

---

**Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade do Estado do Pará  
Belém-Pará- Brasil**



---

Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p.963-985

ISSN: 2237-0315

---

**Experimentos corporais para uma dança emancipatória: em busca da alforria do corpo**

Body experiments for an emancipatory dance: in a search for a freed body

Diego Ebling do Nascimento  
Taiza Daniela Seron Kiouranis  
**Universidade Federal do Tocantins- UFT**  
Palmas-Tocantins-Brasil

**Resumo**

Esse estudo objetivou analisar e compartilhar os processos construídos a partir da proposta do Laboratório de Investigação do Movimento Autônomo (LIMA) como uma possibilidade de ensino contemporâneo de dança. A pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação foi realizada entre 2016 e 2017, em três cidades do estado do Tocantins/Brasil. Utilizamos como instrumentos de coleta de dados o diário de campo, bem como entrevistas semiestruturada. Fizemos parte do *corpus* da pesquisa 23 sujeitos, entre eles estudantes universitários, professores de educação física e de dança e bailarinos. A partir dos dados coletados, identificamos que a proposta do LIMA impactou na transformação de conceitos e concepções de dança, na percepção da autonomia dos corpos e dos movimentos, caminhando, muitas vezes, na contramão de processos sociais disciplinadores e castradores; na formação inicial e continuada de professores; nas formas de vislumbrar ações pedagógicas de dança, além de contribuir para uma possível transformação na realidade local e profissional.

**Palavras-Chave:** Educação Somática. Improvisação. Composição Coreográfica.

**Abstract**

This study aimed to share and analyze the processes built from the proposal of the Research Laboratory of the Autonomous Movement (LIMA) as a possibility of contemporary dance teaching. The qualitative research, action research type, was carried out in 2016 and 2017 in three cities of the state of Tocantins/Brazil. We use as instruments the field diary and the semistructured interview. Participants included 23 university students, physical education and dance teachers, and dancers. Based on the collected data, we identified that the LIMA proposal impacted on the transformation of concepts and conceptions of dance, on the perception of the autonomy of the bodies and the movement, walking against the disciplinary and castrating social processes; in initial and continuing teacher training; in the ways of envisaging pedagogical actions of dance, besides contributing to a possible transformation in the local and professional reality.

**Keywords:** Somatic Education. Improvisation. Choreographic Composition.

## **Introdução**

Vivemos em uma lógica de ensino e práticas cartesianas que produzem um modo de pensar e atuar sobre o mundo. Algumas metodologias de ensino da dança possuem como fundamento a pedagogia diretiva, ao passo que, muitas vezes, caminham nesse sentido sem refletir sobre o impacto dessa lógica na formação dos sujeitos (BECKER, 2008; CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017).

Por outro lado, é possível pensar em outras abordagens de ensino da dança, como a pedagogia não-diretiva e a pedagogia relacional que possibilitam formas alternativas de refletir e atuar sobre a arte, o movimento e a sociedade. De uma maneira específica, tais abordagens se afastam da lógica cartesiana possibilitando um outro modo de se fazer arte e, de uma maneira ampliada, sensibilizar o indivíduo para uma forma diferenciada de olhar e estar no mundo (BECKER, 2008; CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017), corroborando com estas práticas, destacamos alguns estudos desenvolvidos pelo Instituto Caleidos, coordenado por Isabel Marques e Fábio Brasil; o projeto Oito de Dentro, da professora e pesquisadora Débora Bolsanello; e o UM – Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP), concebido pela professora Rosemeri Rocha.

Levando em consideração o contexto supracitado, o Laboratório de Investigação do Movimento Autônomo (LIMA) surge como uma proposta de construção coletiva em dança no Tocantins e que almejou, paralelamente, fortalecer a articulação entre a tríplice ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

Como inquietações iniciais buscávamos compreender como promover/ampliar espaços de experiências em dança na região do Tocantins? Quais implicações dessas práticas nos corpos dos participantes e na realidade local? Para isso, buscou-se desenvolver, por meio do LIMA, um trabalho corporal que teve como mote a consciência corporal e a livre expressão do movimento, baseado em técnicas da educação somática (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010; BOLSANELLO, 2005; FORTIN, 1999) de princípios da expressão corporal e da dança educativa moderna (LABAN, 1978; MARQUES, 2012; STRAZZACAPA, 2012; VIANNA, 2005) e do ensino contemporâneo de dança (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017; VIANNA, 2005).

O objetivo do trabalho é analisar e compartilhar os processos construídos a partir da proposta do LIMA como uma possibilidade de ensino contemporâneo de dança,

conceito que será explicado posteriormente. Espera-se que essa pesquisa contribua para a formação de professores que se dedicam aos estudos da dança em diferentes espaços de formação.

### **Metodologia**

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa do tipo pesquisa-ação, à qual é definida como um tipo de investigação que objetiva a “estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (THIOLLENT, 2011, p. 20).

Para a realização da pesquisa, utilizamos as orientações do roteiro proposto por Thiollent (2011), incluindo: fase exploratória; tema de pesquisa; problemas; definição do campo de observação e dos participantes; estruturação do plano de ação e aprendizagem; coleta de dados e divulgação externa que se concretiza por meio da publicação deste trabalho, isto é, elementos essenciais para a pesquisa-ação.

Sendo assim, na fase exploratória, buscamos identificar e explorar o campo de pesquisa, bem como os sujeitos envolvidos. Nesse momento incluímos a fase de diagnóstico em relação à concepção, à oferta e ao acesso à dança no local de atuação profissional dos pesquisadores envolvidos. Durante a fase exploratória, por meio do componente curricular “Expressão Corporal e Dança” do curso de Educação Física, constatou-se significativo interesse pela dança, porém, com uma concepção limitada, que identificou, predominantemente, apenas modalidades específicas de dança como manifestações possíveis: danças de salão, balé clássico e dança de rua, por exemplo.

Em relação ao campo de observação e aos participantes, o curso foi realizado entre 2016 e 2017, em três cidades do estado do Tocantins: Miracema do Tocantins, Palmas e Tocantinópolis. O tempo de duração do curso, em cada uma das cidades, foi de 20 horas e contou com 23 participantes, sendo eles estudantes de graduação e pós-graduação, professores de educação física e de dança e bailarinos.

A escolha desses locais e dessa população se deu tendo em vista a atuação profissional dos coordenadores do projeto. Ambos coordenadores são formados em Educação Física e têm especialização na área da docência no ensino superior. Além disso, um deles possui especializações na área da dança e das artes híbridas, ao passo que é

mestre em Educação Física com a temática da dissertação voltada as questões da dança e gênero. A outra coordenadora é mestre e doutora em Educação Física e possui especialização em psicologia histórico-cultural, com experiência de ensino nas áreas da dança e da ginástica.

A localização dos cursos de Arte e Educação Física dos diferentes câmpus da instituição de ensino superior promotora do LIMA, também foi um motivo para a escolha dos locais de desenvolvimento do projeto. Fato este que possibilitou espaço para parcerias com outras instituições artísticas e educacionais da região, como o Balé Popular do Tocantins.

Cabe ressaltar que as regiões atendidas pelo LIMA apresentavam características distintas, visto que em Palmas, por ser a capital do estado, com 228.332 habitantes (IBGE, 2010), possui mais possibilidades de práticas e fruição da dança como espetáculos e aulas em escolas particulares especializadas, por exemplo. Por outro lado, em Miracema do Tocantins, assim como em Tocantinópolis, que possuem em média 21mil habitantes (IBGE, 2010), a única possibilidade de fazer dança é em academia de ginástica, ou seja, não há opções de realização da mesma em perspectiva artística.

A partir desse primeiro diagnóstico, o LIMA foi estruturado e definimos as questões norteadoras da pesquisa, tais como: quais estratégias de ensino podem ser utilizadas para a ampliação da concepção de dança na região do Tocantins? Como promover/ampliar espaços que possibilitem a experiência, a investigação e a improvisação em dança nessa região? Quais as implicações dessa intervenção nos corpos dos participantes e como essa experiência poderia contribuir para uma possível transformação na realidade local e profissional?

Como plano de ação e aprendizagem, estabelecemos quatro eixos principais:

a) *conscientização corporal*, por meio das técnicas de educação somática, utilizando predominantemente a antiginástica (e exercícios de investigação das diferentes partes do corpo por meio de estímulos cinestésicos, visuais e motores, os quais denominamos de mapeamento corporal (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010);

b) *expressão corporal*, valendo-se das propostas labanianas da Corêutica (progressões, projeções, formas, tensões espaciais, direções, níveis, dimensões, planos, volume e kinesfera) e da Eucinéctica (fatores e ações de movimento) (LABAN, 1978);

c) *improvisação*, que se constituiu da livre expressão por meio da investigação de movimentos individuais e coletivos a partir de diferentes estímulos sempre relacionados com as propostas e objetivos do projeto. Além disso, seguimos algumas orientações de Haselbach (1988) e Marques (2012).

d) *composição coreográfica*, a partir de mapas coreográficos que nortearam a construção individual e coletiva de sequências de movimentos. Os mapas coreográficos<sup>i</sup> foram estratégias de registros utilizadas pelos participantes do projeto para criar e sistematizar a dança.

Ainda sobre o campo de ação, apresentamos no quadro<sup>1</sup> uma descrição dos locais, dos participantes envolvidos e da duração do curso.

**Quadro 1:** Descrição do campo de ação: cidade, local, participantes e carga horária/duração do curso.

CIDADE	LOCAL	PARTICIPANTES	SEXO	CARGA HORÁRIA/ DURAÇÃO DO CURSO <sup>ii</sup>
Miracema	Universidade Federal do Tocantins	6 estudantes de licenciatura em educação física:	4 Fem. 2 Masc.	20 horas/4 meses
Tocantinópolis	Universidade Federal do Tocantins	1 estudante de pós-graduação 1 professor de educação física 9 estudantes de licenciatura em educação física	5 Fem. 6 Masc.	20 horas/1 semana
Palmas	Balé Popular do Tocantins	1 professor de educação física e dança 1 professora de dança 4 bailarinos	1 Fem. 5 Masc.	20 horas/2 meses

**Fonte:** Autores.

No que se tange à coleta de dados, utilizamos como instrumentos o diário de campo, ao longo do curso, o qual subsidiou as reflexões das aulas e o (re)planejamento semanal. Ao final do projeto foi realizada uma entrevista semiestruturada, na qual tentamos explorar, basicamente, as seguintes questões: “O que é dança para você?”, “Como foi a sua experiência no LIMA?” e “Como você percebe a contribuição do projeto para a sua vida?”. As entrevistas foram gravadas utilizando um aparelho celular.

Para a análise dos dados, realizamos primeiramente a escuta e transcrição de todas as entrevistas, na íntegra, seguindo o que Gattaz (1996) denomina de

“transcrição”, isto é, a reformulação da transcrição literal de modo a tornar a fala compreensível ao leitor, tendo em vista que a entrevista foi realizada em uma linguagem informal, removendo gírias e palavras vulgares.

Posteriormente, seguimos para a identificação de categorias, as quais não foram pré-estabelecidas. As categorias de análise emergiram a partir da leitura das entrevistas semiestruturadas e das anotações no diário de campo que foram: a) Do conceito à experiência: a transformação da concepção de dança e a alforria do corpo; b) O ensino contemporâneo de dança: em busca de uma autonomia do movimento e de uma dança emancipatória; e c) A experiência como potencial para a (trans)formação inicial. Alguns trechos das entrevistas foram selecionados e apresentados para discussão das três categorias identificadas.

### **Do conceito à experiência: a transformação da concepção de dança e a alforria do corpo**

A concepção<sup>iii</sup> de dança tem sofrido transformações ao longo da história. Na pré-história, a dança era concebida para a realização de rituais, comunicação com a natureza, com seres superiores e com o sagrado, mantendo uma relação orgânica com a vida das pessoas. Na Antiguidade, a dança ainda preservava as características ritualísticas, além de incorporar algumas mudanças em relação ao surgimento de funções e papéis específicos, como, por exemplo, as dançarinas que se apresentavam em banquetes na Grécia Antiga (OSSONA, 1988; BOURCIER, 2001).

Durante a Idade Média, a dança sofreu influência da expansão do cristianismo sendo a dança de culto banida, pela primeira vez, das tradições (OSSONA, 1988). De acordo com Bourcier (2001), a dança era concebida como uma ameaça, pois trazia, em sua essência, tradições populares pagãs.

No Renascimento, uma transformação significativa da concepção de dança emergiu, a qual tem influências até os dias de hoje. Nesse período, tiveram início as primeiras formas de balé, aos quais iniciaram-se com as danças de corte e, posteriormente, culminaram na profissionalização de bailarinos e bailarinas. Dentre as características desse período, destacam-se as formas geométricas, a padronização dos movimentos e a definição dos papéis sexuais na dança (OSSONA, 1988; BOURCIER, 2001).

Por outro lado, havia também as danças das classes populares que apresentavam características distintas em seus movimentos, não se prendiam a formas rígidas e pré-

estabelecidas, além de serem mais enérgicas que as danças de corte. Logo, havia duas concepções de dança, uma para a elite e outra para a plebe (BOURCIER, 2001).

O desenrolar desse processo culminou, em meados do século XVII, no surgimento do balé clássico, uma dança para poucos, excludente e elitizada. O balé clássico foi marcado pela rigidez de técnicas que padronizavam os movimentos e incorporavam aparatos que produziam seres sublimes, excêntricos e fabulosos, ao passo que se afastavam das formas humanas, como elfos e ninfas voadoras, bem como indumentárias que aprisionavam os corpos, tais como a sapatilha de ponta e os espartilhos, por exemplo. Essa concepção se manteve como ideal até o final do século XIX, quando surgiram outras rupturas no campo da dança, a partir de novas propostas instauradas pelos precursores da dança moderna (BOURCIER, 2001; GARAUDY, 1980).

A dança moderna foi uma forma de resistência à concepção de dança instaurada entre os séculos XVII a XIX, na tentativa de humanizar a dança e resgatar o ser como protagonista do dançar. A partir do movimento da dança moderna, foi retomada a concepção de liberdade observada nas primeiras manifestações de dança, expandindo as possibilidades de práticas para as pessoas que não possuíam a formação técnica clássica (DANTAS, 2007). Em seus estudos, Bourcier (2001) destaca as influências de Isadora Duncan, Denishawnschool, Marta Graham, Doris Humphrey, Rudolf von Laban e Mary Wigman.

Dentre as modificações observadas no campo da dança naquele período, destacam-se o desprendimento das sapatilhas de ponta, dos espartilhos e da rigidez de movimentos técnicos. Em contrapartida, os pés descalços, os figurinos esvoaçantes e a liberdade de movimentos, inspirados, inicialmente, nas manifestações da natureza, entidades hindus e ritos astecas, e, posteriormente, nos problemas observados na sociedade como a religião, as guerras e as inquietudes do ser humano começam a ganhar espaço. (GARAUDY, 1980; OSSONA, 1988; BOURCIER, 2001).

Mesmo com as rupturas ocasionadas pelos precursores e criadores da dança moderna, a partir do final do século XIX, o entendimento inicial de dança exposto pelos participantes do projeto LIMA ainda denota uma maior relação com a concepção estabelecida entre os séculos XVII e XIX, e influencia os conceitos sobre a dança até hoje, como podemos observar nos relatos a seguir.

*[...] quando você está fora você pensa que dança é outra coisa, mas a partir do LIMA eu vi que dança não é só aqueles movimentos que têm que ser precisos, que tem que ser iguais aos outros [...]. Eu pensei que dança era só você ver outra pessoa fazendo uma coreografia e você copiar (Participante 1, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

A partir do excerto, notamos a influência do balé clássico no conceito inicial sobre o que é a dança, ou seja, expressões como “reproduzir/copiar”, “dança como coreografia”, “movimentos/passos certinhos” e a indissociabilidade entre a dança e a música também apareceram em outros relatos. Ao mesmo tempo, percebe-se a aderência ao discurso da dança ligado aos modismos como o *FitDance*<sup>iv</sup> e a outros programas prontos oferecidos nas academias de ginástica ou apenas às manifestações populares, como forró, samba ou a quadrilha.

*Quando você vê “Curso de dança” você já pensa em algo do tipo FitDance® (Participante 11, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Antes de entrar no curso eu via a dança de uma forma, a dança coreografada, aquele negócio “vamos lá, vamos pegar esse passo agora!” (Participante 10, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*A gente está acostumada com o forró, com pagode. Eu gosto muito do samba, e são as coisas que a gente vê no dia a dia (Participante 8, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017)*

*Eu tive experiência com a dança, mas com a dança coreografada, quadrilha, grupos de dança, nada tão diferente que foge de tudo que eu já vivi (Participante 10, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Eu achei que seria uma perspectiva mais comum de dança. [...] que seria chegar e dançar por dançar, com vários ritmos e a gente fosse entendendo a melhor forma de se trabalhar esses ritmos na escola, mas a proposta é totalmente diferente (Participante 15, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

Vale denotar que que essas concepções muitas vezes, são reproduzidas de forma acrítica no ambiente escolar ou vistas como a única forma possível de dança. Marques (2012) ao problematizar estas questões nos recorda que:

*Ao contrário do que nos dita o senso comum, as aulas de dança podem ser verdadeiras prisões dos sentidos, das idéias, dos prazeres, da percepção e das relações que podemos traçar com o mundo. Regras posturais baseadas na anatomia padrão, seqüências de exercícios preparadas para todas as turmas do mesmo modo, repertórios rígidos e impostos (por exemplo, as festinhas de fim-*



de-ano) podem estar nos desconectando de nossas próprias experiências e impondo tanto ideais de corpo (em forma e postura) quanto de comportamento em sociedade (MARQUES, 2012, p. 29-30).

Pensando no contexto escolar, acreditamos que esse espaço tem o potencial de reflexão e transformação de pessoas e práticas, assim, a dança aprendida na escola não pode reforçar esses paradigmas. Nesse sentido, sugerimos que a escola adote uma proposta de ensino contemporâneo de dança, o qual, ao contrário do que possa parecer, “não é sinônimo de ensino de técnicas de dança contemporânea. Caracterizar o ensino como uma prática contemporânea tem relação com o que podemos chamar de uma visão pós-moderna sobre a arte e seus desdobramentos” (CORRÊA; SILVA; SANTOS, 2017, p. 42).

Desse modo, poderíamos denominar essa proposta como “dança emancipatória”, tendo em vista o potencial que possui para transformar e libertar os sujeitos das amarras corporais hegemônicas. Não é nossa pretensão criar um novo conceito de dança, mas sugerir propostas que amplie a liberdade corporal dos indivíduos, bem como suas concepções de dança. Tendo como ponto de partida esse entendimento, percebemos como o LIMA, por meio de suas práticas, contribuiu para a transformação das concepções iniciais de dança, bem como dos próprios sujeitos.

*[...] o LIMA me proporcionou abrir uma visão maior para essa questão do termo dança. Deixou de ser algo específico para ser algo mais flexível, no qual eu tenho ‘n’ possibilidades de utilizar várias maneiras de dançar, sem que seja algo específico, mas mais voltado para o corpo livre (Participante 4, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

*O movimento natural do meu corpo pode ser uma dança também (Participante 5, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

A partir dos depoimentos acima, percebemos que as propostas do curso, pautadas nas rupturas que ocorreram na dança durante o período da modernidade, tal como as propostas duncanianas que tratavam sobre o corpo livre e o movimento natural na dança, têm, até hoje, o mesmo efeito na reconstrução dos conceitos e das concepções de dança dos participantes. A pergunta “o que é dança?” permeava-os, ao mesmo tempo em que as concepções se (des)construíam ao longo das experiências.

*[...] vocês não pararam para falar ‘dança é isso’ ou ‘dança é aquilo’, não. Então, até agora, a gente está querendo descobrir esse mundo, o que é isso? (Participante 10, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*É uma coisa assim que a gente não vê, e é uma coisa tão bonita quando a gente faz o conjunto da coisa, fica uma coisa tão linda, é vivenciar o novo para mim. É uma coisa que eu nunca tinha vivido (Participante 8, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

Em alguns relatos, percebemos que entre os participantes estava surgindo um novo conceito, mas estes ainda não tinham encontrado palavras que pudessem expressá-lo. Em referência ao relato do Participante 8, a utilização do termo “coisa” remete a algo que ainda não fazia parte do seu corpo. Às vezes é necessário um tempo para que o processo de descoberta, do significado e do sentido das coisas se organizem no nosso corpo, para só posteriormente se transformar em conceitos. “Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (BONDÍA, 2002, p. 21).

Na literatura também ocorre um descompasso nas definições de dança. Muitos são os conceitos encontrados sobre o que é dança (GARCIA; HAAS, 2006), dentre eles podemos identificar aqueles que trazem abordagens que variam desde a forma mais tradicional de se concebê-la, ligadas ao movimento, ao ritmo e ao compasso (NANNI, 1998; BARBANTI, 1994), até abordagens mais abrangentes, libertadoras, subjetivas que envolvem a mobilização de sentimentos, emoções e estados de liberdade (GARAUDY, 1980; WOSIEN, 2000).

Ao resgatarmos a história da dança no contexto da escola brasileira, de maneira especial, inserida nas aulas de educação física, observamos que seu surgimento estava atrelado às práticas da ginástica e às concepções oriundas por essa manifestação, em especial, no que tange ao movimento ritmado, à ocupação espacial, às sincronias dos movimentos, aos passos e com forte influência da música (NASCIMENTO, 2010). Essa tradição pode nos ajudar a explicar as dificuldades dos participantes em se reconhecerem como seres que podem dançar.

*Eu nunca tive facilidade com a dança, mas hoje eu consegui dançar (Participante 9, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Acredito que agora eu consiga dançar, como eu não conseguia antes, ou eu tinha receio de dançar e agora, com todo o processo, tenho vontade... vou seguir dançando (Participante 16, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

Dessa forma, a partir das práticas do LIMA foi possível romper com essas limitações e, conseqüentemente, transformar conceitos e concepções de dança. Percebemos mudanças significativas na concepção de dança quando comparada aos conceitos iniciais relatados. Essa mudança se deu por meio da experiência ao longo do processo. Logo, a concepção de dança não mais correspondia aos conceitos iniciais apresentados por alguns dos participantes.

*Na dança você tem a liberdade de usar o seu corpo para representar sentimentos (Participante 4, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

*A experiência com o projeto, além de me fazer entender determinadas coisas, me fez sair do mundo que eu estava e entrar em outro mundo completamente diferente, onde aqui é o meu mundo (Participante 7, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

Dialogando com Bondía (2002, p. 21), partilhamos do conceito de experiência trazido pelo autor, o qual afirma ser a experiência “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça”.

*Estou tendo uma experiência que eu nunca tive, eu vim em busca disso, de conhecer coisas que eu nunca tinha vivido (Participante 10, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Para mim foi uma experiência muito boa. Eu vi de outra forma como dançar. Outra forma de dançar. [...] foi outra cara que eu vi para a dança (Participante 12, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Para mim, o curso foi uma experiência única porque até então eu não tinha participado de nada semelhante. Essa questão de movimentos, braços, pernas é uma coisa nova. A gente sabe dançar forró ou outro ritmo, mas não é a dança assim... braços, pernas (Participante 14, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

Nesse sentido, a transformação da concepção de dança dos participantes do LIMA permitiu que o corpo se libertasse para a prática, se afastando de julgamentos, preconceitos e limitações. Esse processo, em nosso entendimento, só é possível

acontecer por meio da experiência, pois “pela experiência [o ser humano] está aberto ao mundo e disponível a modificar-se, transformar-se” (SANTOS NETO; SILVA, 2005, p. 8).

*E isso aqui é muito novo, é perder a vergonha de se mexer. No início, eu estava muito travada e aos poucos a gente vai se soltando”. (Participante 8, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Porque no LIMA, a gente fazia o que a gente queria com o nosso corpo. Se expressava do nosso jeito e lá fora eu vi que a gente tem que ser do nosso jeito. Não ligar para o que o outro acha. Até na questão de roupa, de detalhes. Aqui no LIMA a gente se sentia à vontade. Se a roupa saía do lugar, ficava (assim mesmo). Então foi isso, uma forma de me expressar, de me sentir melhor (Participante 2, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

*Eu pude descobrir mais movimentos, pude brincar mais com o corpo. Fui realmente me descobrindo aos poucos (Participante 6, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

*Com a dança eu me libertei. [...] é mais libertador (Participante 1, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

Ao analisarmos os depoimentos dos participantes, as ideias de liberdade, de pertencimento do seu próprio corpo e de desprendimento de normas, estereótipos e padrões, se fizeram presentes nas falas. “Se reivindicamos tanto liberdade é porque nos sentimos escravos; e os mais lúcidos reconhecem ser escravos-cúmplices” (BERTHERAT; BERNSTEIN, 2010, p. 2). Diante disso, o corpo que está aprisionado a essas regras se torna um corpo subjugado pelo sistema. Denominamos o fenômeno de desvencilhamento desses preceitos como “alforria do corpo” e a “dança emancipatória” como o elemento propulsor desse processo.

É importante ressaltar que, durante a oferta nas três cidades em que ocorreu o projeto, registramos 19 desistências, o que em nossa análise pode estar relacionada ao não atendimento às suas expectativas em relação ao curso, às dificuldades em lidar com o seu próprio corpo e à resistência às novas abordagens da dança, pois para embarcar no universo da experiência é preciso ter coragem, uma vez que:

*o sujeito da experiência é também um sujeito sofredor, padecente, receptivo, aceitante, interpelado, submetido. Seu contrário, o sujeito incapaz de experiência, seria um sujeito firme, forte, impávido, inatingível, erguido, anestesiado, apático, autodeterminado, definido por seu saber, por seu poder e por sua vontade (BONDÍA, 2002, p. 20).*

No mesmo sentido, Santos Neto e Silva (2005), ao discutirem as aproximações entre infância e inacabamento, a partir de Giorgio Agamben e Paulo Freire, evidenciam que “o homem é fundamentalmente experiência, isto é, se constrói na medida em que está aberto e disponível” (SANTOS NETO; SILVA, 2005, p. 6) para sair da condição em que se encontra para uma nova condição. Tal fato só é possível quando nos percebemos como seres inacabados, ou seja, seres singulares que criam sua peculiar maneira de ser, que têm desejos, que são abertos, o que nos possibilita estar receptivos ao mundo e ser agentes da história.

### **O ensino contemporâneo de dança: em busca de uma autonomia do movimento e de uma dança emancipatória**

Ao investigar o movimento na estrutura social, Silva (2012), baseada nos trabalhos de Michel Foucault<sup>v</sup> e Rudolf Laban, mostrou como a sociedade disciplinar se organizou para limitar e codificar o movimento humano, a fim de dizimar a autonomia, enfraquecer o potencial de criação dos corpos e minar a elaboração e produção do pensamento. “A biopolítica expandiu essas ações, sendo assim, anula a autonomia enquanto potência de ser e de agir individualmente e coletivamente, deixando o ser humano exposto mais facilmente, aos mecanismos de controle social” (SILVA, 2012, p. 47). Essa estrutura atinge as questões sociais do movimento ao desenvolver e aprimorar dispositivos capazes de controlar nossos corpos.

Para tanto, na tentativa de subverter essa lógica e alcançar a autonomia e a emancipação pelo movimento, visando, sobretudo, a experiência, entendemos que a consciência corporal deveria ser o ponto de partida. Assim, como proposta metodológica do LIMA, utilizamos algumas técnicas de Educação Somática, principalmente a Antiginástica.

De acordo com Bolsanello (2005, p. 100), “a educação somática é um campo teórico e prático que se interessa pela consciência do corpo e seu movimento”. Configuram-se como técnicas de conscientização corporal a Técnica de Alexander, Feldenkrais, Antiginástica, Eutonia, Ginástica Holística, entre outras, as quais possuem em comum o conceito de “*corpo enquanto experiência*” (BOLSANELLO, 2005, p. 100, grifos no original).

Entre as técnicas elencadas pela autora, a Antiginástica foi o alicerce do curso para o processo de conscientização corporal. Partir desse lugar, foi fundamental para que os participantes pudessem retornar ao seu corpo e, parafraseando o trabalho de Bertherat e Bernstein (2010), reconhecê-lo como sua casa, assumindo sua autonomia para resgatar a soberania individual.

*Nós passamos uma aula inteira só de perna, outra só de braços, quadril, principalmente o quadril, que foi a parte mais difícil da gente trabalhar de forma natural. E, à medida que foi passando as aulas, foi melhorando a consciência corporal (Participante 5, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

*Quando eu cheguei aqui, a parte de mapeamento corporal, de conhecer o corpo... para mim, foi uma coisa bastante interessante e inovadora (Participante 6, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).*

*Eu nunca participei de algo assim, essa questão de estar tocando [o corpo], estar conhecendo realmente o corpo (Participante 9, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Para mim foi muito bom conhecer as partes do corpo. Sentir, ouvir o corpo, isso é uma coisa que a gente não faz, ouvir o próprio corpo. Então, nesse curso, a gente ouviu, sentiu mais o próprio corpo (Participante 14, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Literalmente, é você conhecer o seu corpo, entender o que aquele corpo pode fazer e não limitar aquilo que seu corpo quer mostrar (Participante 15, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

A partir dos relatos evidenciados, podemos perceber indícios de uma emancipação corporal por meio da dança que vai na contramão dos mecanismos sociais de disciplinarização e castração dos corpos. Corroborando com este pensamento, Silva (2012, p.44) relata que “o corpo humano, anestesiado e empobrecido de movimentos adentrava uma maquinaria de poder que o esquadrihava, o desarticulava e o refazia. A falta de compreensão do conhecimento da importância em se mover prejudicou o ser humano na visão de si próprio”.

Desse modo, as estratégias adotadas para alcançar e potencializar a autonomia e a emancipação pelo movimento incluíram, além das experiências da Educação Somática, espaços para o estudo dos fatores de movimento de Rudolf Laban (espaço, tempo, peso e fluxo<sup>vi</sup>), com o intuito de promover a corporificação desses conceitos por meio da expressão corporal e da improvisação (HASELBACH, 1988; MARQUES, 2012).

Acreditamos, como Marques (2012), que a improvisação em dança pode ser um processo que favorece e incentiva o sujeito a se conhecer tanto em relação a fatores internos quanto fatores externos, percebendo suas preferências e/ou lidando com as imprevisibilidades espaciais, por exemplo. Logo, quando tratamos da dança “a experiência significa improvisar, interagir, vivenciar e pesquisar os processos de movimento, funcionamento e atitudes do corpo em si” (SILVA, 2012, p. 48).

Vale salientar que essas três categorias (consciência corporal, expressão corporal e improvisação) estão separadas no texto exclusivamente por questões didáticas. No entanto, em nosso entendimento, são interdependentes e indissociáveis, podendo ser mobilizadas, também, para propostas de composição coreográfica. No LIMA, as experiências dos participantes ao longo do curso culminaram nas composições coreográficas finais, nomeadas de Mapas Dançantes: Experimentos I, II e III.

Durante a construção, pudemos perceber a diversidade de movimentos e memórias corporais dos participantes, bem como as limitações e dificuldades que encontraram em romper os estereótipos da dança clássica e expressar-se de forma autônoma. Optamos por uma postura adotada por muitos coreógrafos contemporâneos, coreografar e dirigir simultaneamente, a fim de abrir possibilidades para que os participantes criassem seus movimentos com um olhar externo. “Nesse processo trabalha-se de maneira direta com o respeito pelas ideias e possibilidades corporais do outro e a capacidade de dialogar corporal e verbalmente com o grupo” (MARQUES, 2012, p. 34).

*[...] na coreografia buscamos tudo que se passou no LIMA, tudo que desenvolvemos, os quatro fatores de movimentos [...]* (Participante 5, comunicação pessoal, 14 de dezembro de 2016).

*[...] em nenhum momento vocês falaram que passo a gente ia fazer, nós criamos os passos. A gente construiu uma dança, quando vimos nós já tínhamos formado uma coreografia e todo mundo contribuiu para isso* (Participante 10, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).

Essa proposta pode favorecer e transformar os modos de nos relacionarmos, convivermos e atuarmos no meio social, aprendendo a flexibilizar e respeitar as decisões individuais e coletivas, dialogando verbal e corporalmente com o mundo sem imposições autoritárias, injustas e desrespeitosa de ideias (MARQUES, 2012). Esses diálogos são aqui compreendidos como o:

[...] encontro entre mulheres e homens para “serem mais”, na perspectiva de sua humanização. Ninguém se educa sozinho e sim em comunhão, e o diálogo é a forma que nós, seres humanos, historicamente, criamos para comunicar o mundo e assim modificá-lo; é, portanto, um ato de criação e recriação. O diálogo solicita de nós o aprendizado da escuta, o que só é possível fazer quando reconheço o outro como sujeito, quando não discrimino, quando estou aberto a aprender com ele; somente escutando é que aprendemos a falar com o outro e não para o outro (SANTOS NETO; SILVA, 2005, p. 8).

Essa definição do termo diálogo está intimamente relacionada com o que acreditamos sobre o ensino contemporâneo de dança e vem contribuindo para a ampliação de experiências que possam produzir a autonomia do movimento ao sujeito. A busca por uma dança emancipatória precisa fazer parte da formação de professores que trabalharão com a dança.

### **A experiência como potencial para a (trans)formação inicial**

Ao trabalhar com professores em formação, por meio do LIMA buscamos respostas em relação ao impacto das experiências do curso na futura atuação do professor. Essas respostas foram alcançadas por meio de experiências corporais, pois entendemos que é por meio do corpo que a ação/proposta se potencializa, dando sentido e significado a toda experiência. Em outras palavras, ao lidarmos com determinadas experiências corporais, podemos reunir diferentes sentidos e significados para nossa prática pedagógica e para nossa própria dança.

Durante os processos artístico-pedagógicos desenvolvidos no curso tentamos superar os diversos desafios encontrados no processo de ensino da dança na escola e na universidade, dentre eles: a ruptura teoria e prática, a dificuldade de entender o corpo como construção cultural, o apelo às danças midiáticas e o sexismo (LARA; VIEIRA, 2010).

Ainda sobre o paradigma “ruptura teoria e prática”, vamos além do que foi descrito pelas autoras. Lara e Vieira (2010) evidenciam a dificuldade do aluno em compreender a importância de estudos teóricos nas aulas de dança gerando uma falsa expectativa sobre as aulas de dança na universidade, pois os alunos acreditam que fazer aula dança é apenas aula prática. Nós, por outro lado, entendemos que o reforço da separação entre teoria e prática nas práticas pedagógicas na universidade não contribui para a superação do paradigma aqui exposto.



Desse modo, acreditamos que os docentes no ensino superior podem pensar estratégias metodológicas que evidenciem modos de superação do paradigma “teoria e prática”, encontrando caminhos para que o aluno desperte seu interesse pela teoria por meio do corpo. Em nosso entendimento, esse interesse só será revelado quando a teoria deixar de ser apenas teoria e se tornar necessária para esse aluno, e somente será necessária quando a teoria fizer sentido na prática.

Presenciamos ainda, no LIMA, situações que foram registradas no diário de campo como insegurança e imaturidade em relação ao próprio corpo e ao do outro, marcadas por comentários e atitudes preconceituosas e por posturas impróprias aos profissionais que lidam com o corpo, tais como o medo ou a vergonha do corpo e da realização de determinados exercícios; o receio em receber e/ou exercer o toque; a sexualização do toque; estratégias de fuga das propostas por meio de risadas, conversas e outras formas de caçar a si e aos outros. Visando problematizar esses paradigmas e minimizar essas atitudes, utilizamos estratégias dialógicas que buscaram proporcionar experiências práticas de reflexão, autocrítica e superação realizadas durante os encontros e por meio de rodas de conversas ao final dos encontros. Entendemos que diálogos dessa natureza, também fazem parte do processo de formação inicial (graduação) e na formação continuada.

Além dessas situações, tivemos como desafio possibilitar que os alunos vislumbrassem propostas para o ensino contemporâneo da dança na escola e em outros espaços educativos, tornando-se autônomos para realização de suas próprias práticas pedagógicas futuras no campo da dança, superando modelos tradicionais de ensino, por meio de práticas verdadeiramente significativas que instiguem a reflexão, o sentido, as relações e o autoconhecimento. Nesse sentido, os depoimentos dos alunos nos mostraram que as experiências no LIMA despertaram possibilidades para pensarem outras práticas em dança.

*Pode contribuir em relação ao conhecimento e, também, para eu produzir algo diferente na sala de aula com os alunos (Participante 9, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Acredito que o curso me fez pensar como dançar, como trabalhar na escola, como trabalhar em cooperação, como quebrar alguns paradigmas. [...] dá para ver que com esses princípios dá para trabalhar não só com a dança, mas também com alongamentos, com volta à calma, com ginástica, até com teatro. Então, eu acho que abriu um leque bem amplo para a*

*gente trabalhar. (Participante 12, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*O curso contribuiu principalmente na questão de como trabalhar com meu aluno, de como eu posso perceber aquele corpo, agregar e associar todos os conteúdos, porque a gente viu no curso tanto a questão de anatomia quanto a questão dos jogos e brincadeiras. Então, o ganho profissional vai além da disciplina de dança e vai fazer com que eu perceba meu aluno, que eu entenda o que aquele corpo quer dizer, porque eu acredito que dança é muito do sentimento e essa proposta teve esse cuidado, e então eu vou conseguir perceber aquilo que meu aluno está sentindo naquele momento ou tentar até mesmo entender a melhor forma de juntar todos [os alunos], porque a grande dificuldade do nosso curso [de graduação em educação física] é como fazer para abranger todos os alunos, e o LIMA trouxe isso, que a gente conseguisse entender as limitações de todos e fazer com que se percebam e se conheçam (Participante 15, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Mudou muito a minha concepção em relação à metodologia de trabalho e eu pude realmente me reciclar e perceber que eu ainda não sei tudo, eu preciso buscar mais e muito mais. [...] ontem mesmo eu já estive pensando, mudando propostas, alterando metodologias, porque com certeza vai ser um alicerce significativo no meu ensino e na aprendizagem dos alunos na escola (Participante 17, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

Por outro lado, identificamos nos relatos quatro posicionamentos reducionistas em relação a todo processo experienciado, embora as mesmas falas apontem para a possibilidade de um início de transformação nas práticas pedagógicas. Esse fato pode ser explicado pela carga horária limitada do projeto, de modo que se tivéssemos mais encontros, talvez, poderíamos ter superado essas questões. Para melhor exemplificar selecionamos os seguintes depoimentos.

*Agora, tenho mais embasamento do que é a dança e suas especificidades, de como trabalhar com as pessoas, de como criar uma coreografia. Porque antes, eu criava sozinha para as meninas, e agora eu sei as artimanhas para fazer uma coreografia simples e bonita em pouco tempo (Participante 7, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

*Eu não vou chegar nas minhas aulas com uma coisa pronta, pegar na internet e dizer “É isso que faremos hoje”, não. Vou dizer: “Vamos criar aqui? Faz um passo”. Vocês trouxeram metodologias que a gente construiu e vou tentar construir também com meus alunos, mas também depende da faixa etária deles, para construir uma coreografia. Fica até mais fácil para eles fixarem, porque são eles mesmos que estão criando. Faz mais sentido (Participante 10, comunicação pessoal, 17 de maio de 2017).*

É preciso estarmos atentos e cuidadosos com as simplificações dos processos pedagógicos nas aulas de dança e nas construções coreográficas. Para toda ação

educativa, é preciso dedicar-se ao estudo, à construção de questões norteadoras e ao planejamento, partindo do pressuposto de que na dança pode-se fazer tudo, mas não qualquer coisa. Outro aspecto presente nos relatos, e que devemos nos posicionar criticamente, é a redução da dança à coreografia, utilizando-as quase como sinônimos, o que de fato não é verídico, pois entendemos que a dança é mais abrangente do que a coreografia.

### **Conclusões**

Compreendemos que este trabalho possibilita algumas reflexões que entendemos serem pertinentes para o ensino da dança na universidade. Entendemos que o longo processo que constituiu o LIMA no estado do Tocantins, desde sua idealização até sua elaboração, concretização, reflexão e construção de conhecimentos em dança e em educação física. Tivemos como objetivo analisar e compartilhar os processos construídos a partir da proposta do LIMA como uma possibilidade de ensino contemporâneo de dança. Reconhecemos que o tempo destinado ao desenvolvimento do projeto foi breve, mas, mesmo assim, ficou visível a importância de experiências como essa para contribuir à desconstrução de preconceitos e a emancipação do corpo e do movimento.

No grupo investigado, a experiência com o LIMA impactou em três direções: a) na superação e transformação do conceito e da concepção de dança que, por sua vez, modificou a forma de perceber o próprio corpo, o corpo do outro e suas possibilidades dançantes; b) na maneira de perceber outras possibilidades para o fazer dança, desde a preparação corporal até o processo criativo; e c) na formação inicial e continuada de professores, os quais conseguiram enxergar novas possibilidades de trabalho com a dança na escola e em outros espaços de formação.

Práticas como a educação somática, a expressão corporal, as criações individuais e coletivas proporcionam a alforria do corpo e caminham na direção da dança emancipatória que defendemos nesse artigo. O rompimento de ideias pré-estabelecidas em nossos corpos-mentes a respeito de conceitos e concepções de dança, é fundamental para essa transformação. Assim, propostas que superam práticas midiáticas e tradicionais de ensino, como as experienciadas no LIMA, foram essenciais para as transformações descritas anteriormente.

Ao vislumbrar novas formas de pensar e atuar em dança, por meio do LIMA foi possível que os participantes se permitissem e, paralelamente, idealizassem futuras propostas que, porventura, possam vir a transformar a realidade local e profissional, isso porque, munidos de uma bagagem mais ampla da dança, terão condições de se engajar como professores, de forma particular, e como cidadãos, de forma ampla, na proposição e efetivação de ações pedagógicas e políticas voltadas para a arte e a educação.

Por outro lado, identificamos que alguns participantes, ao final do LIMA, ainda apresentaram uma visão reducionista do que foi vivido, especialmente no que tange ao processo de criação coreográfica. Desse modo, sugerimos que outros projetos dessa natureza sejam desenvolvidos no interior das universidades, pois acreditamos que há uma probabilidade maior de alunos propagarem as práticas de dança na escola e/ou outros espaços educacionais se, de fato, viverem a experiência com a dança em sua formação inicial.

Ao mesmo tempo, notamos que é necessária a oferta de outros cursos de formação em dança que atendam tanto a formação inicial quanto a continuada, visando a pulverização das concepções construídas durante o curso e promovendo novos espaços para a experiência, a investigação e a improvisação em dança na região do Tocantins.

Compreendemos e valorizamos, ainda, os processos de reflexão e escrita sobre as práticas docentes em diversos espaços educativos, sobretudo na universidade, especialmente, no campo da dança, pois fazem parte do trabalho docente em consonância com o tripé ensino, pesquisa e extensão.

### **Referências**

- BARBANTI, V. **Dicionário de Educação Física e do Esporte**. São Paulo/SP: Manole, 1994.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: Karkotli, G (Org.). **Metodologia: construção de uma proposta científica**. Curitiba: Camões. p. 45-56, 2008.
- BERTHERAT, T.; BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões: antiginástica e consciência de si**. 21.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, (19), p. 20-28, 2002.
- BOURCIER, P. **A história da dança no Ocidente**. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BOLSANELLO, D. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, 11(2), p. 99-106, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

CORRÊA, J. F.; SILVA, I. M.; SANTOS, V. L. B. dos. Concepções pedagógicas no ensino de dança: apontamentos. **Revista da Fundarte**, ano 17, n. 34, 2017.

DANTAS, M. O corpo natural de Isadora Duncan e o natural do corpo em educação somática: apontamentos para uma história do “corpo natural” em dança. In: Goellner, S. V.;

JAEGER, A. A. (org.). **Garimpendo Memórias: Esporte, Educação Física, Lazer e Dança**. Porto Alegre – Editora da UFRGS, 2007.

FORTIN, S. Educação somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Estudos do Corpo, (2), p. 40-55, 1999.

GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GARCIA, A.; HAAS, A. N. **Ritmo e dança**, 2.ed. Canoas: Ulbra, 2006.

GATTAZ, A. C. Lapidando a fala bruta: a textualização em história oral. In: Meihy, J. C. S. B. (org.). **(Re)definindo a história oral no Brasil**. São Paulo: Ed. Xamã, 1996.

HASELBACH, B. **Dança, improvisação e movimento: expressão corporal na Educação Física**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1988.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). **Resultado dos Dados do Censo de 2010**. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/>>

LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.

LARA, L. M.; VIEIRA, A. P. Em foco... o corpo que dança: experiências docentes e intersubjetividades desafiadas. In Lara, L. M. (Org.). **Abordagens Socioculturais em Educação Física**, Maringá: Eduem, p. 141-186, 2010.

MARQUES, I. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012.

NANNI, D. **Dança-Educação: princípios métodos e técnicas**. Rio de Janeiro/RJ: Sprint, 1998.

NASCIMENTO, F. M. **Trajetórias e práticas pedagógicas no Ensino Superior: Os Docentes de Dança dos Cursos de Licenciatura em Educação Física**. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, Brasil, 2010.

OSSONA, P. **A educação pela dança**. São Paulo: Summus, 1988.

SANTOS NETO, E.; SILVA, M. R. P. da. Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. Apresentado no **8º Congresso de Produção Científica & 7º Seminário de Extensão**, São Bernardo do Campo, SP, 2005.

SILVA, E. C. O movimento como dispositivo de poder. **Dança**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança, 1(1), p. 40-53, 2012.

STRAZZACAPPA, M. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Papyrus, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação** 18.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIANNA, K. **A Dança**. São Paulo: Summus Editorial, 2005.

WOSIEN, B. **Dança**: um caminho para a totalidade. São Paulo: TRIOM, 2000.

### **Agradecimento**

Agradecemos ao professor Kelber Abrão pelas correções ortográficas e gramaticais.

### Notas

---

<sup>i</sup> Tanto o mapeamento corporal quanto os mapas coreográficos não se tratam de conceitos específicos de algum autor, mas de estratégias metodológicas (conforme descrito no texto) que foram utilizadas para facilitar a percepção do próprio corpo e do corpo no espaço/tempo e que resultou na criação coreográfica individual e coletiva.

<sup>ii</sup> O tempo de duração do curso foi variável devido à disponibilidade dos participantes e dos recursos.

<sup>iii</sup> Em alguns casos, é comum tratar as palavras “conceito” e “concepção” como sinônimos, no entanto, para o entendimento desse trabalho é importante esclarecer que estamos considerando-os como distintos. Quando falamos em “dança” existe uma compreensão geral sobre o que estamos falando, ou seja, há o compartilhamento de um conceito, entretanto, pode haver discordância na concepção de dança, visto que há ideias e imaginários distintos sobre o uso e o próprio fazer da dança. Podemos trazer como exemplo o surgimento da videodança. Anteriormente aos anos de 1930, quando não havia a possibilidade de utilizar recursos audiovisuais, não havia a possibilidade, também, de pensarmos na realização de videodanças. Contudo, em meados de 1970, com o surgimento dos primeiros trabalhos de videodança, observamos uma mudança na concepção de dança, mas não, necessariamente, na compreensão geral do seu conceito. O mesmo se dá na possibilidade de utilização de todas as tecnologias disponíveis atualmente para se fazer dança. A concepção de dança pode sofrer modificações a todo o momento, possibilitando outras formas de se conceber a dança, mas sem sofrer grandes modificações no conceito coletivo.

<sup>iv</sup> O que estamos denominado de FitDance® se refere às práticas geralmente oferecidas nas academias de ginástica que se utilizam de coreografias pré-estabelecidas construídas por meio de diversos estilos musicais, com o objetivo de desenvolver capacidades físicas (nota dos autores).

<sup>v</sup> Michel Foucault foi o responsável pela introdução do conceito de “biopolítica da espécie humana” que fundamenta a questão do corpo social (SILVA, 2012, p. 41).

<sup>vi</sup> Para saber mais sobre os fatores de movimento, consultar a obra “Domínio do Movimento”, de Rudolf Laban (1978).

### **Sobre os autores**

#### **Diego Ebling do Nascimento**

Doutorando no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), sob orientação da professora Sandra Richter. É professor, extensionista e pesquisador na área da Dança e da Educação Física da Universidade Federal do Tocantins. Mestre e licenciado em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Especialista em Dança e Consciência Corporal (UGF), em Artes Híbridas (UTFPR) e em Docência do Ensino Superior (ITOP). E-mail: [digue\\_esef@yahoo.com.br](mailto:digue_esef@yahoo.com.br)  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-6194-0958>

#### **Taiza Daniela Seron Kiouranis**

Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2005), mestrado em Educação Física pela Universidade Estadual de Maringá (2011) e doutorado em Educação Física pela Universidade Federal do Paraná (2017). Atualmente, é professora Assistente da Universidade Federal do Tocantins. Tem experiência na área de Educação Física, atuando principalmente com os seguintes temas: educação física escolar, ginástica, dança e sociologia do esporte. E-mail: [taizaseron@hotmail.com](mailto:taizaseron@hotmail.com)  
Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-0481-950x>

Recebido em: 02/06/2019

Aceito para publicação em: 01/08/2019