

**UNIESP**  
••• união de escolas superiores paraíso •••

WWW.UNIESPMG.EDU.BR - (35) 3558 6261

**ISEP**  
••• Instituto Superior de Educação Paraíso •••

*UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES PARAÍSO  
INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PARAÍSO*

**PÓS GRADUAÇÃO EM GESTÃO ESCOLAR**

**DANÇA: ARTE DE EXPRESSAR A VIDA E ORIENTAR NA  
ESCOLA**

**AUTOR: VERA LUCIA AMORELLI CASTRO**

**ORIENTADOR:**

**ANA CRISTINA IOZZI**

**São Sebastião do Paraíso - MG  
2009**

# **DANÇA: ARTE DE EXPRESSAR A VIDA E ORIENTAR NA ESCOLA**

**AUTOR: VERA LUCIA AMORELLI CASTRO**

Monografia apresentada à UNIESP – União de Escolas Superiores Paraíso, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Pós Graduação em Gestão Escolar.

Orientador: Cristina Iozzi

**São Sebastião do Paraíso – MG  
2009**

## ***DEDICATÓRIA***

*A meus filhos Marina e Bruno; ao meu amado esposo José Carlos; e a minha querida amiga Flávia Junqueira.*

## ***AGRADECIMENTOS***

*A Deus, pela oportunidade de aperfeiçoamento emocional e intelectual; e por me abençoar com o maior tesouro do mundo, meus filhos.*

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 - HISTÓRIA DA DANÇA.....	13
1.1.A história da dança no Brasil.....	16
2 - HISTÓRIA DO SAPATEADO.....	20
2.1 A importância do sapateado.....	22
2.1.1 Característica.....	22
2.1.2 Estilo.....	23
2.1.3 Atualidade.....	23
2.1.4 A influência dos grandes nomes.....	24
3 - O SAPATEADO NO BRASIL.....	27
4 - O ARTISTA – BAILARINO.....	29
4.1 Depoimento do artista.....	30
4.1.1 Fotos da artista.....	31
4.2. VISÃO PESSOAL.....	36
5 - DANÇA: UM ELO DE LIGAÇÃO ENTRE PROFESSOR, ALUNO E APRENDIZAGEM.....	38
5.1 A dança como método pedagógico.....	46
5.2 Um diferencial: benefícios e contribuições que a dança trás a aprendizagem.....	47
5.3 Deficiência visual e sapateado.....	52
6 - A ORIENTAÇÃO ESCOLAR.....	59
6.1 Orientador educacional: necessidade e relevância no espaço escolar e no contexto do ensino da dança.....	62
CONCLUSÃO.....	65
BIBLIOGRAFIA.....	67

## RESUMO

Dança: arte de expressar a vida e orientar na escola apresenta um trajeto pela história da dança, e do sapateado como forma de expressão. Entende-se a dança como uma das formas de linguagem expressiva. As linguagens, assim como as relações humanas, demonstram sua livre expressão através do corpo. O corpo comunica-se através de seus movimentos que são primordiais na vida do ser humano. Dançar pode ser também uma arte de integração social, mostrar ao público a dança sem limites de expressão, dançar sem preconceitos, dançar como atividade de socialização. A comunicação corporal é fundamental para o desenvolvimento das relações sociais. Diante de situações decorrentes do mundo atual, verifica-se que a dança tem sido alvo da globalização, deixando de ser algo realizado através do sentimento, da expressão, de inspiração e atitude e principalmente no sentido educativo, para abranger um aspecto mercantilista e mecanicista. Com a busca do conhecimento do corpo, dos movimentos naturais e criativos, pouco a pouco a dança vai se desenvolvendo e com ela novos estilos vão sendo introduzidos, como a dança contemporânea, o sapateado desses novos meios de se expressar dançando. Neste sentido a dança é mais do que expressão é linguagem que expressa vida, que retrata a existência de um ser além de sua apresentação. Com isso é necessário uma funcional orientação educacional que atue junto ao processo pedagógico, com a finalidade de colaborar com a formação do aluno, buscando maior aproximação com o projeto pedagógico da escola, e ainda, direcionando para uma melhor compreensão sobre a importância da mudança de conceitos, realizando um comparativo entre como pensar a dança e realizar a dança do pensar.

## **ABSTRACT**

Dance: art to express life and to guide in the school presents a passage for the history of the dance, and the sapateado one as expression form. It is understood dances it as one of the forms of expressive language. The languages, as well as the relations human beings, demonstrate its exempt expression through the body. The body is communicated through its movements that are primordial in the life of the human being. To dance can be also an art of social integration, to show to the public the dance without expression limits, to dance without preconceptions, to dance as activity of socialization. The corporal communication is basic for the development of the social relations. Ahead of decurrent situations of the current world, it is verified that the dance has been white of the globalization, leaving of being something carried through the feeling, of the expression, inspiration and attitude and mainly in the educative direction, to enclose a mercantilist and mechanist aspect. With the search of the knowledge of the body, of the natural and creative movements, little by little the dance goes if developing and with it new styles they go being introduced, as the dance contemporary, the sapateado one of these new ways of if expressing dancing. In this direction the dance is more than what expression is language that express life, that portraies the existence of a being beyond its presentation. With this one functional educational orientation is necessary that acts next to the pedagogical process, with the purpose to collaborate with the formation of the pupil, being searched bigger approach with the pedagogical project of the school, and still, directing for one better understanding on the importance of the change of concepts, carrying through a comparative degree between as to think the dance and to carry through the dance of thinking.

## INTRODUÇÃO

É consenso entre os que pesquisam a dança que os “homens dançaram todos os momentos solenes da existência: a guerra e a paz, os casamentos e funerais, a semeadura e a colheita”, e que foi através da dança e do canto, de maneira ritualista, que o homem se firmou como membro de sua comunidade.

O homem primitivo identificava-se as forças da natureza e, pelo fato de se sentir ameaçado por esta, imitava. Imitar a natureza mostrava-se como uma necessidade frente ao desconhecido, uma crença extremamente idealizada voltada para a “segurança e proteção”. Acreditava que assim fazendo pudesse estar longe dos aspectos pavorosos da vida que o amedrontavam. Assim, passa a adorar divindades multiformes para se proteger, como os animais, as montanhas as cavernas, as pedras e os rios.

Lentamente, o homem passa do culto às divindades multiformes para a união em um só deus, para dar conta do seu vazio, e passa a se projetar numa hierarquia de deuses e demônios. Só depois, lentamente, é que ele começa a “experimentar a plenitude criativa de sua própria psique”. Assim ele se expressa através das práticas de meditação.

Dessa forma, encontramos justificativa para os primeiros registros coreográficos estarem impregnados de elementos referentes à natureza. Sabe-se que as primeiras estruturas coreográficas registradas foram representadas em pedras e tinham a formação circular, sempre grupal, constituídas cada uma, através de suas peculiaridades, por exemplo: danças circulares, sem contato corporal entre os participantes; danças de imitação animal; danças convulsivas; danças em serpentinas; danças profanas; danças funerárias, dentre outras, que representavam à idéia arraigada de continuidade da vida. Eram executadas ao som de ritmos fortes e lamento que, expressavam as lutas dos mortos com o mistério da obscuridade. Curiosamente, os primeiros cultos dos quais se tem conhecimento são os que se referem à morte. Assim, à proximidade com o inesperado era marcada por uma atividade de “rito mágico”, que favorecia o bem em detrimento do mal.

Pois bem, é diante do desamparo frente ao poder da natureza que o homem cria explicações para a complexidade do universo. Freud, (1933), no texto “A questão de uma *weltanschauung*”, é enfático em dizer que tanto a arte como a religião, cada uma a seu modo,



tendem a criar explicações “uniformes a complexidade do universo”. Assim, “*weltanschauung*” se traduz como:

“... uma construção intelectual que soluciona todos os problemas de nossa existência, uniformemente, com base em uma hipótese superior, a qual, por conseguinte, não deixa nenhuma pergunta sem resposta e na qual tudo o que nos interessa encontra seu lugar fixo.” (Freud, 1933:115).

Assim, enquanto “sagrada” a dança reverenciava o amor, a beleza, e a grandeza do ato, que enriquecia a vida que se extasiava frente ao fascínio exercido pelo mar, pelas nuvens, pelo fogo ou pelo amor. Dante, na “Divina Comédia”, exalta a força poderosa do amor quando diz: “o Amor – esse que move Sol e estrelas”. E enquanto profana, revelava a mais desenfreada natureza selvagem, embevecida pela volúpia das excitações.

“O próprio vigor do corpo transformava a dança em sacramento. Por vezes, cobria-se ou mascarava a cabeça, por ser considerada a sede do poder, da mesma forma que no sacrifício ritual a entrega da cabeça denotava o sacrifício total. Adotar outro rosto com a ajuda da máscara equivalia a admitir a entrada de outro espírito. Com a perda da forma e da fisionomia própria, torna-se mais clara a transformação em deus”. (WOSIEN, 1996).

Antes que a religiosidade abarcasse as mais diversas formas de expressividade corporal que, refletia substancialmente a condição de desamparo humano frente à natureza, o homem primitivo dançava mergulhado numa expressão “involuntária” de movimentação, reflexo de uma ordem interna na qual não se articulava nenhuma ordenação ou representação qualquer. Havia ali, algo inerente à dança que ultrapassava o estatuto “da mera movimentação corporal” para se formular enquanto perspectiva pulsional no discurso do corpo. Era naquele momento, um corpo que se oferecia a “descarga rítmica de energia” possível de ser descrita apenas enquanto “ato extático”.

Paul Schilder (1999) ressalta a importância das relações existentes entre o modelo postural e a interação de nosso corpo com o corpo do outro, descreve os efeitos sofridos pela imagem corporal durante o momento da experiência extática. Havia uma disjunção entre corpo e mente (alma, espírito). Também, foi dada atenção as muitas transformações pelas quais a representação da imagem corporal passa nessa experiência, sendo mais importante o momento extático correspondente a “aquilo que se apresenta entre a destruição de uma imagem corporal e a construção de outra”, que pode, até mesmo, ser controlada ou incitada através de técnicas.

Pois bem, percebemos nesta rápida retrospectiva histórica, ao primitivismo, que a religião desenvolvia suas crenças de maneira arraigada e latente nas danças primitivas, o que dessa maneira, funcionava como mediadora da radical e contraditória experiência da natureza, amparada e espelhada, no característico sentimento de desamparo do homem.

Num salto histórico, com a ampliação geográfica própria a Renascença, foram acrescentados motivos exóticos a dança, surgindo a partir daí um movimento dançante, executado, a princípio, através de pantomima, o “*ballo*”, que foi cada vez mais elaborado, até se transformar em “*ballet*.” A primeira apresentação de *ballet*, que se tem notícia, data de 1489, organizada para a festa de casamento do duque Galeazzo Sforza, de Milão.

O que se viu daí em diante foi à propagação, aperfeiçoamento e multiplicação dos vários estilos de dança. O *ballet* “*La Sylphide*”, 1832, marcou o nascimento do *ballet* romântico e junto a ele o uso de sapatilhas de pontas. Marie Taglione, considerada a “princesa do romantismo”, representou para a época o auge do aprimoramento estético da dança, cujos movimentos privilegiaram a expressão e o estilo, em detrimento da virtuosidade e da técnica.

À saturação do romantismo e do academicismo que tendiam a uma arte interpretativa em detrimento a arte que levava em conta os aspectos da subjetividade humana se sobrepôs o neoclassicismo. Representado por Diaghilev e seus sucessores, Nijinsky (1890-1950), Fokine (1880-1942) e Balanchine, promoveram uma nova organização estética da dança, revitalizando seus movimentos a serviço de um referencial rítmico diferente do até então apresentado pelo romantismo. É importante ressaltar que o movimento de superação no campo da dança que regularmente se impõe com o tempo, pode nos desvelar as características das diversas transformações subjetivas pelas quais se mostrou também, naquele momento, a própria cultura.

Com o surgimento da dança moderna e contemporânea, a expressão de uma nova ordem cultural trouxe a cena um sujeito-bailarino que expressa alguém que se faz participar não como mero espectador, imune a vida, operário da técnica-perdida na sua individualidade-, mas na forma do contraponto subjetivo-necessário e singular à arte em geral: Objeto e Sujeito de sua própria obra. Objeto naquilo que é dado ao bailarino, aprimorar a sua técnica tão necessária à execução dos passos, “sulcar no corpo o movimento”; e Sujeito em relação à tomada de consciência de seu papel e sua própria criação artística, no que se abre ao novo, ao inaudito. O gesto do bailarino, como bem soube captar a escrita de Garaudy, “induz a uma experiência não conceitual, não redutível à palavra. Se pudéssemos dizer certa coisa, não precisaríamos dançá-la”.

Assim, pode-se dizer que o que se assiste hoje no cenário da dança, e incluem-se aqui as propagadas festas “*rave*”, manifestação muito difundida, neste cenário de ‘modernidade-pós-moderna’, se é que assim se possa dizer, é esta notável característica primitiva voltada ao ‘fluxo e refluxo pulsional’ que faz com que cada um possa construir seu próprio movimento. É desse elemento que circula como expressão de cunho pulsional, que a dança se nutre e se mantém. Como nos diz Clarisse Lispector, “por mais intransmissível que fossem os humanos, eles sempre tentavam se comunicar através de gestos, de gaguejos, de palavras mal ditas e malditas”.

Esta monografia tem como objetivo apresentar a dança como uma forma de expressão, orientação e também o sapateado como meio de expressar uma vida. Baseado na vivência de uma sapateadora iniciante e de muita pesquisa.

Será abordado, então, no primeiro capítulo um pouco sobre a história da dança, no mundo e no Brasil. Apresentando também nesse contexto a importância da dança.

No segundo capítulo, mostrará a história do sapateado, bem como as características que se tem essa dança. Além da influência que alguns artistas contribuíram para o sapateado. E também o sapateado como forma de inclusão para o deficiente visual.

No capítulo três, acrescenta-se o surgimento do sapateado no Brasil, bem como ainda um fenômeno relativamente recente no país.

Já no capítulo quatro será apresentada uma visão do artista sapateador, como ele se manifesta frente a essa dança, as transformações ocorridas e sua experiência como um especialista na técnica de sapatear. E também nesse capítulo a visão de grupo será demonstrada com certa importância para a dança.

E a dança como um elo entre professor, aluno e aprendizagem será abordado no capítulo cinco, refletindo sobre a Dança-Educação, partindo de uma experiência intercultural, possibilitando perceber que um dos desafios para o professor é de incluir a dança como uma atividade curricular e capacitar o professor para ensiná-la a todos os alunos, inclusive às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais.

Para finalizar será feito uma breve abordagem sobre a história da orientação educacional, seu conceito, seus princípios e funções. Em seguida, menciona a importância do uso do lúdico. Dada a relevância do tema aqui abordado, se propõe a fazer com que os profissionais da área da educação repensem o papel da Orientação Educacional, sob uma perspectiva mais crítica e questionadora de suas reais funções e atribuições.

Ao longo de nossa investigação, tivemos dificuldade em encontrar estudos sobre o sapateado e as pessoas com deficiência visual, bem como sobre formas de avaliar este aprendizado, e por existir indícios que atividades motoras podem contribuir com a vida dessas pessoas, apresentamos esse estudo, com o objetivo de estabelecer uma proposta de ensino e verificação de aprendizagem, bem como o significado desta prática para a vida dessas pessoas.

# 1 HISTÓRIA DA DANÇA

A dança é uma das mais antigas formas de arte, retratada até mesmo em pinturas das cavernas pré-históricas. Dançavam para se exprimir, comemorar ou como ritual, não se sabe, mas algumas figuras pintadas sugerem os mesmos movimentos que hoje vemos como em pistas de danças.

Tudo começou com as primitivas sociedades tribais. Para aquela gente, a dança era uma atividade comum e todos dela participavam.

Ma danças e ritmos eram puros e simples, mas fortes, assim como as emoções exprimidas. Aqueles dançarinos nos deram o nosso primeiro tambor - um tronco oco, batido com pau, para manter todos se movendo juntos.

As danças primitivas eram dançadas principalmente, como ritual, e se constituíam em acontecimentos freqüentes.

A sociedade tribal dançava para comemorar a colheita, para adorar os deuses, para pedir sol ou chuva, para aumentar a fertilidade ou apressar as curas, em resumo para expressar seus sentimentos e reações a cada setor da vida humana (BOURCIER, 1987).

Do começo do Séc. XVI, quando o balé era ainda um folguedo, um divertimento de salão, a nobreza italiana (responsável pela criação da forma) declamava e dançava com acompanhamento musical, em cenários preparados e com luxuosos costumes, mas sem grande virtuosismo (BOURCIER, 1987).

Os primeiros balés franceses, do tempo de Catarina de Médicis, como o *Ballet Comique de la Reine*, eram ainda danças cortesãs. Bem antes disso, o espetáculo que Carlos V de França apresentou ao imperador alemão Carlos IV (1377) já denotava características das 'entradas de mouriscas', mais tarde transformadas em balé, com grupos de figurantes, cavalheiros, mas também, às vezes, damas, personagens grotescos, com trajes bizarros, a executar danças muitas vezes licenciosas, que se sucedia a intervalos (BOURCIER, 1987).

Cada grupo executava seu próprio bailado e, por fim, todos tomavam parte na dança geral, o grande balé. Tais 'entradas' incluíam recitativos, música vocal e instrumental. Aos poucos, a dança se estilizou, dominou os outros elementos, passou a exigir movimentos tão refinados e rapidez tão estonteante que o balé deixou de ser uma extravagância de bom tom para transformar-se em teatro, coreografia montada e executada por profissionais, bailarinos, ginastas, atletas.

Diversificou-se, depois, em duas modalidades principais: dança pura, acrobática, de alto requinte técnico, já sem características de bailado imitativo, harmonizável entre as danças abstratas; e dança dramática, mais próxima do balé original, de sociedade, como apresentação mímica de uma história ou tema.

Em 1581, o músico italiano Baltasarini, conhecido como Beaujoyeux, compôs a primeira peça do novo gênero, destinada a fazer sucesso em toda a Europa: o *ballet de circé*, que reunia a dança, a música e a poesia sobre um tema de tragédia clássica. Com muito fausto, carros alegóricos, fantasias, o balé italiano ganhou maior unidade dramática, e os enredos do romance medieval foram substituídos pelos da mitologia greco-romana. Mas tanto no balé abstrato como no balé dança dramática, a forma criou sua linguagem própria, hierática, estereotipada, montada sobre uma série de posições e movimentos convencionais, de ensino rígido e aprendizado obrigatório. Muitos desses movimentos, que são como que o alfabeto ideográfico do balé, são conhecidos no mundo inteiro pelos nomes franceses: *pointe* (dançar na ponta dos pés), *par-de-deux* (dança a dois), *entrechat* (salto em que os pés se cruzam no ar mais de uma vez, rapidamente) (ELLMERICH, 1964).

Grande impulso tomou a dança sob Luís XIV. Soube atrair os melhores talentos do reino para seus espetáculos, inclusive Molière. Pécourt e Beauchamp encarregavam-se das danças, enquanto Lully, sendo violinista e bailarino, compunha a maior parte das músicas. Luís XIV fundou em 1661 a Academia Real de Dança transformada na Academia Real de Música e Dança (1669). O balé passou, então, definitivamente da corte para o teatro. Consistia ainda numa série de danças executadas ao som de canto e música, com argumento mitológico. Os artistas eram agora sempre do sexo masculino, inclusive para os papéis femininos. Em geral, usavam máscaras e trajes que embaraçavam os movimentos e dificultavam a respiração .

Em 1681, Lully incluía, pela primeira vez, mulheres como bailarinas, em seu "O Triunfo do Amor". Os passos eram *terre à terre*, isto é, baixos e sem saltos. Foi o grande bailarino Ballon que incorporou os grandes saltos à técnica rudimentar.

Coube a Charles Louis Beauchamp elaborar as cinco posições dos pés, que até hoje continuam básicas, enquanto Raoul Feuillet realizou a primeira tentativa de notação de dança, com sua coreografia ou Arte de escrever a dança (ELLMERICH, 1964).

Com a morte de Luis XIV, o balé tornou-se profissional. A Ópera de Paris converteu-se no centro mundial da dança, durante todo o séc. XVIII. Bailarinas mulheres passaram a ocupar os

primeiros lugares nos espetáculos e contribuíram para o aperfeiçoamento da arte: Marie Camargo criou o *entrechat à quatre*, o *jeté* e o *pas-de-basque*, e encurtou os vestidos até acima dos tornozelos, escandalizando as platéias, e calçou sapatos sem saltos. Marie Sallé aboliu o penteado alto e adornado, o corpinho justo e a saia balão, soltou os cabelos e vestiu uma espécie de túnica de musselina branca (VIANNA e CARVALHO, 1990).

A mais importante figura da dança no séc. XVIII foi, no entanto, Jean-Georges Noverre, reformador cuja obra principal, além de inúmeros bailados, foi *Lettres sur la danse et sur les ballets*, uma exposição de leis e teorias do balé, até hoje considerada a melhor do gênero.

Noverre foi o primeiro a argumentar que o balé não era um *mére divertissement*, mas uma arte nobre, destinada à expressão e ao desenvolvimento de um tema. Assim, foi ele o verdadeiro criador do *ballet d'action*, ou balé dramático, onde toda a história se conta por meio de gestos e não pelo canto ou pela declamação. Noverre reclamava maior expressão integrada na própria dança, maior simplicidade e comodidade nos trajes, mais vastos conhecimentos para os *maîtres-de-ballet* (especialmente de anatomia), a necessidade de um tema de fundo para cada balé e não meras danças esparsas e mecânicas. Há esse tempo, salientaram-se os grandes bailarinos Gaetano e Augusto Vestris, criadores de novos passos (BOURCIER, 1987).

De acordo com Freitas; Barbosa, 1998, o movimento está presente em tudo na vida, considerando que tudo é movimento! E o movimento dançado foi à primeira manifestação emotiva, ainda que desordenada, apenas com a organização imposta pela própria estrutura do corpo, com a particularidade de uma apaixonada atração pelo ritmo. A visão mais ordenada da dança começa a partir do interesse do homem em praticá-la mais elaboradamente, e a técnica clássica foi uma das primeiras técnicas de dança a ser codificada e expressa por meios tradicionais de gestos (BARBOSA, 1991).

Enfim a dança tem um longo trajeto já percorrido e certamente seu caminho, espera-se que eternamente, seja de grandes pesquisas, registros, entendimentos e questionamentos. Sem dúvida que isso é apenas uma pequena introdução de toda a história da dança, pois sabem que existem períodos e fases, de descobertas, inovações, mudanças bruscas. Estas transformações são oriundas de grandes revoluções, manifestações, guerras e, sobretudo de quebras em processos nascidos de criadores que foram dando espaços a novas tentativas.

## 1.1 História da dança no Brasil

A dança precipitava no corpo através de movimentos ritmicamente regulados, giros, golpes, palmas, contrações musculares e batida dos pés no chão para marcação rítmica. Os ‘xamãs’, nas suas práticas de girar, acreditavam que o estado de vertigem e êxtase provocados pelo girar contínuo do corpo e os colocavam em comunicação com os espíritos. Segundo Woisen, (1996), era a função do xamã “exercer o papel intermediário entre o mundo dos espíritos e os membros de sua comunidade tribal, os quais o consideravam porta voz especialmente escolhido pelos antepassados para profetizar o instrumento de deus para a cura”. Na Índia, a dança de Shiva ilustrava a necessidade de se pensar o mundo dentro de um modelo de criação “contínua”. Sua dança exibia um percurso que ia do nascimento e expansão cósmica até os movimentos incessantes de destruição; e a vida, tanto quanto à criação, se faziam pensar para além das “ilusões existenciais limitadas”. No Egito, havia a “dança da estrela da manhã”, nome muito sugestivo usado para ilustrar a dança cujos gestos imitavam os vários movimentos da ordem celeste, dos ciclos dos dias e do surgimento das estações, assim como a semeadura ordenada pelo fluxo e refluxo dos rios (BRUHNS, 1994).

A consolidação da linguagem da dança moderna no Brasil fez-se presente com maior destaque nos anos da ditadura militar, marcados por um regime político autoritário e censura artística prévia, período em que a dança passava por grandes modificações e seus profissionais tentavam se libertar das influências estrangeiras em busca de uma identidade própria. O país vivia um período de repressão, cassação, tortura policial, desaparecimentos e as manifestações artísticas exerceram grandes contribuições para denúncias e críticas do sistema vigente. Neste momento São Paulo já havia passado pelo debate em torno da modernização, abrindo campo para uma série de experimentações artísticas e, na dança, oferecendo-se como berço para uma série de novas questões estéticas. Não é por acaso que o movimento da dança moderna concentra-se, sobretudo na capital paulista (FARO, 1988).

Um discurso bastante comum que passou a fazer parte do universo dos profissionais da dança moderna relaciona-se às considerações do que seria a dança em oposição ao balé: uma arte ligada à vida “real”, porque diferente da dança clássica, que era “dedicada ao mundo de fadas, cisnes e seres elementares, numa cena construída de pontas e pernas esticadas, posturas distantes da movimentação ‘natural’ das pessoas” (GARAUDY, 1980).



Na verdade, os tempos eram outros e a dança se deparava, agora, com outra tarefa. Uma tarefa que localizava no corpo do brasileiro um lugar de possíveis respostas para um nacionalismo que ia ganhando outros tons, um tom de denúncia e contestações, momento em que a arte engajada ganhava espaços maiores, em um ambiente de ditadura e repressão. Essa dança ganhou visibilidade justamente na década de 70, quando a censura artística se instaurou principalmente nos setores musicais e teatrais. Ela surgia, então, como possibilidade de manifestação, capaz de driblar com maior facilidade a censura (MARQUES, 2003).

A década de 1970 foi também marcada por uma interessante expansão de mercado para os artistas da dança, momento em que a participação em eventos institucionais, *shows*, peças teatrais, cinema, programas de televisão e em eventos empresariais abriu um leque de possibilidades para os profissionais desta arte, permitindo também uma troca de informações com outros segmentos artísticos. Com o teatro, o diálogo tornava-se cada vez mais freqüente e peças teatrais importantes do período contaram, direta ou indiretamente, com a participação de bailarinos, seja no que refere à atuação, montagem coreográfica, seja no preparo de corpo dos atores. Várias foram as Companhias, coreógrafos e bailarinos que, de maneiras particulares, buscavam representar temáticas sociais, mesmo aqueles que não abriram escola ou que as mantiveram por um período mais curto (SAMPAIO, 2005).

São Paulo tornou-se o celeiro da dança moderna brasileira com a colaboração de importantes nomes como Renée Gumiel, Maria Duschenes, Ruth Ranchou, Marilena Ansaldi, Sonia Mota, Célia Gouvêa, Maurice Veneau, Ivaldo Bertazzo, J. C. Violla, Marika Gidali, Décio Otero, entre outros. Neste momento foram fundadas companhias profissionais como o Cisne Negro Companhia de Dança, o Balé da Cidade de São Paulo e a Companhia *Ballet Stagium*. Esta última, fundada em 1971, sob a direção de Marika Gidali e Décio Otero, contou com o apoio e influência da classe teatral local e ficou reconhecida nacionalmente por seu projeto de engajamento (FARO, 1988).

Grandes questões alimentaram a década de 1960 e a agitação cultural se fez presente durante todo esse período, permitindo uma circularidade de idéias, trocas e identificação de propostas, que buscavam maior participação política e ênfase ao nacional, abrindo caminho para que, posteriormente, tais discussões fizessem também, de maneira distinta, parte do universo da dança. Dessa forma, o panorama de acontecimentos nos setores artísticos nos leva a compreender o espaço aberto para as novas questões propostas pela dança.

De maneira geral, mesmo que com projetos diferenciados, a produção teatral, musical e cinematográfica da década de 1960 foi se identificando com um movimento que valorizava as nossas raízes, dando ênfase ao nacional, com temáticas e concepções estéticas que se revelavam, como resultado de escolhas efetuadas nos embates políticos do momento. Dessa forma, percebe-se que, num primeiro momento, em fins da década de 1950 e início de 1960, no campo cultural, tinha-se uma produção ideológica vinculada à problemática do nacional-desenvolvimentismo, alimentada pelos intelectuais do ISEB, uma produção cultural articulada com um projeto nacionalista de desenvolvimento. Datam deste período as primeiras produções do Teatro de Arena, do Cinema Novo, a Bossa Nova, o Centro Popular de Cultura. Embora cada uma dessas manifestações possuísse projetos específicos, cabe ressaltar que a noção de arte até este momento estava diretamente vinculada à política, ao engajamento, bem como ao predomínio de um realismo crítico como estética (KLAUSS, 2005).

Após o Golpe de 1964, as produções artísticas iriam vivenciar o que reconhecemos hoje por Tropicalismo, movimento marcado pela experimentação. A inovação do movimento tinha como base a antropofagia de Oswald de Andrade, cuja proposta cultural consistia na teoria e na prática da devoração: “devorar e assimilar o que haveria nas culturas de fora sem, no entanto, esquecer do elemento nacional”. No que diz respeito, à arte cinematográfica, as produções de Glauber Rocha foram de suma importância para esta nova estética. Seu filme *Terra em Transe*, de 1967, expressou de forma significativa o que seria representado pelo movimento *tropicalista*. Em relação à produção teatral, o destaque é para a encenação de *O Rei da Vela* (1968), texto de Oswald de Andrade, pelo Teatro Oficina, ganhando a cena brasileira e redimensionando uma série de novas questões para as preocupações do nacional. A produção musical insere-se também nesse quadro de resistência cultural. Os festivais de música na época revelavam grandes nomes como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque de Holanda, Elis Regina, dentre outros. No que diz respeito à discussão tropicalista musical, Gilberto Gil e Caetano Veloso chamavam atenção pelo fato de incorporar à música não apenas elementos da cultura nacional, mas o que fosse surgindo de informação, como o rock, o pop, a música regional, o folclore, jazz, bossa-nova, todos incorporados por meio da antropofagia oswadiana, ocasionando o estranhamento por parte de um público formatado em determinados padrões. Ao lado da reestruturação musical, os músicos tropicalistas buscavam efeitos de impacto também por meio da imagem, de seus figurinos e acessórios cênicos.

A influência desses movimentos artísticos para a dança brasileira foi fundamental, uma vez que acentuavam posicionamentos nacionalistas e políticos, contribuindo para que uma série de questões colocadas pela arte e que fossem posteriormente apropriadas e representadas pela dança. Segundo Helena Katz, a perseguição à “dança brasileira” se inicia nos anos 70, quando a necessidade de produzir uma arte ligada ao mundo surge como um plano de abordagem coletivo. Que muitas vezes reproduzirão. Entre elas Marika Gidali, Décio Otero, Ruth Ranchou, Marilena Ansaldi, Célia Gouvêa. “O tema dos anos 70 quase que se autodecalcava: fazer dança era uma via de posicionamento do homem no seu meio” (FARO, 1988).

Uma das grandes considerações da dança moderna do período girava não apenas no produto estético, ou seja, no resultado final do espetáculo, mas também no que dizia respeito ao processo do trabalho. Diferentemente do que acontecia no balé, os bailarinos da dança moderna, muitas vezes, eram estimulados a criar, participar de laboratórios que trouxessem sentimentos, idéias e seqüências pessoais para o que estavam representando no palco. As temáticas dos espetáculos também procuravam expressar questões referentes ao homem de seu tempo, condizentes com sua realidade, sentimentos e desejos. Dessa forma, o virtuosismo da técnica clássica passava para segundo plano, e técnicas como de Marta Graham e processos de trabalho como de Kurt Jooss e Rudolf Von Laban se tornavam parte do universo de profissionais da dança do Brasil.

## 2 A HISTÓRIA DO SAPATEADO

O sapateado se originou da fusão cultural entre irlandeses e africanos. Sua primeira manifestação aconteceu na Irlanda, no início da Revolução Industrial. Nos pequenos centros urbanos, operários costumavam usar tamancos (Clogs) para isolar a intensa umidade que subia do solo e, como forma de diversão e reuniam-se nas ruas, tanto homens como mulheres, para uma animada competição, onde o vencedor seria aquele que conseguisse produzir os sons e ritmos mais variados com o bater das solas no chão de pedra. Esta diversão passou a ser popularmente conhecida como "Lancashire Clog" (MACHADO; SALLES, 2005).

Por volta de 1800, os tamancos foram substituídos por calçados de couro (Jigs) por serem mais flexíveis e moedas foram adaptadas ao salto e à biqueira para que o "sapato musical" soasse mais puro. Com o tempo, as moedas foram trocadas por plaquinhas de metal: os "*taps*".

A primeira troca efetiva de talentos entre brancos e negros aconteceu em 1840, quando escravos recentemente livres e imigrantes irlandeses recém chegados se espalharam por vários pontos de Nova Iorque e, freqüentando os mesmos salões, começaram a trocar passos de "*Irish Jig*" e dança africana que eram feitas pelos escravos em suas poucas horas de lazer. Alguns senhores feudais admiravam essas danças que uniam o trabalho dos pés descalços a movimentos do corpo, e usavam seus escravos para seu próprio entretenimento. A caminho das Américas, trocavam experiências; enquanto os europeus centravam toda a sua atenção ainda nos pés, os negros já dançavam muito com o corpo e descalços. As danças africanas, que uniam o trabalho dos pés a sofisticados movimentos de corpo também influenciaram o que viria a ser o sapateado; é assim coerente que o sapateado tenha começado principalmente com os negros americanos não sendo por isso de estranhar, que tenha sido na América que o sapateado tomou forma e se popularizou (MACHADO; SALLES, 2005).

Os africanos enfatizavam a dança de formas diferentes, mas basicamente com os pés não criavam ritmos, pois dançavam descalços com o pé inteiro no chão. O ritmo era baseado no batuque e assim chegaram aos EUA, onde eram escravos e nas festas mantinham suas tradições.

Em suas festas tradicionais, como não podiam tocar tambor, começou-se a fazer mais ritmos corporais com as mãos, boca e pés. Isso os deixou mais curiosos com as danças européias (*Jig e Clog*), às quais eles já haviam assistido uma vez ou outra.

Em 1830, Thomas Rice, numa temporada de verão em Kentucky, apresentou-se com um número inédito baseado na minuciosa observação que teve de "*Jim Crow*", um dos negros que trabalhava para o teatro. Crow tinha um caminhar desengonçado tanto pela sua idade avançada como por uma forte rigidez muscular numa das pernas e nos ombros. Enquanto trabalhava, costumava cantar uma canção e no final dava três pulinhos muito difíceis.

Partindo deste fato, Rice pintou o rosto de preto, vestiu um macacão de carregador e, cantando a mesma canção conhecida então por "*Jump, Jim Crow*", dançou improvisando saltos e giros totalmente fora do convencional. O artista considerado "branco de cara negra" começou a despontar em massa pelos Estados Unidos dando origem aos famosos "Shows de Menestréis".

Entre os anos de 1909 e 1920, vários estilos musicais e de dança foram criados nos EUA como o "*fox trot*" e o "*tukey trot*", por exemplo. E com a chegada dos africanos e europeus na América do Norte, essa fusão de informações se uniu ao estilo musical americano que estava em alta, então começaram a surgir os sapatos com chapinhas de metal nas solas.

O Sapateado Americano se consolidou realmente no início da década de 20, quando foi criado o espetáculo "*Shuffle Along*", onde 16 bailarinas executavam a mesma coreografia dando origem ao chamado "*chorus line*" e revolucionando os palcos da Broadway.

O auge deste estilo de dança veio com o cinema e com as grandes produções de Hollywood, entre 1930 e 1950 (MACHADO; SALLES, 2005).

Nos anos 40, certos condicionantes históricos fizeram com que o sapateado entrasse em declive; isto provocou nos anos 60 a quase inexistência de sapateado nos EUA.

E o mais importante é que o sapateado não se concebia em shows; ele possuía apenas algumas aparições em poucos espetáculos e por mais fantástico e impressionante que ele fosse, cansou o público (MACHADO; SALLES, 2005).

Desde então, até meados dos anos 40 o sapateado proliferou como uma febre nos Estados Unidos, espetáculos de Vaudeville, musicais da Broadway, casas de shows, clubes de jazz, em fim, estava por toda parte até nas ruas e esquinas de *New Orleans* ou do *Harlem*.

O sapateado conquistou até mesmo às telas do cinema, dando assim, origem a era dos grandes musicais e tendo como protagonistas os grandes mestres: Fred Astaire, Ginger Rogers, Gene Kelly, Ann Muller, entre outros, a partir de 1933.

Atualmente, com a evolução inerente à sociedade contemporânea, o sapateado também evoluiu e criou novos caminhos. Hoje, por exemplo, sapateadores como Savion Glover (EUA), esbanjam swing e musicalidade, criando uma nova forma de sapateado: mais forte e mais ousada.

O estilo adotado nos musicais é mais dançado com o corpo, utilizando técnicas de *ballet*, os braços e combinações tradicionais. No sapateado do negro americano, as batidas são mais rápidas, o corpo fica mais à vontade, no estilo próprio de cada um.

Fred Astaire dançava os dois estilos de uma maneira surpreendente e perfeita, altamente clássico e com a velocidade dos negros.

Como tudo, o sapateado também evoluiu e passou a ter outras formas. Savion, um dos maiores sapateadores do mundo, criou uma nova forma de sapatear mais forte e mais ousada com seu swing e musicalidade.

O sapateado também pode ser chamado de instrumento de percussão, pois com batidas dos pés executam-se sons e melodias rítmicas bem variadas e ricas .

O sapateado é uma dança relaxante que não tem limite de idade, sexo e nem exige grande esforço para principiantes (MACHADO; SALLES, 2005).

## **2.1 Importância do sapateado**

Sapatear é a magia da manipulação dos pés, é brincar, gingar, é a liberdade de expressão e movimento aliado à leveza, emoção e harmonia geral do corpo. Os americanos são os maiores divulgadores desta arte, sempre inovando e criando técnicas avançadas. Para que um aluno inicie um curso de sapateado ele necessita de afinidade com o estilo, sensibilidade e boa vontade, porque sapatear é treinar. Treinando ele adquire uma habilidade que resulta em agilidade e velocidade: princípios desta arte.

### **2.1.1 Características**

Falar de postura no sapateado é um assunto um pouco complexo, pois se trabalha muito o estilo próprio de cada um: portanto, cada um possui a sua postura própria.

É importante, porém, a conscientização dessa postura e saber usufruírem adequadamente.

Para o público, não importa quantos Wings e Riffles se faça ou o quão difícil é executá-los; se o corpo não transmitir nada, o esforço do bailarino em palco será desnecessário. É essencial a postura: o bailarino é o único foco em palco e seu corpo tem que transmitir energia.

Deve-se trabalhar o estilo próprio, não esquecendo que cada parte do corpo transmite energia, devendo-se usar todo o corpo: a ponta dos dedos, o tronco, seus ombros, suas pernas... A cabeça e peitos erguidos, sempre.

O sapateado consiste basicamente em coordenação e ritmo. A partir daí, quando já se possui uma técnica desenvolvida e trabalhada, passa-se a concentrar os esforços na tentativa de um maior relaxamento dos pés, o que permite executar cada passo naturalmente, sem esforço, com precisão e leveza nas batidas.

Para o relaxamento dos pés, trabalha-se desde a bacia, soltando toda a perna; se erguer um pouco a bacia, o pé ficará mais flexível, o que trará mais agilidade. Para trabalhar a agilidade, a fórmula é a repetição. Repete-se sempre, várias vezes.

Para sapatear, é preciso estar completamente relaxado e pensar somente no ritmo e no som que se deseja tirar. Se estiver tenso, preocupado com a postura com certeza que ela tornar-se-á realmente difícil e cansativa pela tensão que está sendo colocada.

### **2.1.2 Estilo**

Para se sapatear é necessário estilo, pois é o estilo que vai fazer a diferença. O estilo é a maneira como o bailarino de sapateado interpreta uma rotina; é o sentimento, é sua maneira de movimentar o corpo...

Há que descobrir o estilo próprio e trabalhar estilos diferentes executando uma mesma sequência com várias interpretações corporais.

Um estilo é espontâneo, que surge naturalmente ao sapatear, sem haver preocupações com intenção, braços, corpo, expressão.

### **2.1.3 Atualidade**

O sapateado passou a ter outras formas. Hoje, nos Estados Unidos, Savion Glover (um dos maiores sapateadores do mundo) lidera por absoluto com seu swing e musicalidade (a chave para ser um bom sapateador), criando uma nova forma de sapateado mais forte, mais ousado.

Além de dança e arte, o sapateado é também um instrumento de percussão onde, com simples ou complexas batidas dos pés, executam-se sons e melodias rítmicas das mais variadas e ricas.

Pode-se escrever uma partitura musical e ser executada sapateando exemplo que a Orquestra Brasileira de Sapateado adotou ao executar um cânone para nove sapateadores. Esta é uma maneira de se ver o sapateado: como um instrumento musical. É lógico que, para isso, é preciso um grande aprimoramento da técnica da dança e da música.

O sapateado tem vindo a ganhar espaço em teatro, televisão e tem sido bastante aceito, o que fez aumentar a procura deste tipo de dança.

A idéia, o desafio da atualidade é renovar e trazer o sapateado de acordo com exigências da época contemporânea. Hoje em dia, e além de arte e profissão, o sapateado é bastante procurado por pessoas, como forma de distração e relaxamento.

#### **2.1.4 A influência dos grandes nomes**

Para a nova geração *Bojangles* não passa de um ilustre desconhecido, mas a verdade é que sua contribuição para o sapateado foi muito valiosa e específica: ele o levou para a “meia ponta”, trazendo aos palcos uma leveza e uma clareza nos passos jamais vista na tradição dos *hooffers* que dançavam com os pés inteiros no chão. A pouca movimentação dos braços era notada em ambos os estilos, mas o gingado do corpo e o som preciso de *Bojangles* eram ritmicamente perfeitos e até inconfundível (MACHADO; SALLES, 2005).

Nasceu em 25 de Maio de 1878, em Richmond, Virgínia. Em 1898 foi para Nova Iorque tentar a vida de bailarino, mas só aos 31 anos seu trabalho foi reconhecido e então contratado pela produção do show *Blackbirds*, onde apresentava um número em que subia e descia uma escada sapateando. Mais tarde esse seria o marco de sua carreira.

Com o sucesso de *Blackbirds*, *Bojangles* tornava-se cada vez mais respeitado no mundo dos espetáculos, passando a ser o primeiro negro a conquistar um papel na Broadway em 1930 com o musical *BROWN BUDDIES*. Também conquistou Hollywood (em 1932), onde liderou o



primeiro casal inter-racial da história do cinema americano, contracenando com Shirley Temple, com apenas sete anos na época, em “*The Little Colonel*”, a dupla se deu tão bem que protagonizaram mais três filmes: “*Hooray for Love*”, “*The Littlest Rebel*” e “*Big Broadcast of 1936*” (MACHADO; SALLES, 2005).

Parecia que o racismo no cinema estava chegando ao fim, mas a realidade era outra quando Eleonor Powell foi cogitada a dançar ao seu lado, esse projeto foi barrado pelas leis da época que não permitiam que um negro contracenasse com uma mulher branca.

Bojangles fez ao todo 14 filmes e era atração freqüente do *Cotton Club*, sem contar os inúmeros shows da *Broadway* que participou nos anos seguintes.

Nas décadas de 50 e 60 o sapateado sumiu do cenário cultural americano, as grandes formações musicais estavam sendo desfeitas porque seus integrantes rumavam para o combate: a segunda guerra mundial (MACHADO; SALLES, 2005).

A motivação dos jovens para ver os sapateadores acompanhando as Big Bands estava esmorecendo e o gosto musical daquela época também estava mudando – era a explosão do *rock'n roll*.

Muitos achavam que o sapateado iria simplesmente morrer e levar com ele toda uma história. Mas nos anos 70 começou uma mobilização de alguns sapateadores com o objetivo de fazer essa arte “reviver”.

Pode-se dizer que Brenda Buffalino tem um papel fundamental nessa história, sua energia e determinação proporcionaram novos rumos ao *tap dance*. Brenda foi parceira do lendário Honi Coles por muitos anos e em 1978 criou a *American Tap Dance Orchestra*, uma companhia caracterizada por suas construções rítmicas interagindo diretamente com os músicos.

O retorno do sapateado aos palcos da Broadway ajudou a criar grandes mestres como Gregory Hines que ficou famoso no mundo inteiro contracenando com o bailarino Mikhail Baryshnikov em “O Sol da Meia Noite”. Gregory Hines faleceu em 2003, vítima de câncer, mas deixou sua marca, a versatilidade, era tão maravilhoso com seu estilo *hooffer* como quando dançava no estilo clássico em coreografias de Honi Coles, por exemplo.

Gregory Hines também revelou outro grande talento, Savion Glover, considerado um dos maiores sapateadores da atualidade. Desde então, a Broadway e os mestres da chamada “velha guarda” também vêm revelando nomes como: Van Porter, Jason Samuels, Cintia Chamecki (brasileira radicada em NY), entre outros. Por isso temos certeza que essa arte não vai morrer,

pois se desenvolvem trabalhos sérios no mundo inteiro através de grandes companhias e professores que formam seus alunos, passando para frente todo o seu conhecimento e o amor pelo sapateado (MACHADO; SALLES, 2005).

### 3 O SAPATEADO NO BRASIL

O Sapateado Americano descende de várias culturas e estilos musicais. No caso do Brasil, pode-se dizer que ele sofre influências da nossa música por ser muito rica. Somos um povo com a criatividade à flor da pele e conseguimos compor ritmos unindo duas culturas completamente diferentes e muito fortes em cada contexto.

O sapateado é uma arte que vem sendo bastante difundida no Brasil. A demanda por aulas cresce todo dia, surgem academias especializadas, sua popularidade nos festivais de dança está em alta, grupos e companhias estão se profissionalizando e a mídia está abrindo cada vez mais espaço. É importante notar que essa tendência não é restrita ao tradicional eixo cultural Rio - São Paulo, mas passa por cidades do país inteiro, onde o sapateado está ganhando espaço e qualidade.

Contudo, o sapateado é um fenômeno relativamente recente no Brasil e ainda tem um longo caminho pela frente. O grande obstáculo ao seu desenvolvimento foi à falta de tradição e as dificuldades que professores encontravam para obter informações e material didático. Na disciplina do *ballet* clássico, o Brasil beneficiou-se da imigração de grandes mestres como Maria Olenewa, Tatiana Leskova e Eugenia Feodorova. O sapateado não teve essa chance. Os mestres consagrados, pessoas que conheciam por experiência própria a história do sapateado e que carregavam um conhecimento profundo do seu potencial, ficaram nos Estados Unidos ou na Europa.

Tendo em vista essa ausência, é extraordinário que o sapateado tenha se desenvolvido tanto por aqui. Isso é resultado da grande dedicação dos professores locais que não pouparam esforços para levar adiante essa arte no Brasil, fazendo viagens de reciclagem, divulgando, trocando conhecimentos e passando-os adiante (MARQUES, 1999).

Era até mesmo previsível que, com o desenvolvimento do sapateado no Brasil, este viesse a se tornar mais versátil, incorporando ritmos musicais da nossa cultura como o samba, a bossa nova, a chula e o xaxado, sem nos prender à convenção do sapateado tradicional. Criamos combinações de passos e sons que outras culturas não estão acostumadas a ver, como sambar sapateando. A técnica usada nos pés vem do sapateado americano, mas os ritmos são brasileiros e a movimentação é inspirada nas danças com raízes populares. Isso envolve o conhecimento, o uso e a adaptação de passos tradicionais da dança brasileira e o respeito da sua essência e ginga.

Na nacionalização do sapateado, se destaca Valéria Pinheiro, uma cearense que mora atualmente em Fortaleza. Filha de um dançarino de xaxado, com quem aprendeu seus primeiros passos, está há anos pesquisando os ritmos do Nordeste e desenvolvendo uma linguagem muito própria no mundo do sapateado brasileiro.

## 4 O ARTISTA – BAILARINO

A dança como arte subverte a ordem e a dança é criatividade. Nem por isso devem-se combater as técnicas codificadas na sala de aula (LABAN, 1990).

Um bom pintor aprenderá o tradicional para depois abstraí-lo. Para se desconstruir e criar em dança é preciso construir um corpo forte, com experiências em diversas formas de movimentação corporal. Um corpo treinado pode negar a técnica e buscar novas formas de movimentação, pois o corpo não esquece as conexões e os aprendizados que já foram feitos, e transfere esta experiência que visa mover-se de uma forma mais efetiva e eficiente.

Na escola, um ensino de qualidade terá o aprendizado da técnica correndo em paralelo com as experiências criativas. Isto promoverá além do trabalho de consciência do processo do movimento corporal um ganho na capacidade criativa do aluno, funções que a dança cumpre na escola (NANNI, 2003).

Outro fato ainda deve-se destacar como contribuição da dança para a escola. A dança, tanto no fazer quanto no apreciar dança, conduz-nos à esfera dos sentimentos que não são acessíveis ao pensamento discursivo, ou seja, não são acessíveis num primeiro nível à lógica da palavra e do pensamento. Primeiro sente-se, depois se racionaliza este sentimento através do pensar. A palavra nada mais é do que um símbolo para o sentir, ela não é e nunca será o próprio sentir. O sentir proporcionará o conhecimento, pois “o processo do conhecimento se articula entre o que é vivido (sentido) e o que é simbolizado (pensado)” (DUARTE JR, 1991, p. 69).

Ao dançar, o bailarino transporta-se para um mundo diferente do cotidiano, deixa de ser ele próprio para transformar-se e ser envolvido em algo mais, seja um personagem, uma forma, ou uma peça de um ‘jogo’. A dança causa estimulação suficiente para que o aluno transcenda a si mesmo, experimentando sensações novas de uma maneira sempre prazerosa. É prazerosa porque por mais que ele vivencie a tristeza, esse sentimento não é pessoal .

A dança, portanto, permite o conhecimento de sentimentos novos assim como permite a educação e o refinamento dos sentimentos já conhecidos. O espectador, ao apreciar dança do seu tempo e sua cultura, participa da forma de sentir comum a seus contemporâneos. Ao conhecer a produção artística de outros tempos e culturas tem-se um meio de acesso à visão de mundo de outras épocas, outros povos, de outros sentimentos. O sentir na dança, por lidar com o que alguns autores chamam de intuitivo, ou o não-racional, é único e individual. Cada indivíduo vai sempre

associar a dança com suas experiências anteriores próprias, suas lembranças, sua cultura. Por isso, proporcionar o sentir através da dança é proporcionar uma educação do sensível (GARANDY, 1980).

E afinal, por que educação em dança? Porque, além de ela ser uma ferramenta para suprir as funções e propósitos da escola em si, ela lida com conhecimentos próprios, que vão além de benefícios proporcionados por outros componentes do currículo, como a consciência do processo do movimento, o fomento da criatividade do indivíduo através do movimento e o incentivo ao sentir tão necessário para que se construa ativamente um conhecimento significativo.

Além das razões aqui colocadas, fica ainda a mesma pergunta para que o debate não se esgote. A reflexão em dança no Brasil começou ser levantada há pouco tempo, visto que somente agora estamos tendo um número um pouco mais expressivo de universidades em dança que tem se preocupado em pensar estes aspectos. A educação é direito de todos e todos têm o direito de conhecer a dança de uma forma séria, não só como decoração de programas de auditório e vídeos. A educação em dança é direito de todos e deve estar na escola.

#### **4.1 Depoimento do artista**

*Comecei a dançar balé aos quatro anos de idade; foi o início da minha vida nos palcos.*

*Como era ainda muito pequena, não me lembro muito bem de todo esse período; mas hoje sei que fez muita diferença em minha vida, pois foi a partir daí que tive grandes contatos com professores, colegas, disciplina, atenção e muito alegria.*

*Freqüentando o balé, quase que diariamente, percebo que não aprendi apenas a dançar, mas a ouvir, compreender, ajudar e ser ajudada.*

*Com o decorrer do tempo ingressei em um grupo de sapateado que foi formado na academia que eu fazia aula – Balé Flávia Junqueira – com o qual íamos para festivais de dança em diversas cidades levando o nosso trabalho.*

*Conquistamos muitas vitórias, porém tivemos derrotas e com elas aprendemos a ter vontade de crescer cada vez mais.*

*A dança requer disciplina, observação, empenho, persistência, vontade e garra.*

*Aprendi que estar em um grupo de dança é necessário convivência, amizade, humildade, limites e respeito acima de tudo.*

*Adquiri consciência de assiduidade e de cuidado com o corpo e com a saúde, incluindo aí as regras com horários noturnos.*

*Hoje já não sei mais ficar sem fazer exercício físico. Não me sinto feliz sem ele.*

*Se pudesse gostaria de dançar a vida toda, mas infelizmente no momento tenho outras obrigações a cumprir, contudo sei que levarei os ensinamentos da minha fase na dança para o resto de minha vida.*

*Marina Amorelli de Castro*

#### 4.1.1 Fotos da artista



Figura 1: Em 1990  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 2: Em 1993  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 3: Em 1993  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 4: Em 1994  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 5: Em 1995  
Fonte: Arquivo pessoal





Figura 6: Em 1997  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 7: Em 1998  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 8: Em 2001  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 9: Em 2002  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 10: Em 2004  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 11: Em 2004  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 12: Em 2005  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 13: Em 2006  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 14: Em 2007  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 15: Em 2007  
Fonte: Arquivo pessoal



Figura 16: Em 2007  
Fonte: Arquivo pessoal

## 4.2 Visão pessoal

A Dança encontra-se numa fase de transição, aliás, sempre esteve. Acredita-se que o bailarino deva sofrer transformação no decorrer de sua trajetória artística e que, certamente, haverá uma desconstrução do seu gestual, do seu pensamento e da sua fala na abrangência do movimento. O que fica em questionamento é se esta desconstrução deverá ser feita em cima da informação já adquirida, como trocar, por exemplo, da técnica clássica, para a pesquisa da dança contemporânea, ou se esta mudança ocorreria dentro de sua própria dança. Parece que existe uma preocupação muito grande para que sejam seguidas as tendências não só na dança, mas em todas as áreas. Parece-me que a dança tem este interesse à frente das demais artes. Será? Este pensamento poderá ser um tanto quanto pessoal. Enfim, vamos adiante. Sabe-se que o homem dança há muito tempo, mesmo que desordenadamente, e que esta arte teve uma “essência” diferente em cada época. O que leva o homem dançar? Por que, em lugar de economizar suas energias desperdiças em movimentos esgotantes? Sem dúvida, por uma necessidade interior,

muito mais próxima do campo espiritual que do físico. Enquanto seus movimentos vão-se ordenando em tempo e espaço, se constituem em formas de expressar sentimentos de desejos, alegrias, pesarem, gratidão, respeito, temor, poder. A dança como expressão artística, culto aos deuses ou entretenimento traz em suas origens a cultura e o desenvolvimento social um povo. É baseada na imitação dos atos, desejos e temores humanos (FREITAS; BARBOSA, 1998).

O que seria dançar? Talvez se embalar para uns, debater-se para outros, sobretudo, acredito, que é entrar em um ritual de movimentação que leve a algum prazer. Dançar para liberar um anseio, para extravasar uma emoção, para sentir o corpo e suas possibilidades, para ordenar e desordenar o trajeto dessas possibilidades no espaço através de estímulos, de sons ou do silêncio. O que difere em relação ao prazer pessoal em realizar as pirouettes de uma bailarina Clássica, e os *battements* de uma dançarina de *Can-Can*? Será que poderíamos usar um instrumento para medirmos tal como um compasso mede uma dobra cutânea? Não. O homem evoluiu muito na ciência, mas ainda não podemos comparar isto. Agora, dar um grau de importância equilibrado a sensação de prazer de ambas as pessoas, seria importante, mesmo que na visão de um terceiro indivíduo o *Can-Can* agradasse mais que o Clássico e vice-versa. Acredito que o respeito pelo gosto individual deveria ser inquestionável.

Para Artaxo (2003) a dança tem como definição um seqüencial de gestos e de passos definida pelo ritmo musical executado, ou pela execução codificada de movimentos que transmitem informação necessária para o desenvolvimento de determinada atividade. Salienta ainda que o homem antigamente dançasse com o intuito de agradecer, homenagear, pedir alguma coisa aos deuses. Os índios dançavam para festejar a caça, a pesca, a puberdade e hoje em dia é possível, mesmo existindo estas cerimônias, encontrarem diversos grupos de dança que representam coreografias coordenadas e ritmadas, sempre com o acompanhamento de algum som ou ritmo. O mesmo autor cita como exemplo o grupo *Stomp*, que utiliza a música, a dança, o teatro e instrumentos (diferenciados), agradando um grande número de espectadores, mesmo com idéias abstratas.

## **5 DANÇA: ELO ENTRE PROFESSOR, ALUNO E APRENDIZAGEM**

O ensino da dança no Brasil até uma década atrás se dava em locais privilegiados como academias e escola de dança, em sua maior parte de caráter privado. Também ocorria em espaços públicos como centros culturais, associações de bairros, e/ou em situações informais da comunidade e em espaços especiais como as escolas de samba. A formação do professor dá-se através de cursos nas escolas e academias de dança e, principalmente, nos cursos de graduação e pós-graduação de Dança, Educação Física e Artes e, mais recentemente, podemos perceber o crescimento de novos cursos de dança sendo oferecidos no contexto universitário.

O ensino da dança pode ser ministrado através do especialista em educação física ou por um professor graduado em Dança-Educação. Muitos deles, quando graduados, podem trabalhar nas escolas e ser requisitados para ensinar dança como também ginástica, natação, atletismo e atividades ao ar livre. Existe a possibilidade de os alunos fazerem exames, provas, como fariam em qualquer outra disciplina em sua escola. É possível avaliar a dança a partir da apresentação de um planejamento apropriado, objetivos e critérios bem definidos, de modo tal que o trabalho de dança apresenta-se de maneira graduada. Os critérios poderiam ser pautados nas habilidades de composição, *performance*, apreciação, conhecimento e demonstração de compreensão, que servem para dançarinos de qualquer idade. Estes deverão ser explicitados para os aprendizes, de modo que eles saibam em que aspectos estão sendo avaliados em seu trabalho de dança. Outro ponto importante referente à avaliação é que os elementos artísticos da dança são passíveis de ser julgados objetivamente. No entanto, a área mais difícil é a do desenvolvimento estético.

Em algumas escolas, ensinar dança pode ser uma importante atividade e, em outras, pode ser apenas mais uma entre outras atividades (FREIRE e ROLFE, 1999).

A dança contribui para a educação estética da criança e do jovem; a sua influência sobre os sentimentos e emoções é também um aspecto complexo de se avaliar ((FREIRE e ROLFE, 1999).

Em grupos de qualquer idade, o ensino da dança ministrado pelo professor segue uma teoria de ensino muito similar que forma a base para todas as danças educacionais. Tal teoria tem sido desenvolvida durante muitos anos. Durante os últimos 25 anos, a dança tem sofrido algumas mudanças, de modo que poderia ser descrita numa abrangência que a conceitua como um

movimento criativo até chegar a entendê-la como uma manifestação de experiências mais estruturadas, por meio das quais as crianças podem aprender e entender a dança como uma forma de arte em todos os seus contextos culturais. A dança é reconhecida como uma arte de execução, que é caracterizada pela intenção e habilidade para usar o movimento simbolicamente, a fim de criar significado. Paralelamente às outras artes, a dança desenvolve uma extensa área da capacidade intelectual, que proporciona às crianças um modo especial de usar sua imaginação para explorar suas experiências no mundo, dando-lhes sentido (FREIRE e ROLFE, 1999).

O aprendizado da Dança educativa integra o conhecimento intelectual e a habilidade corporal e criativa do aluno. Isto leva o professor a estar sempre em contato com o envolvimento, o compromisso e a responsabilidade em conduzir o aluno. A alfabetização é um processo pelo qual a criança codifica e decodifica o mundo que a cerca, processo que não atinge somente o aspecto cognitivo do aluno, mas o aluno como um todo: emocional, social e corporal. Um único movimento, ou uma seqüência de movimentos deve revelar, ao mesmo tempo, o caráter de quem o realiza, o fim pretendido, os obstáculos exteriores e os conflitos interiores que nascem deste esforço.

A dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre alunos. Deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, desenvolvendo a auto-expressão e aprendendo a pensar em termos de movimento. Promover a construção do conhecimento, com as histórias de vida de cada um e, na relação dialogal, construir um saber que se traduz na conscientização dos modos como o homem se relaciona com o mundo, na sua concretude histórico-social, na produção da sua existência (FREIRE e ROLFE, 1999).

O corpo é significado e expressão, o que imprime vida ao movimento. A expressão corporal é resposta de movimentos ritmados da música, sentido através de jogos corporais. É inegável que pelo movimento o homem exteriorizará seus sentimentos, por que o ritmo está contido em tudo, e cada movimento que o homem executa no espaço, expressa o seu ritmo, de maneira pessoal e criativa.

Como são comuns também em nosso contexto, as crianças e os jovens brasileiros nem sempre têm a oportunidade de ir a um espetáculo da dança ou assistir a peças de teatro. Conhecendo a importância da arte como resgate cultural, proporcionar aos alunos atividades que

possibilitem se apropriar dessas experiências pode ser de significativo valor para seu desenvolvimento. Rolfe enfatiza como a composição, a *performance* e a observação podem ser apropriadas pelas crianças e/ou pelos estudantes de dança de um modo em geral.

Interessante como Laban (1978) busca em sua obra vincular a ciência e a arte, e faz isso com muita propriedade, por meio do seu procedimento de análise e observação do movimento. E sobre a necessidade tanto do saber como do aprender do artista e do cientista e a contribuição que cada um pode oferecer ao outro, com vistas à construção de um conhecimento, tal como ele sugere: “um todo equilibrado”.

A análise de movimento de Laban (1990) consiste num sistema de estudo que reconhece o movimento como nossa primeira linguagem. Essa análise proporciona um meio através de símbolos e uma terminologia padronizada, para definir e identificar os aspectos efêmeros da linguagem não verbal.

Tratando o movimento como experiência de vida possível perceber a relação entre arte e ciência feita por Laban:

É essencial àqueles que estudam o movimento no palco cultivarem a faculdade de observação, o que é de muito mais fácil consecução do que geralmente se acredita. Os atores, bailarinos e professores de dança usualmente possuem tal capacidade como dom natural, a qual, no entanto, pode ser refinada a tal ponto que se torne inestimável para os objetivos da representação artística. É obvio que o procedimento do artista ao observar e analisar o movimento e depois ao aplicar seu conhecimento difere em vários aspectos do procedimento do cientista. Mas é muitíssimo desejável que se dê uma síntese das observações artística e científica do movimento já que, de outro modo, a pesquisa sobre o movimento do artista tende a especializar-se tanto numa só direção quanto a do cientista em outra. Somente quando o cientista aprender com o artista o modo de adquirir a necessária sensibilidade para o significado do movimento, e quando o artista aprender com o cientista como organizar sua própria percepção visionária do significado interno no movimento, é que haverá condições de ser criado um todo equilibrado. (LABAN, 1978, p. 154)



Tal sistema define quatro aspectos do movimento que são inter-relacionados – corpo, esforço, espaço e relações – e que servem como lentes pelas quais se observa e se apura o foco da experiência do movimento. A observação e a análise do movimento de Laban (1990), pautadas nos quatro aspectos acima mencionados, podem ser assim explicitadas:

**I) O corpo: Que parte do corpo se move?** – Fluência centrípeta/ centrífuga ou uso do corpo de maneira ampla ou restrita ou ampla; consciência de qual parte do corpo está se movendo; unidade entre as partes superiores e inferiores do corpo; unidade entre o centro e as extremidades do corpo; movimentos do tronco iniciados em diferentes partes; formas do corpo e destreza manual.

**II) A qualidade ou “esforço”: Como o corpo se move?** – Frases: habilidades rítmicas, movimento mecânico ou métrico; resistência; reações imediatas ou demoradas; frases crescentes e decrescentes. Elementos do movimento: 1. atitude da pessoa frente ao peso do seu corpo; 2. atitude da pessoa frente ao tempo; 3. atitude da pessoa frente à fluência do movimento; 4. atitude da pessoa frente ao espaço, habilidade para alternar entre atitudes opostas;

Combinações de três elementos apresentados ao mesmo tempo: (a) peso, tempo e fluência; (b) peso, espaço e fluência; (c) espaço, tempo e fluência;

Combinações de dois elementos apresentados ao mesmo tempo: (1) fluência/tempo; (2) peso/fluência; (3) peso/tempo; (4) peso/espaço; (5) tempo/ espaço; (6) espaço/fluência;

**III) O espaço: Onde o corpo se move?** – Gestos (*shaping*); localização das formas; planos do movimento; níveis do espaço que são utilizados pelo indivíduo.

**IV) Relações: Com o que ou quem o corpo se move?** – Relações da pessoa em movimento com objetos ou com outros indivíduos são notadas em associação com um particular movimento que está sendo observado.

A contribuição de Laban diz respeito ao modo premente com que ele apresenta a educação no contexto dança. O autor considera o movimento como um aspecto central tanto para a educação, em geral, quanto para a educação por meio da Arte, em particular (PRESTON - DUNLOP, 1998).

Em seus estudos Marques (1999), quando essa propõe um olhar contemporâneo nas propostas educacionais de Laban. Ao aduzir que “*toda* criança/adolescente tem o direito de dançar” como um dos princípios da “dança criativa” ou “Dança- Educação”, a autora explicita que, por trás dessa afirmação, está à justificativa da inclusão da dança como disciplina obrigatória nos currículos escolares. Não mais para os “eleitos”, pertencentes a uma elite (referência de muitos autores ao ensino do balé clássico), a “dança criativa” seria para *todos*, por direito humano. Explica a autora que:

Um dos argumentos principais que embasam estes princípios comuns da “dança criativa” é a afirmação implícita ou explícita da universalidade de movimento: como seres humanos, todos teríamos a capacidade biológica de mover nossos corpos e expressarmos criativamente nossos sentimentos e idéias através deles. Um dos expoentes máximos dessa afirmação foi sem dúvida Laban que, tendo desenvolvido seu trabalho educacional na Inglaterra da primeira metade do século, foi amplamente divulgado em praticamente todo o mundo ocidental. O discurso educacional de Laban está enraizado tanto na filosofia da dança moderna do início do século quanto na idéias da Escola Nova difundidas por John Dewey na Inglaterra. Para essa escola, os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como os princípios edificantes da criação artístico-educacional.

Esses argumentos indicam a necessidade de estar atento aos referenciais teórico-metodológicos. Observado e, analisado os corpos em movimento, ora diferentes, ora deficientes, indaga-se, primeiramente, porque esse corpo não pode dançar; após se experimentar outros movimentos, redefine-se questionando em que movimento é esse que tal corpo pode dançar.

Para Marques (1999), são aspectos a serem considerados num programa de dança-educação, que busque desenvolver a educação através da dança e do movimento; e que teria grandes chances de ser bem sucedido se atingir metas tais como: a) desenvolver por meio do movimento a consciência de um indivíduo integral: corpo, a mente e emoção centralizadas; b) ampliar o repertório de movimento; c) facilitar o autoconhecimento corporal por meio da interação social; d) observar e analisar o movimento, e) promover a formação estética; f) favorecer que os participantes possam opinar sobre as atividades realizadas; g) buscar técnicas

propícias, levando-se em conta a singularidade de cada corpo e h) produzirem conhecimento a partir da experiência e divulgar.

A Dança-Educação, partindo de uma experiência intercultural, nos possibilita perceber que um dos desafios para o professor está em manter a dança como uma atividade curricular relevante e intensificar o seu desenvolvimento. Pode ser incluir a dança como uma atividade curricular e capacitar o professor para ensiná-la a todos os alunos, inclusive às crianças e aos jovens com necessidades educativas especiais. Com isso pode-se incentivar a efetivação da Dança-Educação como uma área de conhecimento.

As condições culturais e sociais da contemporaneidade, fundadas na descrença e/ou na resignificação de aspectos da modernidade parecem exigir do professor uma nova postura humana mais do que o conhecimento e o domínio de uma nova metodologia de ensino, o que condiz com as profundas transformações que o regime de trabalho vem sofrendo e com o modo de produção da subjetividade humana no mundo capitalista. Subjetivação que, embora plural e pulverizada pelo mundo global, é reassumida conforme contextos geográficos, sociais e culturais específicos. O eu pessoal é percebido como inseparável do eu profissional (Nóvoa, 1992) e, assim, a relação que se estabelece entre educador-educando revela o modo de esses conviverem no mundo e o sentido e significados que atribui a educação.

O exercício da profissão de professor vem criando certa complexidade, ou seja, exigindo deste uma maior reflexão sobre a sua atuação (PERRENOUD, 2002).

Para tanto, o ensino necessita de sujeitos educadores que reconheçam que educar é criar as possibilidades para a produção ou construção de conhecimentos, que educar envolve não só a aprendizagem dos conteúdos, mas também a formação ética dos educandos e, que estas se encontram inseparáveis. Necessita de sujeitos educadores que se percebam e percebam os educandos como sujeitos no processo histórico e, dessa forma, no processo educativo.

Necessita de sujeitos educadores que estando no mundo e sabendo-se nele comprometam sua ação e reflexão em favor da solidariedade para com o mundo e com os homens na busca incessante da humanização, pois educar é formar para a vida (FREIRE, 1996).

É sabido que os educadores ao reconhecerem-se e reconhecer o outro como sujeito, estabeleçam uma relação dialógica com os educandos, e que estes também se reconheçam e reconheça o outro como sujeito, isto é, com seres de ação. Para que isso se concretize é preciso uma relação pedagógica que haja disponibilidade para escutar e que este escutar não se reduza a

ouvir as dúvidas dos alunos, mas de compreendê-las, assim como, passe pelo sentir, pela tomada de consciência e pela reflexão da realidade da qual os alunos provêm e do saber que eles trazem consigo. Uma relação em que se sabe que o processo de formar não é uma “rua de mão única”, mas, de fato, uma relação, isto é, uma maneira de proceder em que o conhecimento e/ou aprendizagem ocorrem de forma recíprocas.

Não há docência sem discente, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (“...”) Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 1996 p.21).

Conscientização de si e do outro, como seres no mundo e com o mundo, que recoloca os sujeitos como uma presença no mundo. Como podemos perceber, mais do que uma prática educativa a educação requer, segundo Freire (1996) sujeitos dotados de amorosidade, respeito aos outros e a si, tolerância e humildade, gosto pela alegria e pela vida, disponibilidade ao novo e a ruptura, persistência, tomada de decisões éticas e esperança, é um modo do homem, “não apenas estar no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 1992, p. 142).

“... o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.” (FREIRE, 1996, p. 96)

Um professor deve buscar um aperfeiçoamento constante, ter um carinho especial pela profissão que abraçou e saber utilizar sua autoridade com moderação e imparcialidade.

Estabelecendo um paralelo entre todas essas atuações, podemos afirmar que a disciplina em sala de aula está diretamente ligada ao estilo de prática docente; isto é, à autoridade profissional, moral e técnica do professor.

Um professor competente está sempre pronto a refletir sobre sua metodologia, sua postura em aula, o replanejamento de sua prática educativa, a fim de estimular a aprendizagem, a motivação dos seus alunos, de modo que cada um deles seja um ser consciente, ativo, autônomo, participativo e agente crítico modificador de sua realidade.

O prazer pelo aprender não é uma atividade que nasce espontaneamente nos alunos, pois, muitas vezes, não é uma tarefa que cumprem com prazer. Para que este hábito possa ser mais

bem cultivado, é necessário que o professor consiga despertar a curiosidade dos alunos e acompanhar suas ações na solução das tarefas que ele propuser.

Além disso, o aluno deve obter conhecimento não apenas para ter na cabeça muitas informações que, na maioria dos casos, nunca vai utilizar. O conhecimento ideal é aquele que o transforma em um “cidadão do mundo”. No entanto, para que isso aconteça, o papel do professor deve ser a de um “facilitador de aprendizagem”, aquele que provoca no aluno um estímulo que o faça aprender a aprender (MARQUES, 2006).

Tornar-se um professor facilitador não é uma tarefa fácil, pois requer a quebra de paradigmas, aprender a não desistir; a conscientização de que em uma sala de aula não há aprendizado homogêneo e imediato; que a orientação do professor, acompanhando cada passo do aluno, com a intenção de que ele, gradativamente, liberte-se e demonstre seu potencial, é fundamental; a percepção de que a formação continuada é uma necessidade, e que uma postura crítica-reflexiva deve fazer parte do seu dia-a-dia (MARQUES, 2006).

Utilizar a dança como um elo entre professor e aluno é abrir espaço para a criação e formação de identidades culturais, produzindo inúmeras possibilidades entre a arte, ensino, aluno e sociedade, ou seja, o conteúdo Dança deve ser inserido num contexto cultural. Os alunos têm diferentes experiências, conhecimentos, valores, religiões, raízes culturais, classes sociais e essa heterogeneidade podem oferecer ao trabalho pedagógico uma grande fertilidade.

Corroborar a idéia de poder, no transcorrer das aulas, criarem momentos em que a história pessoal de cada aluno possa ser manifestada, suas experiências possam ser valorizadas e seu conhecimento resignificado. Mais especificamente, romper com uma prática de Dança já pré-estabelecida, e valorizar a construção do novo tendo por referência a história de cada aluno. Respeitar e valorizar a cultura do aluno, integrar essas diferenças no contexto grupal, aproveitar todo movimento e expressão apresentado pelo grupo, permitindo ao professor conhecer melhor seus alunos, identificar suas diferenças, discutir suas experiências.

Contudo a Dança mostrou ser um contributo mais relevante do que uns “passinhos” no processo de ensino aprendizagem. Nessa dimensão ao dançar pode-se adquirir uma postura crítica diante do mundo, como seres feitos para transformar e não para adaptar, pois, acima de tudo o conhecimento em dança articula-se com o conhecimento através da dança, problematizando e abrindo o leque de possibilidades de relações entre arte, ensino, aluno e sociedade.

## 5.1 A dança como método pedagógico

As crianças precisam desenvolver as habilidades e conhecimentos necessários para criar, modelar e estruturar movimentos em forma de dança expressiva. A criança, muitas vezes, usa os movimentos espontaneamente, variando seus gestos e dinâmicas para expressar seus sentimentos e idéias. Com um pouco de encorajamento e assistência, elas brincarão e improvisarão com esses padrões básicos de movimento.

Este é um dos objetivos da Dança-Educação nos anos iniciais para promover e desenvolver todas as suas habilidades naturais, ou seja, oferecer oportunidades para as crianças criarem simples seqüências, através da improvisação, interagindo uma com a outra, orientadas por um professor sensível. Com suas habilidades e conhecimentos desenvolvidos, elas poderão ser capazes de criar danças mais complexas, as quais terão uma estrutura clara, incluindo aspectos interessantes de composição, tal como desenvolvimento de tema e repetição.

Sendo uma arte de execução, como a música e o teatro, a dança pode ser apresentada para uma audiência, por mais informal que possa ser. A *performance* proporciona aos dançarinos a oportunidade de avaliar a eficácia da dança que eles compuseram, aprenderam e compartilharam com outras crianças ou outro grupo. As crianças poderão ser encorajadas a reconhecer suas performances, tanto como realização pessoal como uma apresentação para uma audiência.

As crianças pequenas possuem um repertório de movimentos naturais e habilidades expressivas. Muitas adquiriram um sentido elementar de consciência estética do movimento, fazendo-o conscientemente, mas com prazer e com consciência da fluência e do ritmo. Nesses anos iniciais, esse deleite e satisfação em expressar-se através de movimentos devem ser aproveitados como oportunidades de aprendizagem designadas para desafiar e desenvolver todo esse potencial. A aquisição e o domínio de habilidades são essenciais para capacitar as crianças a se movimentarem com facilidade e precisão, auxiliando-as a expressar sua individualidade em situações mais imaginativas. Inicialmente, o foco poderia ser a melhoria do equilíbrio, do controle, coordenação e postura, período em que as características de dinâmica espacial do movimento necessitam ser constantemente enfatizadas. Uma introdução sobre específicos estilos de dança social, teatral e tradicional poderá ser desenvolvida conforme a sua faixa de competência para realizar diferentes estilos e técnicas e danças. Conforme progredirem na escola, terão muitas oportunidades de trabalhar com professores especialistas ou dançarinos profissionais (FREIRE e ROLFE, 1999).

Ao começar um programa de dança, as crianças poderão ser encorajadas a observar o trabalho corporal um do outro e, em seguida, tecer seus comentários. Observar a dança tanto durante o processo criativo como o produto final é um aspecto integral para as crianças apreciarem e entenderem a dança. As crianças precisam estar conscientes de que a dança é um meio de expressão e comunicação. Através da regular observação e discussão do trabalho em sala de aula e da dança profissional, quando possível, elas gradualmente podem reconhecer a linguagem da dança. Também necessitam estar preparadas para serem capazes de olhar e ouvir perceptivelmente e com imaginação, assim como interpretar e avaliar a dança atentando para as características específicas do trabalho. O professor, em algumas situações, poderá guiar e focalizar o olhar das crianças de modo a desenvolver suas habilidades para a crítica e para o conteúdo. Isto encorajará sua opinião e interpretação pessoal, como também enriquecerá seu conhecimento de dança. (FREIRE e ROLFE, 1999).

## **5.2 Um diferencial: benefícios e contribuições que a dança trás a aprendizagem**

Cada vez mais a dança vem sendo incluída nos currículos escolares ou extra-escolares, juntamente com outras artes criativas como a música e as artes plásticas. Devido aos métodos e processos livres utilizados nessas disciplinas, as crianças têm a possibilidade de aprender, pelas experiências do próprio corpo, a agirem livremente no espaço em que vivem e interagirem com as pessoas que as cercam, além de expressarem sentimentos e pensamentos através de formas diferentes de comunicação corporal.

A dança aqui é considerada como o agente transformador, que potencializa a descoberta do mundo e de si mesmo. Pensando sobre essas características, não devemos nos esquecer da “figura” que habita esse organismo; um ser repleto de interesses, mas também com uma carga de desejos e desafios.

Difícil descrever a dança, já que a melhor forma é vivenciando-a. De certo modo, todos sabem dançar, cada um do seu jeito, mas sabem. Na educação elabora-se a experiência da dança sobre formas básicas universais de movimento. (LABAN, 1990, p.108).

As pessoas se revelam através das formas de dança, demonstram sua maneira de pensar e agir consigo mesma e com os que estão a sua volta.

A dança assume a responsabilidade de criar atalhos para a alegria, para a satisfação, a fim de atribuir significados à vida do ser humano, já que, através dela, pode-se despertar a imaginação. Quando se faz algo que gosta, por prazer, se deixa envolver pela música para expressar sensações que foram sendo criadas ao envolver com essa atividade.

Barreto (2004, p.79) revela que:

A dança traz consigo, quase sempre, um sentimento de rebeldia e, conseqüentemente, estimula invenções e propostas de coisas novas. Estas características que ela revela são manifestações das pessoas diante da vida. Dançar como forma de lazer, celebrar ou fazer arte pode representar formas de tornar a vida mais leve e repleta de lazer.

Percebe-se nesse sentido então, que a dança é a arte do movimento e que através dela pode-se desempenhar vários papéis sociais, independente de qual sociedade ou cultura estivermos inseridos.

Estudos antropológicos remotos mostram que o homem utilizou a Dança como linguagem corporal, simbolizando alegrias, tristezas, vida e morte para celebrar o amor, a guerra e a paz (NANNI, 2001).

A dança sempre teve importância nas sociedades como expressão artística, seja como culto aos deuses ou um mero entretenimento. Ao longo de sua trajetória histórica o homem reverenciou os deuses através da dança. E em tempos mais remotos ela foi difundida em ritos religiosos, pois tinha um caráter místico (CAVASIN, 2003; NANNI, 2001).

Por volta do século XIV a dança começou a tomar novas formas e passou a fazer parte da educação dos nobres. Surgiram então os estilos de dança que distinguiu os nobres dos camponeses pelas roupas e sapatos. Essa dança atualmente é conhecida como balé (CAVASIN, 2003).

Os séculos XV e XVI trouxeram algumas mudanças que se arrastaram através dos anos. Nessa época a dança tinha um sentido social, e passou a ser dançada pela nobreza em festas e grandes espetáculos teatrais como entretenimento e recreação (CAVASIN, 2003).

Depois passou a ser dançada também pela corte e as camadas populares, no qual muitas vezes foi o lucro de muitos artistas ambulantes, que faziam suas apresentações em feiras ou praças públicas na qual ficaram conhecidas como danças populares (MENDES, 1987).



Na Grécia a beleza dos corpos e a perfeição dos movimentos norteavam os estilos e a dança estava inserida no plano educacional e utilizaram-na para a educação de guerreiros como forma de preparação para as lutas e afirmavam que os melhores dançarinos eram os melhores guerreiros (CAVASIN, 2003).

Com o Renascimento ocorreram muitas modificações com a dança. Surgiram as danças teatrais com o objetivo de educar o povo por meio da religião e a partir disso passou-se a utilizar elementos macabros e com isso a igreja interveio reprimindo assim todas as formas de danças (CAVASIN, 2003).

Tanto na China quanto na Índia, durante a Idade Média, a dança se apresentava de várias formas. Quando eles adoravam as divindades eles utilizavam máscaras e trajes coloridos. Dançavam durante o ano lunar, para louvar os deuses e pelas colheitas (CAVASIN, 2003).

A dança passou por um estilo modernista e com isso os professores necessitavam de aperfeiçoamentos específicos, essa tendência baseou-se nos filósofos Rousseau, Marx e Darem que focavam a expressão corporal. Mais tarde a dança consolidou-se nos salões, dançada em pares e por muitas pessoas a qual até hoje ela permanece como dança de salão (CAVASIN, 2003).

Percebe-se que a dança sempre teve um caráter lúdico tanto para nobres quanto para plebeus, e muitos se beneficiaram financeiramente dela e hoje isso não é diferente. Hoje, os bailes de terceira idade também continuam acontecendo e a dança de salão que era praticada na maioria das vezes por pessoas mais velhas esta sendo procurada por outras faixas etárias também, não com o intuito de superação somente, mas pelo convívio social. Vale ressaltar que hoje existem vários estilos de danças, para as mais diversas faixas etárias. Hoje uma das danças populares mais conhecidas é o *hip hop* que acontece no mundo todo.

Hoje, mais do que nunca se pode verificar que a dança deixou de ser praticada somente por classes privilegiadas, onde o conceito de dança era o *ballet*, e passou a ser bastante procurada por classes menos favorecidas, com outros estilos menos convencionais, ou seja, a inventividade cultural dessa população e a sua interação com a cultura popular não pode ser negada de forma alguma. (CORNELL, 1995).

Ao se movimentar com ritmo, gestos diferentes dos movimentos utilitários do cotidiano, estar em sintonia com a música, com outras pessoas, e com os próprios sentimentos, tudo isso é experiência da dança. Uma experiência, aliás, agradável e repleta de desafios não apenas

corporais, pois através dela damos asas a nossa imaginação e a nossa liberdade de expressão, já que os “movimentos brincam, brilham, dão cor e vida ao espaço real e imaginário” (ZOTOVICI, 2003).

A dança evidencia os conteúdos físico-esportivos, em que prevalecem os movimentos, no qual se subentende a vontade de exercitar-se fisicamente, o aprimoramento da coordenação motora, o equilíbrio dinâmico, a flexibilidade, a amplitude articular, a resistência localizada, a agilidade e a elasticidade muscular e a dança permite isso.

A dança evidencia também os conteúdos artísticos no qual o indivíduo trabalha o sonhar acordado, o faz-de-conta, a elaboração espontânea da fantasia, o estético, a criatividade, a expressão em que ele exercita a imaginação. Tudo isso é visto como arte; e a intuição pode ser desenvolvida por meio das atividades construtivas, como a dança, já que nas coreografias os corpos desenham traços no ar envolvendo técnica (objetividade) e emoção (subjetividade) no qual seu conteúdo é estético e busca-se beleza e encantamento (READ, 2001).

Dançar corresponde a uma prática contínua e prazerosa de exercício físico, de melhorias na circulação sanguínea e por conseqüência, na saúde dos praticantes, bem como mudanças estéticas e na capacidade de expressão dos indivíduos. Quando falamos em expressão, notamos, através da dança, o exercício da arte, onde há quebra de paradigmas e a imaginação prepondera, assim, utilizando-se desse artifício no qual o jovem poderá criar, através do movimento, seu “mundo”, respeitando assim sua experiência de vida e a sua cultura.

Associar a dança á aprendizagem cultural, pois, ela unifica os processos físicos, artísticos e sociais promovendo a sua autoconsciência, o autodesenvolvimento e sua auto-satisfação, pois um conteúdo está relacionado ao outro.

Huizinga (2004) afirmou a possibilidade de identificação da cultura de um povo pelas suas manifestações artísticas. É justamente na transcendência da realidade, que o homem, através da dança, assume sua plenitude humana na vivência de sua instância lúdica.

Cada cultura tem seu conceito de arte, e no interior dessa cultura, ele é verdadeiro e absoluto. Quando comparado às outras culturas, torna-se verdadeiro e transitório. Toda definição de arte está, pois, ligada ao tempo vivido por determinado homem, herdeiro e criador de cultura. Arte é uma constelação de momentos: imitação, expressão, conhecimento, transgressão, devaneio, prazer. Mas de todas essas funções, a mais importante talvez seja a mais simples: a lúdica. Arte é essencialmente prazer. (JUSTINO, 2002)

E nesse sentido a dança é um campo de aprendizagem privilegiado já que ela foi criada e dançada pelo corpo. É uma forma de arte e de consciência corporal, no qual usufruímos dela, de seus movimentos e dos diversos ritmos. Pensando a dança como viés arte, podemos dizer que esta busca expressar algo, ou seja, um desejo, uma necessidade já que é o meio mais imediato de expressão, portanto, mais acessível às diferentes classes sociais e as diferentes idades. Talvez por isso, ela seja tão popular e vista como manifestação artística e como expressão de liberdade.

A dança enquanto educação física tem como objeto de estudo o movimento humano, e busca contribuir para o desenvolvimento de quem a pratica uma melhor qualidade de vida, já que ela enfatiza várias áreas como: anatomia, fisiologia, psicologia, cinesiologia e a própria história da Educação Física, pois ela conhece, desenvolve e aperfeiçoa o movimento do próprio corpo, integra e respeita as atividades em grupo e melhora assim as qualidades físicas básicas.

Através da dança na educação física podemos estimular a criatividade dando um enfoque maior para a educação psicomotora, estimulando assim quem a pratica com sensações de bem estar, auto-superação, autoconfiança, segurança entre outras, podendo ser realizada com pessoas de qualquer faixa etária e com diferentes finalidades como: desportiva, estética, recreativa, artística ou educacional. Pensamos que a dança na perspectiva da educação física não deixa de ser arte, e no que se refere ao campo da arte ela também é educação física, já que é movimento (RANGEL, 2002).

Assim, estes corpos demonstram muitas vezes através de seus movimentos os significados pulsantes em sua alma, em seu íntimo, buscando a transformação e a transcendência por meio desses corpos dançantes. Envolvimento, criação, buscar o novo é sensação que a dança proporciona, quer seja no momento que se está dançando, quer seja quando se cria uma coreografia, ou ainda quando se está assistindo a um espetáculo.

Não se pode esquecer que o corpo também é um meio de comunicação, é mídia. E Peruzziolo (2004) revela que o trabalho da mídia é inserir a figuração do corpo nas suas modalidades do dizer, organizar não um discurso com o corpo, mas articula a posse de um poder de construção da linguagem, que desenvolve um discurso sobre ele. Mídia, portanto, diz respeito à imagem. E imagem é o veículo que o corpo se utiliza para mostrar o corpo na dança, e através dos movimentos criamos discursos que se baseiam na “perfeição” dos gestos que revelam a verdadeira identidade dos que vivenciam a dança.

Com isso ao dançar transcende-se o poder das palavras e da mímica, pois se pode exprimir com toda intensidade nossos sentimentos, emoções possibilitando a este corpo uma transcendência temporária de sua cotidianidade, não como fuga, mas como experiência sensitiva e perceptiva de um auto-reconhecimento (ROSA, 2004).

Portanto nos cabe ressaltar que toda educação é uma educação de corpo, na qual este passou por vários momentos históricos e sempre foi palco de grandes manifestações e a dança é uma delas. Através da dança o corpo exprime uma linguagem própria e desenvolve um espaço para o imaginário.

### **5.3 Deficiência visual e sapateado**

A inclusão de pessoas categorizadas como portadoras de deficiências em seu contexto sociocultural tem possibilitado à sociedade abrir novas portas para que todas as pessoas possam usufruir dos bens culturalmente produzidos. O campo das Artes tem se apresentado como uma dessas portas.

Verificam-se várias tentativas de trabalhos nas áreas plásticas, dramática e na dança, sendo propostos com o objetivo de integrar essas pessoas em sua comunidade.

Quando se fala em dança, pode-se pensar em vários tipos de dança, por exemplo: dança de salão, samba, forró, pagode, *jazz*, sapateado, balé clássico, afro, moderno, contemporâneo, entre outros. Quando se refere à dança para pessoas cujo corpo apresenta uma deficiência, a primeira idéia que se tem é a dança terapêutica, ou a dança expressiva ou livre, usada geralmente para se “soltar” (FREIRE, 1999).

Uma análise sobre a pessoa categorizada como deficiente no contexto da dança é apresentada por Ann Cooper Albright. A autora elabora paulatinamente sua crítica embasada no que ela própria atesta: a desorganização do real que a deficiência simboliza pode nos levar a pensar de maneira diferente sobre a relação entre representação e história atual do corpo. A questão da deficiência está associada com o masculino e o feminino, com as noções de representação de belo e grotesco, saúde e doença, alienação e comunidade, autonomia e interdependência (ALBRIGHT, 1997).

O mundo da dança, até pouco tempo atrás, era um território só para os corpos perfeitos, “perfeitos” tanto no que se refere à ausência de deficiência física, quanto àqueles corpos definidos a partir do padrão exigido pelo balé clássico. Versando entre o comentário de Théophile

Gautier (1838), a respeito do corpo perfeito da romântica bailarina Marie Taglione, e o de Steve Paxton, descrevendo Emery Blackwell na década atual, Albright (1997) atenta para os trabalhos na dança contemporânea que estão revendo o paradigma tradicional, perguntando-se que tipo de movimento pode constituir a dança e que tipo de corpo pode constituir um dançarino. E é nesse contexto que o corpo diferente tem-se apresentado e novas propostas de trabalho vêm sendo elaboradas de modo a explorar e respeitar cada corpo.

A relação da dança com a deficiência é um extraordinário campo, por meio do qual podem ser exploradas as construções sobrepostas da habilidade física do corpo, subjetividade e visibilidade cultural. Um modo de examinar as pré-concepções das habilidades do mundo da dança profissional é confrontar tanto os significados simbólicos e ideológicos que o corpo deficiente detém em nossa cultura como também as condições práticas da deficiência. Uma vez mais, estamos numa posição de negociar entre a representação teatral do corpo dançante e a atualidade de suas experiências físicas. Assistir a um corpo deficiente dançando nos força a ver com uma dupla visão e ajuda-nos a reconhecer que, enquanto uma *performance* de dança é calcada nas capacidades físicas de um dançarino, essa não é limitada por ele (ALBRIGHT, 1997).

Para Albright (1997), as questões da deficiência eventualmente afetam a nossa vida, explica a autora, sejam escritoras, artistas ou músicos, os dançarinos com deficiência ainda são vistos em termos de contradição. Isto porque a dança distingue-se de outras formas de produção cultural como um livro ou uma pintura, fazendo o corpo visível com a representação de si mesmo. De modo que, quando se olha à dança, observamos tanto a coreografia quanta à deficiência. A inserção de corpos com desafios físicos reais pode ser constrangedor tanto para a crítica como para a audiência que está comprometida com a estética de beleza ideal. De algum modo, a deficiência simboliza uma tentativa de nos lembrar como é tênue o modelo do “mito do corpo perfeito”. Albright acredita que essa dissolução do real que a deficiência pode provocar nos conduz a pensar diferentemente sobre a relação entre a representação e a atual história do corpo.

Ainda conforme Albright, algumas companhias de dança contemporânea estão produzindo trabalhos que não disfarçam a deficiência, pelo contrário, usam a diferença na habilidade física para criar coreografias novas e inventivas. Embora diferentemente incorporadas, as concepções culturais de graça, velocidade, força, agilidade e controle ainda estruturam a estética dessas companhias. A dança para um corpo diferente estaria propondo um conhecimento

mais amplo do conceito de beleza e ao mesmo tempo o desafio de se apreender uma estética da própria existência.

As pessoas com deficiência visual têm poucas chances para aprender a dançar e existe pouca literatura sobre o assunto, especialmente em relação ao sapateado.

O sapateado americano é uma modalidade de dança que se faz através de ritmos e sons produzidos por movimentos de pernas e pés, com o auxílio de plaquinhas de metal parafusadas nos sapatos. Acredita-se que pode ser uma experiência significativa, para proporcionar novas sensações, possibilidades, emoções, aprendizagens, às pessoas com deficiência visual. Para Porto (2002), ao tratar de pessoas com deficiência visual deve-se partir do princípio que elas são seres humanos dotados de capacidades e potencialidades, como quaisquer outros. Possibilitar-lhes a vivência com a dança e, em especial com o sapateado, é referendar uma oportunidade que poderá lhes desencadear inúmeros benefícios.

Chalanguier (1975) apresenta um ser humano que está em busca da verdade para além das palavras, onde o corpo tem a capacidade de expressar e manifestar um sentido em todas as situações da existência atrelando sua presença corporal no mundo pela significância e pelo movimento. Nosso corpo é nossa comunicação e nossa linguagem com o mundo, por ele se faz existir e pode-se manifestar através dos movimentos.

O movimento para Merleau-Ponty (1994) é apreendido quando compreendido pelo corpo e incorporado ao seu "mundo", e mover-se é deixar-se corresponder à solicitação do corpo.

Acredita-se que a pessoa com deficiência visual, a partir do contato com o sapateado, poderá ter maiores chances de se conhecer e se perceber que é corpo em movimento, na interrelação consigo, com o outro e com o mundo, pois de acordo com Porto (2002), através da dança ela poderá explorar e usufruir das suas capacidades e potencialidades rítmicas, de coordenação motora, de equilíbrio, entre outras, numa vinculação direta com o espaço, com o tempo, com a expressão, com a arte e com outros aspectos que o dançar pode propiciar a partir da sua prática.

Como mostrou Silva (1999), a falta de motivação visual pode implicar em pouca mobilidade na vida cotidiana, menor atividade física na infância e adolescência e superproteção. As crianças que não forem estimuladas dificilmente irão se movimentar sozinhas e com número reduzido de experiências é possível que apresentem atraso no desenvolvimento, tais como

dificuldades de coordenação geral, controle corporal, equilíbrio estático e agilidade, ocorridos devido à falta de estimulação e de informação.

Segundo Bruno (1993), no início do desenvolvimento sensorio motor, a organização da ação está relacionada à atuação do sistema visual e proprioceptivo, que depende da elaboração, da organização e da qualidade das experiências sensorio-motoras vividas. Em virtude da pouca movimentação, A pessoa com perda visual pode mostrar-se tensa e insegura em relação aos movimentos do corpo e ao ambiente, prejudicando a formação de reações de equilíbrio e os deslocamentos no espaço.

Para a mesma autora, para estas pessoas, a construção da noção espaço-tempo ocorre através da motivação do toque, pela busca do espaço e essa construção vai depender de suas vivências corporais, do conhecimento de si e do outro, e do significado que as pessoas e os objetos adquirem.

Segundo Negrine (1987) o desenvolvimento perceptivo-motor está ligado aos processos de aprendizagem e maturação. Esta ocorre por mudanças interiores independentes de influências externas, e a aprendizagem recebe estímulos do meio externo e provoca modificações no comportamento do organismo.

A aprendizagem está presente em todas as fases da vida, que é um constante aprendizado. Para que ela ocorra é importante verificar mudanças observáveis no comportamento do indivíduo.

Schmidt (1982) estabelece três estágios na aprendizagem motora, a fase cognitiva, a associativa e a autônoma.

Na fase cognitiva, o aprendiz precisa entender o que é para ser feito, buscando encontrar um método para realizar aquela ação proposta, determinando suas próprias estratégias para resolver o problema. Nessa fase a *performance* é muitas vezes inconsistente, necessitando de muita informação verbal para a construção motora.

O segundo estágio proposto pelo autor é a fase associativa da aprendizagem motora, que consiste numa fase intermediária em que o indivíduo já consegue estabelecer caminhos mais efetivos na busca da resolução do problema motor proposto. Os movimentos tornam-se mais consistentes, pois nessa fase há uma maior preocupação com a execução motora e consequentemente uma melhor percepção dos erros cometidos.

Passando para a terceira fase descrita por Schmidt (1982), a fase autônoma é aquela em que o movimento começa a se tornar automático, isto é, com o tempo e a prática, o indivíduo

consegue realizar a habilidade com maior economia de energia, que pode ser utilizada para outras tarefas, e com um menor envolvimento de mecanismos centrais de atenção. Nesse pensamento, Manoel (1997) comenta que nessa fase os erros são detectados e corrigidos rapidamente, às vezes antecipadamente, e a partir desse momento, a variação do comportamento motor pode ser dada em função da força, da velocidade entre outras, promovendo o desenvolvimento de uma estrutura hierárquica.

Almeida (1995) nos diz que o professor deve preocupar-se em enriquecer as experiências motoras do deficiente visual, se utilizando de diversos meios, explorando suas habilidades específicas e oportunizando assim o seu desenvolvimento motor.

O movimento é uma forma de relação do ser humano com o mundo, mas esse movimento terá mesmo um significado se estiver em harmonia com a experiência e o sentimento pessoal de quem o realiza (FIGUEIREDO, 1997).

Os modelos e padrões da dança são em grande parte pré-estabelecidos a partir de uma realidade visual, mantendo seu referencial nas imagens, nos espelhos, nas imitações e repetições. Mas para a pessoa com deficiência visual, é preciso utilizar outros recursos, dando ênfase aos outros órgãos do sentido, mostrando que a dança pode ser aprendida de várias formas que não a visualização e a imitação.

Para que se possa verificar a ocorrência de aprendizagem, precisa-se estabelecer uma forma de avaliá-la. Essa avaliação é necessária para que o professor saiba como está a evolução dos alunos, o que é necessário melhorar, mudar ou retirar da prática que estava sendo feita, além de ser uma forma de motivação. Schmidt (1993) propõe que se realize algum tipo de teste, em uma sessão especial, considerando fatores que sejam importantes para a prática em questão, pedindo que o aluno execute alguma ou todas as habilidades nesta sessão.

No sapateado, pode-se considerar como:

**(I) Inicial:** Movimento executado com força e pés contraídos, em que é possível perceber presença de tensão muscular. Som impreciso e com falhas, que podem ser caracterizadas por ausência de um ou todos os sons que o movimento exige ou pela possibilidade de se ouvir o atrito entre o chão e a plaquinha do sapato. Falta de equilíbrio na execução, que pode ser identificado como uma queda, situação bem difícil de acontecer, como um desequilíbrio que ocasione a ruptura da execução do movimento ou apenas ocasione falha no som.



**(E) Elementar:** Movimento mais coordenado e compreendido pelo corpo, apresentando menos tensão muscular nas pernas e pés, melhor equilíbrio, que diminui a possibilidade de falhas de execução e de som. Com o aumento da velocidade e mudança de direções há comprometimento de som e equilíbrio.

**(M) Maduro:** Movimento coordenado com pernas e pés relaxados/ som nítido e equilíbrio na execução. Com aumento de velocidade e mudança de direções não há comprometimentos (movimento automatizado).

Para o ensino do sapateado, é importante que a explicação de todos os passos e exercícios seja feita através de informações verbais muito claras, dando os detalhes de cada movimento e posição de pernas e pés. Depois da explicação oral, deve-se deixar que o aluno tente executar o passo da maneira que ele entendeu, e se houver algo errado, pode-se corrigir através de maiores detalhes na informação verbal, deixando que o aluno perceba o movimento do professor (informação tátil) e também em casos de maior especificidade de movimentos, o professor poderá segurar no aluno conduzindo o movimento correto para uma plena compreensão, através de informação proprioceptiva.

É importante enfatizar o nome dos passos para que o aluno o associe ao som que ele produz. A execução correta e nítida dos sons através do professor colabora para a sua memorização, facilitando a compreensão de passos e combinações futuras de maior complexidade, ou velocidade.

O professor deverá falar o nome dos passos envolvidos e executar as seqüências com nitidez de sons e ritmo desejados, quantas vezes forem necessárias para que o aluno os compreenda, executando juntamente com ele, para só depois deixá-lo executar sozinho, permitindo que ouça o próprio som, podendo ele mesmo se corrigir.

Durante as aulas, além do ensino dos passos, trabalhos com ritmos (batendo palmas em diversas velocidades, em músicas variadas); e com estímulos proprioceptivos para ajudar no equilíbrio e coordenação motora.

Acredita-se que o movimento da dança, se faz como um elo do ser humano com a corporeidade que é, ao encontro de sua subjetividade, de sua intencionalidade, na busca pela transcendência, pela vida, pela felicidade. A dança é fonte de experiências corporais que carregam em si significados, que podem ser vividos pelas pessoas com deficiência visual,

permitindo o contato com os movimentos corporais e todas as realizações que eles podem propiciar.

Percebe-se que o sapateado pode ser mais uma forma de aprendizagem motora para a pessoa com deficiência visual e que através dele é possível perceber e conquistar mudanças em suas possibilidades motoras. Além disso, acredita-se que a dança pode ser um espaço possível para a vivência da corporeidade, permitindo expressar o que somos na tentativa de buscar significados e significações para nossa existência. É pela experiência vivida que se incorpora sentidos e experiências. Assim sendo a dança, em especial o sapateado, pode ser um espaço possível de realizações e conquistas, por meio do movimento, para as pessoas com deficiência visual, transcendendo barreiras e superando limites.

## 6 ORIENTAÇÃO ESCOLAR

Na instituição escolar, o orientador educacional é um dos profissionais da equipe de gestão. Ele trabalha diretamente com os alunos, ajudando-os em seu desenvolvimento pessoal; em parceria com os professores, para compreender o comportamento dos estudantes e agir de maneira adequada em relação a eles; com a escola, na organização e realização da proposta pedagógica; e com a comunidade, orientando, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis.

O Orientador Educacional é um profissional da educação que exerce um papel político-pedagógico na relação com a escola e com a sociedade em geral. Como profissional voltado à educação pedagógica, o Orientador deve contribuir, na escola, para uma educação de qualidade, com atendimento às necessidades individuais e sociais, que inclua todos, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A função do Orientador Educacional deve ser entendida como um projeto que tende a proporcionar os meios necessários para a formação integral e personalizada do aluno em todas as suas capacidades, ou seja, que procura ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica e na construção do conhecimento; facilitar as condições de aquisição desse conhecimento; e promover as interações e toda a teia de relações que envolvem o sujeito e o meio.

A Orientação Educacional manteve sempre estreita relação com as tendências pedagógicas, sendo seu trabalho desenvolvido de acordo com o que se esperava nas diversas concepções. Assim como a educação, a orientação está inserida num contexto sociocultural, político e econômico que a caracteriza de uma forma única e específica no momento histórico de sua análise. No contexto educacional brasileiro, a Orientação educacional surge entre os anos de 1920 a 1941, ficando nesse período conhecido como implementador, caracterizado por ênfase nos trabalhos de seleção e escolha profissional. Posteriormente, a orientação vive o período denominado funcional e institucional, sendo nessa fase caracterizada pela sua exigência nas escolas.

Outra fase da orientação educacional ficou conhecida como período transformador, sendo caracterizada como educativa na Lei nº. 4024/61, até a profissionalização dos que atua nessa área, através da Lei nº. 5540/68. De 1971 a 1980 vive-se o período disciplinador. Nesse período surge a obrigatoriedade da Orientação Escolar nas escolas de 1º e 2º graus, através da Lei nº. 5692/71.

Na década de 80, teve início o período questionador. É, nesse período que mais se questiona a Orientação Educacional, tanto em termos de formação de seus profissionais, quanto da prática realizada. A partir de 1990, o orientador, vive-se a "orientação" da Orientação Educacional pretendida.

Dessa forma, é evidente que a Orientação Educacional apresentou funções e características de acordo com seu contexto histórico caracterizado pelos fundamentos da psicologia. Hoje, vivemos a fase crítica, em que se procura ajudar o aluno, como um todo, com os seus problemas e o significado dos mesmos junto ao momento histórico em que vivemos. Nesse sentido, o Orientador educacional é considerado um educador e seu trabalho está voltado para o que é fundamental na escola, o currículo, o ensinar e o aprender e todas as relações decorrentes.

Assim, a orientação educacional consiste em um processo social desencadeado dentro da escola, mobilizando todos os educadores que nela atuam especialmente o professor para que, na formação desse homem coletivo, auxiliem cada aluno a se construir, a identificar o processo de escolha por quem passam os fatores socioeconômicos, políticos, ideológicos e éticos que o permeiam e os mecanismos por meio dos quais ele possa superar a alienação proveniente de nossa organização social, tornando-se, assim, um elemento consciente e atuante dentro da organização social, contribuindo para sua transformação.

Todavia, a educação estará sendo pensada como um processo social de formação do homem coletivo responsável pela construção não do seu futuro, mas no futuro de toda sociedade. Assim sendo, o papel da escola é promover o desenvolvimento do indivíduo, tornando-o capaz de enfrentar múltiplas situações porque conta com uma bagagem valiosa de experiências e apresenta um raciocínio sempre aberto ao estabelecimento de novas relações com o mundo que o cerca.

Para tanto, a função do professor é, juntamente com o Orientador Educacional, refletir sobre a relação de ensino e aprendizagem que ocorre em sala de aula, identificando aspectos que necessitem de ampliação, aprofundamento ou modificação de modo a garantir a construção de conhecimento do aluno em direções cada vez mais conscientes com os objetivos propostos. Em decorrência, suas funções não se restringem ao aspecto aprendizagem intelectual, mas como tarefa essencialmente ética e política sem dúvida alguma, abrangem as crenças, valores e formas de agir de seus alunos que extrapolam a sala de aula, interferindo na formação do cidadão que, por meio desses aspectos, estará contribuindo para a transformação do sistema social em que vive (GRINSPUN, 2003).

Neste processo, o aluno é considerado sujeito de sua história e consciente do mundo em que vive. Portanto, um cidadão consciente de seus direitos e deveres. Com base nas concepções de Orientação Educacional, educação, escola, professor e aluno mencionados anteriormente, defendem que a concepção teórica que norteará o trabalho do Orientador Educacional tem como base os princípios do construtivismo social, defendido por Vigotsky (1987).

Segundo Grinspun (2001), citando Becker, o construtivismo significa a idéia de que nada, a rigor, está pronto, acabado, e de que, especificamente, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como algo terminado. Ele se constitui pela intenção do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações sociais.

Nesta perspectiva, o orientador propicia em primeiro momento, condições mobilizadoras do meio externo, possibilitando o contato mais próximo do aluno com a realidade. Dessa forma, o indivíduo constrói o conhecimento através da elaboração de relações, as mais abrangentes possíveis. O orientador pode ajudar o aluno na interpretação das ações do meio, na construção da representação mental dessas ações. Discutindo, refletindo, interpretando o contexto, o orientador pode colaborar com a passagem do significado do meio externo para as reflexões pertinentes ao próprio indivíduo. Para a construção do conhecimento três fatores são importantes: a historicidade - conhecer, interpretar, analisar, e "viver" a história de seu tempo; a totalidade - identificar as partes para a formação do todo; e a criticidade - realizar criticamente a leitura de sua formação, de sua prática (GRINSPUN, 2003).

Contudo, destaca-se a importância da sincronicidade na realização do trabalho do orientador educacional. Está sendo entendida como a ocorrência simultânea e crítica de componentes políticos humano-interacionais e técnicos, que se traduz em sua ação, ocorrência essa que gera movimentos que é ação de e entre professor-aluno-realidade. Esse movimento engendra novas compreensões da totalidade do fenômeno educativo, no qual há reestruturação contínua e consistente em todos, em cada um e na relação entre esses componentes, na medida em que se define e redefine um projeto pedagógico coletivo.

Com isso, o orientador é um educador consciente, não é alguém alheio e alienado ao mundo e ao que acontece nele, mas, a ele pertence e nele participa. Essa consciência permite que ele perceba o que acontece em sua sincronicidade para então operar, interferir, buscar alternativa e transformar. Além disso, cabe a ele promover a integração de todos os profissionais da escola, conscientizando-os da necessidade da sincronicidade no fazer pedagógico, isto é, despertarem

que em suas ações, está presente a dimensão política que se revela pela relação ética do educador com a realidade social mais ampla: pela busca de um relacionamento entre o que faz e a realidade do aluno; a dimensão humano-interacional que se caracteriza pela relação sócio-afetiva e cognitiva que o educador busca construir entre ele e o aluno e entre aluno-aluno e pela preocupação em construir o grupo de educadores e educandos, garantindo um trabalho integrado e cooperativo na escola; e a dimensão técnica manifestada pelo conhecimento do educador em relação aos conteúdos e técnicas de sua área de trabalho; pela sua capacidade de planejamento e previsão, pela sua atitude; pela preocupação em relacionar conteúdo e metodologia à realidade de vida do aluno, selecionando conteúdos e metodologias que sejam pertinentes aos interesses da comunidade escolar.

### **6.1 Orientador educacional: necessidade e relevância no espaço escolar e no contexto do ensino lúdico**

Atualmente, a Orientação Educacional caracteriza-se por um trabalho mais abrangente, na dimensão pedagógica, possuindo caráter mediador junto aos demais educadores e atuação com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação de qualidade. Busca conhecer a realidade e transformá-la para que seja mais justa e humana.

A Orientação Educacional é um processo dinâmico e ativo, que atua junto ao processo pedagógico. Deve proporcionar a construção e a produção de conhecimentos, de saberes, de comunicações e interações, promovendo toda a teia de relações que envolvam o sujeito e o meio.

A atuação do Orientador Educacional atinge toda a comunidade escolar, por meio do trabalho com alunos, familiares, professores, funcionários e equipe diretiva da qual faz parte. Nesse sentido, Grinspun (2003) identifica algumas possibilidades de trabalho do Orientador com cada um dos segmentos da escola: alunos, professores, direção, funcionários da escola, pais e comunidade em geral.

O trabalho com os professores deve ser realizado por meio de uma reflexão crítica da prática pedagógica. O Orientador deve contribuir para a discussão de questões técnico-pedagógicas da escola, como finalidades do processo pedagógico, sistema de avaliação, questões referentes à evasão e repetência escolar, realidade dos alunos, recursos físicos e materiais de que a escola dispõe e metodologias empregadas, etc.

No que se refere à direção, o Orientador Educacional deve procurar colaborar, ou seja, participar tanto das decisões tomadas e da obtenção de dados inerentes aos aspectos administrativos, bem como da organização de toda a prática responsável pela infra-estrutura da escola.

Trazer os pais para a escola constitui uma das atividades do orientador. Ele faz com que eles participem do projeto de diferentes formas, desde o planejamento do projeto pedagógico até as decisões que a escola deve tomar.

A construção de uma escola de qualidade implica um trabalho coletivo de todos os que estão comprometidos com o processo de ensino-aprendizagem. Ao participar ativamente com todos os atores da escola e com a comunidade em geral, o Orientador poderá refletir sobre as ações requeridas para o momento presente e para o caminho futuro da escola e da comunidade.

O plano anual de ação em Orientação Educacional caracteriza-se por apresentar as linhas globais de ação no âmbito da Orientação Educacional para o ano a que se refere, a fim de que sejam estabelecidas a continuidade e a sistematização das ações (GRINSPUN, 2003).

Acredita-se que o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e interesses em relação ao Planejamento em Orientação Educacional devem constituir-se como motivação para todos quantos atuam nessa área, tendo em vista a relevância dessa função como elemento básico da qualidade e consistência da ação.

O Orientador atento para as dimensões referidas pode programar projetos educacionais e facilitadores de uma aprendizagem mais dinâmica e significativa. Isso pode ser feito pela supervisão de programas, treinamento de educadores e atuação com os profissionais da educação ou, então, pela busca do aprimoramento da qualidade de aprendizagem dos alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem (GRINSPUN, 2003).

Por meio do lúdico, de técnicas e das artes, o Orientador, juntamente com o educador, poderá encontrar inúmeras maneiras de desencadear nos grupos com os quais trabalha a vontade e o desenvolvimento dessas três dimensões (sentir, pensar e fazer). Na interação com os outros, o jogo se processa e, tanto o orientador – que faz o papel de observador/controlador – quanto os membros do grupo crescem com a troca de experiências e com a conscientização.

O Orientador Educacional pode trabalhar com o seu público alvo – sejam alunos, pais ou professores – a arte de sentir. O sentir do corpo físico é normalmente acompanhado pelo significado atribuído ao fato pelo corpo de emoções/sentimentos (corpo psíquico). Paralelamente

ao desenvolvimento do sentir, e prosseguindo além dele, é desenvolvida a capacidade de pensar; o pensar é muito mais lúdico e suas implicações são igualmente muito mais fortes do que o sentir. Por sua vez, o fazer/fazer-se está relacionado ao fazer psíquico (emprego de energia emocional, sentimental), que é atribuído pelo fazer físico (comportamento manifesto) e pelo fazer mental (pensamento direcionado).

Dessa forma, o mais importante dos fazeres conjuntos é o jogo de papéis, no qual a linguagem de cada papel é também específica, sendo que seu uso adequado facilita as comunicações, a compreensão de cada fazer, de cada sentir, de cada pensar.

O fazer do Orientador Educacional implica, também, ajudar os outros jogadores a jogarem um bom jogo, a desempenharem os seus papéis sem se fixar neles, a dizerem suas falas nos momentos acertados.

Tendo o aluno como seu principal objeto de trabalho, o orientador educacional possa ser um profissional de grande relevância para o resultado final do ensino que é a aprendizagem, conseqüentemente ser comprometido com a formação do cidadão consciente no mundo em que vive, disso, portanto, resulta a sua importância na escola.



## CONCLUSÃO

A dança é considerada uma das artes mais antigas, é também a única que despensa materiais e ferramentas. Ela só depende do corpo e da vitalidade humana para cumprir sua função, enquanto instrumento de afirmação dos sentimentos e experiências subjetivas do homem.

Nesta dissertação, procurei investigar no primeiro capítulo, algumas questões históricas e sociais através da observação da dança enquanto manifestação artística, entendendo que toda arte é eminentemente estética e social. A especificidade da dança, nesse caso, é que o instrumento, meio e veículo da arte é o corpo, de modo que uma de suas dimensões é a de ser também uma técnica corporal.

Sob esse prisma, busquei analisar no segundo capítulo, quais concepções de corpo e visões de mundo alicerçavam a escolha por uma técnica de dança específica o sapateado. Sapatear é mágico, pois manipula os pés, é gingar, é a liberdade de expressão e movimento aliado à leveza, emoção e harmonia geral do corpo. É preciso de afinidade com o estilo, sensibilidade e boa vontade, porque sapatear é treinar.

E no terceiro capítulo cito também a repercussão que essa dança está tendo em nosso país. Mas, o sapateado é um fenômeno relativamente recente no Brasil e ainda tem um longo caminho pela frente. A falta de tradição e as dificuldades que professores encontram para obter informações e material didático é um dos grandes obstáculos para difundir ainda mais essa dança em nosso país.

E no capítulo quatro, uma sapateadora, que iniciou nessa técnica do sapateado com muita dedicação e habilidade, descreve sobre sua emocionante vivência. É pela experiência vivida que incorporamos sentidos e experiências ao nosso eu. Considerando ainda a trajetória dos bailarinos, observo que essa busca da consciência opera em vários níveis: individual, social e político, utilizando as categorias de análise do corpo postuladas.

A dança constitui-se, na vida desses bailarinos, tanto como um instrumento de autoconhecimento quanto como uma maneira específica de se colocar no mundo ativamente, questionando e reivindicando seu papel de agentes na sociedade.

No capítulo cinco, a dança como elo entre professor, aluno e aprendizagem. O processo de ensino/aprendizagem é um ato dinâmico, onde o corpo não pode ficar estático e sem prazer e

emoção. A linguagem corporal leva os alunos a descobrirem o simples e natural da expressão dos seus gestos que os contagia, levando-os a entender que somos corpos e que estamos envolvidos a todo instante com outros corpos e com o meio que os envolvem.

Ainda no quinto capítulo, evidencio que é pela experiência vivida que incorporamos sentidos e experiências ao nosso eu, nesse caso acredito que a dança, em especial o sapateado, pode ser um espaço possível de realizações e conquistas, por meio do movimento, para as pessoas com deficiência visual, transcendendo barreiras e superando limites.

Já no capítulo seis, abordo a questão da Orientação Educacional como um dos mecanismos mais importantes para divulgar e aperfeiçoar o ensino de dança nas escolas. É uma área que atua junto ao processo pedagógico com a finalidade de colaborar com a formação dos alunos, da realidade concreta da vida dos alunos vista como atores de sua própria história; da responsabilidade do processo educacional na formação da cidadania; da atividade realizada na prática social; da diversidade da educação, com questionamento de valores pessoais e sociais; da construção da rede de subjetividade por meio de uma visão da relação sujeito-objeto; que é tecida em diferentes momentos; e do planejamento e efetivação do Projeto Político-Pedagógico.

Com isso, este capítulo visa discutir aspectos fundamentais da Orientação Educacional na atualidade. Para tanto, fez-se o resgate da história da Orientação Educacional, bem como se apresentam o seu conceito, os seus princípios e funções. Analisam-se, também, a importância do planejamento e o uso do lúdico na prática de orientação. Acredita-se que a Orientação possa contribuir positiva e significativamente para a melhoria da qualidade de ensino, bem como para a busca de uma sociedade mais justa, democrática e humana.

Ainda no sexto capítulo, procurei tecer reflexões acerca do papel do orientador educacional e da sua importância na instituição escolar. Dessa forma, o orientador deverá ser vista, na escola, como um elo entre a escola, a família e a comunidade, pois, assim, contribuirá para um maior entendimento entre essas instituições e aperfeiçoará os recursos de todas elas em prol da eficácia do ensino.

A emoção, a liberdade de criação, a expressão corporal são elementos facilitadores no fortalecimento da identidade do educando, na sua autoestima da qual resulta uma aprendizagem prazerosa. Portanto, a base para uma boa aprendizagem está nas múltiplas linguagens do nosso corpo na qual a música, a dança, o lúdico e o afeto são peças fundamentais na formação integral do aluno.

## BIBLIOGRAFIA

- ALMEIDA, J.J.G. Estratégias para a aprendizagem esportiva: uma abordagem pedagógica da atividade motora para cegos e deficientes visuais. Tese (Doutorado Faculdade de Educação Física - UNICAMP) 1995.
- ANTUNES, Celso. Jogos para a estimulação das inteligências múltiplas. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BARBOSA, A. M. A imagem do Ensino da Arte. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- BARRETT, Maurice. Educação em Arte. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BERGOLATO, Roseli Aparecida. Cultura Corporal da Dança - Vol. 01, São Paulo: Ícone, 2000.
- BOURCIER, Paul. História da Dança no Ocidente. Tradução Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues - O que é o método Paulo Freire, e textos. São Paulo Brasiliense, 17ª série, 1971/1991.
- BRUHNS, Heloisa. Conversando com o Corpo. Campinas: Papirus, 1994
- BRUNO, M.M.G. O desenvolvimento integral do portador de deficiência visual: da intervenção precoce à integração escolar. São Paulo: NEWS WORK, 1993.
- CAPRA, O Ponto de Mutação - São Paulo: Edit. Cultrix, 1982.
- CHACRA, Sandra. Natureza e Sentido da Improvisação. São Paulo: Perspectiva, 1983.
- CHALANGUIER, C. A expressão corporal: abordagem metodológica, perspectivas pedagógicas. Rio de Janeiro: DIEFEL, 1975.
- CHEN, Jie – Qi et al. Utilizando as competências das crianças. Trad. Maria A. V. Verone-se. v.1 Porto Alegre: Artmed, 2001.
- DANTAS, Mônica. Dança: o enigma do movimento - Porto Alegre: Ed. Da Universidade, UFRGS, 1999.
- DAVIS, Flora. A Comunicação Não-Verbal - São Paulo: Summus Editorial, 1979.
- DÉBORA, Barreto. Dança: ensino, sentido e possibilidades na escola - Ed. Autores Associados Ltda., Campinas, 2004.
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. Por que Arte-Educação? Campinas: Papirus, 1991.

- DUNCAN, Isadora. Minha Vida. Trad.: Gastão Cruls Rio de Janeiro: Ed. José Olímpio, 1995.
- ELLMERICH, Luis. Historia da Dança. São Paulo: Ricordi, 1964.
- FARO, Antonio J (1988). A dança no Brasil e seus construtores. Rio de Janeiro: MinC/Fundacen, 1988.
- FIGUEIREDO, V.M.C. Olhar para o corpo que dança: um sentido para a pessoa portadora de deficiência visual, Dissertação (Mestrado Instituto das Artes - UNICAMP). 1997.
- FREIRE, João Batista. De corpo e alma. São Paulo: Summus Editorial, 1991.
- FUX, Maria. Dança, Experiência de Vida - São Paulo: Summus Editorial, 1983.
- GALVÃO, Izabel, Henri Wallon: Uma Concepção Dialética do Desenvolvimento Infantil. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Tradução de Antonio Guimarães Filho e Glória Mariani. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARDNER, Howard. Estruturas da Mente: a Teoria das Inteligências Múltiplas. Porto Alegre: ArtMed, 1995.
- GELEWISKI, Rolf. Filosofia da Dança U. F. da Bahia, 1970. (textos).
- GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. A orientação educacional: conflitos de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2003.
- JACOB, E. Dancing, a guide for the dancer you can be. United States: Copyright, 1981.
- JONES, Arthur J. Princípios de orientação educacional. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- JUNQUEIRA, Maria de Fátima Pinheiro da Silva. O Brincar e o desenvolvimento infantil. Portal Saúde da Família, Rio de Janeiro: [s.n.], 2000.
- KATHLEEN, K. A Terapia do Abraço. São Paulo: Ática, 2000.
- KLAUSS, Vianna. A dança. Colaborador Marco Antonio de Carvalho. São Paulo: Summus, 2005.
- LABAN, Rudolf. Dança Educativa Moderna - Trad. Maria da C. P. Campos - São Paulo: Ícone, 1990.
- LÜCK, Heloísa. Planejamento em orientação educacional. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

- MAGILL, R.A. Aprendizagem motora: conceitos e aplicações. São Paulo: Edgard Blücher, 1984.
- MARQUES, Isabel A. Dançando na Escola - São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- MERLEAU- PONTY, M. Fenomenologia da Percepção São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. MEC. Parâmetros Curriculares Nacionais 1998.
- NANNI, Dionísia. Ensino da Dança - Rio de Janeiro: Edit. Sprint, 2003.
- NEGRINE, A. A coordenação psicomotora e suas implicações. Porto Alegre: A. Negrine, 1987.
- NÓVOA, A. (org.), Vidas de Professores. 2ª ed. Portugal: Porto Editora, 1992.
- OSTRWER, Fayga. Acasos e Criação Artística. 5ª ed., Revista Ampliada - Ed. Campus, 1995.
- PEARCE, Joseph Chitton. A Evolução da Criança Mágica - Francisco Alves Ed. S.A, 1987.
- PERRENOUD, P. A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre, 2002.
- PIAGET, Jean. A representação do Espaço na Criança Porto Alegre: Edit. Artes Médicas, 1993.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação e prática do educador e do Orientador: confrontos e questionamentos. 2 ed. Campinas – SP: Papirus, 1998.
- READ, Herbert. As Origens da Forma na Arte - Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.
- REVERBEL, Olga. Teatro na sala de aula São Paulo: José Olympio Editora, 1979.
- SAMPAIO, Lia. Música e Movimento, Expressão e Criatividade - Manaus, 2005.
- SANTAELLA, Lúcia. O Que é Semiótica - São Paulo: Brasiliense, 2005.
- SALTINI, Cláudio J.P. Afetividade e Inteligência, 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SCHILDER, PAUL. A Imagem do Corpo. São Paulo. Martins, Fontes, 1981.
- SCHMIDT, R.A. Aprendizagem & performance motora: dos princípios à prática. São Paulo: Movimento, 1993.
- SIMÕES, R. Corporeidade e Terceira Idade. Piracicaba: Editora UNIMEP, 1994.
- SOCORRO, Santiago. Uma Poética das Águas . Manaus: Edições Puxirum, 1986.
- SILVA, S.A.P.S. A pesquisa qualitativa em educação física. Revista Paulista de Educação Física, v.10, n1, p.87-98, janeiro/junho, 1996.

SOLÉ, Isabel. Orientação educacional e intervenção psicopedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro - São Paulo: Perspectiva, 1987.

VIANNA, Klauss & CARVALHO, Marco Antonio de. A Dança São Paulo: Editora Siciliano, 1990.

VIGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VOLUSIA, Eros. Eu e a Dança São Paulo: Summus Editorial, 1983.

VISHNTVETZ, Berta. Eutonia: educação do corpo para o ser - São Paulo: Summus, 1995.

XAVIER, Adalto. Dançando Conforme a Música - Manaus: Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2002.

ZAMBONI, Silvio. A Pesquisa Em Arte Um Aparelho entre Arte e Ciência - 2ª Ed. Campinas: Edit. Autores Associados – 2001.

**Anexo B – Folha de Avaliação**

**DANÇA: ARTE DE EXPRESSAR A VIDA E ORIENTAR NA  
ESCOLA**

**CURSO DE GESTÃO ESCOLAR**

**AVALIAÇÃO:** (    ) \_\_\_\_\_

---

**Professor Orientador**

---

**Professor Avaliador da Banca**

---

**Professor Avaliador da Banca**

**São Sebastião do Paraíso – MG**

**2009**