



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA**

GEANE LEITE FERREIRA

**DANÇA, EDUCAÇÃO E ENCANTARIA-CORPO: DESDOBRAMENTOS
EM PROPOSIÇÕES, REGISTROS E CATÁLOGOS**

BELÉM-PA

2025

GEANE LEITE FERREIRA

**DANÇA, EDUCAÇÃO E ENCANTARIA-CORPO: DESDOBRAMENTOS EM
PROPOSIÇÕES, REGISTROS E CATÁLOGOS**

Monografia apresentada à Faculdade de Dança da Universidade Federal do Pará, como requisito à obtenção do título de Licenciada no Curso de Licenciatura em Dança.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza.

BELÉM-PA

2025

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária da ETDUFPA-Belém-PA**

P383d Ferreira, Geane Leite

Dança, educação e encantaria-corpo: desdobramentos em proposições, registros e catálogos / Geane Leite Ferreira. 2025.
70 f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza.

Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Arte, Faculdade de Dança, Curso de Licenciatura em Dança, Belém, 2025.

1. Dança – Estudo e ensino. 2. Dança – Formação do professor. 3. Dança na educação. I. Título.

CDD - 23. ed. 793.307

Elaborado por Rosemarie de Almeida Costa – CRB-2/726



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

A três dias do mês de abril do ano de dois mil e vinte e cinco, às dez horas, na sala 22, da Faculdade de Dança - Curso de Licenciatura em Dança, reuniu-se a Banca Examinadora constituída pelas docentes: Profª Dra. Luiza Monteiro e Souza (Orientadora e Presidente da Sessão), Profª. Dra. Benedita Afonso Martins (Bene Martins) (Membro Interno) e Profª. M.a Paola Rodrigues Pinheiro (Membro Interno), para proceder à avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "**DANÇA, EDUCAÇÃO E ENCANTARIA-CORPO: DESDOBRAMENTOS EM PROPOSIÇÕES, REGISTROS E CATÁLOGOS**", de autoria da aluna: Geane Leite Ferreira, matrícula: 202006040018, da turma: 2020, do Curso de Licenciatura em Dança. Iniciado os trabalhos, a Presidente da Sessão apresentou as normas de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e em seguida convidou a aluna para fazer a apresentação do trabalho. Após a exposição oral, a discente foi arguida pelos membros da banca, que atribuíram conceito ótimo ao seu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo sido assim aprovado (aprovado/reprovado), conforme normas regulamentares. Nada mais havendo a tratar, eu, presidente(a) da banca, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora do trabalho avaliado e pela aluna.

Luiza Monteiro e Souza
Presidente da Banca

Benedita Martins
Membro da Banca

Paola Pinheiro
Membro da Banca

Geane Leite Ferreira
Aluno (a)

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta monografia por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que mantida a referência autoral. As imagens contidas neste trabalho, por serem pertencentes a acervo privado, só poderão ser reproduzidas com expressa autorização dos detentores do direito de reprodução.

Assinatura Geane Leite Ferreira
Geane Leite Ferreira

Local e Data: BELÉM, 11 de abril de 2025

À minha família, que apesar da distância, me faz enxergar o essencial que é invisível aos olhos.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, que é meu alicerce de todas as horas, pela paciência, compreensão e afeto dedicados a mim durante todo o período da minha formação na Faculdade de Dança; sem ela, esse trajeto não teria sido trilhado.

À minha orientadora Luiza Souza, por me acolher em seu projeto e me incentivar na construção de um pensamento em dança que transcende as barreiras do visível.

À professora Maria Ana Oliveira, por acreditar no meu potencial e me apresentar ao mundo da iniciação científica.

Aos meus colegas do projeto de pesquisa ProCriEncorpo, por abraçarem a minha pesquisa e se entregarem às imersões realizadas no projeto.

Aos professores que me acompanharam em todos os estágios realizados na graduação, me mostrando as alegrias e tristezas da prática docente.

À Universidade Federal do Pará, em especial a Faculdade de Dança, pelas oportunidades de aprender como me tornar uma profissional capacitada.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente com essa jornada.

A educação carrega de intencionalidade
nossos atos.

- Moacir Gadotti

RESUMO

Esta monografia, intitulada “Dança, Educação e encantaria-corpo: desdobramentos em proposições, registros e catálogos”, tem como tema “práticas metodológicas no ensino-aprendizagem da dança a partir da noção encantaria-corpo”, seguindo na linha de pesquisa: “formação de professor e processos de ensino e de aprendizagem”. Ela tem como objetivo geral apresentar 12 (doze) exercícios metodológicos inspirados na noção de encantaria-corpo para o ensino-aprendizagem da dança em ambientes educativos, tal como aprofundar as redes teórico-metodológicas do artigo intitulado “Dança e educação: a encantaria-corpo em registros, catálogos e proposições”¹. O tipo de pesquisa utilizada foi a documental e bibliográfica. Como fundamentação teórica, recorre-se à tese-memorial de Luiza Souza (2022), referência a respeito da noção de “encantaria-corpo”; Ana Flávia Mendes (2010), para abordar as noções de corpo e a dança imanente e Paulo Freire (1996), o qual disserta sobre pedagogia educacional. O estudo teórico também se baseia em documentos institucionalizantes, como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte- PCN arte (1997) e a Base Nacional Curricular Comum- BNCC (2017), entre outros autores e documentos que somam com a compreensão dos exercícios metodológicos. A pesquisa propõe uma perspectiva de dança voltada ao ensino-aprendizagem de uma maneira poética e libertadora, com a finalidade de sensibilizar o olhar docente, discente, do dançarino ou artista, na tentativa de uma educação em dança possível enquanto um componente curricular, resultando na apresentação de exercícios-metodológicos que podem ser aplicados em ambientes educativos.

Palavras-Chave: Dança; Educação; Encantaria-Corpo; Exercícios-metodológicos; Ensino-aprendizagem.

¹ Artigo desenvolvido por mim enquanto bolsista PIBIC Fapespa 2023.

ABSTRACT

This monograph, entitled “Dança, Educação e encantaria-corpo: desdobramentos em proposições, registros e catálogos” [Dance, Education, and enchantment-body: developments in propositions, records, and catalogs; translation my own], has as its theme “methodological practices in the teaching-learning of dance based on the notion of enchantment-body”, following the line of research: “teacher training and teaching and learning processes”. Its general objective is to present 12 (twelve) methodological exercises inspired by the notion of enchantment-body for the teaching-learning of dance in educational environments, as well as to deepen the theoretical-methodological networks of the article entitled “Dança e educação: a encantaria-corpo em registros, catálogos e proposições”² [Dance and education: enchantment-body in records, catalogs and propositions; translation my own]. The type of research used was documentary and bibliographical. As a theoretical basis, we use the memorial thesis by Luiza Souza (2022), a reference regarding the notion of “enchantment-body”; Ana Flávia Mendes (2010), to address the notions of body and immanent dance and Paulo Freire (1996), who discusses educational pedagogy. The theoretical study is also based on institutionalizing documents, such as the National Curricular Parameters of Art - PCN arte (1997) and the Common National Curricular Base - BNCC (2017), among other authors and documents that add to the understanding of the methodological exercises. The research proposes a dance perspective focused on teaching-learning in a poetic and liberating way, to sensitize the perspective of teachers, students, dancers, or artists, in an attempt to make dance education possible as a curricular component, resulting in the presentation of methodological exercises that can be applied in educational environments.

Keywords: Dance; Education; Enchantment-body; Methodological exercises; Teaching-learning.

² This article was developed by me during my time as a PIBIC Fapespa 2023 scholarship recipient.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Esquema 1. Estrutura geral da BNCC para as etapas da Educação Básica	25
Esquema 2. Composição de código alfanumérico	26
Esquema 3. Mapa de conceitos, autores e referências	31
Esquema 4. Ciclo de EIEs no período de setembro - dezembro de 2023	34
Esquema 5. <i>Brainstorming</i> 1	39
Esquema 6. <i>Brainstorming</i> 2	39
Esquema 7. <i>Brainstorming</i> 3	40
Esquema 8. Estrutura metodológica da cartilha	41

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - MEMORIAL	12
1. PRELÚDIO: ENTRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO	18
1.1 Considerações acerca do corpo que dança	20
1.2 Educação em Trânsito	22
2. INTERLÚDIO: ENCANTARIA-CORPO COMO GUIA	31
2.1 Encantaria-corpo e suas origens	31
2.2 Registros em encantaria-corpo	35
3. EPÍLOGO: PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS NA ENCANTARIA-CORPO	38
3.1 Processo criativo dos exercícios metodológicos em dança	38
3.2 Encantaria-corpo: exercícios metodológicos para aulas de dança	44
1. CICLO 1 - Consciência Corporal / Pertencimento / Ancestralidade	44
CONCEITOS-CHAVE	44
2. CICLO 2 - O eu, o outro e o nós / Rio de Memórias / Intersubjetividade	49
CONCEITOS-CHAVE	49
3. CICLO 3 - Desenhos Espaciais / Experiências de Imersão e Emersão	53
CONCEITOS-CHAVE	53
4. CICLO 4: Formas / Experiências de Imersão e Emersão / Relações e Transformações	57
CONCEITOS-CHAVE	57
NOTAS DA AUTORA	62
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	64
APÊNDICE A	67
APÊNDICE B	69

INTRODUÇÃO - MEMORIAL

Minhas incursões com a pesquisa iniciam com a seguinte temática: “práticas metodológicas no ensino-aprendizagem da dança a partir da noção encantaria-corpo”, que se consolidou com a minha atuação como professora-artista-pesquisadora na Faculdade de Dança (FADAN) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Ao adentrar o mundo universitário e compreender a importância da docência no âmbito social, fui me integrando a áreas de pesquisa que potencializaram o meu pensamento sobre o ensino-aprendizagem da dança nos ambientes de ensino formais e informais.

Em meados de 2021, a convite da Prof.^a Dra. Maria Ana Azevedo de Oliveira, pude me desafiar academicamente, fazendo parte do grupo de pesquisa “Dança e Etnocenologia³”, no qual fui Bolsista (por dois anos consecutivos) pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - PIBIC (2021|2022).

O fenômeno de pesquisa pertencente a esse período foi o Marabaixo, que é uma manifestação cultural nortista, da cidade de Macapá-AP (de onde eu sou natural). Essa manifestação possui uma história carregada de sentimentos de resistência e permanência da população negra no Amapá e seus municípios, fazendo assim parte da história de formação e existência do Estado. É vivenciada especialmente pelos afrodescendentes amapaenses, mas também por pessoas que, ao longo do tempo, desenvolveram afeto e sentimento de pertencimento à tradição e cultura afro-brasileira no Estado.

Durante esses dois anos como bolsista no projeto, pude aprofundar os meus conhecimentos a respeito da manifestação cultural, interligando-os com as noções propostas pelo olhar Etnocológico. Como resultado, foram obtidos três artigos: "Marabaixo: a espetacularidade do cantar, rezar e dançar", "CANTO, DANÇA E REZA: A espetacularidade da tradição do Marabaixo na celebração do Divino Espírito Santo e Santíssima Trindade" e "MARABAIXO: PROPOSTA COREOGRÁFICA PARA O BRINQUEDO CANTADO DA AMAZÔNIA".

Foi alicerçada neste terceiro artigo que a minha atual pesquisa foi criando estruturas, pois a ideia do artigo surgiu a partir da criação coreográfica para as músicas da segunda edição do livro *Brinquedo Cantado da Amazônia: Lendas, Música, Teatro, Dança, Figurino*

³ O grupo de pesquisa tem como eixo central a Etnocenologia, uma área do conhecimento que se propõe a pesquisar a respeito dos comportamentos humanos espetacularmente organizados – as manifestações populares a partir das artes do espetáculo. Dessa forma, utilizando-se do termo “espetacular”, compreende-se que é “a forma de ser, de se comportar, de se movimentar, de agir no espaço, de se emocionar, de falar, de cantar e de se enfeitar. Uma forma distinta das ações banais do cotidiano” (Pradier apud Greiner; Bião, 1999, p. 24).

e *Cenografia*, somando-se à pergunta disparadora: *como os conhecimentos do Marabaixo podem ser trabalhados no ensino da dança infantil?*

No artigo, há uma introdução e contextualização da manifestação cultural supracitada e a apresentação da composição coreográfica para o brinquedo cantado através da transcrição por escrito e ilustração dos movimentos em desenho, bem como a análise da letra da música e das movimentações comumente utilizadas nos brinquedos cantados, além das configurações executadas nas rodas de Marabaixo. Essa produção possibilitou-me estar em um local de “propositora de caminhos” e metodologias voltadas à ideia de ensino-aprendizagem, nesse caso, do fenômeno de pesquisa da época, o Marabaixo.

Tais resultados e anseios de jovem pesquisadora levaram-me ao encontro da encantaria-corpo – eixo central desta pesquisa –, com a minha participação nos projetos coordenados pela Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza, sendo eles o “Por entre corpos e imagens - diálogos transversais em dança e vídeo”, em 2022, no qual participei apenas como membro da faculdade, e o “Processos de criação na encantaria do corpo: encontros, mergulhos e poéticas em dança” – ProCriEncorpo, que tem como objetivo vivenciar no corpo a práxis da dança a partir do conceito encantaria-corpo (Souza, 2022), criado pela coordenadora do projeto. Essas experiências fizeram-me compreender e aprofundar os seguintes conceitos: corpo, dança, poesia, encantaria e encantaria-corpo, e, conectada a eles, tornei-me bolsista (PIBIC/FAPESPA 2023) pelo plano de trabalho intitulado “A encantaria-corpo e o ensino da dança: registros, catálogos e proposições”.

Luiza Souza (2022), em sua Tese-Memorial, desenvolveu o conceito encantaria-corpo, o qual faz a confluência com a noção de *encantarias* de João de Jesus Paes Loureiro (2015) e de *dança imanente* de Ana Flávia Mendes (2010), onde refere-se à ideia de uma dimensão poética no corpo, trabalhando também com as características conceituais de poesia, experiência e corpo utópico (Souza, 2022).

Dessa forma, a partir das pesquisas, obtive como resultado um artigo intitulado “DANÇA E EDUCAÇÃO: A ENCANTARIA-CORPO EM REGISTROS, CATÁLOGOS E PROPOSIÇÕES”, que tem como objetivo refletir a respeito da dança feita na contemporaneidade a partir das noções de encantaria-corpo, de dança e de educação, adensados à minha participação nos encontros do projeto de pesquisa, resultando também em uma cartilha chamada “encantaria-corpo: exercícios metodológicos para aulas de dança”, com proposições de exercícios metodológicos para o ensino-aprendizagem da dança nas escolas.

Os aspectos que permeiam a noção encantaria-corpo desencadearam em mim uma curiosidade epistemológica⁴, a partir da qual é possível desenvolver um pensamento reflexivo a respeito da dança, bem como propor exercícios metodológicos para o ensino-aprendizagem da/em dança nas escolas. No segundo semestre de 2022, embarquei em uma imersão com a encantaria-corpo, pois no projeto “Por entre corpos e imagens - diálogos transversais em dança e vídeo”, trabalhamos com a produção de uma videodança voltada à noção de encantaria-corpo, onde pudemos externalizar de uma maneira poética o que compreendemos a respeito do tema.

Já no início de 2023, no componente curricular “Técnicas e Escolas de Dança III”, ministrado também pela Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza, as aulas seguiam por meio de estruturas pautadas em sua Tese-Memorial. Logo, pude vivenciar, de uma maneira prática e didática, as Experiências de Imersão e Emersão - EIEs propostas pela professora para se alcançar a dança pessoal de cada um. A partir dessa práxis e dos resultados obtidos enquanto bolsista PIBIC nos anos de 2023/2024, surgiu o seguinte questionamento da presente pesquisa:

- *Como articular a dança, a educação e a encantaria-corpo propondo estratégias metodológicas para o ensino da dança?*

Com base nesse questionamento, os caminhos da pesquisa demonstram a hipótese de que, partindo de uma abordagem Freiriana de educação, mesclada com o “pensamento-fazer” da encantaria-corpo (Souza, 2022) e da dança imanente (Mendes, 2010), e tecendo conexões com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) a respeito do que deve ser visto nas escolas acerca do componente curricular *dança*, é possível desenvolver estratégias metodológicas no ensino da dança, por meio de exercícios em formato de aulas de dança que articulam a educação e a encantaria-corpo.

Logo, a pesquisa justifica-se pela necessidade de conteúdos voltados à dança, através de estratégias e práticas que dialoguem com um pensamento contemporâneo sobre a área, mais especificamente em ambientes educativos. Isso tendo em vista que a dança é um componente curricular que se encontra dentro do ensino da Arte, que teve em 1996 o seu ensino obrigatório pela nova Lei de Diretrizes e Bases (Accioly, 2020). Em relação às características legislativas referentes à dança, Accioly destaca que:

De acordo com os PCNs, a dança: “assim como é proposta pela área de Arte, tem como propósito o desenvolvimento integrado do aluno. A experiência motora permite observar e analisar as ações humanas propiciando o desenvolvimento expressivo que é o fundamento da criação estética. Os aspectos artísticos da dança,

⁴ Termo utilizado por Paulo Freire (1996) para definir o que seria uma curiosidade crítica, agir de forma consciente.

como são aqui propostos, são do domínio da arte.” (BRASIL, 1997, p. 50 apud Accioly, 2020, p. 12).

Desse modo, esta pesquisa abarca uma perspectiva de dança voltada ao ensino-aprendizagem de uma maneira poética e libertadora, com a finalidade de sensibilizar o olhar docente, discente, do dançarino ou artista. Em se tratando da área educacional, busca-se pensar a educação em dança como um “atravessamento”, como diz Souza (2019), “educação em dança como atravessamento e não como acessório, opção, escolha. Educação sendo ela mesma imanência, operando como força que garante vida ao devir dança em suas diversas camadas na contemporaneidade.” (Souza, 2019, p. 79).

Vale ressaltar que a proposição desta pesquisa é uma continuidade com a minha pesquisa como bolsista PIBIC (2023|2024); assim, o objetivo geral é apresentar 12 (doze) exercícios metodológicos inspirados na noção de encantaria-corpo para o ensino-aprendizagem da dança em ambientes educativos, tal como aprofundar as redes teórico-metodológicas do artigo.

Também se faz importante discorrer acerca do processo criativo dos exercícios metodológicos, além de apresentá-los no corpo do texto, no qual os professores e acadêmicos poderão consultar o material e se inspirar para a criação de planos de aula, ou aplicar diretamente os exercícios. Dessa maneira, acredita-se na contribuição para o acesso das informações pelos docentes interessados do Estado do Pará, bem como das demais pessoas de outros Estados.

Apresentar caminhos a serem seguidos para o desdobramento de temáticas voltadas à dança, como é o caso da encantaria-corpo, em sala de aula, é também uma tentativa de auxiliar no repertório de possibilidades dos professores-pesquisadores, pois, em sala, os professores atuam como mediadores entre objeto-aluno, e, para que essa mediação ocorra efetivamente, é necessário possuir esses mecanismos de ensino. A mediação é uma maneira de auxiliar durante o processo de aprendizado do aluno, podendo também aumentar o grau de complexidade.

Martha Oliveira (1997), pesquisadora no que se refere ao aprendizado e desenvolvimento a partir dos pensamentos de Lev Vygotsky, evidencia que: “A presença de elementos mediadores introduz um elo a mais nas relações organismo/meio, tornando-as mais complexas. Ao longo do desenvolvimento do indivíduo as relações mediadas passam a predominar sobre as relações diretas.” (Oliveira, 1997, p. 27).

Pesquisar e propor exercícios metodológicos voltados ao ensino-aprendizagem faz com que o professor-pesquisador – mediador – e artista (enquadro-me nesse quesito) entenda como esse processo poderá ocorrer e impactar na percepção de mundo do aluno. Toda

pesquisa requer atenção, cuidado e interesse, e esse tema me conquistou por possuir esses elementos, além de poder trabalhar com a linha de pesquisa “Formação de professor e processos de ensino e de aprendizagem”, presente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2011) de Licenciatura em Dança.

Ao tratarmos dessa linha de pesquisa, os debates reflexivos vão para além dos cursos de formação desses profissionais, pois adentram questões sociais e estruturais que englobam o setor ao qual o professor está vinculado. A autora Gemignani (2012) ressalta que:

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), não há como dissociar mudanças no setor de produção sem pensar nas mudanças ocorridas no mercado de trabalho e no processo de formação do profissional que nesse mercado irá atuar. Para tanto, será preciso concatenar perfil do aluno, perfil do egresso, perfil de habilidades e competências profissionais, em consonância com o desenvolvimento científico e tecnológico aliado a uma formação humanista e, também, ao desenvolvimento da cidadania. Esta nova perspectiva solicita uma formação que capacite esse profissional a modificar sua postura e seus procedimentos, além de flexibilizar seus equipamentos e tecnologias para atender às necessidades do desenvolvimento de uma sociedade sustentável (Gemignani, 2012, p. 1 e 2).

Com o aprofundamento desses pensamentos, é possível pensar em caminhos que atravessam não só o processo criativo para o artista, mas também como esse processo criativo pode ser trabalhado em sala de aula, a fim de influenciar o desenvolvimento de alunos (crianças, jovens, adultos) ao terem contato com essas metodologias.

Em nossa sociedade a escola é por excelência o espaço no qual o ser humano encontra estímulos e certos conhecimentos para transformar-se enquanto sujeito na relação com o outro, com o meio. Porém, o sentido de educação habita muitos outros espaços que não apenas o escolar. (Souza, 2019, p. 72).

Diante do exposto, será realizada uma pesquisa bibliográfica e documental – partindo do pressuposto de que este trabalho é um desdobramento de pesquisas já realizadas anteriormente –, por seguir etapas semelhantes à da pesquisa bibliográfica. Trabalhando com artigos, livros e textos de vários autores, a pesquisa documental dialoga também com outros tipos de documentos e registros, “incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.” (Gil, 2002, p. 46).

Nesse sentido, serão apresentados os resultados da bolsa PIBIC (2023|2024) – artigo + cartilha – como documentos guia, além de artigos, livros e materiais pedagógicos, a fim de aprofundar a contextualização da pesquisa, evidenciando o processo criativo dos exercícios metodológicos desenvolvidos na cartilha. Portanto, não há necessidade de delimitação de turmas ou escolas para a aplicação dos exercícios.

Como principal aporte teórico-metodológico, será utilizada a tese-memorial da Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza (2022), que é um dos referenciais mais importantes a respeito da noção de “encantaria-corpo”, como também dos demais conceitos inerentes a essa noção, como corpo, dança, poesia e encantaria, que pautam a escrita acadêmica. Para além dela, também serão abordados Mendes (2010), a respeito de corpo e a dança imanente; Loureiro (2015), que descreve sobre as encantarias, em especial as encantarias amazônicas; Marques (2012), a qual narra sobre a importância da dança nas escolas, bem como Porpino (2012) que também focaliza seus estudos na dança e no currículo escolar; Freire (1996), o qual disserta sobre a pedagogia educacional, entre outros autores que somam com as análises reflexivas.

Sendo assim, a monografia é composta por 3 seções, divididas em subseções destinadas a suprir as demandas teóricas e conceituais, a fim de endossar o pensamento e desenvolvimento da pesquisa, contribuindo para a compreensão das proposições de exercícios metodológicos.

A primeira seção destina-se a dois elementos básicos da pesquisa: a dança e a educação, a fim de descrever a respeito da relação entre esses dois elementos, traçando considerações acerca do corpo que dança e evidenciando a dança imanente (Mendes, 2010) como linguagem de dança a qual a pesquisa se alicerça. A seção também busca descrever qual o pensamento sobre prática educativa que norteia esse trabalho, apresentando os documentos legais que regem a dança na educação, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).

A segunda seção propõe-se a abordar o fenômeno de pesquisa – encantaria-corpo –, considerando as suas principais origens: *Encantarias*, de João de Jesus Paes Loureiro (2015) e *Dança Imanente*, de Ana Flávia Mendes (2010), sendo um guia para se pensar em metodologias de exercícios que envolvam um processo de criação, tal como o desenvolvimento de pesquisas e trabalhos (acadêmicos) nos projetos de pesquisa envolvendo o tema, em especial as realizadas nos projetos de pesquisa ProCriEncorpo no ano de 2023, que serviram como base referencial para a criação dos exercícios metodológicos.

A terceira seção tem como intuito apresentar e descrever os exercícios metodológicos desenvolvidos durante a pesquisa, abordando o processo de criação dos exercícios presentes na cartilha com todas as características e informações necessárias para o entendimento dos mesmos, elencando os principais autores que contribuíram para o desenvolvimento metodológico das aulas, tais como Lenira Rengel (2017), que tem suas pesquisas voltadas à dança contemporânea e Viola Spolin (2007), que aborda sobre os jogos teatrais. Por fim, as

considerações finais revelam as principais reflexões críticas sobre o processo desenvolvido durante a pesquisa, bem como os apontamentos futuros a respeito dos desdobramentos aqui alcançados.

1. PRELÚDIO: ENTRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO

O conhecimento gerado e desenvolvido no meio artístico, por mais crucial que seja, não recebe a devida relevância no âmbito social. Isso ocorre porque as linguagens que formam a Arte são vistas – na maioria das vezes – apenas como uma forma de entretenimento, sobretudo a dança, que possui inúmeros códigos e gêneros de caráter visual e contemplativo. Pensando nessa questão, desenvolver um trabalho tendo como eixo central a noção de encantaria-corpo, é possibilitar que o conhecimento artístico ultrapasse as fronteiras sociais em relação ao que pode ser desenvolvido enquanto processo de criação em dança nas escolas.

Ao abordar a dança nas escolas, é de fundamental importância considerar que, assim como os livros e leituras textuais são necessárias para o desenvolvimento de componentes curriculares, tais como: língua portuguesa, matemática, geografia, filosofia, etc., na dança, é essencial a existência de “diferentes repertórios de dança”, porque é a partir das diferenças de época, estrutura coreográfica, cultural, contexto social, político e econômico que conseguimos desenvolver uma melhor concepção de mundo (Marques, 2012). Mas, para que isso ocorra, “é necessário que os repertórios de dança sejam ensinados com amplitude, profundidade e clareza.” (Marques, 2012. p. 17).

A partir da sua devida importância mesclada às referências institucionais e curriculares, torna-se possível um caminho para a formação e produção de conhecimento em dança (e para a dança), pois este é capaz de abarcar os diferentes repertórios de dança, corporeidades e subjetividades. E esses princípios, quando colocados em prática, facilitam a adequação das condições de ensino-aprendizagem nas escolas (e fora delas) e no desenvolvimento dos indivíduos que fazem parte desse processo.

Dessa forma, contribuir com a educação em dança a partir da criação de exercícios metodológicos para instituições educacionais, visando o ensino-aprendizagem das noções de encantaria-corpo, é uma maneira de influenciar positivamente o processo de formação cognitiva dos discentes, pois, além da maturação biológica – a qual, para Jean Piaget, segundo McLeod (2024), seria o tempo necessário para o indivíduo conseguir compreender determinadas situações –, há uma “maturação” social, onde a dança auxiliaria o indivíduo nesse processo de interação com outros sujeitos.

A escola torna-se um local convencional de educação pela estrutura física e pedagógica que oferece, porém, como ressalta Souza (2019), o sentido de “educação” transcende os espaços, não se fixando apenas no escolar. A educação é um elemento fundamental na vida dos seres humanos, tendo em vista que a própria vida é um lugar pedagógico e processual⁵.

Por conseguinte, a dança pode ser considerada como um meio pelo qual a educação se desenvolve, não somente pelo ato de dançar algum gênero de dança em específico, mas também pela capacidade que a dança tem de transmitir noções, ideias e perspectivas de algo. “A dança é educação independente de acontecer nas escolas, nos projetos sociais, em grupos da periferia, do centro da cidade, pois mesmo que não seja a dominante do trabalho, sempre educa os corpos envolvidos neste fazer.” (Souza, 2019, p. 72).

E, ao tratarmos de educação, falamos sobre atos políticos, visto que foi através deles que houve a inserção da dança nos currículos escolares.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) do Brasil instituiu o ensino obrigatório de Arte em território nacional e, em 1997, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a dança foi incluída oficialmente, pela primeira vez na história do país, como uma das linguagens artísticas a ser ensinada pela disciplina Arte (Marques, 2012, p. 4).

Essa inclusão proporcionou socialmente uma abordagem com maior credibilidade aos professores de dança – apesar de, na prática, a dança ser invisibilizada perante os outros componentes curriculares –, pois, ao trabalharem em sala de aula em uma instituição formal de ensino, os profissionais da área têm a possibilidade de quebrar paradigmas a respeito da dança como campo de conhecimento, uma vez que “a dança, enquanto arte, tem o potencial de trabalhar a capacidade de criação, imaginação, sensação e percepção, integrando o conhecimento corporal ao intelectual” (Marques, 2012, p. 5).

Isto posto, Isabel Marques, em seus estudos, pontua diversas vezes a respeito do potencial transformador que a dança tem na vida dos alunos, e que o papel da escola seria o de instrumentalizar e construir conhecimentos em/atraves da dança (Marques, 2012). Logo, a produção de exercícios metodológicos envolvendo a encantaria-corpo é uma maneira de expansão de domínios sobre o tema, bem como um mecanismo de acessibilidade à comunidade docente.

⁵ Teço essa afirmação baseada na filósofa Lúcia Helena Galvão, que em suas palestras compara a vida aos níveis educacionais presentes na escola.

1.1 Considerações acerca do corpo que dança

Em determinado ponto da história, os seres humanos subdividiram-se em grupos e formaram seus próprios conceitos sobre os fatos que os cercavam, mas, com o decorrer da evolução e sua conseqüente transformação, esses grupos foram mesclando seus conceitos, ideias e valores, constituindo assim suas culturas. A dança torna-se um reflexo disso, fazendo parte de um saber cultural.

Falar de dança como saber cultural implica em assumir que a maneira como as pessoas se movem, e não apenas a maneira como falam, fornece pistas de quem elas são. Por exemplo, em Tortugas, sentar-se na igreja com os joelhos unidos é um exemplo de "saber cultural". (Sklar, 1991, p. 9)

Esse trecho do texto de Deidre Sklar refere-se à segunda premissa montada por ela para uma perspectiva do *movimento* em uma pesquisa etnográfica. Qualquer indivíduo que pertença a uma sociedade está imerso a costumes e crenças culturais, e essa imersão faz com que replique alguns movimentos e rituais difundidos no decorrer do tempo, que, como bem exemplificado pela autora, tornam-se um “saber cultural”, pois o movimento expressa aquilo que a linguagem verbal não consegue.

Isso é ratificado em outra passagem de Deidre: “A maneira como as pessoas se movem vai além da biologia, além da arte e além do entretenimento. O movimento deve ser considerado uma incorporação do saber cultural, um equivalente cinestésico que não tem correspondência plena na língua local.” (Sklar, 1991, p. 9). Com isso, podemos adentrar em outras questões que formam o sujeito, como, por exemplo, a corporalidade. Sobre isso, Montardo; Batalha; Fraxe (2018) ressaltam:

A partir da década de 1970, a corporalidade se destacou nos estudos etnológicos, com a afirmação da ideia de que “o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento” e que ocupa, portanto, uma posição organizadora central, sendo sua fabricação, decoração, transformação e destruição temas em torno dos quais “giram as mitologias, a vida cerimonial e organização social.” (Seeger; Damatta; Viveiros de Castro, 1979 apud Montardo; Batalha; Fraxe, 2018, p. 142).

O corpo é um emaranhado de subjetividades e concreticidades que coexiste com inúmeros corpos igualmente complexos, e, como ele não está isento de um sistema social, passa a replicar alguns padrões de movimentos característicos do grupo social pertencente, sendo eles: modo de andar, falar, se vestir, assim como se expressar (em danças ou exercícios corporais), como citado na ideia acima: “o corpo é uma matriz de símbolos e um objeto de pensamento”.

Ao abordar sobre o corpo, devemos nos referir a ele como um conjunto de elementos, considerando sua total multiplicidade e o ambiente no qual ele está inserido, pois

o sujeito é constituído por uma coletânea de experiências distintas, logo, ele também se torna influenciável devido à maçante pressão estética. Bene Martins sintetiza o cenário:

A ênfase dada ao corpo, à exposição excessiva, a invasão de privacidade - filmes, fotos sem permissão - os flagras de corpos em poses indiscretas etc., é como se o corpo humano fosse mais uma coisa, um objeto numa prateleira ou vitrine, é como se esse corpo não envolvesse um indivíduo digno de respeito (Martins, 2009, p. 37).

Tais conjunturas fazem com que o indivíduo se sujeite a inúmeras intervenções cirúrgicas e sociais para enquadrar-se nos padrões estéticos desejáveis. Na dança, essa ênfase de carga negativa ligada a esses padrões acontece de forma comportamental, onde os dançarinos/intérpretes-criadores precisam lidar com a concepção de um corpo estigmatizado. Sobre isso, Lima *et al* (2020) ressalta que:

Uma vez que o corpo é o instrumento de expressão na dança, dependendo do estilo e da técnica adotados, demandará por um padrão de corpo específico, possivelmente relacionado à satisfação com a imagem corporal dos praticantes. Neste sentido, a imagem corporal do bailarino está atrelada culturalmente ao padrão de corpo magro, principalmente quando a intervenção da dança acontece nas academias e escolas de dança clássica (Lima et al, 2020, p. 7).

Esse desenvolvimento da imagem corporal relaciona-se aos conceitos, crenças e valores aos quais o indivíduo está inserido. Logo, “numa cultura que exalta a magreza, possivelmente irá buscar esse objetivo e, geralmente, se faz por adoção de comportamentos e hábitos equivocados, que nem sempre são saudáveis” (Lima *et al*, 2020, p. 8). Apesar de o corpo possuir esses padrões estéticos definidos e conseqüentemente imagens corporais delimitadas, vale ressaltar que não existe um “corpo ideal”, pois percebe-se que ele é um emaranhado de elementos abstratos e concretos, onde “ocorre no corpo uma lógica não linear, aberta, qualitativa e expressiva, sem ordem e hierarquia, com a contínua e mútua relação entre o interno e o externo” (José, 2011, p. 8).

A partir desses apontamentos, ressalta-se que a pesquisa se utiliza da contemporaneidade como um fator chave para estabelecer conexões com *esse corpo que dança*. Para isso, Ana Maria José pontua uma questão importante com relação ao corpo:

O corpo na dança do agora aponta uma nova compreensão da corporalidade, onde o pensamento se faz corpo e o corpo que dança se faz pensamento, tornando-se um amplo território de pesquisas para múltiplas experimentações, explorações e descobertas. Aqui, o corpo é compreendido como sujeito e objeto da própria dança, revelando corpos que transformam o real e transgridem o cotidiano, corpos criativos, fragmentados, com múltiplos discursos e estéticas, híbridos, desterritorializados e nômade (José, 2011, p. 8).

Essa compreensão de corpo correlaciona-se com as concepções de “pensamento-fazer” presentes na dança imanente (Mendes, 2010) e, conseqüentemente, na encantaria-corpo (Souza, 2022), onde a dança ocorre porque existe um corpo que é produtor de movimentos, signos e significados.

Quando adentramos nessa questão, podemos considerar o corpo como um elemento indispensável ao falar sobre a dança, pois, para além do que já foi evidenciado, Ianitelli (2004 apud Mendes, 2018) comenta sobre três elementos que compõem a dança: o corpo, o movimento e a expressão poética. O corpo é um elemento utilizado como base não somente pela dança, como evidencia Mendes (2018, p. 106), mas também é “compreendido em uma óptica atual em diferentes áreas do conhecimento”. Para ela,

O corpo hoje pode ser entendido por palavras como processo, construção, abertura, passagem, trânsito, elo, rede, rizoma. Todas essas palavras atestam um olhar sobre o corpo não a partir de sua forma ou estrutura física, mas a partir de um estado, de uma condição de ser, de um momento ou qualidade de existência [...] (Mendes, 2010a, p. 198 - 9, apud Mendes, 2018, p. 106).

E essas conceituações influenciam a prática da dança realizada na contemporaneidade, como é o caso da dança imanente, práxis de dança na qual esta pesquisa se pauta. “A dança imanente é, ao mesmo tempo, poética cênica e metodologia de ensino e criação coreográfica, além de construir-se como pensamento de dança filiado a preceitos vigentes nas poéticas contemporâneas de dança.” (Mendes, 2018, p. 105).

Portanto, é necessário levar em consideração esses apontamentos acerca do corpo que dança, a fim de estabelecer conexões de uma educação em trânsito, pautada em documentos e legislações normativas.

1.2 Educação em Trânsito

A educação é um processo inerente ao desenvolvimento humano, fazendo parte do mundo que nos cerca. Falar sobre educação é adentrar em um campo filosófico-antropológico, como diz Freire (1979), que considera o homem (indivíduo) um ser de comunicação, tornando-se assim uma relação de comunhão e busca, visto que o ser humano é um sujeito biopsicossocial e caracteriza-se pelas relações interpessoais. Esse caráter biopsicossocial relaciona-se à psicomotricidade, onde, nela, segundo Fonseca (2010):

Os paradigmas do comportamento humano, do seu funcionamento ou disfuncionamento, da aprendizagem, da adaptação e da reabilitação, são entendidos como uma relação inteligível e dialéctica, entre a situação externa envolvente e a acção interna mentalmente elaborada (Fonseca, 2010, p. 44).

Desse excerto, vale ressaltar a palavra *aprendizagem*, que, além de fazer parte do desenvolvimento psicomotor, também pertence à construção do processo educativo, assim como *aprender* e *ensinar*. A educação possui um caráter permanente, tendo em vista que estamos em constante processo evolutivo. Para tanto, Freire (1979) evidencia no texto “A Educação e o Processo de mudança social” que esse processo ocorre devido ao fato de sermos seres inacabados, e essa característica desencadeia algumas questões, tais como: saber-ignorância; amor-desamor; esperança-desesperança; consciência-alienação.

Tais características envolvem diretamente a aprendizagem, o aprender e o ensinar, pois a partir desses três mecanismos é possível entender que o conhecimento é algo construído dentro de noções e saberes, na ignorância, esperança e desesperança, com consciência e dentro de sistemas alienantes (Freire, 1979). Com isso, é possível dizer que a educação está em constante movimento – em trânsito –, acompanhando a sociedade, e, para isso, ela se pauta em leis e documentos que regem suas especificidades, conforme o cenário político, econômico e social.

A educação pode ser caracterizada como educação formal, não formal e informal. O que diferencia as três são os objetivos e estruturas seguidas e disponibilizadas. Em relação às definições de cada uma, Patrício (2019) diz que:

Podemos associar a educação formal às aprendizagens que têm lugar num ambiente organizado e estruturado, que confere uma qualificação e está associada aos sistemas de ensino regular, de formação profissional e de ensino superior. A educação não formal realiza-se por aprendizagens organizadas, estruturadas e intencionais que ocorrem fora do sistema de ensino geral. A educação informal é um processo espontâneo de aprender. Ela ocorre das aprendizagens involuntárias, não organizadas nem deliberadas, mas com sabedoria e baseadas na experiência, realizadas em contextos da vida quotidiana em socialização com amigos, família e comunidade (Patrício, 2019, p. 105).

É possível perceber que, apesar das diferenças de conceituação e atuação, todas essas modalidades prezam pelo desenvolvimento desse “ser humano inacabado” na sua totalidade, sendo a educação um direito de todos assegurado pela lei, segundo a Constituição Federativa do Brasil de 1988, capítulo III - da educação, da cultura e do desporto, seção I:

Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Com isso, algumas estratégias foram tomadas para assegurar os direitos previstos pela constituição, como por exemplo, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº. 9.394/1996 (Brasil, 1996). A LDB, além de ser a principal lei que rege a educação no Brasil (pública ou privada), prevê os princípios básicos educativos, como a separação dos níveis de ensino e a carga horária das instituições. Com a promulgação da lei, novos documentos e regulamentações foram desenvolvidas para contemplá-la. A respeito disso, Scheibe e Bazzo (2013) apontam que,

Destacam-se normatizações no sentido da estruturação dos currículos por competências; a instituição de parâmetros curriculares nacionais em todos os níveis de escolarização; a introdução de processos de avaliação do desempenho dos professores e a tentativa de relacionar diretamente tais índices ao desempenho dos alunos; a instituição de políticas de promoção por mérito e gratificações por produtividade; ênfases em noções como eficiência e eficácia,

entre outros conceitos do mundo empresarial e do mercado (BAZZO, 2006 apud Scheibe; Bazzo, 2013, p. 19).

Dentre esses documentos, a instauração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – criados em 1997, após estudos e pesquisas realizados por docentes capacitados – foi uma ação desenvolvida com o intuito de auxiliar na atuação docente, pautada nos princípios educativos da LDB, proporcionando uma formação adequada e necessária aos alunos, a fim de desenvolver suas potencialidades e habilidades. Segundo o Ministério da Educação (Brasil, 1997, p.13),

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual.

Os PCNs são estruturados em documentos divididos por áreas e por ciclos, onde cada documento apresenta informações de caráter educativo, orientando, instruindo e definindo a vida escolar e os conteúdos a serem trabalhados em sala conforme a área de conhecimento, para cada etapa da educação básica, sendo elas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (Brasil, 1997).

Os objetivos dos PCNs “concretizam as intenções educativas em termos de capacidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade.” (Brasil, 1997, p. 47). Esses objetivos precisam ser trabalhados e adequados conforme as necessidades apresentadas pelas secretarias municipais e estaduais, atendendo as demandas particulares de cada localidade. A partir disso, é importante ressaltar que cada instituição deve produzir sua proposta de Projeto Político Pedagógico (PPP), pautada nesses objetivos e informações e com as suas devidas adequações (Brasil, 1997).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que, para além da necessidade de se ter no currículo o estudo das áreas de conhecimento como língua portuguesa, matemática, geografia etc., “Também são áreas curriculares obrigatórias o ensino da Arte e da Educação Física, necessariamente integradas à proposta pedagógica” (Brasil, 1997, p. 14). Dessa forma, faz-se necessário citar a Lei nº 13.278/2016, que faz a inserção de 4 linguagens artísticas para compor com o ensino da Arte, sendo elas: artes visuais, dança, música e teatro (Brasil, 2016).

Com essa inserção, é possível fazer um trabalho ligado à Arte de maneira mais globalizada, podendo fazer o uso dessas linguagens de forma separada ou integrada,

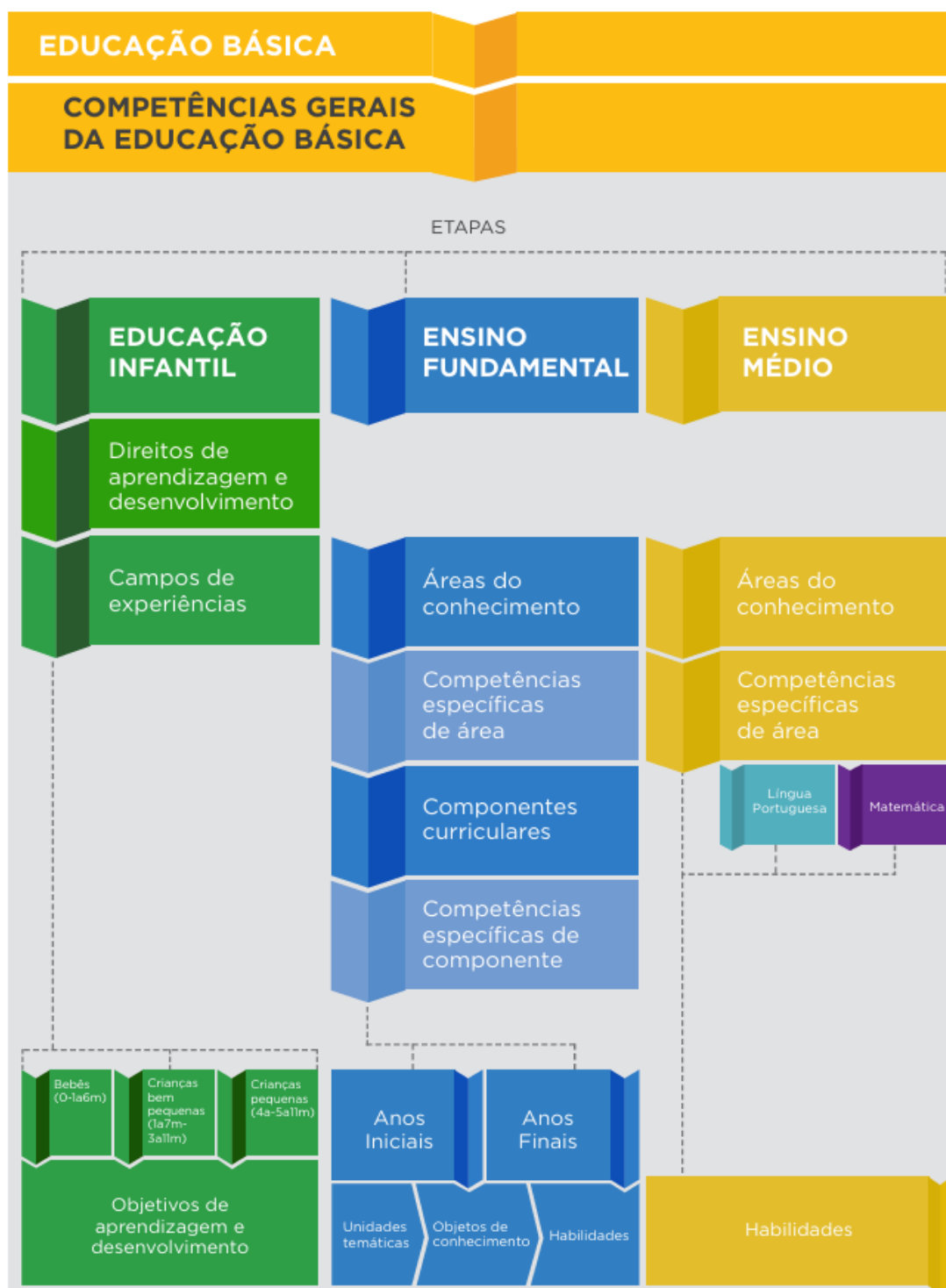
conforme a formação docente. Logo, os documentos desenvolvidos com essa promulgação da lei visam abarcar essa área, de modo a fazer com que as habilidades dos alunos sejam desenvolvidas a partir das linguagens que formam o componente *Arte*.

Em relação a esses documentos, é preciso enfatizar a criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, pois foi o principal documento utilizado no desenvolvimento dos exercícios metodológicos desta pesquisa, sendo assim de suma importância identificar qual a sua proposta e como ele funciona.

A BNCC fixa-se na qualidade da aprendizagem a partir de “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN)” (Brasil, 2017, p. 7). Além disso, a BNCC (2017):

é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 2017, p.7).

A BNCC estrutura-se de maneira a ressaltar quais competências serão desenvolvidas durante a Educação Básica como um todo, para auxiliar no desenvolvimento dos estudantes. Cada uma das competências é dividida por etapas e possui suas maneiras de organização de acordo com as necessidades de cada nível educacional, contando com códigos alfanuméricos para identificar as etapas conforme as aprendizagens. (Brasil, 2017). Abaixo, é possível visualizar a estrutura geral do documento:

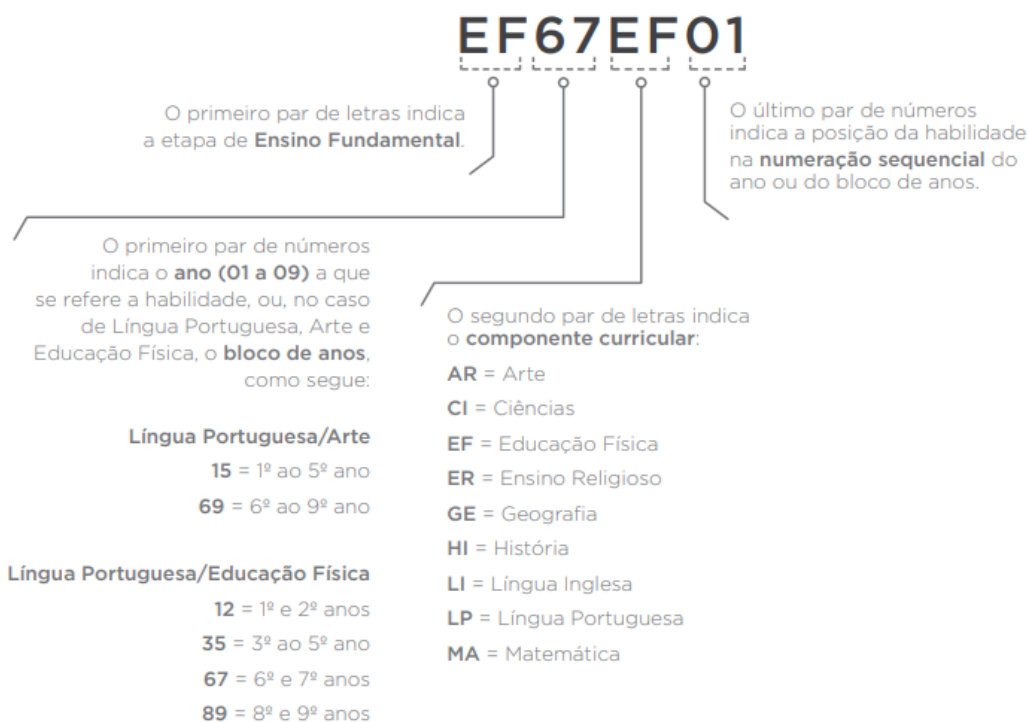


Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

Nessa distribuição, o tópico *Habilidades* precisa ser evidenciado, pois, segundo a BNCC, “As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares” (Brasil, 2017, p. 29). Na Educação Infantil, a estrutura diferencia-se um pouco, porque é organizada a partir de 5 campos de experiências (caminhos por onde a criança irá se desenvolver), que se distribuem em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, e cada um desses objetivos possui um código alfanumérico.

A partir do Ensino Fundamental a estrutura modifica-se, a fim de abarcar todos os eixos necessários; logo, é estruturada a partir das áreas do conhecimento / competências específicas de área / componentes curriculares / competências específicas de componente, e este último é subdividido em: unidades temáticas > objetos de conhecimento > habilidades. “Essas habilidades estão relacionadas a diferentes objetos de conhecimento – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas.” (Brasil, 2017, p. 28).

Essa organização se dá através de quadros com as devidas especificações, “nos quadros que apresentam as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades definidas para cada ano (ou bloco de anos), cada habilidade é identificada por um código alfanumérico” (Brasil, 2017, p. 30). A seguir, um esquema de como esses códigos são constituídos:



Fonte: BNCC (Brasil, 2017).

A partir dessas informações, pode-se inferir que “o código EF67EF01, por exemplo, refere-se à primeira habilidade proposta em Educação Física no bloco relativo ao 6º e 7º anos, enquanto o código EF04MA10 indica a décima habilidade do 4º ano de Matemática” (Brasil, 2017, p. 30). Essa estrutura⁶ equivale tanto para os anos iniciais quanto finais do Ensino Fundamental, e a sequência não designa uma hierarquia das aprendizagens, pois é estabelecida dessa forma a nível de organização. “Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos” (Brasil, 2017, p. 31).

No Ensino Médio, a estrutura organizacional assemelha-se à do Ensino Fundamental, porém, é dividida em áreas de conhecimento / competências específicas > Habilidades.

É preciso enfatizar que a organização das habilidades do Ensino Médio na BNCC (com a explicitação da vinculação entre competências específicas de área e habilidades) tem como objetivo definir claramente as aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes nessa etapa (Brasil, 2017, p. 34).

As informações provenientes desses documentos contribuem para a prática docente, pois servem como uma guia, visto que foram desenvolvidas para orientar e embasar teoricamente os estudos dos professores que estão ligados ao sistema educativo brasileiro. Tendo isso em vista, vale recobrar a ideia de Isabel Marques (2012) a respeito dos repertórios

⁶ Vale ressaltar que essas informações podem ser encontradas de maneira mais detalhada e completa no documento da BNCC (2017).

de dança a serem ensinados na escola: “é necessário que os repertórios de dança sejam ensinados com amplitude, profundidade e clareza.” (Marques, 2012. p. 17).

É importante frisar que essas três palavras: amplitude, profundidade e clareza, carregam em seus significados intensidades que abarcam um dos questionamentos da pesquisa em relação à dança e à educação: *Quais os elementos-base para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em dança?* É necessário ter *amplitude*, com o propósito de abranger diversas possibilidades e diferentes modos de pensar, ressaltando a extensão e amplidão de ideias, ações e sociedade que uma pessoa ou espaço pode englobar.

É fundamental ter *profundidade*, no sentido daquilo que não é superficial, que considera toda a sua dimensão, e, por fim, ter *clareza*, relacionada à transparência dos fatos. É certo que essa tríade pode ser considerada não só para a dança, como também para outras áreas, mas, aqui, ela será utilizada para referir-se sobretudo à dança. Levando em consideração esses aspectos, no âmbito educacional, os docentes conseguem selecionar quais os melhores repertórios para serem trabalhados dentro da sala de aula, respeitando a sua devida magnitude e significação (Marques, 2012).

É importante salientar que os processos de ensino-aprendizagem ocorrem por meio de significações daquilo que seria mais/menos relevante do discente aprender naquele momento. Esse processo é pautado por esses documentos citados neste tópico, como a BNCC e o PCNs, e com isso, podemos complementar citando Marques: “os repertórios a serem aprendidos e ensinados nas escolas devem também ser ricos leques de tempos, espaços e relações; devem propiciar a ampliação de conhecimento e, enfim, ser interessantes fontes de componentes da linguagem.” (Marques, 2012, p. 18).

Para que essa “ampliação de conhecimento” ocorra, é necessário que os sujeitos envolvidos nesse processo possuam ideais coerentes a esse desejo. Assim sendo, destaca-se o papel do professor nesse processo, que assume um local de mediador entre aluno e objeto (Oliveira, 1997). Com isso, é necessário considerar que a educação é um sistema pelo qual nós (sujeitos) somos ensinados a aprender ou desaprender, sofrendo influência direta dos discursos sociais nos quais estamos inseridos, e, “se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista” (Freire, 1996, p. 97).

Dessa forma, podemos considerar caminhos possíveis para que a educação seja mais bem trilhada, pois, como afirma Freire (1996, p. 97), “o espaço pedagógico é um *texto* para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’”. Além do que, “ensinar é uma especificidade humana” – como o autor destaca no capítulo 3 do livro *Pedagogia da*

Autonomia – que exige, de nós professores: *comprometimento, saber escutar, tomada consciente de decisões, disponibilidade para o diálogo, liberdade e autoridade, compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo*, entre outros (Freire, 1996).

Todas essas especificações acima contribuem para um pensamento progressista em relação a uma prática educativa a ser considerada pelos professores (não somente de dança), e isso faz com que a tríade – amplitude, profundidade e clareza – seja retomada, a fim de pensar uma organização para o ensino da dança na escola, considerando essas características. Logo, Porpino (2012, p. 11) destaca que, para que ocorra essa organização:

É importante considerar algumas referências, dessa forma, citaremos três: os documentos nacionais (PCN, RCNEI, PCNEM...) e institucionais (Projeto Pedagógico) que orientam a organização curricular e o ensino nas escolas; o contexto social no qual se inserem as práticas de ensino e as experiências e vinculação do professor com a área de conhecimento.

Dar importância a essas referências em conjunto com a tríade nos dá um possível caminho para a formação e produção de conhecimento em dança (e para a dança), pois é capaz de abarcar os diferentes repertórios de dança, corporeidades e subjetividades. E esses princípios, quando colocados em prática, facilitam a adequação das condições de ensino-aprendizagem nas escolas (e fora delas) e no desenvolvimento dos indivíduos que fazem parte desse processo.

Nessa perspectiva, não é papel da dança no currículo priorizar a execução da dança visando a performances artísticas excepcionais ou mesmo a um aprendizado sistemático de uma técnica específica, mas a sensibilização do aluno para que ele próprio se reconheça como indivíduo produtor desse conhecimento na sociedade em que vive, ao mesmo tempo em que reconhece como se produz a dança em outros lugares (Porpino, 2012, p. 11).

Como bem ressaltado acima – e anteriormente –, a dança apresenta-se como uma maneira de *sensibilizar, humanizar, cativar, produzir, reconhecer e transformar*. Com isso, a dança atrelada à educação gera ciclos em trânsito – movimentos constantes pautados no desenvolvimento do aluno. É a partir dessa perspectiva que a próxima seção se desdobrará, focalizando na encantaria-corpo como um guia de ciclos em trânsito, promovendo o entendimento de como um processo de criação pode fazer parte de práticas educativas em dança.

2. INTERLÚDIO: ENCANTARIA-CORPO COMO GUIA

Com base no que foi desenvolvido até então, esta seção tem o foco de apresentar a noção encantaria-corpo a partir de suas origens e seus registros em projetos de pesquisa, auxiliando na compreensão dessa noção como um indutor no processo de criação em dança, para que, posteriormente, a conexão entre ela e os exercícios metodológicos desenvolvidos nesta pesquisa seja estabelecida de maneira compreensível.

A noção “encantaria-corpo” é um conceito criado recentemente, que foi lançado ao mundo em 2022 por Luiza Souza, como eixo central da sua Tese-Memorial de doutorado. Tendo isso em vista, a noção está em processo de “expansão de domínios”, ou seja, necessita de pesquisas e trabalhos que a utilizem como fenômeno de pesquisa, afinal, é um tema rico que exalta o pensamento da cultura amazônica, pois foi a partir da potência das encantarias amazônicas que o conceito foi se alicerçando.

Essa expansão de domínios foi sendo realizada a partir dos projetos coordenados pela professora, bem como as pesquisas desenvolvidas pelos bolsistas dos projetos. Dentre essas pesquisas, ressalta-se o trabalho desenvolvido por Rita Aroucha (2024), discente do curso de Licenciatura em Dança, que também atuou como bolsista PIBIC no projeto ProCriEncorpo. Rita, em parceria com Luiza Souza, desenvolveu uma metodologia de processo criativo a partir das noções de encantaria-corpo, onde ressalta a ideia de se passar por 5 etapas até o indivíduo (artista/sujeito) mergulhar completamente no “rio de suas memórias”.

Em sua pesquisa, Aroucha (2024) teve como disparador para a criação em dança a memória. Dessa forma, as EIEs (mergulhos no rio) pelas quais ela se guia consideram como elementos-base essas etapas que atuam como mecanismos de acesso a essa memória, tendo como resultado uma dança imanente carregada de uma dimensão encantada particular, movida pela memória.

2.1 Encantaria-corpo e suas origens

“O essencial é invisível aos olhos” - Antoine de Saint-Exupéry⁷

⁷ SAINT-EXUPÉRY, Antoine de. **O pequeno príncipe**. Tradução: Fabio Kataoka. Barueri: Garnier, 2023.

Como confia a raposa ao pequeno príncipe: “só se vê bem com o coração. O essencial é invisível aos olhos” (Saint-Exupéry, 2023, p. 76), este tópico retrata sobre a encantaria-corpo e suas origens, evidenciando o seu essencial – conceitos fundamentais – que, em um primeiro momento, é invisível aos olhos, e se torna visível a partir da compreensão sensível de seus conceitos e noções principais.

Com os avanços teóricos proporcionados pela modernidade, foi possível iniciar uma série de revoluções no pensamento ligado à dança. No século XX, os ideais trabalhados foram o de liberdade criativa, metodologias variadas, diversidade nas experimentações criativas etc. conectados à Dança Contemporânea (Souza, 2020). Desse modo, *pensar* a dança transformou-se em algo para além do que seria fisicamente comum, e passou a ser um *pensamento* intrinsecamente possível para o corpo.

Pensar a dança possível para o corpo permite reposicionar os modos de ver e fazer dança, observando que esta volta-se a serviço do corpo, tomando-o como lócus de onde surgem as motivações e procedimentos dos processos criativos. [...] Abre-se espaço à ampliação da liberdade do artista a fim de que extraia de si, de seus mundos, o que quer fazer e como quer fazer sua arte (Souza, 2020, p. 98).

Essas revoluções de pensamento proporcionaram subsídios para o desenvolvimento, por exemplo, da encantaria-corpo (Souza, 2022). Como já citado na introdução, essa noção faz a confluência das noções *encantarias* (Loureiro, 2015) e *dança imanente* (Mendes, 2010). Ademais, o conceito sugere a ideia de um local poético, acessado através de mergulhos nessa dimensão encantada do corpo. Dessa dimensão, os termos encantado (s) e encantaria (as) ressaltam-se. A esse respeito, Loureiro discorre:

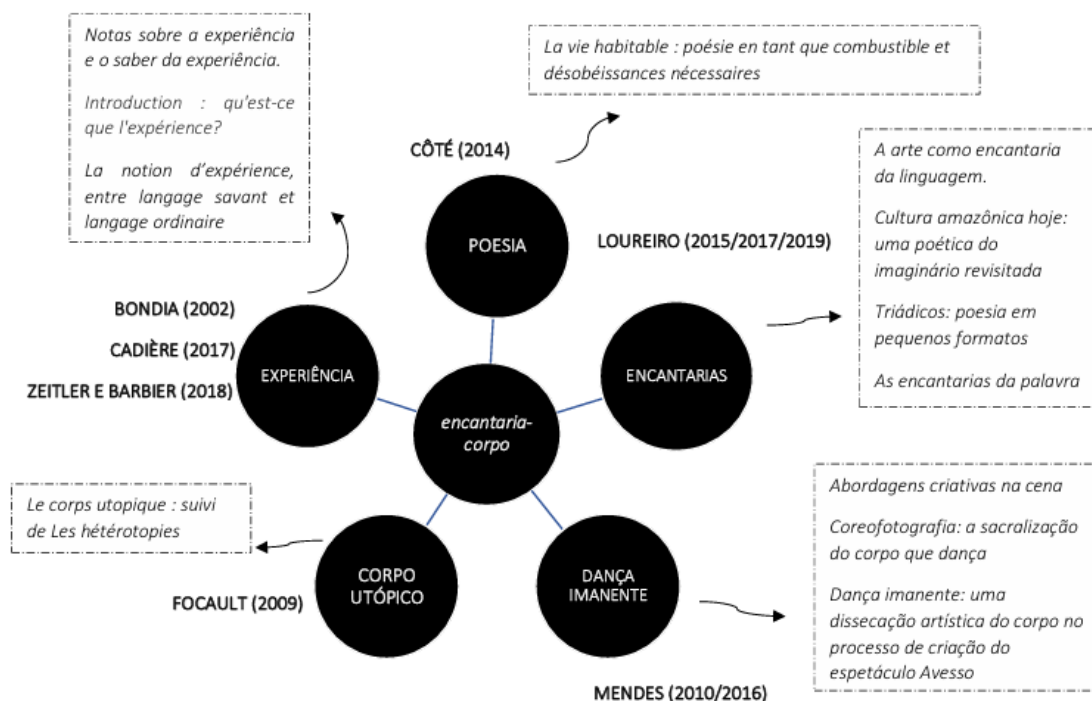
Aos encantados do mundo amazônico foi reservado um lócus próprio: as encantarias, espécie de limbo onde as entidades dessa diversificada teogonia estariam reunidas. [...] As encantarias, lugar onde moram os encantados – incluindo aí também aqueles que não são objeto de culto religioso – estariam localizados acima das nuvens e abaixo do céu, como também nas florestas e fundos dos rios (Loureiro, 2015, p.108).

Para além das *encantarias*, Souza utilizou outras abordagens conceituais “no intuito de provocar o corpo a experimentar-se, sensibilizar-se e a (re)criar-se.” (Souza, 2022, p. 24). Sendo elas:

(...) a noção de corpo utópico, de poesia e de experiência. Todos esses aspectos foram aplicados para gerar contextos criativos em dança capazes de possibilitar a sensibilização do corpo em relação a si mesmo no âmbito da experimentação de seus gestos, suas danças, a partir de suas poesias interiores. (Souza, 2022, p. 24).

A seguir, um esquema conceitual dos principais conceitos e noções utilizadas para a concepção da noção de encantaria-corpo:

Esquema 3. Mapa de conceitos, autores e referências.



Fonte: Luiza Souza, 2022.

A partir de cada um dos conceitos, Souza (2022) destaca aspectos inerentes a eles que influenciam o desenvolvimento de uma dimensão poética, dentre os quais sobressaem dois⁸: encantarias e dança imanente. Os aspectos relacionados às encantarias são: “Zona transcendental imersa; Realidade mágica, encantada, poética; Lugar onde habitam os seres encantados, espaço imaginário.” (Souza, 2022, p. 26). Já os aspectos relacionados à dança imanente são: “Práxis artística; Dança do corpo; Multiplicidade do corpo em dança” (Souza, 2022, p. 26).

Considerando esses aspectos, ao falar sobre a encantaria-corpo, pode-se intuir que ela é uma matriz interior, poética, mágica, encantada, que gera movimento (dança). Adensado a isso, a dança imanente atua como um meio – uma práxis – de acesso a essa matriz interior (Souza, 2020). Em sua tese de doutorado, Mendes (2008) teve a dança imanente como centro de pesquisa, onde a autora fundamentou-se nas pesquisas de Deleuze e utilizou o conceito de *imanência* como pivô para suas reflexões. “Por imanente, entende-se algo que está inseparavelmente contido ou implicado na natureza de um ser, ou de um

⁸ Para mais informações, consultar a Tese-memorial de Luiza Souza (2022).

conjunto de seres, de uma experiência ou de um conceito” (Houaiss, 2005 apud Mendes, 2008, p. 70).

Mendes (2008, p. 70) continua: “trata-se, portanto, de uma forma de dança centrada na personalidade e subjetividade do intérprete, isto é, suas singularidades, conforme sugere Deleuze (s/d.) em seu *plano de imanências*”. Essa ideia de dança também faz menção às noções do pensamento somático advindos da educação somática, que considera não só os aspectos físicos como também os psicossociais, agregando toda e qualquer experiência ligada ao sujeito como pertencente a ele. Tendo isso em vista, “a dança imanente é um pensamento-fazer que considera o corpo humano na qualidade de cerne da pesquisa, criação e encenação em dança” (Souza, 2020, p. 98). E que, “nesta práxis, ser imanente é, sobretudo, compreender-se em relação a outros corpos, imanências, em contínuo processo de afetar e ser afetado em rede” (Souza, 2020, p. 98).

A partir da correlação das noções apresentadas acima (encantaria + dança imanente), tem-se o desenvolvimento de uma espécie de metodologia proposta da pesquisa-criação (tese-memorial): as experiências de imersão e emersão – EIEs, que, segundo Souza (2022, p. 23):

As EIEs são experiências compostas de dispositivos imersivos para provocar momentos em que os criadores(as) experimentassem contatos íntimos com os seus mundos poéticos interiores, utilizando como motriz para o estímulo da conexão corpo e encantarias a ideia de encantaria-corpo, noção principal desta pesquisa. As EIEs compreenderam etapas de experimentação, criação, maturação e apresentações (presenciais e/ou virtuais) das obras.

Vale ressaltar que as EIEs foram utilizadas por Souza como *um meio para se alcançar* as danças possíveis para aqueles sujeitos inseridos na pesquisa, que, no caso, foram os artistas da Companhia Moderno de Dança - CMD, coletivo do qual a professora faz parte. Logo, as experiências tiveram como finalidade “sensibilizar os corpos para acessos atentos e presentes às profundezas corporais, de forma a gerar, assim, novas possibilidades de sentir, conhecer, criar e existir por meio do movimento, do corpo e da dança, em processo de criação” (Souza, 2022, p.23).

Diante do exposto, é possível afirmar que a encantaria-corpo é uma dimensão poética criadora no/do corpo, acessada através de experiências de imersão e emersão, utilizando de estímulos provenientes dos mergulhos no interior e exterior do corpo e do potencial poético existente nessa dimensão (Souza, 2022).

2.2 Registros em encantaria-corpo

Esta subseção surge com o objetivo de ressaltar a encantaria-corpo como um disparador de criação para outras linhas de pesquisa, práticas e obras poéticas que surgiram em decorrência das EIEs aplicadas no projeto no segundo semestre de 2023. Os ciclos de atividades a serem descritos adiante foram utilizados como referências para a criação dos exercícios metodológicos propostos pela autora desta pesquisa.

Os registros são uma forma de descrever – sucintamente – o que se fez (e faz) constantemente durante os encontros do projeto de pesquisa ProCriEncorpo, coordenado pela Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza, onde se busca a cada encontro propiciar maneiras de sensibilizar o corpo dançante, a fim de projetá-lo “para além de si mesmo, refletindo-se por intenção” (Acselrad, 2018, p.58), de maneira coletiva e integrativa, com a participação de qualquer sujeito que venha a agregar suas subjetividades aos demais.

Em 2023, no projeto ProCriEncorpo, as perspectivas para além de produções em vídeo tornaram a aprofundar as discussões a respeito da encantaria-corpo, adicionando outros conceitos, visões e ideias. Dessa forma, o projeto abriu-se a uma nova dinâmica, oferecendo aos bolsistas a oportunidade de atuar ativamente nele. Logo, os encontros foram sendo construídos a fim de que cada bolsista tivesse a possibilidade de atuar como um mediador de experiências de imersão e emersão, acrescentando assim as suas perspectivas a respeito das suas pesquisas, somando-se com a prática docente.

Dessa forma, cada bolsista interessado em propor EIEs teve um período de realização das suas atividades, e o cronograma de encontros do projeto foi pautado a partir dessas demandas e proposições. Assim, no período de setembro - dezembro de 2023, o projeto contou com a mediação de EIEs conduzidas pelas bolsistas Haku Moraes (bolsista PIBIPA 2023 do ICA) e Rita Aroucha (bolsista PIBIC/PRODOUTOR 2023), ambas discentes do curso de Licenciatura em dança, bem como experiências conduzidas pela Prof.^a Luiza Souza. Abaixo, um esquema exemplifica como foram divididos os ciclos:

Esquema 4. Ciclo de EIEs no período de setembro - dezembro de 2023.



Fonte: Pela autora, 2024.

No primeiro ciclo, fomos convidados a mergulhar no processo imersivo mediado pela bolsista Haku Moraes, que teve como tema de pesquisa “A relação da música no processo criativo da encantaria-corpo: possibilidades e caminhos”. Contamos com 3 EIEs centrais para o desenvolvimento do objetivo dela, que foi trabalhar com a música para acessar a dança de cada um (dança imanente), incluindo as experimentações individuais e coletivas, a partir disso obtendo-se, como resultado desses processos, videodanças.

As videodanças foram feitas por ela compondo uma trilogia, onde a primeira intitula-se “medo/aprisionamento”, a segunda “alegria/liberdade” e a terceira “ancestralidade/pertencimento” (única videodança coletiva). A bolsa à qual Haku estava ligada (sua bolsa finalizou-se em dezembro de 2023) teve como caráter a produção artística, porém, não a impediu de agregar em seu processo criativo maneiras de contribuir coletivamente, resultando em poéticas que abarcam não só as noções de encantaria-corpo, como também as ideias de pertencimento e ancestralidade acessadas através de músicas.

Agregar esses conceitos para trabalhar com a dança é também trabalhar com o capital cultural que o indivíduo carrega consigo, suas noções e experiências. As ideias de pertencimento e ancestralidade acabaram por incorporar ao processo de criação significados

que transcendem as individualidades, assumindo um corpo que é cultural, "o corpo é uma síntese da cultura, porque expressa elementos específicos da sociedade da qual faz parte. O homem, através do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação" (Daolio, 1995, p. 25).

No segundo ciclo, mergulhamos a partir dos disparadores conduzidos pela bolsista Rita Aroucha, que teve como tema "Mergulho coletivo: vivência dentro do projeto de pesquisa". Também tivemos 3 EIEs, envolvendo uma metodologia inspirada na noção de "Rio de Memórias" (citada no tópico anterior) desenvolvida por ela em sua primeira pesquisa. Nessas experimentações, foi trabalhada a coletividade, trazendo para os diálogos a filosofia Ubuntu (Nascimento, 2016), (Saraiva, 2019), (Cavalcante, 2020), o conceito de Rizoma (Deleuze e Guattari, 1995) e seus desdobramentos do Rio de Memórias (Aroucha e Souza, 2024).

Em seus disparadores utilizados nos laboratórios, constantemente abordava-se a respeito de um plano de imanências construído e presente no coletivo, onde o simples ato de olhar para aquele que dança provoca afetações. O corpo, sendo uma matéria-prima da dança, faz com que a experiência perceptiva do espectador seja também uma experiência criadora. "O corpo fenomenológico é um corpo poroso, sensível e reativo ao mundo e aos outros corpos no mundo. Assim como, aos processos históricos, políticos, estéticos, afetivos, cinesiológicos que o envolvem e o permeiam, igualmente" (Acselrad, 2018, p. 56).

Por fim, no terceiro ciclo, as experimentações imersivas foram conduzidas pela Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza. Contamos com uma EIE a partir da ideia de Simetria – "tudo o que tem de um lado, tem do outro", com experimentações que contaram com o auxílio de espelhos e músicas e foram desenvolvidas individual e coletivamente. O laboratório desdobrou-se por dois encontros, e resultou em uma apresentação na "I Mostra Artística dos Projetos de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Dança", com uma obra cênica que teve como título "Experimento Poético: Ato 1 - Simetria".

As atividades presenciais do projeto do ano de 2023 foram finalizadas com o evento mencionado acima, tendo como conclusão a exibição de poéticas e apresentações de performances de integrantes do projeto "Processos de criação na encantaria do corpo: encontro, mergulhos e poéticas em dança", bem como de outros projetos da faculdade, como por exemplo, o projeto de pesquisa "Dança e Etnocenologia".

Portanto, os ciclos apresentados acima possibilitaram experiências de imersão e emersão diversas, não somente por serem mediados por pessoas diferentes, mas também por demonstrarem suas especificidades nos objetivos e resultados almejados pelas bolsistas e

pela professora. Posto isso, nesta seção a encantaria-corpo foi apresentada de maneira mais aprofundada, pontuando seus principais conceitos e caminhos em se tratando do processo de criação em dança.

Os ciclos de EIEs – após a participação ativa da autora desta pesquisa nas dinâmicas, experimentando e observando – mostraram-se grandes potenciais de metodologias a serem utilizadas em aulas de dança, não apenas no projeto de pesquisa, mas em outros ambientes educativos. Considerando essas perspectivas, a próxima seção abordará as proposições metodológicas na encantaria-corpo desenvolvidas para esta pesquisa, com base nos ciclos mencionados anteriormente.

3. EPÍLOGO: PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS NA ENCANTARIA-CORPO

Esta seção surge como um resultado do trajeto das experiências e vivências da autora na/em dança, não somente no projeto de pesquisa como também no decorrer da graduação, ocupando um lugar de proponente de caminhos voltados ao ensino-aprendizagem da dança pautada na encantaria-corpo como “um guia de ciclos em trânsito”.

3.1 Processo criativo dos exercícios metodológicos em dança

Os exercícios metodológicos presentes nesta pesquisa, a partir de todo o aprofundamento teórico abordado nas seções anteriores, foram desenvolvidos durante o ano de 2024. Foram realizados concomitantemente à produção do artigo “Dança e educação: a encantaria-corpo em registros, catálogos e proposições” – já citado anteriormente –, como resultado da pesquisa da autora enquanto bolsista PIBIC (Fapespa 2023). Os exercícios metodológicos compõem uma cartilha para o ensino e aprendizagem da dança, e são baseados nas Experiências de Imersão e Emersão - EIEs aplicadas no projeto ProCriEncorpo, no período de setembro - dezembro de 2023.

A cartilha estruturou-se ressaltando as *habilidades* segundo a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, que podem ser trabalhadas a partir dos exercícios propostos nela. Foram estabelecidos 4 Ciclos, e cada um propõe exercícios metodológicos voltados ao ensino-aprendizagem de elementos que constituem a dança, a partir da fundamentação teórica do artigo, somados às vivências no projeto ProCriEncorpo, às pesquisas relacionadas aos “Elementos do Movimento na Dança” (Rengel *et al.*, 2017) e aos “Jogos teatrais na sala de aula” (Spolin, 2007).

Cada um dos ciclos aborda conceitos e ideias diferentes que se complementam, contando com a descrição de conceitos-chave e 3 propostas de exercícios metodológicos

envolvendo esses conceitos, totalizando 12 propostas metodológicas. Os exercícios são desenvolvidos baseados nos seguintes elementos: título, tema, objetivos, tópicos de conhecimento e metodologia (dividida em etapas).

O **Ciclo 1** aborda ideias de: **Consciência Corporal, Pertencimento e Ancestralidade**. Conta com 7 conceitos-chave e 3 exercícios metodológicos, sendo eles: 1. Cartografando o ser; 2. Entre a música e a percepção; 3. Repertórios Corporais. O **Ciclo 2** aborda: **O eu, o outro e o nós, Rio de Memórias e Intersubjetividade**. Conta com 3 conceitos-chave e 3 exercícios metodológicos, sendo eles: 1. Fluxo: escrevendo histórias; 2. Fluxos visuais; 3. Entrelaçando movimentos. O **Ciclo 3** aborda: **Desenhos Espaciais e Experiências de Imersão e Emersão**. Conta com 4 conceitos-chave e 3 exercícios metodológicos, sendo eles: 1. Desenhos simétricos; 2. Desenhos Assimétricos; 3. Explorando (as)simetrias. O **Ciclo 4** aborda: **Formas, Experiências de Imersão e Emersão, Relações e Transformações**. Conta com 3 conceitos-chave e 3 exercícios metodológicos, sendo eles: 1. Corpos circulares; 2. Histórias em movimento; 3. Tramas do Movimento.

A partir dessa contextualização do que são os exercícios metodológicos, é possível adentrar em como eles foram desenvolvidos. Após o período de setembro - dezembro de 2023, o projeto ProCriEncorpo entrou de recesso em relação às atividades presenciais. Quando as atividades retornaram após as férias, já em 2024, desenvolvi um trabalho de análise a partir das atividades realizadas nesses 4 meses de 2023. O primeiro passo foi desenvolver um *Brainstorming* para cada pesquisa trabalhada durante esse período.

Segundo Bolsonello *et al.* (2023, p. 181) “o *Brainstorming* ou tempestade de ideias é uma técnica inventada há mais de 70 anos pelo publicitário e escritor Alex Faickney Osborn, embora publicada somente em 1953”, a fim de desenvolver ideias e estimular resoluções de problemas de maneira criativa. Essa técnica segue algumas regras, como por exemplo: foco na quantidade de ideias; evitar críticas; colocar as ideias em prática; etc. (Bolsonello *et al.*, 2023). Dessa maneira, foi possível elencar dois tópicos importantes para cada *brainstorming*: o tema da pesquisa e as habilidades conforme a BNCC.

O primeiro *brainstorming* realizado foi a partir da pesquisa intitulada “A relação da música no processo criativo da encantaria-corpo: possibilidades e caminhos”, de Haku Morais (bolsista PIBIPA 2023), realizada de 04/set - 30/out. A seguir, um esquema que representa a chuva de ideias:

Esquema 5. *Brainstorming* 1.

EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO MÉDIO
<p>Campos de Experiências: Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação;</p>	<div style="background-color: #FFD700; padding: 10px; border-radius: 15px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; font-size: 1.2em;">A relação da música no processo criativo da encantaria-corpo: possibilidades e caminhos</p> </div> <p style="text-align: center;">HAKU MORAIS (BOLSISTA PIBIPA 2023 DO ICA)</p> <p style="text-align: center;">PALAVRAS-CHAVE: QUEM SOU PERTENCIMENTO ANCESTRALIDADE CONSCIÊNCIA</p>	<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS:</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária [...]. HABILIDADES: (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais)...; (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social...;</p> <p>5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais [...]. HABILIDADES: (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente...; (EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida...;</p>
<p style="text-align: center; background-color: #FFD700;">ENSINO FUNDAMENTAL 1-5°</p> <p>Contextos e Práticas HABILIDADE: (EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal;</p>		
<p style="text-align: center; background-color: #FFD700;">ENSINO FUNDAMENTAL 6-9°</p> <p>Processos de Criação HABILIDADE: (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo;</p>		

Fonte. Geane Ferreira, 2025.

O segundo *brainstorming* realizado foi a partir da pesquisa intitulada “Mergulho coletivo: vivência dentro do projeto de pesquisa”, de Rita Aroucha (bolsista PIBIC Produtor 2023), realizada de 13/nov - 27/nov. A seguir, um esquema que representa a chuva de ideias:

Esquema 6. *Brainstorming 2*.

EDUCAÇÃO INFANTIL		ENSINO MÉDIO
<p>Campos de Experiências: O eu, o outro e o nós; Escuta, fala, pensamento e imaginação;</p>	<div style="background-color: #90EE90; padding: 10px; border-radius: 15px; margin-bottom: 10px;"> <p style="text-align: center; font-size: 1.2em;">Mergulho coletivo: vivência dentro do projeto de pesquisa</p> </div> <p style="text-align: center;">RITA AROUCHA (BOLSISTA PIBIC/PRODUTOR 2023)</p> <p style="text-align: center;">PALAVRAS-CHAVE: RIO DE MEMÓRIAS 'O EU' UBUNTU COLETIVO</p>	<p>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS:</p> <p>3. Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária [...]. HABILIDADES: (EM13LGG301) Participar de processos de produção individual e colaborativa em diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais)...; (EM13LGG305) Mapear e criar, por meio de práticas de linguagem, possibilidades de atuação social...;</p> <p>5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais [...]. HABILIDADES: (EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentos corporais de forma consciente...; (EM13LGG503) Vivenciar práticas corporais e significá-las em seu projeto de vida...;</p>
<p style="text-align: center; background-color: #90EE90;">ENSINO FUNDAMENTAL 1-5°</p> <p>Processos de Criação HABILIDADES: (EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo...; (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola...;</p>		
<p style="text-align: center; background-color: #90EE90;">ENSINO FUNDAMENTAL 6-9°</p> <p>Processos de Criação HABILIDADE: (EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento...; (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais...;</p>		

Fonte. Geane Ferreira, 2025.

O terceiro *brainstorming* foi realizado a partir das experiências de imersão e emersão conduzidas pela Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza, no período de 04/dez - 18/dez. A seguir, um esquema que representa a chuva de ideias:

Esquema 7. *Brainstorming* 3.



Fonte. Geane Ferreira, 2025.

Após a produção desses mapas de ideias, foi possível concatenar os tópicos de conhecimento gerados a partir de cada pesquisa, com as Habilidades presentes na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2017), o que resultou na criação de objetivos voltados a desenvolver direta ou indiretamente as habilidades selecionadas a partir do *Brainstorming*. E, posteriormente, a metodologia pela qual esses objetivos seriam atingidos foi sendo criada.

É importante ressaltar que as habilidades escolhidas foram referentes aos objetos de conhecimento da unidade temática “Dança”, voltada ao Ensino Fundamental e às competências específicas previstas no Ensino Médio. Os objetos de conhecimento relacionam-se aos processos, conteúdos e conceitos (Brasil, 2017) e, na dança, eles são divididos em: contextos e práticas, elementos da linguagem e processos de criação. Essa divisão se estabelece para os anos iniciais e finais da etapa do Ensino Fundamental.

Já no Ensino Médio, as habilidades equivalem-se a cada competência específica referente às áreas temáticas; nesse caso, a dança encontra-se presente na área de linguagens

e suas tecnologias. As principais competências utilizadas foram as competências específicas⁹ números 3 e 5, que, de maneira geral, também abordam as diferentes linguagens artísticas, processos, formas de expressão etc.

Como na Educação Infantil a estruturação do desenvolvimento ocorre através de objetivos de conhecimento, a escolha das características a serem somadas nos *Brainstormings* foi a partir dos Campos de Experiência, que, por sua vez, foram analisados de maneira semelhante, sendo a análise baseada no tema de cada pesquisa realizada no projeto, das palavras-chave – destacadas nos mapas de ideias – e das características de atuação das EIEs percebidas ao longo do processo. Abaixo, um esquema que ilustra como cada ciclo de exercício é formado:

Esquema 8. Estrutura metodológica da cartilha.



Fonte: Geane Ferreira, 2024.

Como é possível perceber, o padrão para a estrutura de cada exercício metodológico é o mesmo, pois cada elemento escolhido para compor essa estrutura obedece a uma linearidade com o intuito de, no final, o objetivo ser atingido. Cada ciclo possui suas

⁹ Para mais informações, consultar a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

particularidades, sendo o ciclo 4 (quatro) feito a partir da mistura dos três anteriores, ou seja, ele é o resultado direto da análise e complementação para os outros conceitos.

Em relação à metodologia dos exercícios, o *como fazer*, esta foi pautada nas EIEs mencionadas na seção anterior, isso significa que as dinâmicas/laboratórios de movimento feitas nessas experiências de imersão e emersão foram a base para o desenvolvimento das etapas de cada exercício, onde algumas dinâmicas foram mantidas e outras foram modificadas para adequarem-se aos objetivos propostos por cada exercício.

Além disso, o livro “*Elementos do Movimento na Dança*” (Rengel *et al.*, 2017) foi crucial para definir, de fato, quais os tópicos de conhecimento seriam interessantes de utilizar seguindo uma perspectiva abrangente em relação à dança, sem deixar de lado as EIEs. “Haja a compreensão de que os elementos do movimento da Dança podem ser coisas, ideias, pessoas, fenômenos do mundo (como a gravidade, o peso, o ar, o vento, o espaço); e de outro, a compreensão de que estes elementos dependem do contexto em que estão, e de que o contexto depende desses elementos” (Rengel *et al.*, 2017, p. 5).

Uma característica importante que os autores trazem ao final da primeira unidade são os “Aspectos Básicos da Arte do Movimento de Rudolf Laban”, porque é a partir desses aspectos, que são abordados de maneira abrangente, que as unidades posteriores do livro se estruturam, a fim de abarcar os principais aspectos que formam a Arte do Movimento. Rudolf Laban (1879-1958) foi um coreógrafo e pesquisador do movimento, e seus estudos eram voltados à descoberta de novas formas de movimentação (Rengel *et al.*, 2017). Segundo Rengel *et al.* (2017).

A Arte do Movimento é um termo usado para a reunião dos estudos propostos por ele, por meio da criação de nomenclaturas com noções que tratam dos infinitos elementos que podem ter um movimento, um gesto, uma ação, uma dança. Alguns autores também usam o termo Teoria do Movimento, ou Sistema Laban. Todos são possíveis. Todavia, nós usamos o nome que ele próprio deu: Arte do Movimento (Rengel *et al.*, 2017, p. 18).

A partir das suas sistematizações, foi possível chegar às seguintes terminologias:

a Corêutica, a Eukinéctica ou Eucinéctica, a Cinesfera, os Fatores de Movimento, o Icosaedro, entre tantas outras para designar principalmente três aspectos do movimento: 1. em termos espaciais = Corêutica; 2. em termos qualitativos e/ou expressivos = Eukinéctica ou Eucinéctica e 3. em termos de registro do movimento = Kinetografia, ou Cinetografia ou Labanotation, que em Português quer dizer Notação Laban (Rengel *et al.*, 2017, p. 19).

Dentre essas terminologias, ressalta-se “Os fatores de Movimento”, pois foi a partir deles que a maior parte dos “Tópicos de Conhecimento” presentes nos exercícios metodológicos foram baseados. Os fatores de movimento estudam sobre a dinâmica pela qual um movimento é capaz de se expressar, a partir da Fluência, do Espaço, do Peso e do

Tempo. Cada fator possui uma qualidade, que são variações entre os fatores, além de suas especificidades em relação ao funcionamento do movimento no corpo. (Rengel *et al.*, 2017).

Fora esses elementos acima, o livro “*Jogos teatrais na sala de aula*” (Spolin, 2007) proporcionou enxergar outras possibilidades de dinâmicas de interação, aquecimento e reconhecimento, que também se mesclaram às dinâmicas dos exercícios metodológicos, acrescentando uma atmosfera lúdica para o desenvolvimento deles. Em vista disso, pode-se afirmar que os exercícios metodológicos possuem semelhanças em relação aos tópicos de conhecimento, porém, variam em relação às dinâmicas/laboratórios propostos, por conta do direcionamento voltado aos objetivos, que são variáveis.

3.2 Encantaria-corpo: exercícios metodológicos para aulas de dança

Alicerçado em todo o pensamento teórico, nas análises e reflexões tecidas nas seções anteriores, esta subseção apresenta os exercícios metodológicos criados em 2024 em sua íntegra, com a descrição de cada um dos 4 (quatro) ciclos a partir de seus conceitos-chave e de seus exercícios.

É importante frisar que eles fazem parte de uma cartilha¹⁰ e possuem o intuito de auxiliar os professores da educação formal e informal de ensino, principalmente os profissionais nas áreas de Dança e Educação Física, no desenvolvimento de suas aulas, onde poderão realizar a aplicação direta dos exercícios (ou adaptações destes), conforme as demandas da instituição e das turmas.

1. CICLO 1 - Consciência Corporal / Pertencimento / Ancestralidade

CONCEITOS-CHAVE

Consciência Corporal: refere-se à capacidade do sujeito de conhecer seu próprio corpo, considerando suas limitações e habilidades. “O corpo é prototípico, está sempre em transformação e a consciência que temos dele é alcançada quando o vivenciamos. Não podemos ter consciência corporal se não vivenciarmos o corpo.” (Rocha, 2009, p. 28). A dança é um caminho pelo qual o *corpo* é vivenciado.

Ancestralidade: conecta-se às crenças, costumes e tradições de um sujeito, que são passadas através de seus antecessores. As tradições na/da dança abarcam maneiras de expressar essa ancestralidade, por meio da gestualidade. Isso “possibilita uma vivência rica em conteúdos que norteiam o processo criativo, compreendendo a tradição e as memórias de uma herança cultural.” (Santos, 2009, p. 33).

¹⁰ É possível acessá-la através de um *QR-code* presente do Apêndice B desta monografia.

Pertencimento: refere-se ao sentimento de pertencer (fazer parte) a um grupo, seja social ou étnico. Comumente se relaciona à ideia de ancestralidade, pois, quando o sujeito conhece suas origens, pode despertar o sentimento de *pertencimento*. “O corpo como construção cultural é portador de emoções, sensibilidades, sentido ético-estético resultante das relações históricas e sociais. Estes sentidos definem a forma do homem ser, pensar e movimentar-se” (Santos, 2009, p. 33), promovendo também um fortalecimento identitário do sujeito.

Percepção: é a capacidade de entender o que ocorre individual e coletivamente, estar atento ao que acontece no ambiente ao qual o sujeito pertence. “A percepção de si mesmo como executor de gestos dentro de um contexto afeta diretamente a qualidade de suas experimentações nos laboratórios” (Santos, 2009, p. 36).

Repertório corporal: refere-se às movimentações e gestualidades que o sujeito tem armazenadas em seu corpo e que podem ser acessadas através de exercícios que estimulem a memória corporal. Na dança, os repertórios ligam-se também a ideias de coreografias feitas para companhias de dança, por bandas, grupos de dança e afins (Marques, 2012).

Composição Coreográfica: refere-se ao ato de compor uma sequência de movimentos. A composição surge como uma maneira criativa de elencar gestos, signos e movimentos em uma coreografia. “O processo de composição depende de um conjunto de elementos de movimento, experimentados e praticados pelo intérprete, não havendo, portanto, um estilo ditatorial, sendo inicialmente uma combinação intuitiva dos diversos elementos em exploração.” (Marques, Xavier, 2013, p. 47).

1.1 CARTOGRAFANDO O SER

TEMA: Enraizamento: a nossa existência (individual) em um nível de enraizamento, desenhar quem sou/como pertença;

OBJETIVOS:

- Geral: Promover laboratórios de movimento a partir da ideia de enraizamento;
- Específicos: Viabilizar o interesse dos alunos em experimentações corporais; instigar novas formas de movimentação; propiciar a utilização de diferentes pontos de apoio e equilíbrio;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Consciência corporal; Pertencimento; Equilíbrio; Pontos de Apoio;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Sentados em círculo, os alunos serão conduzidos a focar sua atenção para como estão no momento presente; a partir disso, será solicitado que desenhem em um papel como se veem representados e como gostariam de ser vistos. Após esse momento, os alunos deverão ficar de pé e andar pela sala, alternando o ritmo de movimento (entre os tempos rápido e lento), onde, a cada momento, uma parte do corpo guiará o movimento. Exemplo: Andar pelo espaço sendo guiado pelo braço / cabeça / dedos (mãos e pés) / joelho, e assim por diante.

Em um determinado momento, terão que parar e escolher um local no espaço; com o corpo bem fixo no chão, os alunos deverão pensar em como representar o desenho a partir de gestos corporais, que comecem utilizando apenas uma parte do corpo até a movimentação expandir para o corpo como um todo. O professor poderá estabelecer uma relação entre o aluno e uma árvore, onde os galhos, folhas e frutos são a externalização de quem a árvore é, logo, os movimentos são a externalização de como os alunos são. O tempo da experimentação será definido com base na participação de todos na dinâmica.

2ª Etapa:

Após a primeira parte, os alunos serão conduzidos a formar um círculo novamente, e todos juntos cantarão a cantiga *“Cabeça, ombro, joelho e pé”*, seguindo com a movimentação corporal que ordena a letra da canção, variando entre as velocidades, com o intuito de reconhecer as partes que formam o corpo. Após algumas repetições (assim que atingirem uma sincronicidade), será solicitado que os alunos façam a movimentação de olhos fechados, e, depois, alternando as pernas de apoio (primeiro com só com a direita, depois só com a esquerda). É importante ressaltar o “enraizar” os pés no chão, a partir desses pontos de equilíbrio.

Em seguida, todos deverão andar pela sala novamente e estabelecer-se em um espaço, com o intuito de explorar os pontos de apoio do corpo (1, 2, 3... apoios), tentando estabelecer uma conexão com o desenho feito no primeiro momento.

Perguntas disparadoras: Com quantas partes do corpo você consegue tocar no chão? / É possível se movimentar dessa forma? / Como esse movimento se encaixa com o seu desenho? / O que você quer expressar com o movimento?

Após as experimentações, em formato de roda, cada aluno deverá compartilhar com o resto dos colegas as impressões de como “nos enxergamos” e como representamos isso através dos movimentos.

1.2 ENTRE A MÚSICA E A PERCEPÇÃO

TEMA: Percepção: músicas e estilos musicais que conectam um indivíduo ao outro (colegas, amigos, famílias);

OBJETIVOS:

- Geral: Instigar a percepção corporal através de laboratórios de movimento guiados pela música.
- Específicos: Experienciar como a música afeta a movimentação; promover meios de interação entre os alunos; incentivar a percepção entre os alunos; explorar os níveis espaciais (Rudolf Laban);

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Percepção; Consciência corporal; Níveis espaciais (Laban);

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Em roda, todos irão conversar brevemente sobre os estilos musicais de cada um, sendo necessário selecionar uma música que seja de conhecimento comum. Após a escolha, cada aluno será convidado a ocupar um local no espaço e deitar-se de barriga para cima, distribuindo o peso uniformemente pelo corpo. A música será colocada continuamente; na primeira vez, os alunos deverão voltar sua atenção para a letra da música e, em seguida, para a melodia dela; já na terceira vez, os alunos deverão começar a mexer o corpo devagar, iniciando pelos pés, até chegar na cabeça, a fim de despertarem o corpo conforme as necessidades individuais, podendo haver variação entre o nível baixo e médio.

2ª Etapa:

Terminado o processo de ativação corporal, os alunos deverão formar duplas e eleger quem será o primeiro e o segundo para executar a prática. Cada dupla trabalhará a percepção do outro a partir da visualização da sua movimentação. Sendo assim, todos os alunos terão a música escolhida como disparador para a movimentação. A dinâmica funcionará da seguinte forma: No 1º momento, o primeiro aluno propõe a movimentação a partir da música e o segundo apenas observa; no 2º momento, os papéis invertem-se; e, no 3º momento, os dois dançam juntos. Desse modo, cada dupla deve elaborar uma composição coreográfica (tempo a ser definido pelo professor) pautada nessa experiência, mesclando os movimentos de cada um na coreografia final.

Perguntas Disparadoras: Quais partes do corpo o seu colega mais utilizou na movimentação dele? / Como a música afeta a sua movimentação? / Quais movimentos podem ser feitos em conjunto? / Quais os níveis espaciais que você consegue utilizar na

trajetória da sua movimentação? (Especificar a existência e características dos três níveis espaciais - alto, médio, baixo). Depois da criação, será o momento de compartilhar os resultados com o restante da turma.

1.3 REPERTÓRIOS CORPORAIS

TEMA: Repertório corporal: movimentações a partir das ideias de ancestralidade e pertencimento - individual/coletivo;

OBJETIVOS:

- Geral: Propiciar o desenvolvimento de um repertório corporal a partir do trabalho em coletivo;
- Específicos: Fomentar as noções de ancestralidade e pertencimento a partir do coletivo; experimentar as ações básicas (Chicotear e Sacudir) do movimento;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Ancestralidade; Pertencimento; Consciência corporal; Ações básicas segundo Laban (Chicotear e Sacudir);

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Em roda, cada aluno deverá dizer o seu nome e uma característica física ou de personalidade (é necessário chamar a atenção dos alunos para a dinâmica). Esse processo terá que ser feito duas vezes. Em uma terceira rodada, o aluno deverá falar o seu nome + a característica de seu antecessor. A dinâmica irá se repetir até que todos consigam falar com propriedade e segurança. Em seguida, o aluno precisará pensar em um movimento que represente essa característica e demonstrá-lo aos demais. Após isso, utilizando as ações básicas de chicotear e sacudir o corpo, os alunos trocarão de lugar na roda. Nessa nova configuração, todos repetirão seus nomes + características + movimentos, e, em seguida, voltarão para o lugar original, usando o chicotear e o sacudir durante a locomoção.

2ª Etapa:

No segundo momento, o professor irá dividir os alunos em dois grupos, e cada grupo deverá escolher três palavras que representem características em comum. Essas palavras atuarão como disparadores para a movimentação. Exemplo: um grupo pode eleger as seguintes palavras: Terra / Açai / Carimbó, então a gestualidade perpassará por essas induções; é importante que cada grupo experimente a movimentação, passando por cada uma das palavras.

Perguntas disparadoras: Quais movimentos são possíveis de serem feitos na Terra? / Você consegue manusear tal objeto (característica)? como? / Quais segmentos do corpo você mais utiliza nessa prática?

As perguntas serão feitas pelo professor conforme o teor das palavras estabelecidas pelos grupos. Depois de um tempo de experimentação, os grupos terão que desenvolver uma composição coreográfica (tempo a ser definido pelo professor), baseada nesse repertório de movimento que foi construído em conjunto. Ao final, cada grupo apresentará os resultados para os demais colegas.

2. CICLO 2 - O eu, o outro e o nós / Rio de Memórias / Intersubjetividade

CONCEITOS-CHAVE

O eu, o outro e o nós: é um dos cinco campos de experiências que compõem a Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e tem como intuito agregar as vivências dos alunos para além da instituição escolar. “Conforme vivem suas primeiras experiências sociais (na família, na instituição escolar, na coletividade), constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais” (Brasil, 2017, p. 40).

Rio de Memórias: é uma noção criada para a pesquisa e experimentação em dança, desenvolvida pela artista-pesquisadora Rita Aroucha (2024), em sua pesquisa como bolsista PIBIC da Universidade Federal do Pará. Teve a memória como disparador para a criação em dança. Nesse processo, a autora desenvolveu 5 etapas que conduzem o indivíduo (artista/sujeito), até que este esteja completamente mergulhado no “rio de suas memórias¹¹”. As etapas são: À beira; Arquivo memória-corpo; Evocar; Poética memorial e Dança particular.

Intersubjetividade¹²: conceito ligado à área filosófica que ressalta a capacidade de comunicação, de compartilhar vivências, conhecimentos e sentimentos entre os sujeitos. “Costuma ser definida, em termos psicológicos, como sendo a situação na qual, por suas mútuas relações, numerosos (ou apenas dois) sujeitos formam uma sociedade ou comunidade ou um campo comum e podem dizer: nós” (Coelho; Figueiredo, 2004, p. 13).

2.1 FLUXO: ESCREVENDO HISTÓRIAS

TEMA: Rio de memórias: “o que há no nosso rio de memórias?” – escrita de palavras e desenhos em papel que compõem o rio de memórias individual;

OBJETIVOS:

¹¹ Para mais informações, consultar as autoras: Rita Aroucha e Luiza Monteiro (2024).

¹² Para mais informações, consultar os autores: Nelson Coelho e Luís Figueiredo (2004).

- Geral: Experienciar movimentos corporais a partir do tempo (lento/rápido) e dos níveis espaciais;
- Específicos: Incentivar a variação de tempo entre os movimentos; proporcionar indutores para a variação dos níveis espaciais;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Tempo (Lento/Rápido); Níveis Espaciais (Baixo, Médio, Alto); Rio de Memórias;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Sentados em círculo, os alunos deverão escrever em um papel o seu nome, sua cor favorita, um *hobby*, uma música, um elemento (água/ar/fogo/terra) e uma característica física ou de personalidade. Feito isso, deverão escrever uma história fictícia/verdadeira, envolvendo essas informações. Cada aluno irá representar essa história através de movimentos, sem utilizar a fala, compondo assim uma coreografia baseada na história. Farão a primeira vez em um tempo desacelerado/lento e uma segunda vez em um tempo acelerado/rápido.

2ª Etapa:

Em um segundo momento, os alunos deverão escolher um local no espaço para experimentar essa composição coreográfica nos diferentes níveis espaciais (Alto, Médio, Baixo), e o professor irá instruí-los a realizar as experimentações em um nível por vez, tendo assim três momentos, um para cada nível. O quarto momento será para variar as movimentações entre os níveis espaciais, alterando também o tempo entre os movimentos.

Perguntas disparadoras: O que você quer mostrar com a sua história? / Como o seu corpo se comporta nesse nível? / Quais partes do corpo você mais utiliza no nível - Baixo, Médio, Alto? / Você consegue acelerar/desacelerar os movimentos?

Após as experimentações, cada processo será compartilhado com os demais alunos.

2.2 FLUXOS VISUAIS

TEMA: Rio de memórias: tornar visível o rio de memórias através de imagens (experimentação de movimentos influenciados pelas imagens);

OBJETIVOS:

- Geral: Propor um laboratório de movimentos corporais a partir de imagens mentais;
- Específicos: Estimular o uso da criatividade; proporcionar maneiras de trabalhar com o fator de movimento (Fluência);

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Consciência corporal; Fator de Movimento (Fluência);

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Deitados no chão de barriga para cima, os alunos serão conduzidos a relembrar momentos positivos pelos quais passaram. Alguns disparadores para essa etapa podem ser: Qual a sua comida favorita? Consegue imaginar o sabor e a textura dela? / Como você se sente quando ganha um presente? (isso faz com que o aluno crie imagens mentais das situações).

A partir disso, os alunos serão orientados a movimentar uma parte do corpo por vez, conforme a sensação que eles acessarem através desses disparadores. Exemplo: “A comida tem um sabor amargo/doce?”; “Como você se representaria em um movimento?”; “Ele é mais contraído ou expansivo?” Esse é o momento de ressaltar as características do movimento em relação à Fluência, falar sobre a fluência livre e contida dos movimentos.

Com isso, as conduções serão direcionadas para membros específicos do corpo, como: pés, pernas, quadril, tronco e assim por diante, a fim de que a fluência na movimentação seja trabalhada em diferentes partes do corpo. Essa dinâmica será repetida até que os alunos experienciem diferentes movimentos, para que, ao final, estejam de pé.

2ª Etapa:

Andando pelo espaço, os alunos deverão escolher um brinquedo pelo qual se interessem (seja por memória afetiva ou gosto pessoal). A partir dessa imagem mental, deverão desenvolver a movimentação desse brinquedo pelo espaço.

Perguntas disparadoras: Esse brinquedo é grande ou pequeno? / Qual o seu peso? / Você consegue colocá-lo em outras partes do corpo e andar com ele? / Como esse brinquedo se locomove? / Como você se moveria se fosse esse brinquedo?

Depois de um momento de experimentação, o professor deverá pedir para os alunos caminharem pela sala e interagirem com os demais colegas, como se fossem esse brinquedo. Após um momento, será pedido para que cada um selecione e demonstre os movimentos que mais chamaram a atenção durante a experimentação.

2.3 ENTRELAÇANDO MOVIMENTOS

TEMA: Intersubjetividade: experimentação a partir de barbante/crochê, com investigações de movimentos em conjunto;

OBJETIVOS:

- Geral: Promover o exercício de escuta corporal através de dinâmicas coletivas;

- Específicos: Incentivar a percepção interpessoal; proporcionar experimentações coletivas;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Consciência Corporal; Rio de Memórias;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

O professor deverá ter em mãos um rolo de barbante (crochê ou algum fio em novelo) e, com todos em pé e em círculo, ele irá falar o seu nome e uma qualidade pessoal. Feito isso, ele deverá segurar a ponta do fio e lançar o barbante para o aluno na sua frente no círculo, formando assim uma linha reta. Cada um dos participantes irá falar as mesmas informações (seu nome + qualidade) e, ao lançar o fio, irá segurar uma ponta dele consigo, tendo como um dos objetivos formar um desenho no meio do círculo com o fio a ser jogado para o próximo escolhido. Depois que todos estiverem segurando um pedaço do fio, deverão começar a experimentar movimentações a partir dessa conexão.

Perguntas disparadoras: Conseguimos nos mover pelo espaço sem deformar o desenho do círculo? / É possível mudar os níveis espaciais do desenho? / É possível trocar de lugar com o colega sem mudar a configuração do desenho? – observar como o grupo se comporta e propor outras perguntas disparadoras, conforme o necessário.

2ª Etapa:

No segundo momento, ainda em círculo, os alunos deverão soltar o fio e sentar-se no chão. Para iniciar a dinâmica, um aluno (ou a critério do professor) deverá levantar-se e caminhar até o centro do círculo, seguindo como disparador para o movimento a qualidade pessoal do primeiro momento, podendo utilizar o fio para compor a figura; isso deverá ser feito por todos os alunos.

O exercício termina quando todos estiverem formando uma figura no centro do círculo. Em um primeiro momento, cada aluno deve pensar em uma figura estática que pode complementar a dos colegas (ou não), e permanecer parado nela até que todos formem a sua figura. Esse processo será repetido três vezes, alternando a ordem dos alunos a irem para o centro. Em uma quarta vez, o professor irá solicitar que a figura “ganhe vida”, a partir de pequenas movimentações que vão se expandindo do centro (tronco) às extremidades (dedos das mãos e dos pés).

Perguntas disparadoras: É possível representar essa qualidade no chão ou utilizando o fio? / De que maneira você consegue compor a figura do seu colega? / É possível se conectar ao seu colega com a sua figura?

3. CICLO 3 - Desenhos Espaciais / Experiências de Imersão e Emersão

CONCEITOS-CHAVE

Desenhos Espaciais: referem-se aos movimentos corporais feitos pelo espaço em que se dança. Os desenhos só podem ser feitos se houver um espaço para o seu desenvolvimento. “O estudo do espaço¹³ trata do que é possível de se fazer, segundo Laban, em um determinado lugar e ainda trata de caminhos, eixos, diagonais, linhas retas, curvas e torcidas e mais, muito mais.” (Rengel *et al.*, 2017, p. 38). Vale ressaltar que esse estudo se interliga com a qualidade do movimento e com as intenções por detrás dele.

Experiências de Imersão e Emersão: referem-se ao ato de experienciar (experimentar) alguma coisa, relacionam-se com o campo da curiosidade do sujeito de vivenciar algo. Normalmente, as experimentações possuem um foco – um objetivo a ser alcançado –, seja de caráter acadêmico ou pessoal. Segundo Souza (2022), as Experiências de Imersão e Emersão¹⁴ - EIEs:

São experiências compostas de dispositivos imersivos para provocar momentos em que os criadores(as) experimentassem contatos íntimos com os seus mundos poéticos interiores, utilizando como motriz para o estímulo da conexão corpo e encantarias a ideia de encantaria-corpo, noção principal desta pesquisa. As EIEs compreenderam etapas de experimentação, criação, maturação e apresentações (presenciais e/ou virtuais) das obras. (Souza, 2022, p. 23).

Simetria: é um termo utilizado na geometria para trabalhar com formas visuais. Na dança, esse termo também é empregado para descrever movimentos que respeitam determinadas formas no espaço. A simetria comumente é ligada à divisão do corpo em duas partes, considerando a coluna vertebral como eixo para a divisão (Rengel *et al.*, 2017). A sensação de que algo está simétrico faz parte da harmonia de executar um movimento de forma bilateral (dos dois lados do corpo) ao mesmo tempo.

Assimetria: refere-se à oposição ao termo “simetria”, aquilo que demonstra falta de semelhança. A assimetria é unicamente uma outra característica do movimento. “Nos movimentos assimétricos, nos quais um lado do corpo pode parecer mais ativo, a percepção de mobilidade é bem presente e a fluência do movimento, em geral é mais livre.” (Rengel *et al.*, 2017, p. 79).

¹³ Para mais informações, consultar os autores Lenira Rengel *et al.* (2017).

¹⁴ Para mais informações, consultar a autora Luiza Souza (2022).

3.1 DESENHOS SIMÉTRICOS

TEMA: Simetria: experimentações induzidas pela ideia de simetria (investigações individuais);

OBJETIVOS:

- Geral: Promover experiências corporais envolvendo a simetria como elemento disparador da movimentação;
- Específicos - Viabilizar o uso de formas simétricas em diferentes partes do corpo; aplicar distintas variações de tempo na movimentação;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Simetria; Partes do Corpo; Fator do movimento: tempo;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

A experiência iniciará com todos os alunos em pé espalhados pela sala. Em um primeiro momento, o professor irá indicar as movimentações a serem feitas, baseado na ideia de bilateralidade proposta em movimentos simétricos. Os alunos começarão a movimentar-se devagar, a fim de acordar o corpo, prestando atenção nas possibilidades de movimento a partir das conduções.

Frase disparadora: Tudo o que tem de um lado, tem do outro – Imaginar uma linha central, dividindo o corpo em duas partes iguais.

Parte superior do corpo:

Braços: quais movimentos podem ser feitos com os braços, considerando que precisa ter dos dois lados?

Cabeça: é possível mexer o rosto de forma simétrica? Que movimento surge da simetria, considerando a cabeça?

Tronco: há movimento simétrico no tronco?

Parte inferior do corpo:

Quadril: há movimento simétrico no quadril?

Pernas: é possível se movimentar no espaço de forma simétrica?

A partir dessas perguntas, os alunos serão conduzidos a explorar os movimentos de cada parte do corpo, podendo variar com o tempo em que essa movimentação se desenvolve.

2ª Etapa:

Em um segundo momento da experiência, os alunos serão conduzidos a formar filas de frente para o espelho (exemplo: se tiver 12 alunos – 4 fileiras com 3 alunos cada, ou vice-

versa), e o primeiro de cada fila começará a descoberta de movimentos a partir da simetria – utilizando o espelho para auxiliar na visualidade dos movimentos; os alunos que estão atrás irão repetir os movimentos do primeiro. Nesse momento, vale ressaltar a questão do tempo no qual o movimento é realizado, se é lento ou rápido / súbito ou sustentado.

Após um tempo de experimentação, os alunos trocarão de lugar na fila (o que estava em primeiro vai para o final e o de trás ocupa o seu lugar na frente do espelho), fazendo com que cada aluno tenha um momento de proposição de movimentos. Para finalizar, cada aluno terá alguns minutos para selecionar os 4 movimentos que mais chamaram a sua atenção durante as experimentações, e desenvolver uma pequena composição coreográfica para compartilhar com a turma.

1ª Observação: nessa experimentação, a divisão do corpo será estabelecida de forma geral, não seguindo estritamente as divisões anatômicas do corpo. Para mais informações, consultar o livro *Anatomia da dança: guia ilustrado para o desenvolvimento de flexibilidade, resistência e tônus muscular*, de Jacqui Greene Haas (2011);

2ª Observação: a quantidade de movimentos pode ser alterada para mais ou para menos, conforme o envolvimento dos alunos na experiência.

3.2 DESENHOS ASSIMÉTRICOS

TEMA: Assimetria: experimentações focadas na assimetria dos movimentos corporais;

OBJETIVOS:

- Geral: Promover experiências corporais envolvendo a assimetria como elemento disparador da movimentação;
- Específicos: Viabilizar o uso de desenhos espaciais assimétricos; trabalhar com as ações básicas: Torcer e Deslizar; propiciar o desenvolvimento da consciência corporal relacionada às articulações;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Assimetria; Ações Básicas – Torcer e Deslizar (segundo Rudolf Laban); Articulações;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Os alunos dispostos em pé em um círculo irão começar a trabalhar com a ideia de transferir o peso do corpo de uma perna para outra, percebendo como seus corpos se comportam não tendo uma verticalidade como eixo central. Todos farão essa transferência, alternando os pontos de apoio no pé, podendo ser meia ponta ou com o pé todo no chão. A partir disso, os alunos andarão pelo espaço, alternando a movimentação entre as ações

básicas: Torcer e Deslizar, a fim de quebrar com a bilateralidade do corpo, partindo do uso consciente das articulações.

2ª Etapa:

Depois de um momento de experimentação, os alunos deverão formar filas de frente para o espelho (exemplo: se tiver 12 alunos – 4 fileiras com 3 alunos cada, ou vice-versa), onde o primeiro de cada fila começará a descoberta de movimentos a partir da ideia de assimetria, trabalhando em especial com as ações básicas: Torcer e Deslizar, atentando-se à qualidade do movimento. A ação Torcer, por exemplo, pode ser um movimento sustentado, firme e flexível.

Pergunta disparadora: qual a trajetória que o corpo faz para o movimento acontecer?

Os demais alunos da fila irão repetir os movimentos do primeiro, e, após um tempo de experimentação, todos trocarão de lugar na fila (o que estava em primeiro vai para o final e o de trás ocupa seu lugar na frente do espelho), fazendo com que cada aluno tenha um momento de proposição de movimentos.

Para finalizar, cada aluno terá um momento para selecionar os 4 movimentos que mais chamaram a sua atenção durante as experimentações, e desenvolver uma pequena composição coreográfica para compartilhar com a turma.

3.3 EXPLORANDO (AS)SIMETRIAS

TEMA: Desenhos Espaciais: experimentações induzidas pela ideia de simetria e assimetria (investigações coletivas);

OBJETIVOS:

- Geral: Possibilitar experiências corporais em conjunto a partir das ideias de simetria e assimetria do movimento;
- Específicos: Incentivar a utilização de desenhos espaciais simétricos e assimétricos; promover a interação entre os alunos;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Consciência Corporal; Níveis Espaciais (baixo, médio e alto); Simetria; Assimetria;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Os alunos posicionados em círculo começarão a experimentação a partir da cantiga “*Cabeça, Ombro, Joelho e Pé*”, pois com ela é possível trabalhar com a ideia de simetria do corpo, considerando a execução popular dos movimentos na canção. Após algumas repetições, os alunos deverão caminhar pelo espaço, fazendo a movimentação ordenada pela música. Depois que todos estiverem habituados com a movimentação, formarão duplas para experimentar realizar os movimentos de três maneiras diferentes: um de frente para o outro; um de costas para o outro; de mãos dadas.

Ainda em duplas e posicionados de frente para o espelho, os alunos deverão considerar as mãos entrelaçadas como eixo central e, a partir disso, explorar movimentos em conjunto que tragam a ideia de simetria entre os corpos; logo, tudo o que é feito para o lado esquerdo (por um aluno) tem que ser feito para o lado direito (pelo outro), e, para isso, é necessário tempo, concentração e atenção.

2ª Etapa:

Findado o primeiro momento, as duplas deverão espalhar-se pela sala e decidir quem será o 1º e o 2º. O 1º deverá começar conduzindo, enquanto o 2º copiará a movimentação. O 1º se posicionará de costas para o colega, e começará a deslocar-se pelo espaço, considerando a ideia de assimetria do corpo/movimento, enquanto o 2º copiará as movimentações. Após um momento de experimentação, as posições deverão ser invertidas.

As duplas deverão explorar esse espelhamento dos movimentos assimétricos no espaço a partir da variação de níveis espaciais, além da movimentação de diferentes partes do corpo ao mesmo tempo. Depois que cada aluno tiver passado pela proposição de movimentação, as duplas deverão alternar a dinâmica entre condutor / conduzido, a fim de que, quando haja a troca, as mãos se entrelacem e a dinâmica passe para a ideia de simetria. Então, ficaria da seguinte forma: 1º condutor + 2º conduzido (Assimetria) – Mãos entrelaçadas (Simetria) – 1º conduzido + 2º condutor.

Para finalizar, cada dupla compartilhará com os demais as suas experimentações.

4. CICLO 4: Formas / Experiências de Imersão e Emersão / Relações e Transformações

CONCEITOS-CHAVE

Formas: as “formas” fazem parte dos elementos do movimento na dança, e agregam o fator Espaço quando as abordamos em uma perspectiva Labaniana. Na filosofia, há a estética – área que estuda as formas de criação em arte e, nesse caso, as formas apresentam-se através de códigos e símbolos que podem ser percebidos através dos 5 sentidos: olfato,

audição, visão, tato e paladar. O estudo das formas geométricas – abordadas na Notação Laban – é uma boa alternativa para a ampliação de repertório de movimento do sujeito (aluno/professor, artista). “A notação é composta de linhas e outras formas geométricas que permite detalhar ações de movimento em níveis espaciais, direção, duração, entre outras possibilidades.” (Rengel *et al.*, 2017, p. 19).

Experiências de Imersão e Emersão: refere-se ao ato de experienciar (experimentar) alguma coisa, relaciona-se ao campo da curiosidade do sujeito de vivenciar algo. Normalmente, as experimentações possuem um foco – um objetivo a ser alcançado –, seja de caráter acadêmico ou pessoal. Segundo Souza (2022), as Experiências de Imersão e Emersão¹⁵ - EIEs:

São experiências compostas de dispositivos imersivos para provocar momentos em que os criadores(as) experimentassem contatos íntimos com os seus mundos poéticos interiores, utilizando como motriz para o estímulo da conexão corpo e encantarias a ideia de encantaria-corpo, noção principal desta pesquisa. As EIEs compreenderam etapas de experimentação, criação, maturação e apresentações (presenciais e/ou virtuais) das obras. (Souza, 2022, p. 23).

Relações e Transformações: nesta cartilha, as relações e transformações relacionam-se com o processo cognitivo. A cognição está para além dos conceitos filosóficos, e estabelece ligações com as capacidades sensório-motoras do indivíduo (Rengel *et al.*, 2017). “Os processos cognitivos abarcam desde o processamento visual e auditivo à gramática, sistemas conceituais, processos de memória, linguagem, dança.” (Rengel *et al.*, 2017, p. 15).

A cognição (por mais que não tenhamos consciência de todo o processo) é vinculada ao ambiente, ao que nos ensinam, aos cartazes que vemos, aos programas de TV a que assistimos, às diferentes vivências ao longo da vida, às danças que aprendemos, que ensinamos, que dançamos (Rengel *et al.*, 2017, p. 16).

A partir dessa perspectiva, pode-se inferir que a relação com o outro no ambiente pode gerar transformações no âmbito particular, seja social ou, mais especificamente, na gestualidade – ligada ao movimento dançado.

4.1 CORPOS CIRCULARES

TEMA: Espirais: investigações de movimentos circulares pelo corpo/espço;

OBJETIVOS:

- Geral: Permitir experimentações corporais baseadas na ideia de círculos (pontos);

¹⁵ Para mais informações, consultar a autora Luiza Souza (2022).

- Específicos: Fomentar o uso de formas circulares para a criação de movimento; estimular a investigação do movimento a partir das articulações e níveis espaciais;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Formas; Articulações; Níveis Espaciais;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Dispostos em círculo, os alunos começarão a movimentar o corpo, pensando na ideia dos movimentos circulares que o corpo é capaz de fazer, levando a atenção para as articulações e para o eixo longitudinal (que permite movimentos de giro). Após alguns momentos de experimentação, os alunos deverão dar as mãos e “brincar de ciranda”, e o professor deverá conduzir a turma a girar em sentido horário e anti-horário, não somente no mesmo lugar, como também andando com o círculo pelo espaço, fazendo variações de tamanho desse círculo; formas como o funil e o caracol auxiliam na hora da execução da movimentação.

2ª Etapa:

Em um segundo momento, os alunos deverão espalhar-se pelo espaço, e o professor deverá conduzir a experimentação em 4 partes:

Nível Alto - Em pé, os alunos deverão imaginar um ponto na altura dos olhos e, com o nariz, ir contornando esse ponto, a partir de um movimento que comece contido e que vá se expandindo;

Nível Médio - Ajoelhados, os alunos deverão imaginar dois pontos à sua frente e, com os braços, ir contornando esses pontos, a partir de um movimento que comece contido e que vá se expandindo;

Nível Baixo - Deitados, os alunos deverão considerar que existe um ponto que prende o corpo ao chão, e, assim, irão movimentar-se respeitando essa limitação.

Em um 4º momento, os alunos deverão deslocar-se pelo espaço, explorando outras partes do corpo em movimentos circulares, tentando formar desenhos.

Perguntas disparadoras: quais rotações as suas articulações permitem fazer? / Você consegue identificar uma forma específica na sua movimentação? / A mesma movimentação pode ser feita por outras partes do corpo?

Para finalizar, o professor deverá conversar com os alunos a respeito de como a visualidade (referente às formas) se apresentou nas experimentações, e, quem se sentir confortável, poderá compartilhar algumas movimentações com o grupo.

4.2 HISTÓRIAS EM MOVIMENTO

TEMA: Encantados: utilizando histórias (lendas/mitos) regionais para a criação de movimentos;

OBJETIVOS:

- Geral: Propiciar o conhecimento de histórias regionais através de experimentações corporais;
- Específicos: Instigar formas diferentes de deslocar-se pelo espaço; incentivar a utilização da imaginação na criação de movimentos;

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Histórias Regionais; Deslocamento; Formas, Relações e Transformações;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

Os alunos sentados em círculo irão fechar os olhos e focar sua atenção nas histórias a serem contadas pelo professor. O professor irá fazer a leitura de duas histórias regionais¹⁶ (aqui, abordaremos a história da Matinta Perera e do Boto), e cada uma será lida mais de uma vez. É importante que os alunos prestem atenção às características de cada personagem. Após a leitura das histórias, o professor irá dividir a sala em dois grupos: 1 - Matinta Perera e 2 - O Boto.

O professor deverá demarcar no chão, com fita adesiva (ou algum fio), uma linha para cada grupo, e os alunos deverão cruzar essa linha, trabalhando com o deslocamento e considerando a seguinte **pergunta disparadora**: “Se eu fosse a Matinta/Boto, como eu andaria?”.

Os alunos terão que utilizar diferentes pontos de apoio e tempo para desenvolver as movimentações. É importante direcionar a turma para as possibilidades de movimento a partir das histórias, pois ambos os Encantados (Matinta Perera e O Boto) possuem sua forma humana e sua forma animalasca. Logo, é possível movimentar-se considerando esses dois aspectos. Após um tempo de experimentação, os alunos deverão trocar de Encantados (1 - O Boto e 2 - Matinta Perera) e começar uma nova investigação de deslocamento.

2ª Etapa:

Depois do primeiro momento, os alunos deverão espalhar-se pelo local e pensar em como alternar entre a movimentação da Matinta Perera e do Boto, adicionando as suas formas humanas e animaisca.

¹⁶ As histórias selecionadas foram consultadas no livro “*Brinquedo Cantado da Amazônia*”

Perguntas disparadoras: Se você fosse a Matinta, como se abaixaria? / Na forma de boto, como estaria no chão? / Se você fosse de uma árvore à outra, como seu corpo agiria? / Se você tivesse asas, quão rápido voaria? / Se pudesse respirar embaixo d'água, como ficaria? E assim por diante. Essas perguntas auxiliarão os alunos a entender as trocas que podem ser feitas no momento da movimentação.

A experimentação finaliza com a turma compartilhando suas impressões a respeito da dinâmica, considerando os Encantados como elemento indutor para a movimentação. Quem quiser, poderá compartilhar algumas movimentações que acharem interessantes.

4.3 TRAMAS DO MOVIMENTO

TEMA: Teia: construção de composição coreográfica baseada na teia de coletividade;

OBJETIVOS:

- Geral: Promover experimentações corporais em conjunto, baseando-se no contato das partes do corpo;
- Específicos: Incentivar o trabalho e investigação de movimentos de forma coletiva; propiciar dinâmicas de interação entre os alunos.

TÓPICOS DE CONHECIMENTO: Consciência Corporal; Partes do corpo; Equilíbrio; Relações e Transformações;

METODOLOGIA:

1ª Etapa:

A experimentação terá início com a brincadeira “Pique Cola” (“Pira Cola”, no Norte do país), onde o professor escolherá dois alunos para serem os pegadores, e toda vez que o aluno “pegar” (colar) alguém, essa pessoa deverá ficar parada (colada), até ser “deslocada” por outro aluno. O objetivo da brincadeira é “colar” o maior número de jogadores possível. O professor deverá orientar aos alunos que, cada vez que uma pessoa for colada, ela deverá ficar em uma posição de equilíbrio. Exemplo: ficar em uma perna só, fazer a movimentação do aviãozinho e variações de equilíbrio.

Quando os alunos já estiverem habituados com a dinâmica do jogo, o professor deverá aumentar progressivamente a quantidade de pegadores nas jogadas, ou seja, se na sala tiverem 20 alunos e o jogo começou com 2 pegadores, ele adicionará mais 3, contando assim com 5 pegadores e assim por diante; o intuito é que, ao final da brincadeira, todos tenham a habilidade de colar e descolar, não havendo uma hierarquia.

2ª Etapa:

Após esse primeiro momento, os alunos deverão dividir-se em grupos iguais (trios/quartetos), na intenção de compor movimentações em conjunto, e deverão “colar” uma parte do corpo no outro – como se estivessem colados a uma teia de aranha. Partindo desse contato, deverão movimentar-se todos juntos, tomando cuidado para não se descolar e não machucar os colegas. Durante um período de investigações, o professor deverá sinalizar para os grupos trocarem a parte do corpo que está colada, permitindo assim diferentes movimentações.

Frases disparadoras: Observar a transferência de peso, fluência, pontos de apoio etc. É importante seguir com a experimentação até que todos tenham explorado o máximo de possibilidades.

3ª Etapa:

No terceiro momento, o professor deverá pedir para que os alunos desenvolvam uma história em formato de composição coreográfica a partir dessa experimentação, onde o início da composição começaria com todos os grupos brincando de “Pira Cola” (contendo poses de equilíbrio) e finalizaria com os grupos reunindo-se para a movimentação em conjunto (a partir das partes coladas do corpo).

A turma deverá finalizar as experimentações com o compartilhamento de impressões e reflexões sobre o que foi realizado.

NOTAS DA AUTORA

Tecer diálogos e reflexões sobre o ensino da dança que é feito na contemporaneidade, é ser sensível às vivências e subjetividades de cada indivíduo que atravessa nossos caminhos dentro e fora da sala de aula, é saber que as experiências moldam a maneira como aquele corpo reage aos disparadores propostos em cada aula e que os desafios, além de externos – referente ao social e institucional – também são internos, pois há a existência de uma intolerância individual que pode ser nociva ao desenvolvimento de uma autoconsciência.

A utilização das noções de encantaria-corpo nas pesquisas da graduação permite com que os processos de criação em dança sejam vistos não só como uma maneira de criar poéticas artísticas, mas também como forma de vivenciar o processo de maneira singular, considerando as particularidades de todos os indivíduos como disparador e indutor para a dança, em especial em relação aos alunos que fazem parte de um sistema educacional formal.

A dança apresenta-se como uma maneira de *sensibilizar, humanizar, cativar, produzir, reconhecer e transformar* – como mencionado na seção 1 – não só o sujeito, mas

também a comunidade na qual ele está inserido. Tendo isso em vista, para o professor proporcionar uma experiência edificante ao seu aluno, é necessário que ele tenha vivências relacionadas àquilo que pretende ensinar, para assim ser uma prática efetiva, pois a prática docente é uma questão de coerência com a realidade do discente e do próprio docente.

Essa coerência pode ser desenvolvida e expandida através da tríade *amplitude*, *profundidade* e *clareza* citada na subseção “Educação em Trânsito”, que, aliada ao ensino-aprendizagem e à prática docente, possibilita ao aluno desenvolver uma consciência corporal durante as aulas, onde ele possa reconhecer-se enquanto indivíduo social – com suas potencialidades e limitações e que, de maneira somática, venha a tornar-se consciente de que a dança tem caráter transformador –, permitindo também que o aluno compreenda que o corpo consciente pertence a um meio que não pode ser dissociado dele, a partir de uma dança que é imanente.

Durante o processo criativo dos exercícios metodológicos propostos nesta pesquisa, tais considerações acima mencionadas sempre embasaram o desenvolvimento das dinâmicas e atividades de cada exercício, pois, para além de um roteiro a ser seguido – já que eles não se resumem a isso –, os exercícios servem como um exemplo, uma alternativa de aula que, de maneira muito flexível, agrega as particularidades de cada professor-mediador, bem como dos alunos que receberão as conduções para essas vivências. Dessa forma, as proposições de pensamento e exercícios metodológicos apresentados nesta monografia tornam-se técnicas e métodos para alcançar objetivos, voltados às noções de encantaria-corpo, dança e educação.

Sendo o método “o caminho a ser percorrido para atingir objetivos específicos. Como os objetivos mudam, é da própria natureza do método não ser único.” (Soter, 2009. p.93), não há uma maneira específica de execução de movimentos na dança contemporânea, não há algo que possa ser taxado como fixo e imutável, mas sim vários caminhos, pois os indivíduos são diferentes, assim como as técnicas para Mauss (2003), que precisam ser tradicionais e eficazes, partindo do princípio que trabalham envolvendo o corpo, que possui um arcabouço repleto de experiências e vivências distintas.

Ademais, é preciso compreender que "o corpo está em constante construção e é (re)construído em diferentes técnicas e movimentos, partindo de diferentes métodos e procedimentos de pesquisa" (José, 2011, p. 8). Para Tamires Serpa (2016), em uma das questões apresentadas em seu texto, é possível utilizar a técnica como um meio para se alcançar algo além do que é apenas corporal. Assim como Mauss, que evidencia em seus

trabalhos pensar a técnica como um dos frutos da sociedade, mas não como uma prisão a fim de limitar as subjetividades individuais.

Portanto, os caminhos traçados para a obtenção dos exercícios metodológicos correspondem à aspiração acadêmica de re-encantar, impactar, sensibilizar e humanizar – mesmo que minimamente – os indivíduos que têm contato com o *pensamento-fazer* deste trabalho, pois o corpo que dança está inserido em ciclos em trânsito de constantes movimentos que passam por sensibilizações e encantamentos, que nos fazem enxergar, parafraseando Paulo Freire, que *nada se pode temer da educação quando se ama* e que, definitivamente, “a educação carregada de intencionalidade nossos atos” (Gadotti, 2009, p. 62).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY, Cecília Bastos da Costa; SETENTA, Jussara Sobreira. *Estágio na Licenciatura em Dança*. Salvador: UFBA, 2020.

ACSELRAD, Maria. Em busca do corpo perdido: o movimento como ponto de partida para a pesquisa antropológica em dança. In: CAMARGO, G. G. A. (Org.). *Antropologia da Dança IV*. Florianópolis: Insular, 2018. p. 51-64.

AROUCHA, Rita de Cassia Lima; SOUZA, Luiza Monteiro e. O rio de memórias como potência para a criação em dança na encantaria-corpo. In: *X Fórum Bienal de Pesquisa em Artes*, III Encontro Regional da ANPAP NORTE - BELÉM/PA e II Jornada Arte Educação do Prof-Artes. BELÉM: PPGArtes/UFPA, 2024.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Capítulo III: Da educação, da cultura e do desporto, Seção I: Da educação, Art. 205. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/1996*. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2025.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2016. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=03/05/2016>. Acesso em: 19 fev. 2025.

BOLSONELLO, Jani, et al. Uso de brainstorming como ferramenta para aprendizagem. *Conhecimento & Diversidade*, v. 15, n. 36, Niterói, 2023.

COELHO, Nelson Ernesto; FIGUEIREDO, Luís Cláudio. Figuras da intersubjetividade na constituição subjetiva: dimensões da alteridade. *Interações* [online], 2004. ISSN: 1413-2907. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35401702>.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

FONSECA, Vitor da. Psicomotricidade: uma visão pessoal. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 18, n. 17, p. 42-52, 2010.

GADOTTI, Moacir. *Educar para a sustentabilidade: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GEMIGNANI, Elizabeth Yu Me Yut. Formação de professores e metodologias ativas de ensino-aprendizagem: ensinar para a compreensão. *Fronteira da Educação*, Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703.

GREINER, Christine; BIÃO, Armindo (org.). *Etnocenologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999.

JOSÉ, Ana Maria de São. Dança contemporânea: um conceito possível? In: *V Colóquio Internacional - Educação e Contemporaneidade*. São Cristóvão - SE, 2011.

LIMA, P. R. F.; PINTO, N. V.; MARTINS, R. A. Inclusão no ensino da dança na escola. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. e23911564, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i1.1564. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/1564>. Acesso em: 28 jan. 2025.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.

MARQUES, Ana Silva; XAVIER, Madalena. Criatividade em dança: concepções, métodos e processos de composição coreográfica no ensino da dança. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2013.

MARQUES, Isabel. *Dança na escola: arte e ensino*. Rio de Janeiro: Salto para o Futuro, 2012.

MARTINS, Bene. "O corpo em alguém como recheio". *Revista Ensaio Geral*, Belém, v. 1, n. 1, p. 31-41, jan./jun., 2009.

MAUSS, Marcel. Noção de técnicas do corpo. In: *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

MENDES, Ana Flávia de Mello. *Dança imanente: uma dissecação artística do corpo no processo criativo do espetáculo Averso*. 2008. Tese (Doutorado em Artes) - Universidade Federal da Bahia, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/27316>.

_____. A dança como soma de imanências: considerações sobre o corpo e a vida na criação coreográfica. In: *Anais do VI Congresso de pesquisa e pós-graduação em artes cênicas*, 2010.

_____. A dança imanente no ensino e criação em artes cênicas. *Coleção Processos Criativos em Companhia*, v. 5, São Paulo: Escrituras Editora, 2018.

MONTARDO, Deise L. O.; BATALHA, Socorro de Souza; FRAXE,

MCLEOD, Saul. Piaget's theory and stages of cognitive development. *Simply Psychology*, 2024. Disponível em: <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>. Acesso em: 16 mar. 2025.

OLIVEIRA, Martha Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PATRÍCIO, Maria Raquel. Educação formal, não formal e informal. In: *Literacias Cívicas e Críticas: refletir e praticar*. Portugal: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2019.

PORPINO, Karenine de Oliveira. Dança e Currículo. IN: *Dança na escola Arte e Ensino*. RJ: Salto para o Futuro, 2012.

RENGEL, Lenira Peral, et al. *Elementos do Movimento na Dança*. Lenira Peral Rengel, Eduardo Oliveira, Camila Correia Santos Gonçalves, Aline Lucena e Jadiel Ferreira dos Santos. Salvador: UFBA, 2017. 102 p.: il.

ROCHA, Ione Paula. Consciência corporal, esquema corporal e imagem do corpo. *Corpus et Scientia*, v. 5, n. 2, p. 26-26, 2009.

SANTOS, Inaicyr Falcão dos. Dança e Pluralidade cultural: corpo e ancestralidade. IN: *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n. 1, p. 31-38, 2009.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de licenciatura no Brasil: da regulamentação aos projetos institucionais. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, 2013.

SERPA, Tamires Vasconcelos. Todo corpo pode dançar? Padrões corporais do balé clássico que se estendem à dança contemporânea. *IX Congresso da ABRACE*, Anais Eletrônicos, v. 17, n. 1, 2016. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ixcongressoabraces/32213-serpa-tamires-vasconcelos-todo-corpo-pode-dancar-padroes-corporais-do-bale-classico-que-se-estendem-a-danca-con>.

SKLAR, Deidre. *Revigorando a Etnologia da Dança*. 1991. Tradução de: Giselle Guilhon Antunes Camargo.

SOUZA, Luiza Monteiro e. *A Dança Imanente e seus Atravessamentos Educacionais: Reflexões acerca de uma práxis artístico-educativa na Companhia Moderna de Dança*. Revista Cena, Porto Alegre, nº 28, p. 69-80 mai./ago. 2019 Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cena>.

_____. *A encantaria do corpo nos processos de criação em dança imanente*. Iaçá: Artes da Cena, v. 3, n. 2, 2020.

_____. *Encantaria-corpo: processos de criação e poéticas em dança*. 2022. f. tese (doutorado em artes) - Programa de pós-graduação em artes da Universidade Federal do Pará. 2022. Disponível em: <https://ppgartes.propesp.ufpa.br/index.php/br/teses-e-dissertacoes/teses/463-2022>.

SOTER, Silvia. Sobre técnicas e métodos. In: *Seminários de Dança: O que quer e o que pode ser [ess]a técnica?* Org. Cristiane Wosniak, Sandra Meyer, Sigrid Nora. Joinville: Letradágua, 2009, p. 91-96.

SPOLIN, Viola; KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ (Instituto de Ciências da Arte - ICA). *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança - PPC*. 2011.

APÊNDICE A

Este apêndice refere-se aos Brainstormings feitos de forma manuscrita no período de produção dos exercícios metodológicos em 2024.

Brainstorming 1.

→ **HAKU MORAN**: A relação da música no processo criativo da encarnação-corpo.
 - consciência corporal; possibilidades e caminhos. **Keywords:** quem sou! perfeccionismo | ancestralidade | consciência

- Escuta, fala, pensamento e imaginação; (EI)
 - Processos de criação /- contextos e práticas (EF-Séries Iniciais);

↓

Habilidade: (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e em grupo.

↓

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS (E-L);

↳ **COMPETÊNCIA ESP. 3:** Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia, a colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Habilidades: (EM13LGG301)
(EM13LGG305)

↳ **COMPETÊNCIA ESP. 5:** Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Habilidades: (EM13LGG5 01)
(EM13LGG5 03)

Brainstorming 2.

RITA AROUCHA: Mergulho Coletivo - vivência dentro do projeto de pesquisa.

- Consciência corporal;
- Educação Inf. "O eu, o outro e o nós" /
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- **Cn. Fund:** **séries iniciais:** processos de criação

Habilidade: (EF15AR11) criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança. (EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.

Keywords: rio de memórias | 'eu' | ubuntu | coletivo

séries finais: processo de criação

Habilidades: (EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação do movimento como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios. (EF69AR13) Investigar brincadeiras, jogos, danças coletivas e outras práticas de dança de diferentes matrizes estéticas e culturais como referência para a criação e a composição de danças autorais, individualmente e coletivas.

- CN. MÉDIO, Competências Específicas de Línguas...

↳ **Competência esp. 3:** Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.

Habilidades: (EM13LGG302)
(EM13LGG305)

↳ **Competência esp. 5:** Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

Habilidades: (EM13LGG501)
(EM13LGG503)

Brainstorming 3.

LUIZA MONTEIRO: Experimentações poéticas - Simetria

- Consciência corporal;
- E.I. "O eu, o outro e o nós" / "corpo, gestos e movimentos" / "Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações";
- **E.F. séries iniciais:** contextos e práticas elementos da linguagem

Habilidades: (EF15AR08) experimentar e apreciar formas distintas de manifestações de dança presentes em diferentes contextos (...). (EF15AR09) estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado. (EF15AR10) experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos, etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado, rápido) na construção do movimento dançado.

Keywords: formas | desenhos espaciais | investigações | experimentações

- E.F. séries finais: elementos da linguagem, processos de criação;

Habilidades: (EF69AR10) Explorar elementos constitutivos do movimento cotidiano e do movimento dançado (...). (EF69AR11) Experimentar e analisar os fatores do movimento (...). (EF69AR12) Investigar e experimentar procedimentos de improvisação e criação (...). (EF69AR13) e (EF69AR15)

- E.M.: Competências Específicas de Línguas...

↳ **Competência Esp. 3:** utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer (...)

Habilidades: (EM13LGG501)
(EM13LGG505)

↳ **Competência Esp. 5:** compreender os processos de produção e negociação de sentidos...

Habilidades: (EM13LGG501)
(EM13LGG503)

APÊNDICE B

Este apêndice refere-se ao QR-Code de acesso à cartilha completa.

