros e sorrisos. Compreendeu o meu cansaço, cuidando de mim nos dias difíceis. Você comprou o sonho primeiro e esteve comigo em cada passo até aqui.

À minha família, minha mãe, Dioma e Wiler. Vocês me inspiram a ser alguém melhor e crescer como pessoa. Mãe, eu te amo e me alegra em ver a senhora dizendo com tanto orgulho que sua filha é professora de dança. Dioma, você é o meu maior exemplo de vida. Quando eu crescer, quero ser igual a você. Wiler, desejo, futuramente, poder ler os seus agradecimentos. Estudar vale a pena, menino! Amo você, meu irmão caçula. Sou grata por ter vocês na minha vida.

Aos meus queridos sogros, Eliene e Nelci. Obrigada por cuidar do meu marido durante meus períodos de ausência. Vocês foram especiais nessa jornada da minha vida.

Aos amigos, que de alguma forma contribuíram, direta ou indiretamente, para o meu desenvolvimento, em todos os momentos de minha formação. Em especial, à Rosa Maria, Tom e Weverton Ribeiro (Bah). Vocês vibraram comigo no início, e alimentaram em meu coração a certeza de ter feito a escolha certa. Mesmo com os períodos de distância, devido à correria da formação, quando precisei, vocês estavam lá.

Deixo meu carinho e respeito pela minha turma de graduação, meus colegas e amigos de jornada. Obrigada por compartilharem comigo as experiências, e pelo auxílio quando necessário. Foi tão rápido! Não parece que já fazem quase cinco anos, desde a frase “AMPLIANDO OS HORIZONTES”. Foi incrível estar com vocês! Compartilho a palavra de nosso querido Professor Arnaldo Alvarenga: “CORAGEM”, a jornada na Arte continua!

À Barbara, Karina, Mariana, Raquel, Carol e Jean. Não posso deixar de agradecer a vocês, em especial, por estarem tão próximos durante essa jornada. Vocês são uma “panela” incrível, que quero levar para a vida. Sou grata pela amizade de vocês.

A todos os meus professores. Vocês foram de fundamental importância na construção da minha vida profissional. Em especial, e com muito carinho, à professora e orientadora Gabriela Chistófaro. Obrigada por aceitar conduzir esse trabalho, pela confiança depositada na minha proposta, e por me manter motivada, incentivando e dedicando o seu tempo.

E, por fim, agradeço à DANÇA, por me aproximar de mim mesma!

“Quero me ajoelhar
Antes do sol nascer
Quero me declarar
Antes do sol nascer
Antes que o mundo acorde
E tente negar você
Quero adorar”
(SANTOLLI, 2005)

RESUMO

Com o objetivo de oferecer práticas educativas às populações em situação de vulnerabilidade social, os projetos sociais estão cada vez mais presentes no cenário da educação não formal brasileira. Dentre as diversas práticas artísticas, a dança tem sido um dos conteúdos ofertados nessas instituições. Na tentativa de contribuir para o desenvolvimento do sujeito, esses espaços constroem formas de dançar, relações sociais e também relações com os próprios corpos dos alunos. Essas construções afloram a importância de se discutir e refletir sobre as práticas de dança nesses projetos. De caráter qualitativo e exploratório, e por meio de pesquisa de referência, esse estudo buscou refletir sobre a prática pedagógica e elaborar uma sequência didática para o ensino-aprendizagem de dança em projetos sociais. Ao discutir o ensino-aprendizagem de dança nesses espaços de educação não formal, compreendeu-se a pertinência de proposições de dança de caráter somático.

Palavras-chave: Dança. Abordagem somática. Ensino-aprendizagem. Projetos sociais. Sequência didática.

ABSTRACT

In order to offer educational practices to populations in situations of social vulnerability, social projects are increasingly present in the scenario of non-formal Brazilian education. Among the various artistic practices, dance has been one of the most offered contents in these institutions. In an attempt to contribute to the social of the subject these spaces build ways of dancing, social relations and also relationships with the students' own bodies. These constructions highlight the importance of discussing and reflecting on dance practices in these projects. Given this, this study seeks to contribute to the pedagogical practice of teachers of social projects from the problematization of teaching and the suggestion of pedagogical and to elaborate a didactic sequence for the teaching-learning of dance in social projects. When discussing dance teaching-learning in these non-formal education spaces, the relevance of somatic dance propositions was understood.

Keywords: Dance. Social projects. Somatic approach. Teaching-apprenticeship. Social projects. Educational sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Três eixos do ensino no campo da educação somática..... 24

LISTAS DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABTA Associação Brasileira da Técnica de Alexander

FASFIL Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos

MEO Monte o esqueleto

ONG Organização Não-Governamental

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

SESI Serviço Social da Indústria

SD Sequência didática

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 PROJETO SOCIAL	17
1.1 Contexto geral de projetos sociais	17
1.2 Dimensões sociais	18
1.3 Contextualizando a Dança em projetos sociais	19
1.3.1 Perspectivas pedagógicas e projetos socioeducativos	20
2 REFERENCIAIS	23
2.1 Contextualizando a educação somática na dança	23
2.1.1 Educação somática em projetos sociais	25
2.2 Paulo Freire: pedagogia da autonomia	26
2.3 Diálogos entre princípios da educação somática e a pedagogia da autonomia	27
3. PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA NO CONTEXTO DE PROJETOS SOCIAIS	30
3.1 Planejamento para o ensino-aprendizagem de dança	30
3.2 Escopo da proposta	31
3.3 Perfil da turma de alunos	31
3.4 Conteúdos	31
3.5 Perspectiva metodológica	32
3.5.1 Ambitato: exercício com objetos	32
3.5.2 Uso do estímulo sonoro	32
3.5.3 Registro	33
3.5.4 Recursos	33
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	34
4.1 Tema 1: consciência corporal	34
4.2 Tema 2: consciência do movimento	36
4.3 Tema 3: processo de criação	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	44

INTRODUÇÃO

Esse estudo buscou refletir sobre o ensino de dança em projetos denominados sociais. Nos últimos anos, a presença da área de dança, e também a sua ausência, vem sendo discutida em espaços de formação, como na educação básica e em projetos de cunho social. Considerando a importância de tais projetos em nossas comunidades, e dos resultados que vem sendo apresentados, observou-se a importância de pensar e refletir sobre o ensino de dança nesses contextos. Quais abordagens de ensino-aprendizagem são utilizadas? Qual a formação dos professores? Quais os conceitos de corpo e de dança pautam os trabalhos desenvolvidos? Quais os objetivos das práticas de dança nesses espaços educacionais? Marques (2011, p. 33) ressalta a possibilidade de construção de conhecimento em Dança no âmbito de projetos denominados sociais:

Nessa linha de raciocínio, são os “projetos comunitários” que imprimem e constroem, também, formas de dançar, formas dos corpos existirem nos tempos e espaços das dinâmicas sociais ao dançarmos. Face da mesma moeda, podemos pensar as aulas e espaços de dança como lugares em que esses projetos sejam reconcebidos, reformatados, reconfigurados. Assim, em vez de “criarmos caramujos”, poderíamos estar contribuindo para educar cidadãos. A dança deixaria de ser uma concha/modelo e poderia se tornar um convite à crítica e transformação de corpos/pessoas.

A região metropolitana de Belo Horizonte acolhe projetos de cunho social e, desse modo, supõe-se que haja cooperação com a redução da exclusão social já conhecida, considerando a oferta de oficinas artísticas e nas redes relacionais ali estabelecidas. Assim, é de suma importância refletir e discutir sobre a prática de dança nesse âmbito, uma vez que esses projetos, ao atuarem sob o ponto de vista social, também constroem formas de dançar e relações sociais, além de abordarem os próprios corpos dos alunos.

Minha atuação nesses espaços me influenciou a tomar o ensino-aprendizagem de dança em projetos sociais como objeto dessa pesquisa. Além disso, meu interesse está relacionado ao fato de que meu primeiro contato com a dança ocorreu nesses projetos, em que também fui aluna. Durante minha formação, observei que, assim como eu, crianças e adolescentes da região metropolitana de Belo Horizonte participam de atividades realizadas nesses espaços, por meio dos quais podem vivenciar as artes. Finalmente, justifico a escolha por essa temática por atuar como professora em um projeto de responsabilidade social, o Educando além da escola, do Serviço Social da Indústria (SESI). O Educando além da escola propõe a

realização de atividades socioeducativas nas áreas de cultura e esporte, em unidades do SESI e do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). As oficinas acontecem aos sábados, para crianças e adolescentes, de 7 a 15 anos, estudantes de escolas públicas e moradoras do entorno das unidades.

Trabalhando nessa área, chamou minha atenção a distância e o desconhecimento que alunos desse projeto demonstravam de seus corpos, mesmo após participarem de oficinas de dança. Por que esses alunos demonstravam falta de informações gerais sobre o corpo? Quando a prática de dança deveria construir conhecimento e, principalmente, favorecer que os praticantes tivessem consciência corporal e, por conseguinte, autonomia de seu movimento? Considerei que essa ausência de conhecimento poderia ter sido resultante de uma metodologia pautada na cópia e na reprodução de movimentos e coreografias, gerando aquilo que Marques (2011, p. 32) denomina “corpos conchas”, que servem para esconder o sujeito e distanciá-lo de sua realidade. Assim, Marques (2011, p. 32) questiona: “Não raro nem intencional, mas é possível perceber que nossa atuação docente na área de dança tem historicamente forjado novas conchas para que nossos alunos se escondam se isolem, se esqueçam de suas realidades”. Essas questões me influenciaram a tentar compreender a importância da consciência corporal no ensino de dança em espaços sociais, investigando as possíveis contribuições de uma prática de dança caracterizada pela abordagem somática.

Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo e de caráter exploratório, em que se buscou compreender questões relativas ao ensino-aprendizagem de dança em projetos sociais. Sobre a pesquisa do tipo exploratório, Gil (2002, p. 27) explica: “[...] têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado”.

Conforme o objetivo de discutir possíveis contribuições de uma abordagem somática para o ensino-aprendizagem de dança em projetos sociais, especificamente, a consciência corporal e a autonomia do aluno, essa pesquisa foi desenvolvida a partir de alguns procedimentos. Inicialmente, foi realizada uma pesquisa de referência que abrangeu a conceituação e contextualização do campo da Educação Somática na prática de dança, e também a noção de autonomia, em Paulo Freire. A partir desses referenciais, buscou-se estabelecer relações entre abordagens somáticas e saberes necessários a prática educativa de Paulo Freire. Em

seguida, propomos sequências didáticas construídas a partir desses diálogos e de conteúdos de educação somática e de dança. Compreendendo a Sequência Didática (SD), a partir de Zabala (1998, p. 18), temos “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Ao tratar do ensino-aprendizagem de dança no contexto do um projeto social compreende-se estar essa temática entre as diversas questões que são despertadas na formação docente em um curso de graduação, no caso, uma licenciatura, como a Graduação em Dança – Licenciatura, da UFMG. Ainda que o objetivo central de um curso de licenciatura seja a formação de profissionais para atuar na educação básica, outros contextos de atuação docente acabam por se beneficiar desses profissionais, como discute Zimmermann et al. (2018). Segundo essa autora, a formação em Dança poderá ocorrer em cursos técnicos, cursos de graduação e cursos livres não reconhecidos pelo MEC, mas apenas os cursos de graduação, especificamente, as licenciaturas estão voltadas para a formação de professor prioritariamente para a educação básica.

Para Zimmermann et al. (2018, p. 239), o professor licenciado desenvolve um olhar diferente para o ensino-aprendizagem de dança, em virtude de conhecimentos relativos a diversas disciplinas, como:

Aulas de anatomia, educação somática, técnicas codificadas, ateliês de criação, expressão corporal, produção cênica, história da dança e da arte e iniciação à pesquisa compõem um currículo que busca formar artistas da dança na atualidade, com conhecimentos da prática artística e teórico-científicos.

Zimmermann et al. (2018), então, defende que o professor licenciado poderá contribuir, não apenas para a efetivação da Dança como área de conhecimento obrigatória na educação básica, mas também para o ensino-aprendizagem dessa arte em outros espaços educativos:

O licenciado pode contribuir para a própria permanência da dança na condição de área de conhecimento, bem como para seu ensino, sendo agente ativo em sua transformação, ampliação, superação e qualificação dentro do mais abrangente e tradicional sistema de prática e disseminação da dança no país: as academias e estúdios de dança (ZIMERMANN et al., 2018, p. 241).

Seguindo, então, a perspectiva de Zimmermann ET AL. (2018), propomos tratar do ensino-aprendizagem de dança no contexto de projetos de cunho social.

A partir dessa Introdução, segue o primeiro capítulo – PROJETOS SOCIAIS –, em que abordamos a ideia de projeto social, suas dimensões sociais e a dança nesses espaços.

No segundo capítulo – REFERENCIAIS TEÓRICOS –, abordamos o campo da Educação Somática em articulação com o campo de Dança, bem como a noção de autonomia, em Freire (1996). Buscou-se também estabelecer relações entre as ideias de Freire (1996) e princípios somáticos.

No terceiro capítulo – PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA NO CONTEXTO DE PROJETOS SOCIAIS –, foram propostas sequência didática para o ensino-aprendizagem de dança, em diálogo com o campo de Educação Somática e a ideia de desenvolvimento da autonomia dos alunos. A esse capítulo, seguiram as Considerações Finais.

1. PROJETO SOCIAL

Neste capítulo será apresentado um breve conceito de projeto social suas dimensões sociais e a dança nesses espaços.

1.1 Contexto geral de projetos sociais

A princípio, é importante compreender que a expressão exclusão social está diretamente relacionada com o conceito de desigualdade. Isso porque a desigualdade potencializa o processo de exclusão social gerando pobreza, miséria, mortalidade, aumento do desemprego, da violência e marginalização de parte da sociedade. Diante desse cenário, temos por parte do governo associações comunitárias, organizações não governamentais (ONGs) ou grupos artísticos a criação de projetos voltados para áreas da sociedade, como, saúde, educação, segurança e cultura. Ocupando o tempo livre dos menos favorecidos e complementando os processos educativos formais.

Os projetos sociais começaram a surgir no Brasil a partir das primeiras décadas do século XX (MELO, 2008; ISAYAMA; LINHALES, 2008) e, neste século XXI, configuram-se como uma prática cultural legitimada pela sociedade, pelo Estado e pelo mercado. Desde seu surgimento, os projetos sociais passaram por diferentes concepções e, segundo Zaluar (1994), contribuem para complementar os processos educativos formais – escola – de maneira especial às classes menos favorecidas (MACHADO, 2012, p.165).

Quando nos referimos ao conceito de projeto, estamos nos reportando a algo que se espera alcançar em uma situação futura, algo a ser construído. Podemos pensar que estamos falando de sonho, visão ou desejo de realizar alguma coisa para mudar uma determinada situação.

Um projeto (social) nasce de uma ideia de um desejo ou interesse de realizar algo, ideia que toma forma, se estrutura e se expressa através de um esquema (lógico), o qual, no entanto, é apenas esboço (sempre) provisório, já que sua implementação exige constante aprendizado e reformulação (ARMANI, 2004, p. 18).

Ao tratamos de projetos sociais, estamos lidando, prioritariamente, com ideias e aspirações coletivas, voltadas para a construção do bem comum, em que os objetivos estão fortemente relacionados a sonhos, esperanças e interesses de mudanças.

Projetos sociais são ações estruturadas e intencionais que visam contribuir em alguma medida com a mudança de uma realidade existente. Essas iniciativas pretendem minimizar danos da exclusão social, por meio da oferta de diversas atividades culturais, impulsionando atividades que visam potencializar a consciência social dos indivíduos, envolvendo-os na construção de um futuro melhor. São sustentadas, conforme BURATTO (2010, p. 17) “por recursos diversos, como subvenções municipais, convênios, patrocínios via leis de incentivo à cultura, doações e aprovações em editais específicos, entre outros mecanismos de financiamento”.

1.2 Dimensões sociais

Ao considerarmos o número dos projetos existentes e a quantidade de crianças e adolescentes envolvidos, podemos compreender o grande alcance dessas ações e as diversas contribuições dessas ações na sociedade. Em 2016, havia 237 mil Fundações Privadas e Associações sem Fins Lucrativos (FASFIL) no Brasil, sendo que desse total, 32.268 iniciativas são classificadas como atividades de recreação e cultura¹. Sobre as ONGs, Carvalho (2011) aborda a extensão dessas ações, que envolvem em torno de dois milhões de pessoas empregadas, e cujas principais atividades estão relacionadas ao ensino de arte. Carvalho (2011) observa que nesses projetos as aulas de arte são realizadas em formato de oficinas, não havendo a intenção de substituir ou competir com a escola, mas oferecer atividades educativas que ampliam aquelas desenvolvidas nas instituições de ensino.

Para participar desses programas de caráter social, geralmente, o interessado deverá estar matriculado na escola básica, sendo em alguns casos solicitados os documentos de rendimento escolar (CARVALHO, 2011). Ainda, conforme Carvalho (2011), a exigência de que os participantes de projetos sociais estejam matriculados em escolas regulares contribui para evitar a evasão escolar. Desse modo, é comum que projetos sociais estejam inseridos em contextos de vulnerabilidade social, agindo de forma articulada com instituições de ensino regular. Feijó (2008) observa que os projetos sociais conseguem se aproximar das necessidades locais, apesar da frequente falta de recurso, suprindo necessidades de responsabilidade do estado, que encontra dificuldades para realizar mudanças em instituições públicas de ensino.

¹Dados publicados e atualizados em maio de 2019 pela Agência do IBGE.

Além de contribuir com o ensino formal, o ensino de arte nos projetos produz outros efeitos, conforme Melo (2015, p. 16):

[...] as artes são consideradas potenciadoras de utilidade econômico-social no que se refere à coesão, à inclusão e ao emprego, mas também no que se refere ao desenvolvimento pessoal, ao “*empowerment*” da comunidade, à promoção de uma nova identidade pessoal e territorial e, ainda, no que se refere ao incremento do estado de saúde de quem nelas se envolve ativamente.

Ainda, conforme Melo (2015), esses projetos apresentam contribuições sociais tanto individuais como coletivas. Com relação à dimensão individual, o ensino-aprendizagem de arte apresenta relação direta com a cultura em diferentes localidades. O desenvolvimento das individualidades implica, ao mesmo tempo, em transformações de caráter coletivo. Os projetos sociais geram transformação do participante e de todos que estão envolvidos em suas ações. Assim, a transformação de um é a transformação de todos.

1.3 Contextualizando a Dança em projetos sociais

Dentre as atividades culturais propostas em projetos de cunho social, a Dança está entre as oficinas mais ofertadas como destacam Correia e Assis (2006, p. 2):

Em tempos de tantas ONGs e projetos socioculturais ligados às chamadas “minorias sociais”, vemos que os programas voltados para crianças e jovens têm privilegiado a adoção das práticas pedagógicas mediadas pela corporeidade. Entre estas, a dança tem sido uma das atividades constantemente incluídas em programas educacionais direcionados para as chamadas comunidades carentes (CORREIA; ASSIS, 2006, p.2).

Nesse tipo de projeto, é possível observar também a prioridade dada a áreas que desenvolvem ações coletivas, como a Dança, o Teatro e a Música, como destaca Carvalho (2011, p.27):

Outro aspecto importante neste âmbito são as modalidades de arte ensinadas. Enquanto nas escolas institucionais as artes visuais são as mais presentes nas salas de aula, nas ONGs, as mais ensinadas são as que podem ser realizadas coletivamente, como teatro, música, dança. Há uma tendência de se utilizar as modalidades artísticas que favoreçam a montagem de apresentações que possam ser levadas a público. (CARVALHO, 2011, p. 27).

No caso da Dança, sua presença nesses espaços contribui para o desenvolvimento de potencialidades humanas, como discutem Macedo, Dias e Santos (2011, p.3):

Vivemos numa sociedade que contribui para formação de pessoas que se especializam em determinadas atividades, neste sentido, a prática da dança seria uma forma de resgatar e ampliar a percepção das pessoas, com o aumento da consciência corporal, buscando favorecer a integração do corpo, mente e emoções, por meio do ensino da linguagem da dança, onde o ser humano pode expressar o mais profundo sentimento, através dela demonstramos nossos medos, anseios, desejos e até mesmo a raiva. Uma das grandes contribuições da Dança para a educação do ser humano é educar sujeitos que sejam capazes de criar pensando em um mundo em forma de arte.

Nesse sentido, a aprendizagem de dança, para além da formação artística, encontra-se aliada a valores, como o respeito ao próximo, a cordialidade, a compreensão, a benevolência de uns com os outros, o comprometimento consigo mesmo e com colegas e professores.

1.3.1 Perspectivas pedagógicas e projetos socioeducativos.

As propostas gerais de projetos socioeducativos propõem estimular o desenvolvimento da autoconfiança, além de contribuir para que as vozes dos participantes sejam ouvidas, promovendo contribuições importantes para a formação social do sujeito. Desse modo, os projetos socioeducativos priorizam a formação humana, e, no caso das atividades no campo das artes, não há objetivos imediatamente artísticos a serem alcançados. A dança inserida nesse contexto não pretende formar dançarinos ou promover o conhecimento nessa área, embora haja nesses projetos uma preocupação com resultados coreográficos, como forma de compartilhar com a comunidade e os próprios colaboradores dessas ações os trabalhos realizados.

A partir de minha experiência como professora de dança em projetos socioeducativos, observo o desenvolvimento de atividades estruturadas como passatempo para tirar as crianças e adolescentes das ruas. Nessa perspectiva, no caso do ensino-aprendizagem de dança, é bastante comum vermos práticas tradicionais calcadas na cópia de movimento. Outras questões como, formação deficiente dos professores, números grandes de alunos por turma ou uma única aula na semana também contribuem para que o ensino-aprendizagem de dança seja pouco efetivo para desenvolver potencialidades corporais, artísticas e a emancipação dos participantes.

Diante desse panorama, chegamos à nossa questão: **como a prática de dança, por meio de um trabalho com foco em conhecimentos nessa área em articulação com abordagens somáticas poderá favorecer a autonomia dos participantes?**

Sendo a dança umas das principais atividades ofertadas nesses projetos que para muitos é o único acesso à arte, torna-se importante refletir sobre o ensino de dança, buscando criar caminhos que contribuam para o desenvolvimento humano e social, mas também para a formação artística com foco na autonomia dos participantes. É importante pensar nos caminhos utilizados nas aulas para integrar os sujeitos. Qual o conceito de dança abordado? O que é estimulado e proposto aos alunos? Como a prática de dança tem contribuído para a autonomia dos participantes? Como favorecer o processo de construção de conhecimento em dança? É possível mudar o formato usual das aulas de dança propostas pelo educador (a)? Sobre o trabalho do artista e professor de dança, Marques propõe (2011, p 32):

Tomando essa ideia como metáfora para o âmbito do ensino de dança, cabe-nos, como artistas e professores, perguntar: com que concepção de corpo trabalhamos em nossas salas de aula? Buscamos ensinar e educar “corpos conchas” ou “corpos sociais”? Quais os desdobramentos dessas escolhas? (MARQUES, 2011, p.32)

A partir de Marques (2011), perguntamos: o que encontramos como resultado do ensino de dança calcado na cópia de movimentos? O ensino de dança pautado na cópia favorece que o aluno se aproxime do seu próprio corpo? A dança sendo uma prática corporal não deveria proporcionar além da inclusão social, conhecimento, descobertas e experiências corporais? Qual a importância de oferecer uma formação mais ampla, em que o aluno possa desenvolver outros conhecimentos para além da memorização de movimentos? Propomos, então, uma perspectiva de ensino-aprendizagem de dança não somente fundamentada na reprodução de movimentos, que possa reforçar acapacidade crítica do educando, instigar sua curiosidade e torná-lo participante ativo do próprio aprendizado. Como afirma Marques (2010, p. 33), “as aulas de dança podem criar situações concretas para que corpos – projetos de comunidades – não se transformem em conchas e sim em situações potenciais de transformação social”.

Consideramos que seja possível uma prática de dança que contribua para o conhecimento de si e para o desenvolvimento da relação do sujeito com o mundo, que proporcione mudanças

internas e externas, que cultive a autoconfiança, que estimule a busca e o desejo de superar as barreiras que impedem sua inclusão social.

A partir de Carvalho (2011), consideramos que em um espaço flexível e aberto não é difícil refletir, repensar e reelaborar nossa prática de dança. Encontram-se desafios, mas também existem muitas possibilidades quando se tem um espaço maleável. Se no ensino regular, por vezes, o professor encontra dificuldades devido a esse sistema, em projetos socioeducativos não faltam lacunas para proposições diferentes. No entanto, para se tornarem efetivas, tais iniciativas precisam resistir ao que Carvalho, Müller e Stephanou (2003 p. 89) compreendem como “camisas-de-força”:

[...] é necessário lembrar que os projetos só podem ser ferramentas úteis para a ação social na medida em que não se tornem ‘camisas-de-força’, que não enriqueçam as práticas, pois os projetos sociais são como a vida: nunca podem ser totalmente organizados. Eles devem ser conduzidos de forma maleável, ser constantemente monitorados e avaliados e estar abertos para a incorporação de atualizações e modificações que sejam propostas a qualquer momento pelos atores envolvidos.

Nessa pesquisa, no contexto de projetos socioeducativos, defendemos e propomos o ensino-aprendizagem de dança articulado com princípios somáticos e em diálogo com a pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (1996).

2 REFERENCIAIS

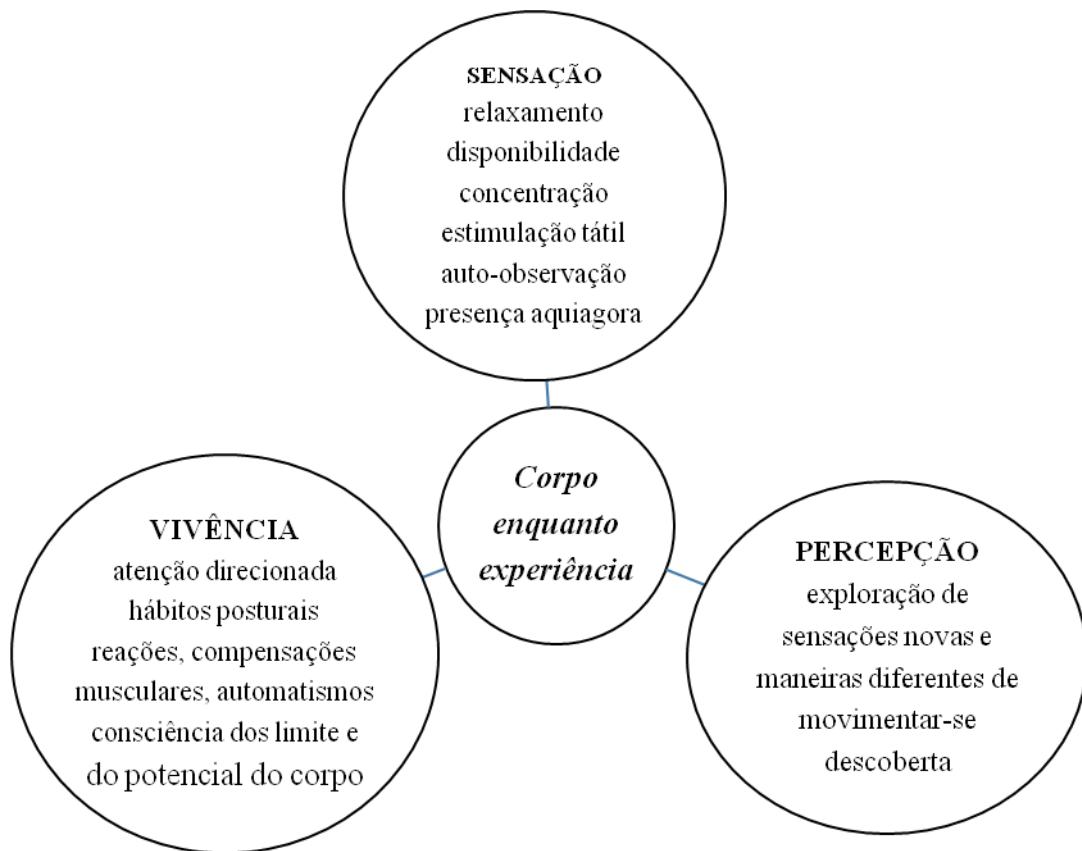
Neste capítulo, abordaremos, inicialmente, a educação somática no contexto do ensino-aprendizagem de dança, buscando articular a perspectiva somática ao ensino-aprendizagem de dança em projetos sociais. Abordaremos também algumas ideias relativas à pedagogia da autonomia, de Paulo Freire (1996).

2.1 Contextualizando a educação somática na dança

O campo da educação somática está fundamentado na concepção de corpo a partir da abordagem de “soma”, por Hanna² (2003, p. 50 apud BOLSANELLO, 2011, p.307): “[...] **soma** é o corpo subjetivo, ou seja, o corpo percebido do ponto de vista do indivíduo. Quando um ser humano é observado de fora, por exemplo, do ponto de vista de uma 3^a pessoa, nesse caso, é o corpo que é percebido”. Bolsanello (2005, p. 100) explica que “a educação somática é um campo teórico-prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento”. Bolsanello (2005) propõe que esse campo esteja estruturado em três eixos de ensino (Figura 1): o eixo da sensação, que consiste em levar o aluno a estar presente no aprendizado; o eixo da vivência, que consiste em direcionar a atenção do aluno para que ele tome consciência de seu corpo; e, o eixo da percepção, que propõe que o aluno seja a referência e o autor de seu aprendizado.

² HANNA, Thomas. What is Somatics? *Somatics*, New York, n.2, vol.14, n° 2, p. 50, 2003.

Figura 1: Três eixos do ensino no campo da educação somática.



Fonte: BOLSANELLO, 2005, p. 104.

Guimond (1999, p. 6apud FORTIN, 2010, p.74) acrescenta que “a educação somática propõe uma nova relação consigo e com os outros: aprender a sentir o que se faz saber o que se sente, não mais se considerar como objeto, mas criador de sua própria vida”.

Vários métodos de educação somática, entre os quais, a Técnica de Alexander, MétodoFeldenkrais e Eutoniaforam criados na Europa e na América do Norte no final do século XIX e durante o século XX.Sobre esse campo de conhecimento no panorama brasileiro, Rosseto e Strazzacappa (2015, pg. 39) pontuam:

Desde a primeira publicação no Brasil da tradução do artigo1 de SylvieFortin (1999), que nomeia como Educação Somática um conjunto de práticas corporais alternativas que visam à consciência corporal, essa terminologia foi sendo incorporada no dia a dia de professores, praticantes e artistas.

No Brasil, destaca-se o nome de Klauss Vianna, que, segundo Miller (2007), propõe uma prática corporal caracterizada por autoconhecimento, atenção e autodomínio para a expressão do movimento. A educação somática passou a integrar também os currículos de cursos universitários. Strazzacappa (2015) afirma que a área de Artes é a mais contemplada por esse campo de conhecimento, seguida pela área da Saúde.

A pesquisadora Sylvie Fortin (1999) destaca que o encontro da dança com abordagens somáticas contribui para a prevenção de lesões, para a melhoria da qualidade técnica e para a ampliação da capacidade expressiva do dançarino. Domenici (2010, p.70) também ressalta benefícios oriundos do encontro entre dança e educação somática:

O encontro com a educação somática deu-se em um momento muito especial, em que ocorria uma saturação dos modelos da dança moderna e do preciosismo da forma. Esse encontro provocou importantes mudanças na maneira de pensar o corpo na dança: reivindicou o respeito aos limites anatômicos do corpo, estimulou a exploração de novos padrões de movimento e questionou modelos e concepções bastante firmadas pela tradição acerca do treinamento corporal.

Ressalta-se que diferentes métodos somáticos têm em comum a ideia de corpo enquanto experiência, que fundamenta processos artísticos, pedagógicos e terapêuticos com esse caráter.

2.1.1 Educação somática em projetos sociais

Na minha experiência como professora de dança em projetos sociais, algumas manifestações de professores de dança sempre chamaram minha atenção. Frases, como “eu nem me preocupo com técnica”, ou “são poucas aulas”, ou “alunos faltam muito”, ou “passo coreografias de músicas atuais e está ótimo”. Nessas afirmações, observo uma perspectiva que tem o professor como único sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem e propostas que trabalham pouco ou quase nada com a criação. Nesse caso, o importante é o valor social relacionado à atividade, ou como a prática de dança poderá contribuir para melhorar o comportamento do aluno. Cabe ressaltar que os alunos carregam em seus corpos vários padrões sociais, inclusive opressores, e a experiência em dança poderá ser uma forma de rever e transformar tais padrões, como discute Shusterman (1992, p.68, apud FORTIN, 2010, p.74): “Se é verdade que relações opressivas de poder impõem uma pesada identidade

codificada no nosso corpo, então essas relações de opressão podem ser postas em questão através de práticas somáticas”. Desse modo, a prática de dança somada à educação somática poderá contribuir para a transformação social do indivíduo, tornando-o agente ativo na aprendizagem e permitindo o desenvolvimento de habilidades artísticas.

Nas aulas de dança influenciadas pela educação somática, ao invés de copiar um modelo, o aluno aprende a investigar os movimentos, são direcionados a pensar sobre os ossos, as articulações, os agrupamentos musculares, os apoios, entre outros. Os professores que fazem uso dessas abordagens rompem com o ensino pautado na transmissão de movimentos e conduzem os alunos à autoinvestigação do movimento.

2.2 Paulo Freire: pedagogia da autonomia

Antes de abordarmos as ideias de Paulo Freire, compartilho a definição da palavra autonomia proposta por Bernardes (2009, p.467): “Na sua acepção mais ampla, autonomia refere-se à capacidade do sujeito de imprimir orientação às suas ações, por si mesmo, e com independência”. Assim, a autonomia está relacionada à percepção do sujeito sobre suas possibilidades do conhecimento e pode ser construída em diversas experiências.

Para Freire (1996,p. 41), “a autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”. Paulo Freire é considerado um dos pensadores mais reconhecidos, nacional e internacionalmente, na área da Educação, e propôs uma pedagogia que privilegia o desenvolvimento da consciência crítica e libertadora. A obra escolhida para fundamentar as problematizações nessa pesquisa e dialogar com educação somática para pensar sobre o ensino-aprendizagem de dança foi a última a ser lançada pelo educador – *Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática educativa*.

Essa obra é dividida em três capítulos. No primeiro – *Não há docência sem discência* –, Freire (1996) discute que ensinar não é transferir conhecimento. No caso, o autor propõe a ideia de que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.12). Também argumenta que tais ideias devem acompanhar a formação do docente, desde o início. Conforme Freire (1996), diferente do ensino tradicional, pautado na educação bancária, que prejudica a criatividade do educando, essa perspectiva estimula a curiosidade. Para isso, também o professor deverá aguçar sua capacidade de aventurar-se e

arriscar-se. Desse modo, Freire (2000, p. 14) explica que “pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando”. Além do respeito aos saberes dos alunos, Freire (1996) propõe que haja articulações entre os conteúdos a serem ensinados e o contexto dos educandos.

No segundo capítulo - *Ensinar não é transferir conhecimento* -, ressaltamos a importância dada por Freire (1996) ao inacabamento no processo pedagógico. Conforme o autor, é a consciência de que somos seres inacabados que nos torna seres educáveis.

No terceiro capítulo de sua obra – *Ensinar é uma especificidade humana* –, a partir da ideia apresentada no título, Freire (1996) aborda alguns aspectos fundamentais do professor. Além da competência profissional, o autor destaca a generosidade na relação entre o professor e o aluno, a coerência entre o discurso e a prática, a disponibilidade para o diálogo e a escuta. Para Freire (1996, p. 42), a educação é uma forma de intervenção no mundo:

Quando falo em educação como intervenção me refiro tanto àquele que aspira a mudanças radicais na sociedade, no campo da economia, das relações humanas, da propriedade, do direito ao trabalho, à terra, à educação, à saúde, quanto àquele, pelo contrário, reacionariamente pretende imobilizar a História e manter a ordem injusta.

A essa perspectiva pedagógica de Freire (1996) relacionamos o ensino-aprendizagem de dança quando este está articulado com abordagens somáticas.

2.3 Diálogos entre princípios da educação somática e a pedagogia da autonomia.

As abordagens somáticas e a proposta pedagógica de Paulo Freire (1996) têm em comum o questionamento à repetição de hábitos estabelecidos no ensinar e oferecem subsídios para a criação de caminhos, pois o grande foco está no processo. Ainda que Freire não escrevesse diretamente para professores de dança, podemos apreender suas ideias e transformar nossas proposições, de modo a favorecer o autoconhecimento no ensino-aprendizagem de dança. Para Freire (1996) ensinar não é transferir conhecimento, ensinar é criar possibilidades para a construção de conhecimento. Desse modo, o ensino não depende exclusivamente do professor, assim como a aprendizagem não é apenas do aluno.

Na educação somática, uma aprendizagem autêntica e durável é aquela fundamentada na experiência, em que há respeito aos saberes e autonomia dos educandos, já que “o aprendizado é experiência e sensação” (BOLSANELLO, 2005, p.102). A somática prioriza uma experiência que não separa mente e corpo, que considera a história, as memórias e as particularidades do aluno. Na educação somática, a experiência é priorizada, e não, o resultado, ideia que pode ser relacionada ao inacabamento discutido por Freire (1996), para quem o inacabamento é próprio da experiência. Onde há vida, há inacabamento. De maneira gradual, segundo Bolsanello (2005), os alunos aprendem a se conhecer, a se respeitar e a explorar suas possibilidades, estabelecendo relações mais equilibradas com o contexto.

O ensino-aprendizagem, segundo Freire (1996) também exige curiosidade, ou, em outras palavras, pressupõe o desejo por conhecimento. Tal característica acompanha o ser humano, desde seus primeiros meses de vida, e é capaz de promover o aprendizado. Para Freire (1996, p. 75), a curiosidade é igualmente importante na vida e na sala de aula e na vida: “O exercício da curiosidade convoca a imaginação a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do objeto ou achado de sua razão de ser”. Conforme Freire (1996), o bom professor é aquele que consegue conduzir o aluno até à intimidade, por meio de desafios que surpreendem seu pensamento. Também na educação somática, o papel do educador é instigar os alunos, e até mesmo, deixar interrogações para que a aula seja um espaço para desbravar novos conhecimentos.

A seguir, apresentamos um quadro que buscou relacionar proposições de Paulo Freire (1996) e premissas da educação somática.

PEDAGOGIA DA AUTONOMIA (FREIRE, 1996)	EDUCAÇÃO SOMÁTICA
Ensinar não se constitui em transmitir conhecimento e o professor deverá estimular o aluno a construí-lo.	O trabalho da educação somática está centrado no aluno, que construirá conhecimento com referência em si mesmo.
O exercício do ensinar exige que o professor respeite e abra espaço aos saberes dos educandos.	As abordagens somáticas trabalham com ideia de corpo enquanto experiência, considerando, primordialmente, a história as particularidades dos alunos.
O exercício do ensinar propõe o inacabamento da experiência como possibilidade de educação. Assim, o processo de conhecimento é contínuo e nunca se finda.	A educação somática prioriza processos, e não, resultados, constituindo-se em uma experiência caracterizada por experimentação e transformação.
O exercício do ensinar pressupõe respeito e estímulo à autonomia do educando, sujeito do conhecimento.	Uma preocupação central em naeducação somática é o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes no processo de ensino, já que o processo do conhecimento tem o sujeito como protagonista.
No exercício do ensinar, a curiosidade se constitui em aspecto fundamental e mobilizador para educandos e professores.	Na educação somática, o professor deve instigar o desejo e a curiosidade do aluno.
O exercício do ensinar exige do professor escuta e disponibilidade para o diálogo.	A percepção de si fundamenta a prática somática, e, nesse sentido, o professor deverá escutar o aluno e, ao mesmo tempo, incentivá-lo a se escutar.

3. PROPOSTA DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE DANÇA NO CONTEXTO DE PROJETOS SOCIAIS

Neste capítulo, apresentamos sequências didáticas para o ensino-aprendizagem de dança considerando o campo da educação somática, as ideias de Freire (1996), bem como os diálogos entre esses referenciais. Pretendeu-se elaborar um material que possa favorecer a autonomia dos alunos. Para situar a proposta de ensino-aprendizagem, inicialmente, abordaremos, de forma breve, a importância do planejamento das aulas. Em seguida, descrevemos o contexto e características dos alunos de projetos sociais, público-alvo da nossa proposta, para, finalmente, apresentar as sequências didáticas.

3.1 Planejamento para o ensino-aprendizagem de dança

Para que o ensino-aprendizagem em dança favoreça a autonomia dos alunos, é necessário que haja um planejamento flexível. Sugerimos que a aula seja construída a partir de objetivos, das diversas características apresentadas por cada turma, além das possíveis mudanças que poderão ser necessárias durante o desenvolvimento do trabalho. Compreendemos que o professor seja criativo usando toda liberdade disponível ao planejar as aulas. A liberdade e a criatividade se estendem para além do planejamento, pois a ideia não é criar um plano rígido, um passo a passo que engesse os modos de ensinar. Como aborda Loyola (2016) é necessário considerar que

O ensino-aprendizagem não acontece de forma linear e os recursos didático-pedagógicos não funcionam como numa receita pronta, passo a passo, em Arte é fundamental o respeito às subjetividades dos alunos, o jeito próprio de cada um perceber o mundo e de se expressar no mundo e com o mundo (LOYOLA, 2016, pág.13).

Compreender os recursos didáticos em arte de forma flexível equivale a enxergá-los, não como atividades, e sim, como modos de entender o ensino. Defendemos assim, a relevância do planejamento para o ensino-aprendizagem de dança, considerando a importância de educadores artistas criarem materiais didáticos que tragam ideias, conceitos e perspectivas de ensino-aprendizagem.

3.2 Escopo da proposta

A proposta foi elaborada com o objetivo de favorecer o conhecimento corporal, ampliar o repertório de movimentos e desenvolver a autonomia dos alunos. As sequências didáticas de ensino-aprendizagem, conforme Zabala (1998, p. 20) “são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática, indicando a função e a pertinência de cada uma das atividades na construção do conhecimento”. Uma SD pode ter diversas estruturas. Propomos uma estrutura que prioriza a experimentação, sendo suscetível a alterações e passível de ser modificada conforme as necessidades do processo de ensino-aprendizagem. A proposição foi dividida em temas, sugerindo-se que cada um deles seja desenvolvido em até quatro aulas. Os temas, apresentados em três quadros sintéticos, foram: **1. Consciência corporal;2. Consciência do movimento;3. Processo de criação.**

3.3 Perfil da turma de alunos

Para elaborar propostas, conforme Loyola (2016), é necessário que o professor conheça o contexto dos alunos, de forma a criar propostas capazes de estimular os educandos a descobrir, explorar e experimentar a partir do que já conhecem. A presente proposta foi elaborada para alunos de projetos sociais com idade entre 7e 10 anos, estudantes de escolas públicas e, geralmente, moradoras do entorno das unidades onde acontecem os projetos na região metropolitana de Belo Horizonte. Essa faixa etária foi escolhida por ser a idade dos alunos com os quais tive experiência. As propostas aqui sugeridas contemplam a realização de uma aula de dança por semana, considerando a maioria das crianças não realiza outras atividades similares além daquelas desenvolvidas em projetos sociais e em instituições de ensino regular. Conforme apresentamos no primeiro capítulo desta monografia, esses projetos funcionam como complemento às atividades escolares e atendem crianças em situação de vulnerabilidade social.

3.4 Conteúdos

Os conteúdos propostos são específicos da área de dança que, por sua vez, encontram-se articulados a conteúdos de educação somática. Nessa proposta, sugerimos o exercício da improvisação, que integra tanto a área de dança como as abordagens somáticas. Com isso, pretendemos favorecer a experimentação de movimentos que, conforme Miller (2007),

favorece a ampliação do vocabulário corporal do aluno. Também sugerimos exercícios de relaxamento, com o objetivo de proporcionar ao aluno uma atenção especial para o seu estado corporal, de forma a perceber o que mudou no corpo após a prática.

3.5 Perspectiva metodológica

Nessa proposta, o professor apresenta ao aluno possibilidades de realizar movimentos a partir de suas próprias sensações. Não existe certo ou errado, existe a experimentação, de modo que o aluno possa construir e ampliar seu vocabulário de movimento. O professor não faz e o aluno copia. Diferente disso, o professor oferece comandos vocais a serem interpretados pelos alunos.

3.5.1 *Ambitato*: exercício com objetos

Na educação somática, a prática com objeto é denominada *ambitato*, conforme Bolsanello (ANO, p. 5):

Ambi, em latim quer dizer «duplicidade», de «ambos os lados». O *ambitato* se refere ao papel do objeto nas aulas de Educação Somática. Costumamos dizer que não usamos o objeto. *Ambitato* é o encontro entre corpo e objeto. O objeto nos toca ao mesmo em que nós tocamos o objeto.

Os objetos são sugeridos para estimular e favorecer a percepção de qualidades de diversas superfícies de contato, direcionar a atenção para partes específicas do corpo e despertar relações entre o corpo e o espaço. Propomos que os movimentos sejam executados a partir da sensação gerada pelo contato com o objeto, a partir de sua forma, densidade, temperatura, textura e peso.

3.5.2 Uso do estímulo sonoro

Consideramos que a prática de dança possa ser acompanhada de diferentes estímulos sonoros, de músicas e em silêncio, conforme propõe Schroeder (2000, p. 76):

Música e dança partem e retornam a qualquer ponto, se encontram ou não, se cruzam ou não, não importa. Partilham apenas de um mesmo espaço e tempo, mas só se relacionam ao acaso. não se olham nunca, tocam-se ás

vezes, e deixam para quem as observa a tarefa de construir, com linhas aleatórias , seus próprios desenhos, sua próprias imagens.

Nas SD propostas, as indicações de música se constituem apenas como sugestões. Assim, considerar, ou não, a música indispensável à aula pode ser uma opção pessoal, que não influencia na legitimidade do planejamento. Desse modo, cada profissional poderá escolher como essa relação entre música e movimento será estabelecida na prática, e que a música poderá ser usada para influenciar os movimentos ou apenas como “pano de fundo”.

3.5.3 Registro

A elaboração de um registro tem o objetivo de proporcionar que tanto o aluno como o professor revisite sensações, bem como favorecer o compartilhamento e a reflexão sobre a experiência. Esses podem ser construídos em formatos de diário de bordo, com desenhos ou escritas.

3.5.4 Recursos

A proposta pautou os seguintes recursos: sala ou espaço aberto, como quadras e pátios, para acomodar até 25 alunos; aparelho de som; materiais, como papeis, lápis, borrachas, bolas, vendas para os olhos, imagens diversas, jogos ou peças anatômicas relativas ao esqueleto humano.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Apresentamos, a seguir, a SD estruturada em três temas, separados em quadros.

4.1 Tema 1: consciência corporal

Consciência corporal

Tempo de duração de cada aula - Aproximadamente 1h30min.

Aulas necessárias - Entre três e quatro aulas cada tema.

Sugestões - Espaço aberto ou sala com metros quadrados suficientes. É ideal o uso de roupas confortáveis de malha ou soltas tais como short, blusa, macacão ou legging de malha.

Objetivos

Conhecer a estrutura corporal: ossos, músculos e articulações.

Exercitar e refinar a percepção corporal.

Conteúdos

Nesse tema, descrevemos as proposições para trabalhar o conhecimento dos ossos, mas a mesma pode ser usada para trabalhar a percepção de articulações, músculos e segmentos específicos do corpo como membros superiores, inferiores e tronco. Desse modo, em cada aula o trabalho pode ser realizado com ênfase em uma determinada parte do corpo.

Estrutura

1 Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos: sugerimos a realização de uma roda da conversa para ouvir os alunos, em que o professor irá convidá-los a compartilhar suas impressões a respeito do corpo. Em seguida, sugere-se que os alunos façam um desenho do próprio corpo.

2 Comunicação do tema: propomos que o professor apresente o tema escolhido, abrindo espaço para perguntas que podem ser respondidas durante esse primeiro momento ou nas práticas posteriores. Propor que o aluno pesquise sobre o corpo, colecionando informações e questões relativas ao seu cotidiano.

3Proposta prática:

1º Momento

Mostrar desenhos do segmento corporal abordado na aula. Neste momento, caso seja possível, podem ser usadas peças anatômicas do esqueleto humano. Sugerimos que o professor permita que os alunos manipulem as peças.

2º Momento

Realizar um aquecimento, que pode ser realizado por meio de jogos, com foco na parte do corpo escolhida, ou por meio da experimentação do movimento.

3º Momento

Propor exercícios que favoreçam a sensibilização, instiguem a curiosidade e a atenção para o segmento do corpo escolhido anteriormente, como:

- Mapeamento do corpo: poderá ser realizado individualmente, em duplas, com uso do toque, ou com uso de objetos;
- Experimentação de novos movimentos e de movimentos cotidianos com foco na parte estudada;
- Improvisação utilizando outros referenciais, como níveis diferentes do espaço, diversas relações espaciais, qualidades variadas de movimento.

4º Momento

Relaxamento: sugerimos um momento para que os alunos percebam o corpo, tanto com atenção nas partes que foram sensibilizadas na aula, quanto nas partes que não foram trabalhadas.

5º Momento

Sugerimos que os alunos façam um registro da aula, em forma de desenho, palavras, entre outros formatos.

*Sugestão de material complementar:

Jogo Digital monte o Esqueleto (MEO)

JOGO MEO Monte o Esqueleto - disponível para Download em:
<http://dancaravida.blogspot.com/2015/04/jogo-digital-monte-o-esqueleto-moe.html>.

4.2 Tema 2: consciência do movimento

Consciência do movimento

Tempo de duração de cada aula - Aproximadamente 1h30min.

Aulas necessárias - Entre três e quatro aulas.

Sugestões - Espaço aberto ou sala com metros quadrados suficientes. É ideal o uso de roupas confortáveis de malha ou soltas tais como short, blusa, macacão ou legging de malha.

Objetivos

Explorar o corpo e suas possibilidades de movimento.

Exercitar a atenção para o corpo e suas possibilidades de movimento.

Trabalhar a autonomia.

Conteúdos

Nas aulas relacionadas a este tema, propomos trabalhar a exploração de movimentos com foco na percepção e consciência do próprio corpo, trilhando os caminhos esquecidos ou ainda não explorados, bem como a expressividade de movimentos.

Estrutura

1 Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos: sugerimos a realização de uma roda da conversa para ouvir os alunos, em que o professor irá convidá-los a compartilhar suas impressões sobre os movimentos do corpo.

2 Comunicação do tema: propomos que o professor apresente o tema escolhido, abrindo espaço para perguntas que podem ser respondidas durante esse primeiro momento ou nas práticas posteriores. Propor que o aluno observe ações cotidianas, como andar, pegar e pular. A observação poderá ser do próprio movimento, do movimento realizado pelos colegas, ou de outras pessoas do seu ambiente de convivência. Essas observações poderão ser usadas nas aulas práticas como material de trabalho.

3Proposta prática:

1º Momento

Sugerimos que o professor escolha duas ou mais brincadeiras que permitam a mobilidade do corpo, para serem usadas como aquecimento e exploração do repertório de movimentos.

Descrição de algumas brincadeiras:

Gato e rato

Os jogadores escolhem uma criança para ser o gato, que ficará de olhos vendados. As outras crianças serão os ratos. O gato deverá pegar os ratos. Quando o gato gritar “gato!”, os ratos devem responder “rato!” no local onde estão. Quando o gato pegar um dos ratinhos, esse pode ser transformado em gato ou se retirar da brincadeira.

Pular cordas

Os alunos podem pular sozinhos ou em grupos. Nessas aulas, sugerimos a atividade em grupo, ficando duas crianças, uma em cada extremidade da corda, batendo a corda para que as outras pulem. As crianças que estão pulando podem seguir comandos, como: com um pé, com dois pés, passar antes que a corda toque o chão. Nessa brincadeira, pode-se também usar canções que trazem desafios para o jogo.

2º Momento

Nessa parte da aula, os alunos escolhem uma ação que se destaca em uma das brincadeiras realizadas como aquecimento. Por exemplo, na brincadeira *Gato e rato*, podemos destacar ações, como pegar, correr, agachar, apalpar, entre outras. Em seguida, propomos a realização de uma experimentação a partir dessas ações, a ser realizada individualmente, em duplas, em grupos, entre outras possibilidades.

3º Momento

Propor experimentações de movimento com o objetivo de estimular a atenção para o corpo e os diferentes caminhos encontrados para realizar movimentos estimulados pela ação escolhida no 2º Momento. O professor poderá oferecer estímulos para direcionar a atenção dos alunos para o que realmente acontece no momento da ação, de forma a “quebrar o piloto automático do movimento”.

Exemplo:

A experimentação pode ser a de executar a ação escolhida várias vezes, em dinâmicas diferentes (muito lento ou muito rápido), em níveis diferentes e com músicas de estilos diferentes. Sugerimos que o professor explique que o aluno não deverá imitar movimentos e não precisa manter um mesmo padrão, sendo importante o modo como cada um explora e realiza os movimentos. O professor poderá guiar os alunos, por meio

de estímulos verbais, sugerindo movimentos. Sugerimos que os movimentos sejam conduzidos pelo professor de forma gentil e ao ritmo dos alunos, permitindo a percepção dos alunos de padrões individuais de movimento.

4º Momento

Relaxamento: sugerimos um momento para que os alunos percebam o corpo, tanto com atenção às partes que foram sensibilizadas na aula, quanto às partes que não foram trabalhadas. O professor poderá sugerir músicas suaves para despertar uma sensação de relaxamento.

5º Momento

Sugerimos que os alunos façam um registro da aula, em forma de desenho, palavras, entre outros formatos.

*Indicação de leitura para o professor:

FELDENKRAIS, Moshe. *Consciencia pelo movimento: exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo*. São Paulo:Summus, 1977. 222p.

4.3 Tema 3: processo de criação

Processo de criação

Tempo de duração de cada aula - Aproximadamente 1h30min.

Aulas necessárias - Entre três e quatro aulas.

Sugestões - Espaço aberto ou sala com metros quadrados suficientes. É ideal o uso de roupas confortáveis de malha ou soltas tais como short, blusa, macacão ou legging de malha.

Objetivo

Realizar um processo de criação que poderá se tornar uma coreografia.

Conteúdos

Para as aulas relacionadas a este tema, fazemos sugestões para o desenvolvimento de uma criação coreográfica estimulada por proposições de caráter somático. Propomos a construção de “células” coreográficas, tanto de forma individual como coletivamente.

Estrutura

1º Momento

Propomos que esse momento seja uma continuidade de momentos anteriores. Sugerimos um aquecimento dirigido para a sensibilização e a percepção do corpo, parado e em deslocamento pelo espaço. O professor poderá oferecer estímulos a partir de materiais novos e também de experimentações anteriores, como por exemplo: movimentos com determinadas partes do corpo; experimentação do movimento a partir de ações.

2º Momento

Sugerimos que o professor ofereça estímulos para nortear o trabalho dos alunos, e separe, no mínimo, 30 minutos de cada aula para que os alunos desenvolvam suas criações, deixando-os livres para experimentar e criar seus próprios movimentos. Sugerimos que o professor sempre lembre as orientações para os alunos, não para limitar, mas para que os mesmos não percam a atenção durante o processo. O trabalho poderá ser realizado individualmente ou em grupos, sobre um temacomum a todos ou diferente, a ser proposto pelo educador ou de livre escolha dos alunos. Sugerimos também que o uso de diferentes estímulos sonoros e música seja opcional.

Sugestões de exercícios de criação:

Exercício 1: criação com ações corporais

Forme os grupos de até cinco integrantes. Entregue um papel com quatro sequências de ações corporais já trabalhadas, como por exemplo: pegar – pula – girar – cair. Os alunos irão organizar as ações na ordem que quiserem. Oriente-os no processo, mostrando as variadas possibilidades e incentivando-os a testar todas aquelas que imaginarem. Após experimentar, eles devem memorizar a sequência de movimentos criada.

Exercício 2: criação com desenhos ou poesias)

Sugerimos que o professor distribua os alunos em grupos e distribua desenhos ou poesias como forma de inspiração para exercício de improvisação dos alunos. A partir dos desenhos e poesias, os alunos poderão explorar diferentes qualidades de movimento, níveis espaciais, utilizar músicas distintas, entre outras possibilidades. Em seguida, os alunos podem começar a construir “frases” coreografadas com os movimentos que forem surgindo e fizerem sentido para o grupo.

Exercício 3

Em círculo, cada aluno pronuncia o nome realizando um movimento. Todos do círculo repetem o movimento, o próximo segue fazendo o mesmo. Com isso, vai gerando um acúmulo de movimentos, que podem se transformar em uma “célula” coreográfica. Todos podem estudar a criação experimentando os movimentos de várias maneiras.

3º Momento: compartilhamento

Os alunos compartilham com os colegas partes do processo ou a criação completa. A observação faz parte do processo de conhecimento e se constitui em um momento importante, como explica Rengel (2008, p. 61).

Observação importante: observar não é “reparar”. Trata-se de apreender a desenvolver e a estimular a fruição, fazer comentários sobre a dança, ouvir opiniões, inclusive com crianças. Ensine que a observação ajuda a prender como são os movimentos e a conhecer o outro, a perceber e reconhecer significados. Assim, quem está se “apresentando” sentir-se-á mais tranquilo para lidar com uma possível vergonha. (RENGEL, 2008, p. 61)

Ao final, o educador poderá fazer considerações, de forma a enriquecer os trabalhos e também organizar uma apresentação para o público externo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessa pesquisa, buscamos refletir sobre o ensino-aprendizagem no contexto de projetos sociais e compreender como a prática de dança, por meio de um trabalho com foco em conhecimentos nessa área, poderá favorecer a autonomia dos alunos. Nas abordagens somáticas e na “pedagogia da autonomia”, de Freire (1996), encontramos ideias para subsidiar nossa reflexão e proposição, como: a relação entre professor e aluno, que prioriza a escuta e o diálogo; o aluno como sujeito ativo no processo de aprendizagem; a articulação entre os conteúdos abordados nas aulas e os saberes dos educandos; o desejo de conhecer o corpo; a exploração do movimento e aumento do vocabulário corporal do individuo. No estudo do movimento os alunos percorrem novos caminhos corporais, surgem novas formas, o corpo é ampliado pela percepção. O movimento ganha percurso, sentido, significado e consciência. A dança se faz presente no corpo do aluno, tocando-o, provocando-o e estimulando transformações.

A aprendizagem em dança influenciada pela educação somática pode ser vista como uma construção, estimulada por processos de troca, e na qual o aluno é protagonista. Tratando-se de processo, não há receita pronta. Os professores também experimentam, e a partir da investigação de caminhos os profissionais vão encontrando perspectivas de aula mais coerentes para as turmas de alunos.

Existem desafios, exige trabalho, é necessário pensar, refletir e se perguntar, com base em seu público, qual conteúdo ministrar e de que maneira. Como conciliar as propostas da educação somática com as propostas da instituição e com os desejos dos alunos? Em minha experiência de trabalho como educadora de dança com uma abordagem somática, tive vários desafios. Perguntas, como “professora, isso é dança?” ou “quando vamos dançar?” reforçaram a importância de tecer conexões com os alunos, conexões essas que não os enclausure, mas que proporcione a liberdade através do conhecimento de si. É diante dessas questões que entendemos a importância do planejar, escutar, dialogar se permitir ser curioso. É gratificante perceber quando os alunos identificam que os vocabulários de movimentos foram ampliados, que conhecem a forma dos ossos das mãos, da coluna e brincam com os movimentos possíveis de algumas articulações. Os alunos passam a demonstrar empolgação

com as aulas, inclusive, verbalizam o desejo de que as aulas de ciência fossem da mesma maneira.

Os projetos sociais são espaços informais, não tradicionais, e isso proporciona mais liberdade para que o professor faça uso de uma metodologia própria. Assim, é possível criar formas de fazer que possibilite tanto que os alunos se desenvolvam tecnicamente como também atentas ao conhecimento do próprio corpo. Devido à escolha de proporcionar uma reflexão a respeito do ensino de dança em projetos sociais, não coube nesse trabalho discutir a educação somática articulada a um estilo específico de dança, mas à experimentação e exploração de movimentos no contexto de dança.

Como abordado no primeiro capítulo desta monografia, a formação deficiente de professores atuantes em projetos sociais prejudica o desenvolvimento e a proposição de ideias e do próprio trabalho. Nesse sentido, considero que a formação em uma licenciatura em Dança seja a principal perspectiva para o acesso a novos modos de ensinar e aprender dança. Sobre isso, como coloca Zimermann *et al* (2018, p.241), “deve haver muito trabalho e tempo, para que, camada por camada, a dança que se desenvolve nas universidades e centros de pesquisa possa conquistar os demais espaços”. No caso dessa pesquisa, os projetos sociais.

O aumento dos profissionais licenciados e as discussões em torno do ensino-aprendizado de dança têm gerado transformações nessa área de conhecimento. Novos modos de apreender e ensinar dança vem ganhando relevância para o desenvolvimento do conhecimento e para a formação do indivíduo, além do aprendizado técnico. Professores, artistas e pesquisadores têm apresentado reflexões sobre um ensino de dança em que prevaleça a autonomia dos alunos, e a abordagem somática tem sido importante nesses contextos de aula. Nessa perspectiva, consideramos a possibilidade de transformações no ensino de dança no âmbito de projetos sociais, já que a educação somática dispõe de meios que auxiliam na construção da autonomia do sujeito, por meio de uma dança que não se fundamenta na repetição de passos, mas que emerge do estudo do corpo.

Aliada aos subsídios que a educação somática vem proporcionando elaboramos uma uma sequência didática que trabalham os conteúdos específicos da área de dança articulados a conteúdos de educação somática. Nossa intenção foi compartilhar uma proposta que surgiu a partir da minha experiência alimentada com os estudos realizados na construção dessa

pesquisa. A proposta foi dividida em temas centrais que acredito favorecer a autonomia dos alunos. Não é uma receita cem por cento certa, são sugestões que podem contribuir com o desenvolvimento artístico estético para além da formação humana.

Finalizo considerando que os objetivos dos projetos sociais de incluir socialmente os sujeitos são favorecidos pelas experiências que estimulam a autonomia nas aulas de dança. Quando o sujeito exercita a percepção de si mesmo, ele também ganha autonomia para realizar suas escolhas no espaço social em que está inserido. O desenvolvimento corporal dos participantes acontece tanto na esfera afetiva como na perceptiva e na intelectual, a partir das suas experiências sensoriais e corporais. Muitas são as contribuições que um educador pode fazer na sociedade a partir de suas práticas de dança. Afinal, como afirma Freire (1996), ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo.

REFERÊNCIAS

- ABTA- A Técnica.** Disponível em: <<http://abtalexander.com.br/o-que-e-a-tecnica-alexander/>> Acesso 01 de Nov 2019.
- ARMANI, Domingos. Como elaborar projetos?** Guia prático para elaboração e gestão de projetos sociais. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2004.
- ASSIS, Cássia. Estudos contemporâneos de cultura.** Campina Grande: UEPB/UFRN, 2008. 15 fasc. 236 p.
- BERNARDES, Ruth. Autonomia do Sujeito:** as Contribuições Teóricas de G. H. Mead. Psicologia: Teoria e Pesquisa Out-Dez 2009, Vol. 25 n. 4, pp. 467- 477.
- BIANCHI, Paloma. Abordagens Somáticas em Dança:** uma outra Perspectiva em Pesquisa e Criação. DAPesquisa, v.1, n.12, p 01 - 12, dezembro 2014.
- BOLSANELLO, D.A educação somática e os conceitos de descondicionamento gestual, autenticidade somática e tecnologia interna.** Motrivivência Ano XXIII, Nº 36, p. 306-322, Jun. 2011.
- BOLSANELLO, Débora. A Educação Somática e o contemporâneo profissional da dança.** 16 p.
- BURATTO, Ana Clara Lima Silva. Ensino de Dança, processo de criação e corporeidade: estudo de caso no projeto Quik cidadania.** 2014
- BLACH, CAVALCANTI. Influência de princípios somáticos em processos de composição coreográfica:** ensaio a partir de uma experiência. Caderno GIP-CIT - Ano 20 N.36 - 2016.1
- CARVALHO, I. C. M.; MÜLLER, L. H.; STEPHANOU, L. Guia para elaboração de projetos sociais.** São Leopoldo - RS, 2 ed., Sinodal, 2003.
- CARAVALHO, Lívia.** **O impacto do ensino de arte nas ONGS.** Caderno de textos diálogos entre arte e público vol.03 2010/2011. Disponível em: <http://dialogosentrearteepublico.blogspot.com/2009/01/blog-post_8716.html> Acesso em 29 de Set 2019.
- CORREIA, Adriana. ASSIS, Monique. Dança em projetos sociais:** análise da construção de sentidos no discurso jornalístico. Corpus etScientia, vol. 2 , n. 2 , p. 23-36, setembro 2006.
- CARUSOet.al. O diferencial da atuação de um licenciado em dança na construção da autonomia dos alunos em diferentes realidades.** Campinas, SP Edição Especial, out. 2018, p. 181-228 .
- DANÇAR A VIDA. Jogo monte o esqueleto.** Disponível em <<http://dancaravida.blogspot.com/2015/04/jogo-digital-monte-o-esqueleto-moe.html>>. Acesso em nov. 2019.

FEIJÓ, Marianne Ramos. **A família e os projetos sociais voltados para jovens:** o impacto e participação. São Paulo: PUC São Paulo, 2008, 252 fls.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciencia pelo movimento:** exercícios fáceis de fazer, para melhorar a postura, visão, imaginação e percepção de si mesmo. São Paulo: Summus, 1977. 222 p.

FORTIN, Sylvie. LONG, Warwick. **Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea.** Movimento, Porto alegre, v.11, maio/agosto de 2005, p.9-29.

FORTIN, Sylvie. **Educação Somática:** novo ingrediente na formação prática em dança. Cadernos do GIPE-CIT. Salvador, Universidade Federal da Bahia, n. 2, 1999, p. 40-55.

FORTIN, Sylvie. **A experiência de discursos na dança e na educação somática.** Porto Alegre, v. 16, n. 02, p. 71-91, abril/junho de 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. **Entidades sem fins lucrativos.** Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24162-fasfil-2016-numero-de-entidades-sem-fins-lucrativos-cai-14-em-relacao-a-2013>> Acesso em set. 2019.

INSTITUTO FELDENKRAIS. **O método Feldenkrais.** Disponível em: <<https://www.institutofeldenkrais.pt/o-metodo-feldenkrais/>> Acesso em novembro de 2019.

INSTITUTO PAULO FREIRE. **Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira.** Disponível em :<<https://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileira>> Acesso em março de 2020.

LOYOLA, Geraldo. **Phttps://www.paulofreire.org/paulo-freire-patrono-da-educacao-brasileirprofessor-artista-professor: materiais didáticos-pedagógicos e ensino-aprendizagem em Arte.** 2016

MARQUES, I. **Notas sobre o corpo e o ensino de dança.** Caderno pedagógico, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MACHADO, et al. **Seleção de conteúdos e procedimentos pedagógicos para o ensino do esporte em projetos sociais:** reflexões A Partir Dos Jogos Esportivos Coletivos. Motrivivência Ano XXIV, Nº 39, Dez./2012, p. 164-176.

MELO, Sara – **Texturas, ou sobre os efeitos sociais das artes Sociologia.** Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Vol. XXX, 2015, pág. 11 – 33.

MILLER, Jussara. **A Escuta do corpo:** Sistematização da técnica Klaus Vianna. São Paulo, 2007.

NÁDIA. **Antes do sol nascer.** Mk Music, 2005, Disponível em : <<https://www.vagalume.com.br/nadia-santolli/antes-do-sol-nascer.html>> Acesso em ;março de 2020.

ROSSETTO, Priscila; STRAZZACAPPA, Márcia. **A quem possa Interessar:** a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. Revista Brasileira de Estudos da Presença .Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015. Disponível em :<<http://www.seer.ufrgs.br/presenca>>

SOTER, Silvia. **A Educação Somática e o Ensino da Dança.** In: PEREIRA, Roberto. Lições de Dança 1. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1998. P. 135-160.

SCHOROEDER, Jorge. **A música na dança:** reflexões de um músico.Dissertação (mestrado) Universidade Estadual de Campinas, SP, 140 p.

SOUZA, Marcilio. **Abordagens Somáticas do Corpo na Dança.** Rev. Bras. Estud. Presença, Porto Alegre, v. 5, n. 1, jan./abr. 2015, p. 127-147.

SOUZA DIAS, Romar. **Desafios enfrentados por alunos de classes sociais menos favorecidas rumo à aprendizagem de inglês:** uma questão de identidades. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013, 161 f. Dissertação de mestrado.

Zabala, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

Zimmermann, et al. **Quais as contribuições do licenciado em dança na iniciação e formação artística de crianças, jovens e adultos nos estúdios, academias e companhias de dança?** Campinas, SP Edição Especial out./out. 2018, p. 229-257.

