

FLÁVIO CAMPOS DE MORAIS
(Organizador)

DANÇA, SAÚDE E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS
NUMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO



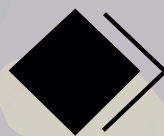
editora
científica digital

FLÁVIO CAMPOS DE MORAIS
(Organizador)

DANÇA, SAÚDE E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS
NUMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO

1ª EDIÇÃO



editora
científica digital

2021 - GUARUJÁ - SP



EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA
Guarujá - São Paulo - Brasil
www.editoracientifica.org - contato@editoracientifica.org

Diagramação e arte	2021 by Editora Científica Digital
Equipe editorial	Copyright© 2021 Editora Científica Digital
Imagens da capa	Copyright do Texto © 2021 Os Autores
Adobe Stock - licensed by Editora Científica Digital - 2021	Copyright da Edição © 2021 Editora Científica Digital
Revisão	Acesso Livre - Open Access
Os autores	

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Editora Científica Digital, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

O conteúdo dos capítulos e seus dados e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. É permitido o download e compartilhamento desta obra desde que no formato Acesso Livre (Open Access) com os créditos atribuídos aos respectivos autores, mas sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma ou utilização para fins comerciais.



Esta obra está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

D173

Dança, saúde e educação [livro eletrônico] : diálogos contemporâneos numa perspectiva de humanização / Organizador Flávio Campos de Moraes. – Guarujá, SP: Científica Digital, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-5360-004-1

DOI 10.37885/978-5360-004-1

1. Dança. 2. Saúde. 3. Educação. I. Moraes, Flávio Campos de.

CDD 796.09

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

E-BOOK
ACESSO LIVRE ON-LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

2021

CORPO EDITORIAL

Direção Editorial

Reinaldo Cardoso

João Batista Quintela

Editor Científico

Prof. Dr. Robson José de Oliveira

Assistentes Editoriais

Erick Braga Freire

Bianca Moreira

Sandra Cardoso

Bibliotecário

Maurício Amormino Júnior - CRB6/2422

Jurídico

Dr. Alandelon Cardoso Lima - OAB/SP-307852



editora
científica digital

CONSELHO EDITORIAL

MESTRES, MESTRAS, DOUTORES E DOUTORAS

Robson José de Oliveira

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Eloisa Rosotti Navarro

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Rogério de Melo Grillo

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Alberto Martins Cordeiro

Universidade Federal do Pará, Brasil

Ernane Rosa Martins

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Brasil

Rossano Sartori Dal Molin

FSG Centro Universitário, Brasil

Domingos Bombo Damião

Universidade Agostinho Neto, Angola

Carlos Alexandre Oelke

Universidade Federal do Pampa, Brasil

Patrício Francisco da Silva

Universidade CEUMA, Brasil

Reinaldo Eduardo da Silva Sales

Instituto Federal do Pará, Brasil

Dalízia Amaral Cruz

Universidade Federal do Pará, Brasil

Susana Jorge Ferreira

Universidade de Évora, Portugal

Fabricio Gomes Gonçalves

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Erival Gonçalves Prata

Universidade Federal do Pará, Brasil

Gevair Campos

Faculdade CNEC Unaí, Brasil

Flávio Aparecido De Almeida

Faculdade Unida de Vitória, Brasil

Mauro Vinicius Dutra Girão

Centro Universitário Ita, Brasil

Clóvis Luciano Giacomet

Universidade Federal do Amapá, Brasil

Giovanna Moraes

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

André Cutrim Carvalho

Universidade Federal do Pará, Brasil

Silvani Verruck

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Auristela Correa Castro

Universidade Federal do Pará, Brasil

Oswaldo Contador Junior

Faculdade de Tecnologia de Jahu, Brasil

Claudia Maria Rinhel-Silva

Universidade Paulista, Brasil

Dennis Soares Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Silvana Lima Vieira

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Cristina Berger Fadel

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Graciete Barros Silva

Universidade Estadual de Roraima, Brasil

Juliana Campos Pinheiro

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Cristiano Marins

Universidade Federal Fluminense, Brasil

Silvio Almeida Junior

Universidade de Franca, Brasil

Raimundo Nonato Ferreira Do Nascimento

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva

Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória, Brasil

Carlos Roberto de Lima

Universidade Federal de Campina Grande, Brasil



Daniel Luciano Gevehr

Faculdades Integradas de Taquara, Brasil

Maria Cristina Zago

Centro Universitário UNIFAAT, Brasil

Wesley Viana Evangelista

Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil

Samylla Maira Costa Siqueira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Gloria Maria de Franca

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Antônio Marcos Mota Miranda

Instituto Evandro Chagas, Brasil

Carla da Silva Sousa

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Dennys Ramon de Melo Fernandes Almeida

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Francisco de Sousa Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Reginaldo da Silva Sales

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Mário Celso Neves De Andrade

Universidade de São Paulo, Brasil

Maria do Carmo de Sousa

Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Mauro Luiz Costa Campello

Universidade Paulista, Brasil

Sayonara Cotrim Sabioni

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Ricardo Pereira Sepini

Universidade Federal de São João Del-Rei, Brasil

Flávio Campos de Moraes

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Sonia Aparecida Cabral

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, Brasil

Jonatas Brito de Alencar Neto

Universidade Federal do Ceará, Brasil

Moisés de Souza Mendonça

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Pedro Afonso Cortez

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Iara Margolis Ribeiro

Universidade do Minho, Brasil

Julianno Pizzano Ayoub

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil

Vitor Afonso Hoeflich

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Bianca Anacleto Araújo de Sousa

Universidade Federal Rural de Pernambuco, Brasil

Bianca Cerqueira Martins

Universidade Federal do Acre, Brasil

Daniela Remião de Macedo

Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal

Dioniso de Souza Sampaio

Universidade Federal do Pará, Brasil

Rosemary Laís Galati

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Maria Fernanda Soares Queiroz

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Leonardo Augusto Couto Finelli

Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil

Thais Ranielle Souza de Oliveira

Centro Universitário Euroamericano, Brasil

Alessandra de Souza Martins

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Claudiomir da Silva Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Fabício dos Santos Ritá

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Danielly de Sousa Nóbrega

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil

Livia Fernandes dos Santos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre, Brasil

Liege Coutinho Goulart Dornellas

Universidade Presidente Antônio Carlos, Brasil

Ticiano Azevedo Bastos

Secretaria de Estado da Educação de MG, Brasil



Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos da América

Jónata Ferreira De Moura
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Camila de Moura Vogt
Universidade Federal do Pará, Brasil

José Martins Juliano Eustaquio
Universidade de Uberaba, Brasil

Adriana Leite de Andrade
Universidade Católica de Petrópolis, Brasil

Francisco Carlos Alberto Fonteles Holanda
Universidade Federal do Pará, Brasil

Bruna Almeida da Silva
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco
Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Brasil

Ronei Aparecido Barbosa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Julio Onésio Ferreira Melo
Universidade Federal de São João Del Rei, Brasil

Juliano José Corbi
Universidade de São Paulo, Brasil

Thadeu Borges Souza Santos
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho
Universidade Federal do Cariri, Brasil

Francine Náthalie Ferraresi Rodriguess Queluz
Universidade São Francisco, Brasil

Maria Luzete Costa Cavalcante
Universidade Federal do Ceará, Brasil

Luciane Martins de Oliveira Matos
Faculdade do Ensino Superior de Linhares, Brasil

Rosenery Pimentel Nascimento
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Irlane Maia de Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Lívia Silveira Duarte Aquino
Universidade Federal do Cariri, Brasil

Xaene Maria Fernandes Mendonça
Universidade Federal do Pará, Brasil

Thaís de Oliveira Carvalho Granado Santos
Universidade Federal do Pará, Brasil

Fábio Ferreira de Carvalho Junior
Fundação Getúlio Vargas, Brasil

Anderson Nunes Lopes
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Carlos Alberto da Silva
Universidade Federal do Ceara, Brasil

Keila de Souza Silva
Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Francisco das Chagas Alves do Nascimento
Universidade Federal do Pará, Brasil

Réia Sílvia Lemos da Costa e Silva Gomes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Arinaldo Pereira Silva
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil

Laís Conceição Tavares
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil

Ana Maria Aguiar Frias
Universidade de Évora, Brasil

Willian Douglas Guilherme
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Evaldo Martins da Silva
Universidade Federal do Pará, Brasil

Biano Alves de Melo Neto
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Brasil

Antônio Bernardo Mendes de Seica da Providência Santarém
Universidade do Minho, Portugal

Valdemir Pereira de Sousa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Sheylla Susan Moreira da Silva de Almeida
Universidade Federal do Amapá, Brasil

Miriam Aparecida Rosa
Instituto Federal do Sul de Minas, Brasil

Rayme Tiago Rodrigues Costa
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Brasil



Priscyla Lima de Andrade

Centro Universitário UniFBV, Brasil

Andre Muniz Afonso

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Marcel Ricardo Nogueira de Oliveira

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Gabriel Jesus Alves de Melo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, Brasil

Deise Keller Cavalcante

Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

Larissa Carvalho de Sousa

Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

Susimeire Vivien Rosotti de Andrade

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Daniel dos Reis Pedrosa

Instituto Federal de Minas Gerais, Brasil

Wiaslan Figueiredo Martins

Instituto Federal Goiano, Brasil

Lênio José Guerreiro de Faria

Universidade Federal do Pará, Brasil

Tamara Rocha dos Santos

Universidade Federal de Goiás, Brasil

Marcos Vinicius Winckler Caldeira

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Gustavo Soares de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, Brasil

Adriana Cristina Bordignon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Norma Suely Evangelista-Barreto

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Larry Oscar Chañi Paucar

Universidad Nacional Amazónica de Madre de Dios, Peru

Pedro Andrés Chira Oliva

Universidade Federal do Pará, Brasil

Daniel Augusto da Silva

Fundação Educacional do Município de Assis, Brasil

Aleteia Hummes Thaines

Faculdades Integradas de Taquara, Brasil

Elisangela Lima Andrade

Universidade Federal do Pará, Brasil

Reinaldo Pacheco Santos

Universidade Federal do Vale do São Francisco, Brasil

Cláudia Catarina Agostinho

Hospital Lusíadas Lisboa, Portugal

Carla Cristina Bauermann Brasil

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Ana Paula Felipe Ferreira da Silva

Universidade Potiguar, Brasil

Ernane José Xavier Costa

Universidade de São Paulo, Brasil

Fabricia Zanelato Bertolde

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Eliomar Viana Amorim

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil



APRESENTAÇÃO

Esta obra constituiu-se a partir de um processo colaborativo entre professores, estudantes e pesquisadores que se destacaram e qualificaram as discussões neste espaço formativo. Resulta de ações de incentivo à pesquisa que congregam pesquisadores e profissionais de diferentes Instituições de Educação Superior. Tem como objetivo integrar ações interinstitucionais nacionais e internacionais com redes de pesquisa que tenham a finalidade de fomentar a formação continuada por meio da produção e socialização de conhecimentos científicos.

Agradecemos aos autores pelo empenho, disponibilidade e dedicação para o desenvolvimento e conclusão dessa obra. Esperamos também que esta obra sirva de instrumento didático-pedagógico para estudantes e professores dos diversos níveis de ensino em seus trabalhos e demais interessados pela temática.

Flávio Campos de Moraes



SUMÁRIO

CAPÍTULO 01

A DANÇA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA

Débora Pastoriza Sant' Helena

doi 10.37885/210705564 12

CAPÍTULO 02

A PERFORMANCE SINTONIA: DANÇA E PROCESSOS COGNITIVOS

Fatima Wachowicz

doi 10.37885/210705580 22

CAPÍTULO 03

AVALIAÇÃO DO PERFIL MOTOR EM IDOSAS PRATICANTES DE DANÇA

Patrícia Espíndola Mota Venâncio; Cristiane Aparecida da Silva; Lucas de Bessa Couto; Henrique Lima Ribeiro

doi 10.37885/210404256 34

CAPÍTULO 04

DANÇAS POPULARES E A PRÁTICA DO VOLEIBOL: POSSIBILIDADES DE TRANSFERÊNCIA DE APRENDIZAGEM

Leandro Neves de Souza; Roque Ribeiro da Silva Júnior; Vinicius Iley Oliveira Rodrigues; Adalberto Veronese da Costa; Glêbia Alexa Cardoso

doi 10.37885/210705528 44

CAPÍTULO 05

DIÁLOGOS ENTRE O ENSINAMENTO ANCESTRAL DO “VIVIR BIEN” E OS SABERES DO YOGA DENTRO DO MOVIMENTO HARE KRISHNA - VIDA SIMPLES E PENSAMENTO ELEVADO: CONTRIBUIÇÕES PARA A LUTA CONTRA-HEGEMÔNICA

Otávio Chaves dos Santos Prema; Allene Carvalho Lage; Everaldo Fernandes da Silva

doi 10.37885/210905964 59

CAPÍTULO 06

HERANÇAS DO CONTEXTO COLONIAL NA DANÇA: CONSTRUINDO ALTERIDADES NECESSÁRIAS

Josie Berezin

doi 10.37885/211006386 75

SUMÁRIO

CAPÍTULO 07

SOBRE OS VÉUS DAS NINFAS: DANÇA, POESIA E MÚLTIPLAS LINGUAGENS

Siane Paula de Araujo; Olga Valeska

 10.37885/210705553..... 86

SOBRE O ORGANIZADOR.....99

ÍNDICE REMISSIVO 100

A dança nas aulas de Educação Física escolar: uma revisão narrativa

| **Débora Pastoriza Sant' Helena**
UFRGS

RESUMO

Existem muitos benefícios da dança para o ser humano, tanto psicológico como cognitivo e motor, envolvendo a coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade, amplitude, resistência, agilidade, elasticidade e outros fatores. A inserção da dança nas aulas de Educação Física é considerada efetiva para as crianças como uma ferramenta lúdica proporcionando a melhora cognitiva e afetivo-social. A importância e o significado da Educação Física implicam em reflexões sobre seus paradigmas, pois se vive numa sociedade dinâmica e entende-se que deve contemplar múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos a respeito do corpo. A dança vem se mostrando cada vez mais eficiente como prática educacional e a Educação Física Escolar possui subsídios amplos para abordá-la como um de seus conteúdos, compreendendo que se faz necessário uma visão ampla e um trato pedagógico acerca das atividades propostas pelo professor, nas quais o mesmo deverá contextualizar os movimentos e não impor apenas uma reprodução de movimentos soltos e sem significado. Estimulando assim, movimentos e um maior desenvolvimento do aspecto cognitivo, motor e afetivo-social, tornando por sua vez o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e prazeroso aos alunos.

Palavras-chave: Dança, Educação Física, Escola.



■ INTRODUÇÃO

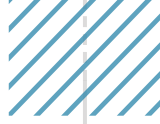
A infância é uma fase em que há a formação da criança, em que ela começa a criar sua personalidade, entender suas vontades e compreender o crescimento do seu corpo. Segundo Gallahue e Ozmun (2003, p. 258) “O domínio das habilidades motoras fundamentais é básico para o desenvolvimento motor da criança. As experiências motoras, em geral, fornecem múltiplas informações sobre a percepção que a criança tem de si mesma e do mundo que a cerca”. Não há dúvidas que crianças adoram se movimentar e é através do corpo que também demonstram seus sentimentos, seu estado afetivo, suas alegrias ou tristezas (BONFIM, 2011), além de se expressarem e se relacionarem com o ambiente em que estão inseridas (PEREIRA; GOMES, 2018). Segundo Aranha (2006) a arte do movimento promove uma completa interação do indivíduo, além de desenvolver as formas individuais e coletivas de expressão, de criatividade, de espontaneidade, concentração e autodisciplina.

Existem muitos benefícios da dança para o ser humano, tanto psicológico como cognitivo e motor. Segundo Gariba (2005, p.3) “a dança apresenta-se como uma ferramenta preciosa para o indivíduo lidar com suas necessidades, desejos, expectativas e também serve como instrumento para seu desenvolvimento individual e social”, além de uma forma natural e instintiva do ser humano se expressar (CARDOSO *et al.*, 2020). Além disso, quanto aos inúmeros benefícios que a dança trás para as crianças, Cunha (1992) também evidencia que a dança deve ser criativa ao ponto de colaborar no desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, flexibilidade, amplitude, resistência, agilidade e na elasticidade. Para que isso aconteça é importante que seja explorada a criatividade, levando a descoberta de novas formas de movimentos que possibilitem a educação rítmica na diversidade das ações psicomotoras. Levando o aluno a desenvolver a concentração, pois ele deve explorar a sua expressividade de seus sentimentos, pensamentos e emoções. Refletindo, assim, na ampliação de seu senso-perceptivo, onde leva a melhora na convivência social, trabalho em grupo e recreação (CARDOSO *et al.*, 2019).

A inserção da dança nas aulas de Educação Física se torna essencial, trazendo benefícios, como o aprimoramento das habilidades básicas e no desenvolvimento corporal das crianças. Porém, infelizmente, a dança escolar é apenas utilizada em eventos festivos ou como atividade extracurricular na maioria das instituições de ensino. Segundo Marques (2012, p. 24), “na grande maioria dos casos, professores não sabem exatamente o que, como ou até mesmo porque ensinar dança na escola”. Contudo, há muitas dificuldades no processo de ensino aprendizagem, pois ela não é valorizada o suficiente para se integrar obrigatoriamente no ensino da Educação Física Escolar (EFesc).

A dança é empregada como uma ferramenta lúdica proporcionando a melhora cognitiva e afetivo-social. Para Garaudy (1980) a dança é tão importante para uma criança quanto





falar cantar, ou aprender geografia, é fundamental para a criança que “nasce dançando” não desaprender essa linguagem pela influência de uma educação repressiva e frustrante. Marques (2012, pg.35) também afirma que “é por essa razão que é primordial pensarmos a dança na escola como uma dança que brinca, permite e incentiva relações e não imposições”.

De acordo com Verderi (2009) o homem primitivo dançava por inúmeros significados: caça; colheita; alegria; tristeza e dançava para tudo que tinha significado, sempre em forma de ritual. Segundo Ossona (1988), nas antigas culturas a dança teve um caráter de espetáculo, manifestações populares, e na Idade Média passou a ser uma forma de entretenimento das classes altas e as do povo. Segundo a autora, a dança desde a pré-história é uma forma de manifestação, uma “expressão corporal”, que com o passar do tempo, sofreu diversas influências e foi ganhando espaço na educação. Desde 1997 a dança passou a fazer parte dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) como conteúdo a ser trabalhado na escola, nas disciplinas de Arte e Educação Física ao qual incluíram, pela primeira vez na história do país, a dança em seu rol de disciplinas. De acordo com os PCNs os principais objetivos da dança seriam “valorizar diversas escolhas de interpretação e criação, em sala de aula e na sociedade, situar e compreender as relações entre corpo dança e sociedade e buscar informações sobre dança em livros e revistas e/ ou em conversas com profissionais” (BRASIL, 1997).

A prática da EFesc completa e equilibra o processo educativo da criança, onde através de representações, construções e criações trata-se de interagir a prática da disciplina através da linguagem corporal. A importância e o significado da Educação Física implicam em reflexões sobre seus paradigmas, pois se vive numa sociedade dinâmica e entende-se que deve contemplar múltiplos conhecimentos produzidos e usufruídos, a respeito do corpo, assim como afirma Pinheiro (2004). Estudo de Pellegrini (1988) destaca que a EFesc engloba a dança, assim como o esporte e a recreação, desde que estes se prestem aos objetivos e propósitos da Educação Física escolar. Parâmetros foram elaborados para que fossem seguidos em todo o território brasileiro, para haver uma unificação na área da Educação Física, que é uma disciplina diretamente relacionada à corporeidade e seu bloco de conteúdo é: conhecimento sobre o corpo; esportes, jogos, lutas e ginásticas; atividades rítmicas e expressivas, esta última trata das danças e brincadeiras cantadas. Assim, o objetivo desta revisão narrativa é evidenciar a Dança nas aulas de Educação Física Escolar de estudantes do ensino fundamental.





■ DESENVOLVIMENTO

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa com abordagem qualitativa. Foi realizada busca bibliográfica na base de dados *online* Google Acadêmico utilizando os termos: “dança” AND “educação física” AND criança. Os critérios de inclusão foram: estudos que avaliaram crianças quanto à prática de dança em ambiente escolar. Foram excluídas as publicações repetidas para os mesmos estudos. Na presença de qualquer dúvida sobre a inclusão do estudo, a decisão final foi tomada após o texto completo ter sido analisado.

■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Dança no Ensino Fundamental

O ensino fundamental tem um papel essencial para um bom desenvolvimento da criança de forma integral, ou seja, capaz de criar raízes que irão perpetuar benefícios por toda sua vida. Pensando nesta proposta é que a dança na escola vem se colocar em pauta como mais uma ferramenta à disposição para o Ensino Fundamental através de suas práticas pedagógicas.

Historicamente, o homem se utilizava da dança apenas para expressar sentimentos e agradecimentos. Apesar de esse caráter persistir ainda hoje, outros aspectos foram incorporados à dança, contribuindo para o seu crescimento enquanto arte e educação. A dança vem se mostrando cada vez mais eficiente como prática educacional e a EFesc possui subsídios amplos para abordá-la como um de seus conteúdos, compreendendo que se faz necessário uma visão ampla e um trato pedagógico acerca das atividades propostas pelo professor, nas quais o mesmo deverá contextualizar os movimentos e não impor apenas uma reprodução de movimentos soltos e sem significado, estimulando assim movimentos e um maior desenvolvimento dos aspectos cognitivo, motor, afetivo-social dos alunos, tornando por sua vez o processo de ensino-aprendizagem mais atraente e prazeroso. E para que a prática da dança seja utilizada como um conteúdo relevante na EFesc é importante que sua inclusão ocorra desde as séries iniciais, pois o desenvolvimento acontecerá de forma global ajudando na socialização das crianças bem como na construção e resolução de problemas, de forma diferenciada na qual o sujeito se perceberá por completo como agente de resolução.

Pereira *et al.*, (2001) ressalta que a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola, com ela pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios, e com os outros a explorarem o mundo da emoção e da imaginação, a criarem e a explorarem novos sentidos.





Trabalhar com a dança permite ensinar, da maneira mais divertida, todo o potencial de expressão do corpo humano, é um ótimo recurso pedagógico para desenvolver uma linguagem diferente da fala e da escrita, e até mesmo aumentar a socialização.

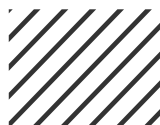
A dança tem se tornado um estilo alternativo nas práticas pedagógicas do ensino fundamental, por orientar o movimento corporal de cada aluno de forma a explorar sua capacidade de criação, estimulando o autoconhecimento e favorecendo a aprendizagem. Desta forma a prática da dança contribui muito para uma educação consciente e global, pois através das práticas pedagógicas se envolvem também as práticas psicológicas e sociais que surgem como consequência de aulas bem planejadas e estruturadas.

Além do mais, a dança na escola não é a arte do espetáculo, é educação através da arte, que tem suma importância para alcançar os objetivos da Educação, um deles sendo o desenvolvimento dos aspectos afetivo e social, portanto esta prática propicia as crianças grandes mudanças internas e externas, no que se refere ao seu comportamento, na forma de se expressar e pensar. Segundo Gariba (2005, p.3) “a dança apresenta-se como uma ferramenta preciosa para o indivíduo lidar com suas necessidades, desejos, expectativas e também serve como instrumento para seu desenvolvimento individual e social”.

A dança como atividade física sensório-motora envolvendo o corpo em movimento envolve a integração de diversas habilidades, como questões rítmicas, expressividade, percepção espacial, sincronia, coordenação motora, orientação corporal e harmonia (SOUZA; CARAMASCHI, 2011; CARDOSO *et al.*, 2019; CARDOSO *et al.*, 2020).

Consideramos que a inserção de diferentes linguagens na esfera do ensino fundamental deve significar um avanço para os professores em relação aos conhecimentos acerca da cultura infantil. Além disso, a dança na escola não deve priorizar a execução de movimentos corretos e perfeitos dentro de um padrão técnico imposto, gerando a competitividade entre os alunos, ela deve partir do pressuposto de que o movimento é uma forma de expressão e comunicação do aluno, objetivando torná-lo um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de expressar-se em variadas linguagens, forma de se expressar e aprendendo a pensar em termos de movimento (MARQUES, 2003).

Nessa perspectiva, o papel da dança na educação é o de contribuir com o processo ensino-aprendizagem, de forma a auxiliar o aluno na construção do seu conhecimento. Ela, por exemplo, desenvolve estímulos como: tátil – sentir os movimentos e seus benefícios para o corpo; visual – ver os movimentos e transformá-los em atos; auditivo – ouvir a música e dominar o seu ritmo; afetivo – emoções e sentimentos transpostos na coreografia; cognitivo – raciocínio, ritmo, coordenação; motor – esquema corporal, coordenação motora associada ao equilíbrio e flexibilidade, principalmente relacionando às crianças (ZAJENKOWSKI; JANKOWSKI; KOLATA, 2015).





Dançando na Escola

O movimento através da dança pode estar associado ao universo pedagógico da Educação Física escolar, pois a dança além de atividade física é “educação”, sendo indispensável para que o indivíduo entenda o que é, porque fazer o movimento, pois o movimento expressivo antes de tudo deve ser consciente (GARIBA, 2005). A dança enquanto um processo educacional, não se resume simplesmente em aquisição de habilidades, mas sim, poderá estar contribuindo para o aprimoramento das habilidades motoras básicas, dos padrões fundamentais do movimento, no desenvolvimento das potencialidades sua relação com o mundo.

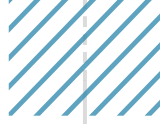
Com a dança se encaixando no quadro de conteúdo, possuímos as possibilidades da Educação Física ampliada, porém ainda existem professores com uma visão tecnicista e limitada dentro das escolas, que ao invés de terem a dança em prol da construção de um cidadão crítico e consciente de seu papel dentro da sociedade, acabam “destruindo” toda uma geração, impondo um modelo mecânico e reprodutivo de EFesc.

No que se refere ao âmbito escolar ou mesmo fora dele é importante que o aluno possa expressar suas habilidades e sentimentos. Sendo assim, a dança é uma atividade que possibilita ao educando expressar-se de várias formas do mais simples ao mais complexo, reconhecendo suas capacidades e limites. Para Stokoe e Harf (1987) “a dança é uma linguagem por meio da qual o indivíduo pode sentir-se, conhecer-se e manifestar-se”. Acredita-se na dança como possibilidade de movimentos para além de corpos, de formas e de técnicas perfeitas, como meio de comunicação e transmissão de ideias, de fala, e de expressão dos diferentes e sobre as diferenças. Corpos que se expressam com prazer, valorizando sua essencialidade, quebrando paradigmas (BARRETO, 2004; POLEZI; MARTINS, 2019).

O Brasil é privilegiado por possuir uma cultura rica também no que se refere à dança, trazidas por imigrantes que há tempos vieram para este país em busca de uma nova vida, mesmo sem saber acabaram trazendo essa riqueza cultural que se tem o privilégio de usufruir nos dias atuais. Essa mistura abre um leque, onde juntando a criatividade do povo brasileiro, foi criando e adaptando inúmeros ritmos e expressões. Sendo assim, devemos reconhecer a importância da dança no âmbito escolar. Sabemos que este conteúdo já faz parte do planejamento de muitos professores, mais agora com o aparecimento explícito da dança na mídia e também com a política educacional vigente que propõem a dança como um dos conteúdos que estrutura a prática docente, possibilitando muito mais profissionais trabalhar com este conteúdo na escola (GASPARI, 2004; DINIZ; DARIDO, 2012).

Esta afirmação pode ser confirmada por Barreto (2004) de que “a dança na EFesc que busca uma interação entre estas duas áreas enquanto um processo educacional inaugura uma nova maneira de pensar e fazer dança na área da Educação”. Marques (2003) ressalta





que a escola tem o papel não de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento através da dança com seus alunos, pois ela é uma forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Infelizmente, na atualidade a formação educacional pela dança acontece de forma superficial e oprimida com as crianças do ensino fundamental e muitas vezes, realidade esta que se torna evidente nas datas comemorativas, quando o professor é solicitado para montagem coreográfica de um tema estabelecido. O aluno por sua vez reproduz sem ao menos discutir o grau de importância que a manifestação corporal representa e em que contexto histórico que foi criado. Contudo, Verderi (2009) afirma que a dança na escola deverá ter um papel fundamental como atividade pedagógica e por meio dessas mesmas atividades reforçarem a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito.

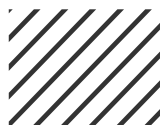
A dança na escola como atividade pedagógica, deverá ter um papel fundamental: atividades de desenvolvimento da memória, do raciocínio, da autoestima e autoconfiança, estimulando a capacidade de solucionar problemas de maneira criativa, fazendo com que a criança tenha uma melhor relação consigo mesma e com os outros, ampliando seu repertório de movimentos, despertando no aluno uma relação concreta de sujeito-mundo (GARCIA *et al.*, 2019).

■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou compreender a evidência da dança nas aulas de Educação Física Escolar de estudantes do ensino fundamental. Para isto, buscou-se entender a relação das duas disciplinas com base em diferentes referências.

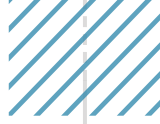
Os conceitos apresentados possibilitou a reflexão da importância da Dança para as crianças no ambiente escolar, visto que é através disso que aprimoram-se técnicas, expressividade e se estabelecem relações corporais consigo e com o outro. Destacando os benefícios que a Dança traz, principalmente em escolares, contudo, ainda se possui muitas dificuldades em ser desenvolvida nas escolas.

Salienta-se, portanto, a importância de futuros estudos que busquem conhecer outras realidades escolares que envolvem as disciplinas da Dança e Educação Física em escolares.



■ REFERÊNCIAS

1. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da educação e da pedagogia geral e Brasil. 3ª Ed. São Paulo: Moderna, 2006.
2. BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola.** São Paulo: Autores Associados, 2004.
3. BONFIM, Tânia Regina. Corporeidade e educação física. **Revista Fafibe Online**, n. 1, v. 1, p. 1-6, 2011.
4. BRASIL - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Educação física Brasília: MEC/ SEF, 1997.
5. CARDOSO, Allana Alexandre e colaboradores. Associated factors and profile of injuries in professional ballroom dancers in Brazil: a cross-sectional study. **Motriz**, v. 26, n. 2, p. 1-8, 2020.
6. CARDOSO, Allana Alexandre e colaboradores. Fadiga e qualidade de vida em bailarinos profissionais de dança de salão no Brasil. **Ciência & saúde coletiva**, v. 26, n. 2, p. 757-764, 2019.
7. CUNHA, M. Aprenda dançando, dance aprendendo. 2 ed. Porto Alegre: Luzatto, 1992.
8. DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Livro didático: uma ferramenta possível de trabalho com a dança na Educação Física Escolar. **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 18, p. 176-185, 2012.
9. GALLAHUE, David. L.; OZMUN, John. C. **Desenvolvimento motor: um modelo teórico. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**, v. 3, 2003.
10. GARAUDY, Roger. **Dançar a vida.** São Paulo: Nova Fronteira, 1980.
11. GARCIA, Candela Andrea Ramallo et al. Meu corpo me pertence: interfaces entre psicologia, dança e gênero. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 31, p. 67-75, 2019.
12. GARIBA, Chames Maria S. Dança escolar: uma linguagem possível na Educação Física. **Revista Digital-Buenos Aires**, v. 10, n. 85, 2005.
13. GASPARI, T. C. Atividades Rítmicas e expressivas nas aulas de Educação Física. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. (Org.). **Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação em Educação Física.** São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de Graduação, 2004, p. 139-158.
14. MARQUES, I. As Interações: criança dança e escola. São Paulo: Blucher, 2012.
15. MARQUES, IA Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
16. OSSONA, Paulina. A educação pela dança. São Paulo: Summus, 1988.
17. PELLEGRINI, Anthony D. Elementary-school children's rough-and-tumble play and social competence. **Developmental Psychology**, v. 24, n. 6, p. 802, 1988.
18. PEREIRA, Arliene Stephanie Menezes; GOMES, Daniel Pinto. Dança encantada e de resistência: (trans) significações corporais no torém dos índios Tremembé. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 120-129, jan./ abr., 2018.



19. PEREIRA, SRC et al. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.
20. PINHEIRO, Amálio. Processos de criação. **Arte E Cultura Iii-Estudos**, p. 53, 2004.
21. POLEZI, Carolina; MARTINS, Anderson Luiz Barbosa. Condução e contracondução na dança de salão. **Horizontes**, v. 37, p. 1-14, 2019.
22. SOUSA, Nilza Coqueiro Pires de; CARAMASCHI, Sandro. Contato corporal entre adolescentes através da dança de salão na escola. **Motriz**, v. 17, n. 4, p. 618-629, out./ dez., 2011.
23. STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. Expressão corporal na pré-escola. São Paulo: Summus, 1987.
24. VERDERI, EB. Dança na escola: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.
25. ZAJENKOWSKI, Marcin; JANKOWSKI, Konrad S.; KOLATA, Daria. Let's dance—feel better! Mood changes following dancing in different situations. **European journal of sport science**, v. 15, n. 7, p. 640-646, out. 2015.



A performance Sintonia: dança e processos cognitivos

| **Fatima Wachowicz**
UFBA

RESUMO

A *performance* intitulada 'Sintonia' é o resultado de uma pesquisa prática que relaciona os estudos da dança e da psicologia cognitiva e discute os conceitos de atenção, percepção e Cognição Coreográfica. Tais conceitos são sugeridos por Matlin (2002), Corballis (2001), Grove, Stevens, McKechnie (2005). O objetivo é explorar os processos cognitivos subjacentes implicados na atuação e observação da dança. Durante a *performance*, o público recebe individualmente um *iPod* que permite a escolha das músicas para se ouvir durante a apresentação. Alterando as maneiras que usamos os sentidos, a dança é construída em ações e cenas através do estímulo visual e auditivo, linhas de movimento e silêncio. A dança emerge como gerador de imagens, memórias, pensamentos, sentimentos, engajados todo o tempo quando se está consciente que uma situação existe. Implicações entre os processos de atenção e percepção serão discutidas.

Palavras-chave: Dança, Cognição Coreográfica, Atenção, Percepção.

■ INTRODUÇÃO

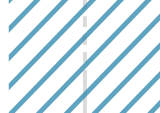
A dança oferece um rico e profícuo domínio para a investigação dos processos cognitivos. Pois observar uma obra de arte envolve atenção, percepção multimodal, memória e pode suscitar respostas emocionais (Hanna, 1979; Sloboda, 1991; Stevens *et al.*, 2009). Isso tem despertado o interesse dos pesquisadores das ciências cognitivas, pois os mesmos observam que se os artistas e a arte exploram a organização do cérebro, então investigações sobre respostas às performances artísticas prometem ser uma janela para os processos perceptivos e cognitivos (Stevens *et al.*, 2009).

Para Stevens (2005), há três aspectos da cognição coreográfica, relacionados ao coreógrafo, dançarino ou observador, que justificam uma pesquisa minuciosa e ao mesmo tempo escapam a uma investigação mais empírica. O primeiro aspecto é o caráter dinâmico e temporal da dança contemporânea, que requer o registro das reações cognitivas, afetivas, estéticas e fisiológicas através do tempo e do modo como se desenrolam a criação, o desempenho, ou a observação do movimento. O segundo aspecto sugere que pode ser informativo registrar e analisar a atividade neural subjacente dos observadores de dança, por exemplo, como eles veem e percebem a dança contemporânea. E o último aspecto é o impacto da experiência, treinamento e desenvolvimento da dança sob a perspectiva dos processos sociais, da personalidade, da autoestima, da memória e das habilidades espaciais, que lança luz sobre os processos de desenvolvimento, ao longo da vida, dos artistas novos e emergentes, dos artistas consagrados e daqueles com muita experiência na carreira.

Pode-se dizer que as habilidades cognitivas atuam juntas para criar em nosso corpo as impressões e qualidades dos objetos que existem no mundo. O termo ‘Cognição Coreográfica’ se refere aos processos psicológicos de conhecimento, entendimento e aprendizagem da Dança, e tem implicações na construção e refinamento do material de movimento explorado com a intenção de criar um trabalho artístico (Grove, Stevens, McKechnie, 2005).

O objetivo deste trabalho é dialogar os estudos da dança e da psicologia cognitiva através da análise da performance Sintonia¹. O processo criativo de Sintonia parte da ideia de explorar o potencial de estímulos para a construção da percepção da performance pelo público, tendo como referencial teórico conceitos de cognição e percepção sugeridas por Matlin (2002), Corballis (2001) e Grove, Stevens, McKechnie (2005).

1 Performance apresentada pela autora em 2011, estreou no Foro Internacional de Dança Contemporânea y Artes de Movimiento – Performática 2011 - Replanteando Prácticas, realizado na Universidad de las Américas Puebla - UDLAP (México); apresentada no Festival Rio Ao Vivo/Arte ao Vivo, promovido pela WDA-Américas/World Dance Alliance Américas, no Rio de Janeiro, e em São Paulo, na Avenida Paulista. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=eyGH6bKa5zQ>>.



Sintonia é um solo elaborado pela autora em parceria com a Cia. Espontânea de Teatro², com direção de Wagner de Miranda, sonoplastia, pesquisa e seleção musical de Camilo Brunelli, vídeo de Ricardo Escudeiro e apoio de Erika Ikezili, Shiva Point e BBP Comunicação.

O anseio em realizar a performance Sintonia emergiu após os anos de doutorado, em que a autora se dedicou aos estudos da psicologia cognitiva e neurociência em interface com a dança. O desejo de voltar a desenvolver um trabalho artístico impulsionou o processo criativo que surge carregado de pensamentos e conceitos científicos. Deslindam-se as investigações das possíveis relações do corpo na cena urbana, os estados corporais que emergem no decorrer do processo, os estados de atenção e percepção da cena pelo público com a efemeridade da dança ao vivo.

A concepção do trabalho propõe que a apresentação seja feita em local público ao ar livre, como praças ou calçadas, visando aproximar a dança do cotidiano da cidade, sua relação com a arquitetura e os espaços possíveis para intervenções cênicas urbanas. Não cabe neste ensaio discutir os aspectos da arte contemporânea em ambientes urbanos, mas vale pontuar a importância destas intervenções. A arte apresentada na rua contribui para uma maior interação dos transeuntes com a cidade em que vivem ao proporcionar o deslocamento do olhar e percepção de si e da cidade, transformando ambientes em zonas de experimentação, pervertendo e resignificando espaços e complementando papéis (Garrocho, 2008).

Nesta pesquisa, sugerimos a atenção como um dos conceitos importantes propostos pela psicologia cognitiva. Estudos apontam dois tipos diferentes de atenção, seletiva e dividida. Ativamos nossa atenção quando prestamos atenção em algo ou alguém. A atenção dividida ocorre quando prestamos atenção a duas ou mais informações, a atenção seletiva ocorre quando se atende seletivamente a uma informação e se ignora as outras (Matlin, 2002).

Parece normal podermos combinar mais de uma tarefa e desempenhá-las ao mesmo tempo, porém, compartilhar duas tarefas como ouvir alguém contar uma história ao telefone e prestar atenção na informação do noticiário do rádio ao mesmo tempo não é uma tarefa fácil. Na verdade, isto é possível por um breve momento, mas no decorrer, algumas informações do noticiário e/ou da conversa ao telefone serão perdidas e as duas informações não serão relatadas integralmente, pois a atenção é seletiva (Treisman, 1993, Matlin, 2002). Ou seja, neste exemplo, é preciso focar a atenção em algum dos estímulos captados pela percepção auditiva, ou então a informação não será devidamente registrada em nossa memória.

2 Cia. Espontânea de Teatro, formada em 2009 em São Paulo pelo encenador Wagner de Miranda, o dramaturgo e ator Camilo Brunelli e o videomaker Ricardo Escudero, investiga a cena contemporânea propondo o realinhamento de parâmetros essenciais encontrados no teatro tradicional, como o tempo, o espaço e a dramaturgia. (<http://www.ciaespontanea.wordpress.com/>) Sintonia (<http://www.youtube.com/watch?v=eyGH6bKa5zQ>).





Contudo, os seres humanos são extremamente competentes em fazer duas ou mais coisas simultaneamente, embora não se possa prestar atenção a tudo ao mesmo tempo. Pesquisas sobre atenção dividida confirmam que com um treinamento mais extenso, somos capazes de realizar mais tarefas (Hirst *et al*, 1980; Spelke *et al*, 1976; Wilkman *et al*, 1998; apud Matlin, 2002) Por exemplo, é possível cantar e dançar ao mesmo tempo.

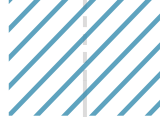
Além do processo de atenção, a percepção é outro recurso concomitante usado por nós todo o tempo, intencionalmente e não intencionalmente. A percepção envolve a interpretação das sensações, dando-lhes significado e organização (Matlin; Foley, 1997). Os sentidos compartilham de certas similaridades claras e interagem uns com os outros. Sensação, percepção e cognição trabalham juntas para criar em nossa mente impressões sobre a qualidade dos objetos existentes no mundo. A percepção envolve a interpretação de sensações e lhes oferece sentido e organização. Por outro lado, a sensação se refere às experiências imediatas e básicas produzidas assim que os estímulos penetram em nossos sistemas sensoriais. Interpretamos o estímulo, que chega tão rapidamente que as sensações se tornam percepções quase que imediatamente.

Matlin e Foley (1997) admitem que as fronteiras entre sensação, percepção e cognição não são distintas, são indefinidas. Para os autores, a cognição envolve a aquisição, o armazenamento, a recuperação e o uso da informação. Ao mesmo tempo, acredita-se que a percepção também envolva a aquisição, o armazenamento, a recuperação e o uso da informação. Por exemplo, o aprendizado e a memória desempenham importantes funções tanto na cognição quanto na percepção (Matlin; Foley, 1997). Dessa maneira, a percepção não só combina estímulos e utilizaria o conhecimento prévio para reunir e interpretar os estímulos registrados pelos sentidos mas também se organiza como uma ação simulada. Estudos sobre os neurônios espelhos indicam que a percepção é entendida como uma ação, e não como algo que a precede (Calvo-Merino Et Al., 2005, 2006; Rizzolatti, 2001, 2005; Rizzolatti; Craighero, 2004). E ainda, a percepção seria o começo da cognição (Nöe: 2009).

A percepção usa o conhecimento prévio para coletar e interpretar os estímulos escolhidos pelos sentidos. A tarefa perceptual que demonstra a habilidade de reconhecer a disposição dos estímulos sensoriais é o reconhecimento do objeto, que envolve importantes processos e tem papel importante na explicação das complexidades do reconhecimento dos objetos.

Matlin e Foley (1997) apresentam dois tipos de estímulos de distância que envolvem movimento: o movimento paralaxe e o efeito de profundidade cinética. Paralaxe significa uma mudança de posição; refere-se à capacidade de movermos a cabeça para os lados e para objetos diferentes que parecem não se mover em diferentes distâncias, direções e velocidades. O movimento paralaxe é uma mudança na posição de um objeto causada por





um movimento. Matlin e Foley (1997) propõem a seguinte demonstração do movimento paralaxe: levante e segure a mão em frente aos olhos; agora movimente a cabeça para a esquerda; sua mão parece se mover para a direção oposta, o lado direito. As crianças sempre acham que a Lua parece estar seguindo-as. Assim como outros objetos distantes, a lua frequentemente parece se mover na mesma direção que a do nosso movimento. Também observamos o movimento paralaxe quando dirigimos um carro em uma autoestrada e fixamos em um ponto distante longe das janelas; a velocidade e a direção do movimento dependem da distância e podem ser percebidas como se estivessem se movendo mais devagar ou mais rapidamente.

Gibson (1996, 1982 apud Matlin; Foley, 1997) propõe que o movimento paralaxe é parte de um padrão de movimento mais geral, a que chama de perspectiva de movimento. Podemos testar a perspectiva de mudança quando andamos entre fileiras de livros em uma biblioteca e olhamos para a fileira diretamente à frente; por um tempo sem mover os olhos, teremos a sensação da perspectiva em movimento.

Os estudos sobre percepção têm aplicações práticas nos estudos da dança. Por exemplo, a qualidade multissensorial da dança aumenta a consciência perceptiva, oferecendo diferentes sensações percebidas no corpo, como o tato (quando o corpo está em contato com o chão ou com outro corpo), a percepção do som (música, pausa, silêncio), o comportamento não verbal que envolve enviar e receber informações sobre as posições do corpo, expressões faciais ou gestos e o papel decisivo na imitação e na empatia ativado pelos sistemas-espelho (quando se tenta reproduzir o movimento observado com a mesma intenção e dinâmica). A acuidade visual para se olhar em volta se refere à sagacidade, como também a graus de atenção e níveis de relacionamento (Hanna, 2008). Os sentidos trabalham juntos quando interagem uns com os outros.

Gardner (1983) denomina “a habilidade para solucionar problemas através do controle do movimento corporal” de inteligência-corporal-cinestésica (*bodily-kinesthetic-intelligence*) (apud Hanna, 2008, p. 495). O sistema cinestésico é uma parte do sistema sensorial usado principalmente para auxiliar as pessoas a ficar em equilíbrio e coordenar seus movimentos, e também descreve o sentido de como uma pessoa sente as partes de seu corpo. A cinestesia inclui sensações que vêm da posição e do movimento das partes do corpo, e é importante devido às funções que completa para o corpo associar os movimentos no equilíbrio. Sem a ajuda do sistema cinestésico para enviar mensagens ao corpo, as partes do corpo pareceriam não estar presas ao corpo. Um termo com significado similar que pode ser usado para cinestesia é propriocepção (Matlin; Foley, 1997).

A principal implicação do sistema cinestésico na dança é a importante característica desse complexo sistema corporal, necessário para se manter o movimento. Informações





sobre o movimento do corpo são enviadas do cérebro através do nervo vestibular. O sistema vestibular comunica a posição do corpo enquanto ele está parado e também determina o movimento total do corpo em três dimensões espaciais.

Os observadores de dança podem experienciar a empatia cinestésica quando, mesmo sentados, se sentem em movimento e vivenciam sentimentos e ideias relacionadas à dança³. Fontes de informação sobre a cinestesia incluem o monitoramento dos comandos enviados aos músculos e informações dos receptores sensoriais, complementados pela informação visual, auditiva e tátil.

Desta maneira, a pesquisa, a concepção e apresentação da performance Sintonia desafiam o observador a perceber os estímulos visuais da dança apresentada, através de diferentes estímulos sonoros que cada espectador individualmente poderá escolher no cardápio musical oferecido.

O Experimento Artístico / Performance Sintonia

A apresentação se inicia quando a *performer* começa a movimentar-se e a caminhar formando um círculo de espectadores ao seu redor. Uma vez formada a roda, a artista entrega ao público individualmente um *iPod* com músicas previamente gravadas. Ao receber o aparelho de áudio digital, cada pessoa é informada que pode escolher a música que quiser ouvir durante a apresentação.

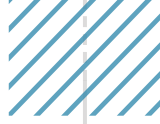
No momento em que o público coloca os fones de ouvido e passa a ouvir a música, os ruídos urbanos ficam em segundo plano e a atenção passa a ser principalmente focada na cena. Parte do público não recebe o aparelho, pois não há *iPods* para todos, eles continuam escutando os ruídos e sons do ambiente em primeiro plano. Mas, nem por isso, os espectadores deixam de parar e observar a dança, ou olhar somente por alguns instantes e seguir seus caminhos.

Contudo, as hipóteses que guiaram esta pesquisa sugerem que o espectador é levado a focar a atenção na cena ao colocar o *iPod*, a escolha da música promove diferentes percepções em cada pessoa em cada cena e a apreciação da *performance* pode suscitar ativação de memórias distintas em cada pessoa devido a escolha musical individual.

Alguns autores sugerem que percepção e atenção são habilidades cognitivas que atuam juntas (Matlin, 2002; Matlin & Foley, 1997). Desta maneira, o público passa a interpretar o estímulo visual e auditivo através das sensações das informações, devido à capacidade que

3 Isso ocorre devido à ativação dos neurônios-espelho (*mirror neurons*) das pessoas que assistem aos movimentos (ver Calvo-Merino et al., 2005, 2006; Stevens, 2005).





o corpo possui em rapidamente transformar o estímulo que chega (sensação) em percepção, dando-lhes significado e organização.

Na performance Sintonia, o público no momento em que recebe o iPod e coloca os fones nos ouvidos é convidado a perceber a apresentação de forma diferenciada daqueles que não receberam o aparelho, pois a atenção destes com a cena é implicitamente focada através do diferencial sonoro. Assim, o uso do *iPod* visa a promover a atenção seletiva, minimizando os ruídos do ambiente da rua, e, ao mesmo tempo, levar o espectador a permanecer atento à dança.

A temática do feminino é colocada no foco da afinação dos sentidos. As músicas selecionadas para escolha e apreciação do público são todas interpretadas por mulheres⁴ que se destacam por suas atuações como artistas ao redor do mundo. Durante o processo criativo objetos foram sendo agregados ao trabalho, como um par de sapatos, um saco plástico, um frasco de creme, um mapa de papel, um spray aromatizante e uma cadeira de escritório giratória.

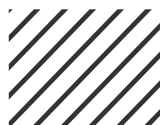
A performance se desenvolve em cenas nas quais os objetos são manipulados independente de suas funções e são resignificados pelas ações e movimentos. A dança emerge como geradora de imagens e pensamentos. Cada espectador é convidado a perceber as cenas e envolver-se da maneira como desejar, pois as cenas podem despertar diferentes emoções a cada linha, quietude, ação, gesto e particularidade existente nas situações apresentadas.

A dançarina não usa *iPod* nem há sonorização externa. Durante os ensaios apenas cinco músicas, das dez selecionadas nos *iPods*, foram usadas como estímulo criativo e são resgatadas durante a apresentação silenciosamente na memória da performer. O controle do tempo de duração das cenas foi trabalhado nos ensaios exaustivamente, para que cada apresentação tivesse a duração de 20 minutos. A memória silenciosa das músicas dá à dançarina ritmo e intenção nas cenas que sucessivamente se alternam.

Após as apresentações, normalmente, é feito um bate-papo com as pessoas interessadas. É importante frisar que o diálogo com o público é realizado abertamente e os espectadores não são solicitados a responder questionário ou outro instrumento de coleta de dados. Normalmente, o diálogo se faz pelas observações, perguntas e comentários sobre o trabalho.

Porém, nas conversas com a plateia, puderam ser observadas diferentes associações e percepções sobre um mesmo momento. Por exemplo, há uma cena em que a performer coloca um saco plástico transparente na cabeça e fica por algum tempo com este objeto,

4 Nomes das intérpretes e das respectivas músicas: Tania Leon, Mística; Nanaco, Cat and the poet; Arteciopelados, El álbum de mi cabeza; Kirsty Maccoll, In this shoes; Madonna, Mer Girl; Bjork, Human Behavior; Shiina Ringo, Ringo no Uta; Maria Bethânia, Não tenha medo; Cesária Évora, Saudade; Cibo Matto, Flowers; Jocy de Oliveira, Kseni, a estrangeira; Chavela Vargas, La Llorona; Dança Pataxó; Rimi Natsukawa, Hana; Akiko Kanazawa, Tsugaru.





causando certo desconforto. A respiração da dançarina fica difícil, a movimentação torna-se instável e a visibilidade prejudicada.

Sobre essa cena, uma pessoa do público relatou que se emocionou muito e até as lágrimas vieram-lhe aos olhos, estava ouvindo a música *La Llorona*, cantada por Chavela Vargas. Disse ainda, que durante aquela cena pensou na repressão, violência e o pouco poder e autonomia das mulheres no mundo, relatou a cena como tensa e pesada. Por outro lado, sobre esta mesma cena, outro espectador disse tê-la percebido como um grito de liberdade e denúncia, e sentiu-se feliz pelas mulheres terem voz ativa no mundo contemporâneo. Ele ouvia *Flowers*, da banda *Cibo Matto*.

Desde a década de 1970 algumas pesquisas em dança vêm investigando maneiras em como usar os sentidos durante o fazer e observar a dança. A coreógrafa, performer e videomaker, Lisa Nelson, explora a função dos sentidos em suas performances e pesquisas dos movimentos do corpo. Seu trabalho é focado na base física da imaginação, isto é, através de práticas físicas, Lisa busca alterar a maneira como os sentidos são usados durante o fazer e o observar o movimento⁵. A artista intitula a construção da experiência de improvisação corporal proposta por ela de afinação dos registros⁶, na qual visão, audição, tato, cinestesia e intuição são seguidas das características de ambos os ambientes, interno e externo ao corpo. Afirma ainda, que uma experiência corporal como a dança não pode ser definida como uma forma de conhecimento predominantemente visual.

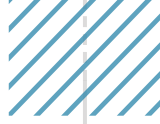
Sob a luz dos conceitos do termo *Cognição Coreográfica* (Grove, Stevens, McKechnie, 2005), a pesquisa *Sintonia* navega e se relaciona com os estudos de Nelson. *Sintonia* propõe uma experiência de dança por estímulos que não sejam predominantemente visuais, buscando estados corporais e relações de engajamento de diferentes maneiras. Entende-se que o corpo contém o ambiente e a imaginação, sendo a intenção e a atenção os agentes da mudança das suas dinâmicas. A composição e o desenrolar das ações, cenas e movimentos ocorrem via organização, percepção, padrões e entendimento da estrutura biológica (pele, ossos, músculos, cérebro, água) e experiência (memória, desejo, sentimento imaginação, expectativa, opinião, percepção do ambiente, movimento) (Wachowicz, 2009).

Pensando com Nelson, sugere-se que a proposta de afinação dos registros compartilhe o entendimento da dança como atividade de cognição incorporada, que tem a capacidade de unir conhecimento declarativo, procedural e emocional (Hanna, 2008), na medida em que

5 Disponível em: <<http://www.movementresearch.org/criticalcorrespondence/blog/?p=498>>. Acesso em: julho de 2021.

6 Lisa Nelson, intitula sua pesquisa de *Tuning Scores - Composition, Communication and the Sense of Imagination* (Afinação/Sintonização de Registros – Composição, Comunicação e o Sentido da Imaginação), sugere, como resultado do seu trabalho em vídeo e dança, a aproximação da composição espontânea e da *performance*. Disponível em: <<http://www.movementresearch.org/criticalcorrespondence/blog/?p=2122>>. Acesso em: julho de 2021.





relaciona o conhecimento dos processos cognitivos adjacentes na construção e aprimoramento do material de movimento, como proposto por Grove, Stevens e McKechnie (2005).

Sugere-se que a utilização do *iPod* pelo público gerou processos cognitivos subjacentes, como atenção focada que contribuiu para ativação de conhecimentos implícitos e acionamento de memórias, tanto pelo estímulo sonoro, quanto pelo estímulo visual compartilhado. E ainda, os processos subjacentes, como as representações mentais (ou representações cognitivas), criados pela performer que emergem durante as cenas. A memória tem o papel de modelar as conexões associativas da extensa rede de informações que possuímos, tornando itens de informação acessíveis a outros itens de informação. Contudo, para promover um diálogo profícuo entre corpo e cognição, elegeu-se neste trabalho, a atenção e a percepção como a ponte de articulação de ideias investigadas na performance Sintonia.

■ CONCLUSÃO

A aproximação com a abordagem científica trazida pela psicologia cognitiva serviu para ampliar e acomodar os procedimentos corporais utilizados na performance e o desafio de encontrar diálogo para questões difíceis. Pois, “a interdisciplinaridade raramente é uma cama de casal confortável” (Grove, Stevens e McKechnie, 2005). O que propomos nessa pesquisa é o engajamento do espectador com a obra artística, ativando uma qualidade perceptiva que se dispende ao observar a obra em tempo real. Buscou-se analisar a performance Sintonia, a partir do conceito de Cognição Coreográfica (Grove, Stevens, McKechnie, 2005), explorando a implicação dos processos cognitivos de percepção e atenção durante a performance e observação da dança. No processo coreográfico, os repertórios de movimento existentes são muitas vezes reconstruídos com o intuito de propagar as ideias e padrões de movimento incorporados pelos indivíduos, para recriar formas familiares em circunstâncias ou exigências particulares ou novas. Os coreógrafos e os bailarinos, similar e continuamente, apoiam, manipulam, rearticulam e transformam materiais incorporados, incluindo movimentos idiossincráticos, repetitivos, compartilhando memórias cinestésicas e verbais. Cada uma das formas de articulação durante o processo coreográfico tem propriedades distintas. A cognição coreográfica, então, é um domínio artístico complexo, no qual se podem estudar as peculiares interfaces que emergem na ação inteligente, que se difunde no espaço assim como no tempo, entre diversos componentes, tais como os grupos de praticantes e suas tecnologias cognitivas (Sutton, 2005). A cognição pode ser entendida como uma ação, pois o indivíduo só conhece algo quando interage com esse algo a partir das representações que faz do mundo: sem interação, não há cognição.





■ REFERÊNCIAS

1. CALVO-MERINO, B.; GRÈZES, J.; GLASSER, D.; PASSINGHAM, R. E.; HAGGARD, P. Action observation and acquired motor skills: an fMRI study with expert dancers. *Cerebral Cortex*. 15, p. 1243-1249, 2005.
2. CALVO-MERINO, B.; GRÈZES, J.; GLASSER, D.; PASSINGHAM, R. E.; HAGGARD, P. Seeing or doing? Influence of visual and motor familiarity in action observation. *Current Biology* 16, p. 1905-1910, 2006.
3. CORBALLIS, M. C. Learning and Cognition. In Bond & McConkey (Eds.). *Memory Psychological Science an Introduction*. Australia, p 69-105, 2001.
4. GARROCHO, L. Intervenção cênico-urbana em São Paulo. Olho de Corvo/ filosofia - nomadismo - zonas de experimentação - militância estético-cultural – micropolítica Disponível em: <http://luizcarlosgarrocho.blogspot.com.br/2008/04/interveno-cnico-urbana-em-so-paulo.html>. Acessado em Maio/2021.
5. GROVE, R.; STEVENS, C.; McKECHNIE, S. *Thinking in four dimensions*. Melbourne University Press: 2005.
6. HANNA, J. L. A nonverbal language for imagining and learning: dance education in K-12 curriculum. *Educational Researcher*, vol. 37, n.8, p. 491-506, 2008.
7. MATLIN, M. *Cognition*. Harcourt College Publishers, 5th Edition, Florida, 2002.
8. MATLIN, M.; FOLEY, H. *Sensation and Perception*. 4th Edition. Allyn and Bacon (Eds.). USA: 1997.
9. NOE, A. *Out of Our Heads: Why You Are Not Your Brain, and Other Lessons From the Biology of Consciousness*. Hill & Wang, 2009.
10. RIZZOLATTI, G.; FOGASSI, L.; GALLESE, V. Neurophysiological mechanisms underlying the understanding and imitation of action. *Nat. Rev. Neuroscience*, 2, p. 661-670, 2001.
11. RIZZOLATTI, G.; CRAIGHERO L. The Mirror-Neuron System. *Annual Rev. Neurosci.*, 27, , p.169-92, 2004.
12. RIZZOLATTI, G. The mirror neuron system and its function in humans. *Anat. Embryol.*, 210 (5-6), p. 419-421, 2005.
13. SLOBODA, J. A. Music structure and emotional response: some empirical findings. *Psychology of Music*, 19, p.110-120, 1991.
14. STEVENS, C. Trans-disciplinary approaches to research into creation, performance and appreciation of contemporary dance. In R. Grove, C. Stevens, & S. McKechnie. (Eds.). *Thinking in four dimensions: Creativity and cognition in contemporary dance* Carlton: Melbourne University Press, p. 154-168, 2005.
15. STEVENS, C.; SCHUBERT, E.; MORRIS, R. H.; FREAR, M.; CHEN, J.; HEALEY, S.; SCHOK-NECHT, C.; HANSEN, S. Cognition and the temporal arts: Investigating audience response to dance using PDAs that record continuous data during live performance. *Human Computer Studies*, 67, p. 800-813, 2009.





16. SUTTON, J. Moving and thinking together in dance. In R. Grove, C. Stevens, & S. McKechnie. (Eds.). Thinking in four dimensions: Creativity and cognition in contemporary dance Carlton: Melbourne University Press, p. 50-56, 2005.
17. TREISMAN, A. The perception of features and objects. In A. Baddeley; L. Weiskrentz (Eds.). Attention: Selection, awareness, and control. Oxford, England: Clarendon, p. 5-35, 1993.
18. WACHOWICZ, F. Cognição Coreográfica: Investigações sobre a habilidade da memória do movimento. Tese de Doutorado. Salvador. Universidade Federal da Bahia/UFBA. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas: 2009.



Avaliação do perfil motor em idosas praticantes de dança

| **Patrícia Espíndola Mota Venâncio**

IF Goiano - Campus Urutaí

| **Cristiane Aparecida da Silva**

UNIEVANGÉLICA

| **Lucas de Bessa Couto**

UNIEVANGÉLICA

| **Henrique Lima Ribeiro**

UDF

RESUMO

Objetivo: identificar e correlacionar os componentes motores de idosas praticantes de dança. **Método:** A pesquisa foi realizada com 32 idosas, com idade igual ou superior a 60 anos, matriculadas em um projeto de intervenção – UniAPI – no Centro Universitário - UniEVANGÉLICA na cidade de Anápolis-Goiás. Utilizou-se a bateria de teste do protocolo Francisco Rosa Neto (2009), com os componentes: motricidade fina, coordenação global, equilíbrio, esquema corporal, estruturação espacial e temporal. Para verificar a normalidade dos dados foi utilizado o teste de Shapiro-wilk e uma correlação de Spearman. **Resultado:** para a componente motricidade fina encontrou-se 59,7% e, para o equilíbrio, 79,6%, sendo a maioria dos idosos classificados entre normal baixo a muito inferior. Quanto à coordenação global, 100% dos idosos foram classificados como muito inferior. Já nos componentes que são mais utilizados na dança os resultados foram melhores como estruturação espacial e temporal, em que 54,5% foram classificados em normal médio e 33,3% em superior para a estruturação espacial e 93,9% na classificação muito superior para a estruturação temporal. E, quando feito a correlação, descobriu-se que, quanto maior a idade, menores foram as habilidades em motricidade fina e esquema corporal. **Conclusão:** o estudo concluiu que, no geral, as idosas praticantes de dança, encontram-se no nível psicomotor normal médio, levando em consideração que, quanto maior a idade, menor as habilidades motoras. Porém, as idosas obtiveram uma maior desenvoltura nos elementos da motricidade fina, esquema corporal, estruturação espacial e temporal, apresentando resultados acima da média.

Palavras-chave: Nível Psicomotor, Idoso, Dança.

■ INTRODUÇÃO

Levando em consideração que a população idosa esteja em um estágio máximo de sua maturidade e que carrega consigo um declínio das atividades biológicas, acarretando em uma diminuição paulatina de suas aptidões, existe a psicomotricidade, que se preocupa em utilizar métodos para avaliar e fazer intervenções preventivas, retardando e minimizando as perdas naturais sofridas pela idade (ROSA NETO; SAKAE; POETA, 2011; ANDRADE, 2017; CAMBEIRO *et al*, 2018).

Essa preocupação é depositada na psicomotricidade, pois é uma ciência que estuda o corpo em movimento, no qual se é aplicado um conjunto de métodos e técnicas de educação corporal para tratar as habilidades afetiva, cognitiva e motora por meio de inúmeras estratégias, incluindo a dança, como forma de estimular e aprimorar a manutenção das capacidades humanas (COSTE, 1992; ROCHA; ZAGATO NETO, 2012; PEREIRA, 2014).

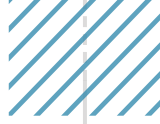
Beneficiando os idosos nos aspectos psicológicos e motores, a prática da dança proporciona um melhor desempenho na execução das atividades realizadas no dia-a-dia, aumentando a independência, confiança e autoestima, aprimorando as habilidades diárias e integração social (SILVA, BURITI, 2012; LEÃO, 2017; SANTOS *et al*, 2018).

Logo, o exercício físico, como a dança, entra como um agente de grande importância nesta fase, retardando doenças acarretadas devido à falta de atividades que trabalhem o psíquico e o motor integralmente (MARBÁ, SILVA, GUIMARÃES, 2016). Ainda, a dança para os idosos, apresentada de maneira adaptada, respeitando as necessidades e limitações de cada um, torna-se benéfica não somente para a melhoria e manutenção da saúde, mas também para a integração e socialização com o meio, devolvendo autonomia e autoestima (BETTI, 2007; KLEBIS *et al*, 2015).

A dança traduz-se em uma importante forma de comunicação, expressão e conhecimento. A sua prática proporciona um crescimento completo do indivíduo, permitindo uma maior conexão do seu corpo e do mundo à sua volta (MATIAS, 2019). A comunicação combinada entre Dança e a Psicomotricidade, evidencia suas descobertas através do domínio do corpo e das qualidades de movimento (FACUNDES, 2018).

Portanto, a dança é uma atividade completa, pois trabalha o nível psicomotor como um todo, e diante do envelhecimento da população, é indicada como uma ótima opção para os indivíduos idosos, para que essa população possa continuar a viver de maneira saudável, integrando o corpo e a mente (SILVA, 2010; VIEIRA, 2015).

Atualmente há uma maior expectativa em prolongar os anos de vida, levando os idosos a buscarem alternativas para melhor qualidade de vida, uma vez que nesta idade há a perda natural das habilidades psicológicas e motoras, que conduz os idosos a possíveis depressão, baixa autoestima, isolamento, entre outros (TEIXEIRA, 2010; KLEBIS *et al*, 2015).



Sendo assim, o trabalho psicomotor se torna ainda mais necessário para os idosos, visto que esta ciência se fundamenta numa visão globalizada do ser humano, no qual se tem uma finalidade de exercitar corpo e a mente para se chegar a terceira idade com uma boa qualidade de vida e longevidade (COSTA, 2011; ANDRADE, 2017).

Identificar e correlacionar os componentes motores das idosas praticantes de dança.

■ MÉTODO

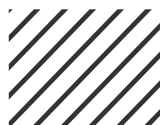
Trata-se de um estudo transversal, descritivo, quantitativo. A amostra foi composta por um total de 32 idosas do sexo feminino, com idade igual ou superior a 60 anos, praticantes de dança de um projeto de intervenção na faculdade UniEvangélica (UNIAPI) da cidade de Anápolis-Goiás

Para participar da pesquisa as idosas deveriam estar matriculadas na modalidade de dança no (UNIAPI) há pelo menos 03 meses.

Os instrumentos utilizados constaram de entrevistas, atividades com exercício psicomotores, além da aplicação da Bateria Psicomotora de Rosa Neto (2009) a qual avalia alterações de comportamento mental psicológico e neurológico, o controle evolutivo, nas áreas da motricidade fina, coordenação global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial e temporal.

Foi feito convite aos participantes, depois de aceito e assinado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), foi agendado e dado início na realização dos testes em um local reservado, aplicado individualmente de modo a não causar tumultuo e constrangimento a nenhum idoso. Foram garantidas a confidencialidade e a privacidade das informações prestadas pelo avaliado através da ocultação e substituição do seu nome por números. O estudo seguiu a Resolução do CNS nº 466/2012, e foi aprovado com o número 1.105.284 no Comitê de Ética e pesquisa da Uni evangélica, e todos assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).

Na coleta de dados, foi aplicada a bateria Rosa Neto (2009) composta por testes de coordenação motora global e fina, equilíbrio, esquema corporal, estruturação espacial e temporal. O teste é realizado em 11 níveis e para cada nível, uma pontuação. Após o registro da pontuação, o teste permite classificar o idoso em: Muito inferior 69 pontos ou menos; Inferior 70 – 79 pontos; Normal baixo 80 – 89 pontos; Normal médio 90 – 109 pontos; Normal alto 110 – 119 pontos; Superior 120 – 129 pontos; Muito Superior 130 pontos ou mais. Foi feito o teste de coordenação global, motricidade fina, equilíbrio, esquema corporal, organização temporal e espacial. As provas foram classificadas de acordo com o nível de dificuldades de cada idoso. O nível foi analisado de acordo com as condições biopsicossociais de cada um. Os testes tiveram por volta de 30 minutos para a realização.





Para a análise dos dados foi feito uma análise descritiva como média, desvio-padrão, mínimo, máximo, frequências e porcentagens. Para verificar a normalidade dos dados foi utilizado o teste de Shapiro-wilk e uma correlação de Spearman. O valor de p considerado foi $< 0,05$. Os dados foram analisados na Software Statistica Package for Social Science (SPSS 20.0)

■ RESULTADOS

A tabela 01 mostra o resultado das médias e desvio padrão dos componentes. Em que a média no elemento motricidade fina obteve uma pontuação de 79,27%, na coordenação global 52,91%, equilíbrio 65,64%, esquema corporal 160,36%, organização espacial 105,09%, organização temporal 161,82,00% e na classificação geral com 104,18% das idosas praticantes de dança dentro da média, com o desvio padrão de 10,33% para mais ou para menos.

Tabela 01. Classificação da média e desvio padrão dos componentes.

Componentes	Média/DP	Mínima	Máxima
Motricidade Fina	79,27 +/- 15,35	48	108
Coordenação Global	52,91 +/- 15,35	6	66
Equilíbrio	65,64 +/- 17,68	36	102
Esquema Corporal	160,36 +/- 18,93	120	192
Organização Espacial	105,09 +/- 13,42	72	120
Organização Temporal	161,82 +/- 19,00	96	180
Geral	104,18 +/- 10,33	83	121

Fonte: própria

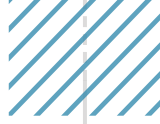
A tabela 02 apresenta a classificação dos componentes avaliados, onde a maioria se encontra no nível normal médio com 36,4% na motricidade fina, assim como a estruturação espacial com 54,5%, já os componentes coordenação global, 100% das idosas se encontram muito inferior e para o equilíbrio também na mesma classificação com 54,5%. Nos componentes esquema corporal e estruturação temporal a classificação foi muito superior, atingindo 97% e 93,9% respectivamente. Obtendo no geral, o resultado de 51,5% das idosas, classificadas no normal médio.

Tabela 02. Classificação dos componentes da psicomotricidade.

EAM	n% MF	n% CG	n% EQ	n% EC	n% EE	n% ET	n% CGI
Muito inferior	9 (27,3)	33 (100)	15 (54,5)	-	-	-	-
Inferior	6 (16,2)	-	7 (21,2)	-	1 (3,0)	-	-
Normal baixo	6 (16,2)	-	3 (9,1)	-	3 (9,1)	-	3 (9,1)
Normal médio	12 (36,4)	-	5 (15,2)	-	18 (54,5)	1 (3,0)	17 (51,5)
Normal alto	-	-	-	-	-	-	12 (36,4)
Superior	-	-	-	1 (3,0)	11 (33,3)	1 (3,0)	1 (3,0)
Muito superior	-	-	-	32 (97,0)	-	31 (93,9)	-

Legenda: Escala de Aptidão Motora (EAM); motricidade fina (MF); coordenação global (CG); equilíbrio (EQ); esquema corporal (EC); estruturação espacial (EE); estruturação temporal (ET); classificação geral (CG).





A tabela 03 se refere à correlação entre os elementos, houve uma correlação negativa da idade com a motricidade fina, equilíbrio e esquema corporal, e mostra que quanto maior for a idade, menor as habilidades com esses elementos. E uma correlação positiva entre os componentes analisados em que, quanto maior for a motricidade fina, maior foram os valores de coordenação global, equilíbrio e estruturação temporal, e que quanto mais as idosas com melhor pontuação na coordenação foram as idosas que tiveram mais equilíbrio. Assim como o equilíbrio com a motricidade fina e coordenação global. Bem como o esquema corporal tem correlação com a motricidade fina e a estruturação temporal também se correlaciona com a motricidade fina.

Tabela 03. Correlação entre Elementos.

Correlação	r	p
Idade x Motricidade Fina	400	0,021
Idade x Equilíbrio	-392	0,002
Idade x Esquema Corporal	-427	0,001
Motricidade Fina x Coordenação Global	472	0,009
Motricidade Fina x Equilíbrio	549	0,001
Motricidade Fina x Estruturação Temporal	429	0,013
Equilíbrio x Motricidade Fina	549	0,001
Equilíbrio x Coordenação Global	478	0,005
Esquema Corporal x Motricidade Fina	414	0,013
Estruturação Temporal x Motricidade Fina	429	0,013

Fonte: própria.

■ DISCUSSÃO

Venâncio *et al* (2016) realizaram um estudo cujo objetivo foi analisar a influência da atividade física nos componentes psicomotores em idosos praticantes de musculação, hidroginástica, dança e também em idosos sedentários. Os dados mostraram que tais práticas influenciaram na melhora e manutenção dos componentes psicomotores, obtendo uma maior desenvoltura da coordenação global, esquema corporal, organização espacial e temporal quando comparados aos idosos sedentários, tendo a psicomotricidade como um papel fundamental na vida do idosos. Reforçando o presente estudo em que também apresentou resultados relevantes nos elementos da motricidade fina, esquema corporal, estruturação temporal e espacial, interagindo e unindo o corpo e a mente à sociedade, e que a psicomotricidade no geral proporciona uma maior desenvoltura motora.

Afim de avaliar a aptidão motora em idosos praticantes de dança de salão, Matias (2019) avaliou os idosos, em seis grandes áreas: motricidade fina, motricidade global, equilíbrio, esquema corporal, organização espacial, organização temporal. E considerou que a dança de salão, concebe contribuições positivas para aprimorar a aptidão motora, especialmente na área perceptiva (organização espacial e temporal) que apresentaram melhores resultados.





Indo de encontro com o presente estudo, em que destacou melhores resultados obtidos nos elementos: esquema corporal e estruturação temporal.

Com o objetivo de identificar quais aspectos psicomotores são favorecidos pela dança, Facundes (2018) percebeu, em seu estudo, que tal atividade carrega consigo a grande responsabilidade de sensibilizar o indivíduo e que requer responsabilidade, paciência e, acima de tudo, força de vontade para alcançar os objetivos. Ele percebeu, ainda, que a dança contribui para o desenvolvimento psicomotor dos indivíduos, fazendo com que exercitem e ampliem a autoconfiança e autoestima, trazendo uma melhora na comunicação e senso de capacidade. Nesse caso, o presente estudo apresenta resultados semelhantes, em que as idosas se encontram no nível muito superior no elemento esquema corporal, em que caracteriza a consciência do corpo como meio de comunicação consigo e com o meio, influenciando para uma melhora em relação aos elementos físicos, sociais, mentais e psicológicos de idosos praticantes de dança.

O estudo de Santos *et al* (2018) demonstra a importância da psicomotricidade ao nível preventivo, interventivo em diversos fatores (motor, psicológico e social) e na promoção da qualidade de vida do idoso com alterações respiratórias. Concluiu-se que, para este tipo de população, são aconselhadas: a prática de atividade física, com o objetivo de contrariar o sedentarismo, o qual provoca a diminuição da capacidade funcional; atividades psicomotoras em grupo, pois a prática de atividade física nestes grupos depende de fatores fisiológicos, comportamentais, sociais, ambientais e culturais; de forma a ser possível fortalecer os músculos. Esses resultados foram ao encontro com o presente estudo, em que apresentou a importância da prática de atividade física pelo meio da dança, para melhoria de suas capacidades, uma vez que os resultados mostram que a idade influencia no declínio das funções psicomotoras, sendo um desafio executar tarefas aparentemente simples no dia-a-dia.

Já Silva (2019), em pesquisa, percebeu melhorias no nível da mobilidade dos membros inferiores, da consciência corporal, da atenção, da percepção espacial, do equilíbrio, da motricidade fina e da memória, demonstrando que uma intervenção psicomotora tem a capacidade de atuar de forma preventiva e reeducativa, tanto em pessoas com envelhecimento saudável, quanto em pessoas com patologias. Diferente do presente estudo, em que concluiu que nem todos os elementos da psicomotricidade apresentaram resultados significantes, no entanto, é um processo gradual, o estímulo contínuo da psicomotricidade por meio da dança, pode melhorar o desempenho em todos os elementos psicomotores.

No estudo de Gouvêia (2017), o objetivo foi de verificar os efeitos da dança sênior sobre os parâmetros cognitivos, motores e na qualidade de vida de idosos e foi concluído que, a dança sênior foi efetiva como exercício físico na melhora da qualidade de vida, saúde física e mental dos idosos. Concordando o presente estudo em que relata a importância da dança





para melhoria dos elementos psicomotores para idosos, uma vez que com a idade, vão se perdendo suas aptidões, o presente estudo aponta resultados otimistas quando se trata de elementos que são diretamente relacionados com a dança, como o esquema corporal, onde 97% das idosas se classificaram muito superior.

São relevantes, ainda, os estudos de Guzzo *et al* (2018), que demonstraram que os idosos que praticam e corrigem com frequência a postura corporal nos movimentos diários e dos exercícios, têm maior bem-estar, fortalecimento e elasticidade muscular. Sendo assim, constatou-se que as atividades psicomotoras possibilitam melhor desempenho físico e mental, pois trabalham o corpo em movimento como um todo. A velhice não é um fator estático, é normal o declínio das habilidades motoras, no presente estudo, os elementos da coordenação global e equilíbrio obteve-se uma classificação abaixo do normal, porém, apresentaram resultados superior à média em noção de espaço, apresentando uma classificação dentro da média, um desempenho geral.

Cabe, ainda, mencionar Santos, Guedes e Jóia (2018), que, com o objetivo de analisar os benefícios da dança no equilíbrio dos idosos frequentadores de uma Universidade aberta da melhor idade, conclui que a dança é uma atividade que promove uma melhora em aspectos físicos e mentais, melhorando o equilíbrio e sua manutenção com as atividades de vida diária, prevenindo quedas, promovendo uma maior amplitude e independência nas suas atividades, melhorando a confiança e autoestima dos idosos nas realizações das atividades de vida diária. Já o presente estudo, não apresentou resultado satisfatório no equilíbrio, concluiu quanto maior a idade, menor será a habilidade nesse elemento. Assim é relevante destacar que a continuação da atividade psicomotora poderá haver ainda mais uma melhora em seus desenvolvimentos.

■ CONCLUSÃO

O estudo concluiu que no geral, as idosas praticantes de dança, encontram-se na classificação normal médio. As idosas obtiveram uma maior desenvoltura nos componentes esquema corporal, estruturação espacial e temporal, apresentando resultados acima da média. Houve uma correlação negativa da idade com a motricidade fina, equilíbrio e esquema corporal, e mostra que quanto maior for a idade, menor as habilidades com esses elementos.

Espera-se que estes resultados sejam uteis para otimização de novos projetos que mobilizem os idosos a se tornarem mais ativos, impulsionando uma melhora no seu estado geral de saúde.





■ REFERÊNCIAS

1. ANDRADE. D, C. **Contributos da intervenção psicomotora ao nível do equilíbrio em idosos.** BRAGANÇA, 2017. 93p. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/14685/1/Daniela%20da%20Costa%20Andrade.pdf>
2. BETTI. M. **Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica.** R. da Educação Física/UEM Maringá, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007.
3. CAMBEIRO, R. et al. A promoção do autocuidado no idoso, realidade psicomotora, **Journal of Aging & Innovation**, v.7, n.2, p. 193 – 197. 2018.
4. COSTA. M, L, A. **Qualidade de vida na terceira idade: a psicomotricidade como estratégia de educação em saúde.** Lisboa. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias Departamento de Ciências Sociais e Humanas Área de Ciências da Educação. 2011. 150p
5. COSTE, J.C. **A psicomotricidade.** 6ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1992.
6. FACUNDES. A, K, S. **A dança educação e sua contribuição no desenvolvimento psicomotor na educação especial.** Manaus, Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Dança da Escola Superior de Artes e Turismo – Universidade do Estado do Amazonas. 2018. 61p.
7. GOUVÊIA. J, A, G; et al. Impacto da dança sênior nos parâmetros emocionais, motores e qualidade de vida de idosos. Maringá. **Rev. RENE** . v.18, n.1, p. 51-8, jan-fev. 2017.
8. GUZZO. J, S, R et al. Psicomotricidade na promoção de qualidade no processo de envelhecimento. **Cad. de edu. saúde e fisio.** Espírito Santo, 2018.
9. KLEBIS. L, O. et al **Avaliação da aptidão motora e qualidade de vida de indivíduos da terceira idade praticantes da dança sênior.** São Paulo, 8º Congresso de Extensão Universitária da UNESP, p.1-6 . 2015.
10. LEÃO, M. J. M. **Coordenação motora em idosos praticantes e não praticantes de atividade física.** 2017. 26 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Centro Desportivo, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2017.
11. MARBÁ. R, F; SILVA. G. S; GUIMARÃES. T, B. Dança na promoção da saúde e melhoria da qualidade de vida. **Revista Científica do ITPAC**, Araguaína, v.9, n.1, Pub.3, Fevereiro 2016.
12. MATIAS. L, M. **Avaliação motora de idosos praticantes de dança de salão.** Florianópolis, TCC (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Educação Física - Bacharelado. 2019.
13. PEREIRA. E, D, P. Manifestação da Psicomotricidade em técnicas de educação corporal e somática da atualidade. **Cad. de pos grad. em dist. do desen.**, Brasil, v. 14, n.2, p. 75-84. 2014.
14. ROCHA, C, J; ZAGATO NETO, N. Psicomotricidade: **Estimulação das habilidades motoras, cognitivas e sócio-afetivas.** Trabalho de conclusão de curso. Centro Universitário Salesiano Auxilium, curso de Pedagogia, Lins, 2012.
15. ROSA NETO F, et al. Manual de avaliação motora para terceira idade. Porto alegre: Artmed. 2009.



16. ROSA NETO F; SAKAE. T, M; POETA. L, S. Validação dos parâmetros motores na terceira idade. Santa Catarina. **Rev. Bras. de Ciên. e Mov.**, v.19, n. 1, p. 20-25, 2011.
17. SANTOS. L, M; GUEDES. T, R; JÓIA. L, C. Benefícios da dança no equilíbrio em idosos frequentadores de uma universidade aberta da melhor idade. Barreiras. **Revista das Ciências da Saúde do Oeste Baiano** – Higia. v.3, n.1, p. 143-150. 2018.
18. SANTOS, M. et al Intervenção Psicomotora em Idosos com alterações respiratórias: Doença Pulmonar Obstrutiva Crônica, **Journal of Aging & Innovation**. v.7, n.2, p. 20 – 25. 2018.
19. SILVA. G, B; BURITI. M, A. Influência da dança no aspecto biopsicossocial do idoso. São Paulo. **Rev. Kairós Geronto.**, v.15, n.2, p. 177-192. 2012
20. SILVA. R, M. Intervenção gerontopsicomotora em idosos constitucionalizados. **Universidade de Évora**, 2019. <http://dspace.uevora.pt/rdpc/handle/10174/25369>
21. SILVA. V, C. **O aprendizado da dança em idosos do cds/ufsc: barreiras e conquistas**. Florianópolis, TCC (Graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Desportos. Educação Física Licenciatura.2010.
22. TEIXEIRA. L, M, F. **Solidão, depressão e qualidade de vida em idosos : um estudo avaliativo exploratório e implementação-piloto de um programa de intervenção**. Mestrado Integrado em Psicologia Secção de Psicologia Clínica e da Saúde Núcleo de Psicologia da Saúde e da Doença. Lisboa, 2010.
23. VENÂNCIO. P, E, M et al. Influência da atividade física nos componentes psicomotores em idosos. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul. v.17, n.1, p.32-38, jan./mar. 2016
24. VIEIRA, D. M. G. N.- Educação pela arte: um projecto de dança para seniores [Em linha]. Lisboa: **ISCTE-IUL**, 2015. Dissertação de mestrado. [Consult. Dia Mês Ano] Disponível em [www:<http://hdl.handle.net/10071/111104>](http://hdl.handle.net/10071/111104).

Danças populares e a prática do voleibol: possibilidades de transferência de aprendizagem

| **Leandro Neves de Souza**
UERN

| **Roque Ribeiro da Silva Júnior**
UERN

| **Vinicius Iley Oliveira Rodrigues**
UERN

| **Adalberto Veronese da Costa**
UERN

| **Glêbia Alexa Cardoso**
UERN

RESUMO

Estudos demonstram que as experiências com habilidades motoras de modalidades distintas podem influenciar na aprendizagem de uma tarefa motora de outra modalidade, através da transferência (positiva ou negativa) da aprendizagem. Nesse sentido, o estudo objetivou analisar a contribuição das danças populares como transferência de aprendizagem para os fundamentos do esporte do voleibol. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa com dez especialistas (professores), homens (5) e mulheres (5), formados em educação física, que lecionam ou atuam com a modalidade de voleibol na cidade de Mossoró-RN. Foi possível verificar a similaridade de alguns movimentos como também as diferenças dos gestos e ações analisadas. Possível concluir que quanto maior a bagagem de movimentação para o aluno, mais irá ter a possibilidade de um grande repertório motor. Como o resultado, os professores deixaram evidente que os movimentos relacionados ao pastoril, maculelê e xaxado contribuíram com o desenvolvimento corporal dos indivíduos transcurando ao voleibol. Com isso, o estudo evidencia que há de fato a transferência positiva e negativa no desenvolvimento corporal e no processo de ensino do esporte.

Palavras-chave: Transferência de Aprendizagem, Danças Populares, Voleibol, Aprendizagem Motora.



■ INTRODUÇÃO

A cultura pode ser um meio de junção de crenças e valores que podem estar ligadas com o fator de ancestralidades passadas de geração para geração, ou de conquistas marcadas pela história de manifestações culturais como música, pintura, arte e dança. A própria dança surge como uma manifestação da cultura popular como uma das suas maiores riquezas do Brasil e do mundo como Fonte de conhecimento (CARBONERA; CARBONERA, 2008).

A dança folclórica juntamente com seus significados e conhecimentos podem vir a ser um estilo para formatar a integridade humana, através de culturas advindas do popular. Por ser considerada um conteúdo para a Educação Física Escolar, além de ter os benefícios da arte, a dança consegue adentrar no contexto de aprendizagens motoras, cognitivas estabelecendo o senso crítico cidadão ao que suas disciplinaridades conseguem se comprometer, em uma transformação no contexto escolar. A liberdade de expressar através do corpo, gera autonomia ao aluno, junto com a expansão de conhecimentos (BORDON, 2011).

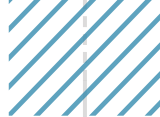
A dança pode estar presente na vida do indivíduo desde o seu caminhar, com o auxílio de várias habilidades motoras, como ritmo, equilíbrio, concentração etc., e atividades complexas ou não, a dança pode estar ligada a diversas movimentações relacionadas à expressão corporal como: correr, saltar, pular, abaixar e até mesmo em atividades que contemplem todas essas movimentações, como atividades ou modalidades esportivas (FERRAZ, 1993).

Pode-se dizer que a dança através de transferência de habilidades não aprimora apenas habilidades básicas, mas também uma amplitude de movimentos a cerca de uma transferência de habilidades positivas, podendo ser derivadas algumas de esportes contendo habilidades como correr, saltar, pegar. Podendo dar também noção de lateralidade advindos de características até de esportes com ou sem contato, esportes que utilizam bola, esportes fechados ou abertos (PINTO; MACAMO; AZEVEDO, 2014).

A transferência de aprendizagem pode ser relativa de acordo com o grupo a ser utilizado, envolvendo a natureza do conteúdo ou função mental e os métodos utilizados para determinada função (SILVA, 2013). A habilidade adquirida através de uma transferência positiva ou não, pode nos dar uma noção de como a transferência pode ser benéfica para o aluno, para ter a noção de como executar determinado movimento, fazendo o mesmo conter vivências em sua bagagem motora e cognitiva que possam facilitar essa transmissão de conhecimentos de um movimento para o outro (ALMEIDA, 1985).

A aprendizagem do aluno ocorre através de experiências e pelas suas ações e reações em que ele foi colocado juntamente ao ambiente proposto para determinada aprendizagem (GONCALVES, 2006). Ou seja, tudo que é vivenciado pode influenciar (beneficiando ou atrapalhando) no que será aprendido para a prática de um determinado movimento vindo de um esporte ou não. Estudos demonstram que quanto mais similar for um gesto





do esporte para outro, maior será a probabilidade de uma transferência de aprendizagem (GÓMEZ; OLIVA, 2001).

Dentro dessa perspectiva, existem estudos que apresentam a importância de diversificar as modalidades coletivas com métodos de treinamentos que favoreçam a transferência das habilidades (LIMA, 2013). Contudo, estudos que utilizam os movimentos das danças populares são escassos, mesmo verificando a importância do ritmo, que pode servir como base para novas aprendizagens em uma modalidade esportiva (LISBOA, 2012). Na modalidade do voleibol, por ser um esporte que exige velocidade, ritmo de equipe em sua essência, pode receber uma transferência de aprendizagem positiva através das danças populares, fator que pode inspirar e estimular as pessoas na cultura social, e pode contribuir para o desenvolvimento da prática das pessoas.

Diante desse panorama, o objetivo deste estudo é analisar a contribuição das danças populares (xaxado, pastoril, maculelê) na transferência de aprendizagem dos fundamentos específicos (saque, ataque e levantamento) do voleibol.

■ MÉTODO

A presente pesquisa é de uma abordagem qualitativa, que usa de uma abordagem de caráter exploratório, tendo como foco a subjetividade de um determinado conteúdo, compreendendo assim as variabilidades do comportamento humano, suas vivências entre outros aspectos. com um objetivo de investigar a influência das danças populares como pastoril, maculelê e xaxado acerca de transferência de aprendizagem sobre três específicos fundamentos do voleibol como saque, ataque e levantamento.

Participaram da pesquisa dez especialistas, com média de idade de 29,3 anos, 5 homens e 5 mulheres, professores de educação física (licenciatura ou bacharelado), com mais de uma ano do término da graduação, que trabalham em escolas da rede básica de ensino, e que vivenciaram ou vivenciam atualmente o voleibol escolar na cidade de Mossoró/RN. O processo de amostragem foi por conveniência, através de convite a cada professor que utilize a modalidade de voleibol nas suas aulas, em levantamento realizado na Federação Norte-rio-grandense de voleibol, bem como junto às escolas e instituições da cidade de Mossoró. A quantidade de participantes foi determinada por meio da Técnica Delphi seguidos os autores Marques e Freitas (2018), que sugere até dez especialistas para validação de conteúdo do instrumento.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (CEP-UERN), sob o protocolo de N.º.4.634.771. Os voluntários que aceitaram o convite, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido





(TCLE), via formulário do Google Forms, depois de serem esclarecidos sobre todos os procedimentos e instrumentos de análise.

Inicialmente foi elaborado um questionário online através da plataforma *google forms*, e enviado para os especialistas. Neste questionário inicial, continham questões sobre informações pessoais como nome, sexo e idade, área em que ele atua e o ano de graduação. Posteriormente foi realizada uma filmagem de três movimentos para cada dança escolhida (xaxado, pastoril, maculelê). Estas danças foram selecionadas por serem de maior popularidade na região, além de conter movimentos semelhantes aos da modalidade do voleibol, como: agachar, saltar, flexionar os ombros e girar.

O vídeo produzido foi dividido em 3 partes, cada parte teve um tempo aproximado de dois minutos. As movimentações feitas no vídeo foram baseadas em três estudos “ensinando práticas corporais de origem afro-brasileira e africana na educação física escolar” de autoria de Paulo Maciel Cordeiro Martins (2016), “Pastoril uma educação celebrada no corpo e no riso” de autoria Marcílio de Souza vieira (2010) e “Xaxado e criação artística: um estudo sobre ressignificações da cultura popular no ambiente escolar formal” de autoria de Carlos Cleiton Evangelista Gonçalves (2018). A filmagem para registro das tarefas para posterior análise e edição foi realizada por meio de uma câmera de vídeo Canon (Modelo: EOS Rebel SL3).

O conteúdo produzido foi submetido à apreciação dos especialistas com reconhecida capacidade para a avaliação. Cada especialista recebeu por e-mail o vídeo gravado e juntamente com a mídia foi agrupado um questionário dividido em 3 momentos, 9 perguntas para cada modalidade, totalizando 27 perguntas; as perguntas eram fechadas com três alternativas (sim, não e talvez), mas caso o profissional optasse pela opção “não”, poderia preencher uma pergunta aberta para avaliar a transferência negativa da aprendizagem. As três modalidades foram contempladas com perguntas que abordassem os três fundamentos do voleibol escolar que foram investigados. O questionário começou com as perguntas direcionadas às movimentações com a modalidade do xaxado e sempre seguia a ordem dos fundamentos como saque, ataque e levantamento.

Em seguida, foi feita uma análise dos questionários apresentados pelos professores: às questões objetivas foram calculadas as frequências absolutas, e para as questões subjetivas foi feita a análise de discurso de Bardin relatado pelo autor Santos (2012).

■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos movimentos do xaxado, maculelê e pastoril para transferência positiva das habilidades motoras de saque, ataque e levantamento da modalidade do voleibol são apresentados na tabela 1.





Tabela 1. Análise dos movimentos do xaxado, maculelê e pastoril para transferência positiva das habilidades motoras de saque, ataque e levantamento da modalidade do voleibol.

Movimento da dança	Habilidades Motoras do Voleibol								
	Saque			Ataque			Levantamento		
	Sim	Não	Talvez	Sim	Não	Talvez	Sim	Não	Talvez
Xaxado									
Movimento 1	n=5	n=2	n=3	n=3	n=6	n=1	n=7	n=0	n=3
Movimento 2	n=5	n=4	n=1	n=3	n=5	n=3	n=4	n=2	n=4
Movimento 3	n=4	n=2	n=4	n=1	n=7	n=2	n=4	n=3	n=3
Maculelê									
Movimento 1	n=5	n=2	n=3	n=4	n=2	n=4	n=4	n=2	n=4
Movimento 2	n=8	n=0	n=2	n=3	n=2	n=5	n=3	n=1	n=6
Movimento 3	n=4	n=0	n=2	n=2	n=1	n=7	n=6	n=0	n=4
Pastoril									
Movimento 1	n=1	n=4	n=5	n=4	n=2	n=4	n=6	n=0	n=4
Movimento 2	n=3	n=5	n=2	n=3	n=5	n=2	n=3	n=1	n=6
Movimento 3	n=1	n=3	n=6	n=4	n=4	n=2	n=6	n=2	n=2

Fonte: próprio autor (2021).

Na modalidade do xaxado (Figura 1) o fundamento do levantamento do voleibol foi apontado como o fundamento com mais possibilidade de transferência de aprendizagem para os profissionais, já o fundamento do ataque foi o fundamento com menos possibilidade de transferência de aprendizagem, observando assim que as movimentações do xaxado podem favorecer uma transferência positiva, pelas similaridades das habilidades específicas envolvidas. Corroborando Teixeira (1992) expõe que a transferência positiva ocorre quando a experiência anterior favorece a aprendizagem de uma nova habilidade, uma vez que as transferências de aprendizagem podem ser explicadas no sentido que vem por meio da possibilidade da execução do movimento do xaxado para as três habilidades apresentadas do voleibol.



Figura 1. Recorte das filmagens do movimento da dança xaxado.

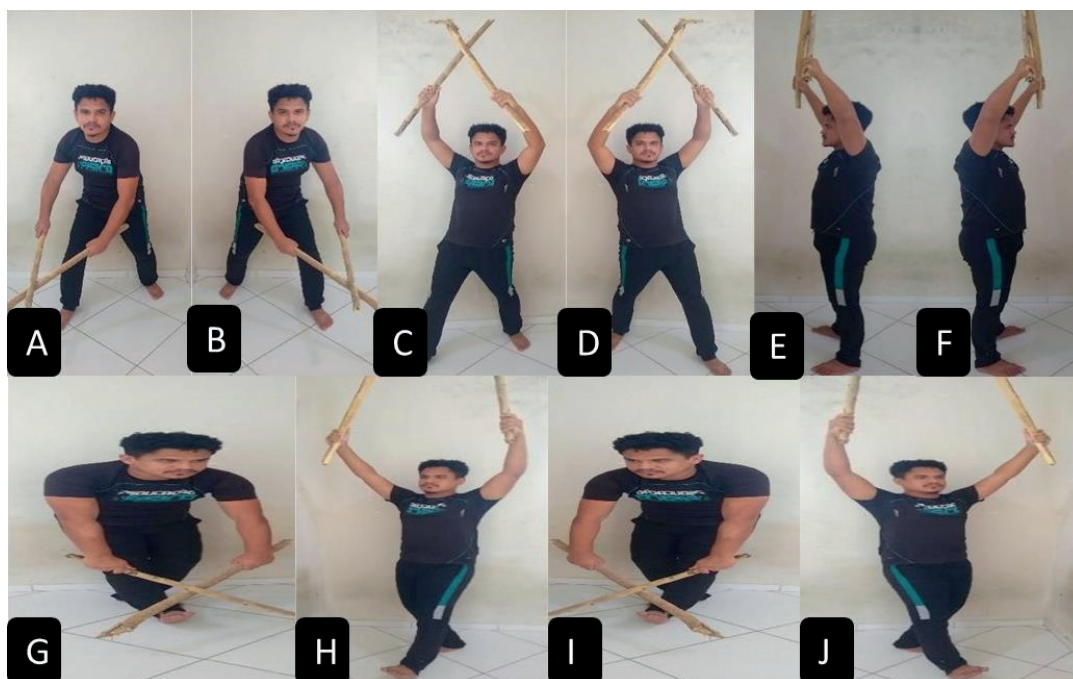


Legenda: Xaxado (movimento 1): saltos pequenos feitos ainda quando se está de frente (A) mais dois saltos pequenos feitos para o lado direito (B), e para o lado esquerdo (C), com braços fazendo uma flexão de ombro e extensão de ombro; Xaxado (movimento 2): é dividido em 4 partes (F, G, H e I), a primeira parte o corpo fica centralizado (F); em seguida é dado três saltos pequenos e o primeiro pulo a perna direita vai saindo (G) do chão até chegar na parte de trás (H); repete a movimentação com a perna esquerda (I), com braços sempre estendidos vão fazendo uma flexão e extensão de ombro. O bastão de madeira representa a espingarda, elemento utilizado na dança do xaxado; Xaxado (movimento 3): foi dividido em dois momentos (D e E), a primeira parte a perna direita bate duas vezes no chão (D), em seguida é feita uma flexão de quadril e de joelhos com a perna direita na frente (E) e os braços fazendo uma flexão de ombro com os cotovelos estendidos.

Fonte: próprio autor (2021).

Já para a modalidade do maculelê (Figura 2) o movimento do saque foi mais apontado como fundamento com maior possibilidade de transferência de aprendizagem, pois todos os movimentos do maculelê os ombros estavam em constante movimentação, muito parecido com o movimento em si do saque. A transferência positiva teve lugar, pois segundo Mednick (1973) a resposta antiga foi compatível e semelhante a nova resposta, favorecendo a presença de transferência positiva, pois os movimentos são mais similares.

Figura 2. Recorte das filmagens do movimento da dança maculelê.

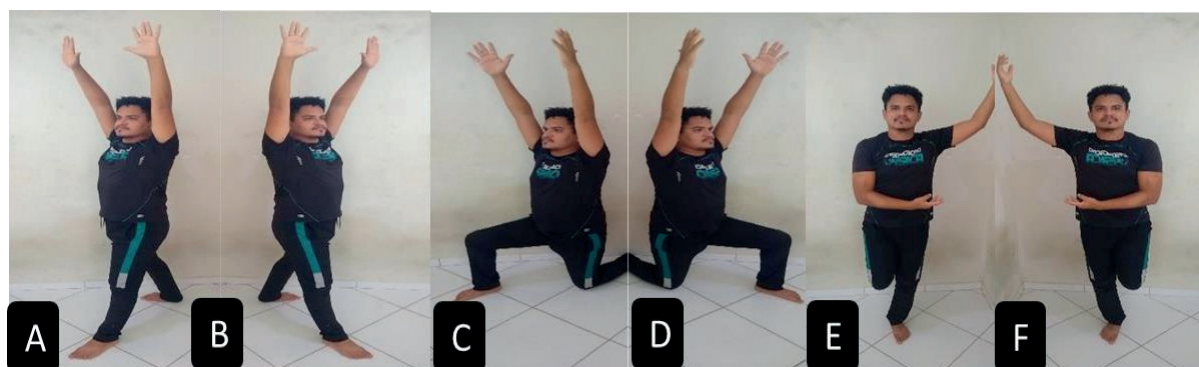


Legenda: Maculelê (movimento 1) foi dividida em quatro partes (A, B, C e D) seguindo os ângulos de direita (A) e esquerda (B) plano baixo, em seguida planos altos começando com a direita (C) e em seguida esquerda (D), batendo os bastões do maculelê um no outro, sempre que mudarem de posição, começando com a direita baixa, esquerda baixa, direita alta e esquerda alta; Para o movimento 2 do maculelê, foi dividido em 4 partes na sua execução (G, H, I e J), é feita uma flexão da coluna com a perna direita da frente do corpo (G), com os bastões cruzados, em seguida é feita uma extensão da coluna (H), os braços tem uma flexão de ombros e os bastões são levados para cima, juntamente com os braços, após essa movimentação, é feita uma flexão da coluna com a perna esquerda na frente (I) com os bastões também cruzados na frente, para finalizar a movimentação se repete a flexão da coluna com os bastões mais uma vez elevados para cima (J). O movimento 3 do maculelê, é dividido em duas partes (E e F), dando um contratempo junto com um pequeno salto, indo na direção da direita (E), em seguida para a esquerda (F) e após isso batendo os bastões do maculelê sempre que parar em um lado depois repetir a mesma movimentação do outro. Os bastões de madeira na dança do maculelê, tem a representação por nome de esgrimas, que são bastões utilizados pelos bailarinos da modalidade, que se tocam, fazendo sons, no ritmo da dança e da música.

Fonte: próprio autor (2021).

Na modalidade do pastoril (Figura 3), o fundamento do levantamento se mostrou com mais eficácia para possibilidades de transferência de aprendizagem. Já o movimento do saque que menos poderia receber possibilidades de transferência positiva segundo os profissionais, no esporte do voleibol escolar. Acredita-se que as respostas dos especialistas foram positivas neste sentido, pois para a realização do fundamento do levantamento os jogadores devem fazer com que as mãos assumam o mesmo formato da bola, deve posicionar as mãos na frente da testa e direcionar a bola. o que se assemelha com as movimentações de braço da coreografia do pastoril. Neste caso, é importante compreender que sincronizar uma resposta motora com um com uma determinada execução sensorial constitui-se em uma ação frequentemente vista pelo ser humano, e se torna essencial no trabalho com o esporte. Também deve compreender que a complexidade da tarefa é um fator importante a ser considerado para que essa capacidade possa ser aplicada a situações encontradas pelo professor de Educação Física.

Figura 3. Recorte das filmagens do movimento da dança pastoril.



Legenda: Pastoril (movimento 1) é feita em 4 tempos, mas dividido em 2 movimentos (A e B), salto para direita com os braços fazendo flexão de cotovelos, depois extensão de cotovelos e com os ombros flexionados (A), fazendo esse movimento uma vez para a direita, outra vez para a esquerda e quando voltar novamente para direita o movimento de flexão de cotovelos, extensão de cotovelos e os ombros flexionados é feito duas vezes, depois só repetir para a esquerda (B); Pastoril (movimento 2) é dividido em duas partes (C e D), o movimento começa com um giro para o lado direito, após esse giro é feita uma flexão dos ombros e extensão do cotovelo, junto com uma flexão de quadril, flexão de joelhos com o joelho direito na frente (C), após fazer todo o movimento para a direita, repete a mesma movimentação para a esquerda começando do giro, até finalizar com a flexão de quadril, flexão de joelhos com o joelho esquerdo na frente sempre repetindo, direita e esquerda, deixando o movimento contínuo; Pastoril (movimento 3) é dividido em duas partes (E e F), movimentando os braços para direita (E) e esquerda (F), em seguida fazendo um giro com os braços de 360 graus, sempre seguindo de um lado para o outro.

Fonte: próprio autor (2021).

Análise da transferência negativa

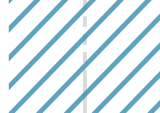
No Quadro 1 estão apresentados os resultados relacionados a análise das respostas dos sujeitos relacionadas as questões subjetivas. Mediante a análise exaustiva da repetição das respostas, foi possível possibilitar para as ações de forma qualitativa as transferências de aprendizagem negativa em cima de 3 categorias de análise, quais foram, “movimento, fundamento e transferências” que originaram os eixos temáticos que serão discutidos a seguir.

Quadro 1. Análise de Conteúdo.

Categorias de análise	Eixos temáticos
Movimento	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência ligada aos fundamentos do voleibol; - Execução dos vídeos e análise dos passos das modalidades das danças populares; - Variabilidade nos passos e suas perspectivas.
Fundamento	<ul style="list-style-type: none"> - Intencionalidade na ação do esporte em si e a diferença da execução no vídeo; - O levantamento do voleibol e sua aceitação dentro das possibilidades de transferências; - O ângulo dos membros e aproveitamento para outro gesto.
Transferência	<ul style="list-style-type: none"> - Transferência negativa da ação e a sua possibilidade de aprendizagem; - Dificuldade em transpor a realidade; - Inúmeras possibilidades de corpo em movimento.

Fonte: próprio autor (2021).

Considerando a análise das respostas dos sujeitos, apesar dos especialistas acharem que os movimentos das danças apresentadas podem haver alguma relação com o esporte do voleibol, eles identificaram que se cada movimento tivesse a intencionalidade do voleibol escolar em si, em cada respectivo fundamento, poderia conter uma maior transferência de aprendizagem, porém a ideia da pesquisa é necessariamente essa, utilizar de uma



modalidade que não é esportiva e avaliar as possibilidades de aprendizagem em cima da execução desses movimentos.

Os profissionais relataram que nem sempre os movimentos das modalidades elencadas estavam similares ou parecidos com os fundamentos, que um respectivo movimento não se parecia com o um fundamento específico do voleibol, mas que podiam até estar presentes em fundamentos que não foram incluídos na pesquisa, por terem uma determinada manipulação específica, como o fundamento da manchete na modalidade do xaxado, é possível ver essas informações em relação, ao movimento de manipulação através de Gallahue (2002) que verifica o movimento de manipulação como a ação de receber força de um determinado objeto e dar força ao mesmo, por exemplo, como pode ser visto em algumas transcrições das respostas:

Sujeito 1 “Seria se fosse defesa, com a manchete, pela manipulação.” Sujeito 2 “Se fosse o fundamento manchete, seria sim.”

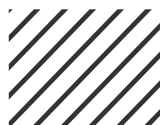
Sujeito 3 “Sim, porque é possível manipular ao levantamento com a manchete.”

Para a categoria “movimento” alguns especialistas explicaram que a execução da movimentação nos vídeos se destoa do movimento no esporte em si, que por mais que as movimentações sejam parecidas, na prática, pode não ter relação. É possível ver ligação dessa informação em Barreto (2020) quando afirma que trazer realidades distantes é viável, porém é necessário mostrar em práticas o que se ver em mídias para os alunos, pois com cenários desconhecidos os alunos podem trazer realidades distantes, que além de vídeos tem que ser apresentadas as ações. Caso transferência venha a ser negativa e não positiva, exemplificado com a respostas a seguir:

Sujeito 1 “Não vejo relação do movimento 2 com o saque (por baixo); talvez com o saque por cima quando se estar aprendendo e o sujeito não tem domínio de bola (quando joga a bola para atrás e precisa se movimentar); mas não visualizo como transferência positiva.”

Quanto a variabilidade nos passos e suas perspectivas, caso a demonstração dos movimentos do vídeos tivessem uma maior variabilidade, possivelmente as possibilidades de transferências positivas seria maior, esse foi um dos questionamentos dos profissionais da educação física em cima da observação posta nas modalidades.

Sujeito 6 “O movimento apresentado destoa das características do fundamento de ataque no voleibol, caso tivesse uma maior variedade de movimentações, poderia conter sim uma possibilidade de transferência, nesse caso vejo como uma transferência negativa.”





Na categoria de análise relacionada ao fundamento, percebe que por mais que os movimentos sejam similares, alguns profissionais relataram que a possibilidade de transferência de aprendizagem só irá ser positiva, caso em ambas as atividades tivessem a mesma intencionalidade, tanto em membros superiores ou inferiores, a força, a contração do músculo junto com a ação, teriam que ser a mesma.

Sujeito 5 “Se a pergunta fosse sobre apenas a transferência de aprendizagem que corresponde a influência da prática anterior de uma habilidade na aprendizagem de uma nova, diria sim; mas nesse caso, específico para o ataque, sugiro que não, pois necessitaria de corrida, salto e manipulação de objeto; não identificado no movimento 2.”

Sujeito 9 “Um dos motivos seria a intencionalidade da movimentação dos braços, que no xaxado a impulsão é para o alto e no ataque deve ser para baixo para ter o contato desejado sobre a bola.”

De todos os fundamentos, o levantamento do voleibol foi o fundamento que mais esteve presente nas respostas, no sentido de que, caso fosse o mesmo em respectiva análise para alguns movimentos, poderia ser mais fácil a visibilidade de uma transferência de aprendizagem, pelo fato do levantamento ser a preparação para o ataque o movimento específico, foi possível ver evidência dessas informações passadas pelos profissionais em Amorim (2020) quando diz que o processo de repetição do fundamento em um treino, pode vir beneficiar o movimento, pelo uso repetitivo das ações, pode também induzir o aluno a uma melhor preparação para o jogo.

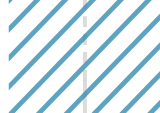
Sujeito 3 “Acredito que trabalha mais o levantamento.” Sujeito 2 “caso fosse a manchete sim, porque é possível fazer levantamento com a manchete.” Sujeito 7 “Está mais semelhante ao levantamento.”

Outro ponto levantado está relacionado ao ângulo dos membros e aproveitamento para outro gesto, pois os professores relataram que na modalidade do xaxado, o ângulo dos joelhos e a estabilidade dessas articulações poderiam trazer uma transferência negativa. De acordo com os especialistas, se os membros inferiores não estiverem fixos e estáveis principalmente no saque, não tem como ter nenhum aproveitamento.

Sujeito 10 “Não, porque o grau de flexão joelhos é muito elevado assim descaracterizando o fundamento ou o que poderia transferir de aprendizado para o fundamento.”

Sujeito 3 “o salto pode ser positivo para o fundamento do saque, principalmente o saque por cima, mas como análise é em cima do movimento, o excesso dos pulos acredito que tragam mais transferências negativas que positivas.”





Na categoria de análise da transferência, em muitas das respostas, os profissionais alegaram que mesmo que uma transferência seja negativa para aquele determinado fundamento, pode vir somar em outro movimento, pois a possibilidade na aprendizagem é imensa e que pode ser utilizado para somar nas aulas de educação física, ou seja, um movimento da dança pode ser negativo em uma determinada ação, mas positivo de um gesto para o outro, observando a variabilidade de possibilidades.

Sujeito 5 “o movimento de bater nos bastões do maculelê, é negativo em cima do ataque, pois os dedos no ataque precisam estar estendidos e não fechados, porém a habilidade de bater os bastões de um lado para o outro pode ser positivo em treinos, trabalhando lateralidade.

Sujeito 1 “o não consigo ver nenhuma transferência positiva no movimento 3 do xaxado para esses respectivos fundamentos escolhidos, mas a possibilidade de virar de um lado para o outro de maneira rápida pode melhorar a lateralidade do atleta/aluno”

A Dificuldade em transpor a realidade foi observada pelos especialistas e um profissional elencou que a realidade do vídeo pode não vir a somar 100% com a possibilidade de trabalho de transferência de aprendizagem nas aulas de educação física, pois a realidade na execução dos movimentos é bem distinta, que é necessário um teste prático com alunos ou próprios professores/técnicos, para tirar tais informações e suas conclusões.

Sujeito 7 “Senti dificuldade em transpor as realidades, apesar da clareza nas perguntas e na didática dos vídeos.”

Sujeito 10 “apesar dos movimentos estarem bem parecidos, o ritmo do voleibol é diferente de qualquer prática de dança, essa análise é necessária fazer em prática.”

Por fim, apesar que a dança seja uma prática corporal bem diferente do esporte voleibol, ambas estimulam o corpo a se reinventar e se descobrir a cada gesto e execução. Mas os professores relataram que a música, qual beneficia a modalidade da dança, no voleibol, o tipo de concentração é outra e que isso de início possa não ser muito bom, pelas vivências dos mesmos, o que diferencia do conceito apontado por Oliveira *et al.* (2020), quando afirmam que quanto mais cedo a criança tiver contato com a música, maior vai ser a possibilidade de ampliar os benefícios da memória, pela música ter a capacidade de ajudar um indivíduo a trabalhar mais o cognitivo.

Sujeito 1 “pela vivência que tive com o voleibol, a música me desconcentra, então nos meus treinos não seria uma possibilidade positiva nos treinamentos, porém é necessário possibilitar vivências para tais conclusões.



■ CONCLUSÃO

Ambas as manifestações da cultura de movimento são importantes, e que quanto maior a vivência, maior será o repertório corporal. O voleibol é muito coletivo e tem a gravidade como elemento de dificuldade no controle da bola, as danças elencadas têm outro perfil de demanda de resposta motora, porém a coletividade e cooperatividade também faz parte das práticas, principalmente por serem danças folclóricas e que podem ser trabalhadas tranquilamente na escola. Foi possível verificar que alguns profissionais tiveram dificuldades em associar as práticas, pelas diferentes formas que se conduzem nas próprias aulas. É necessário o estímulo de práticas corporais alternativas, sendo elas artísticas, esportivas etc., nas vivências pedagógicas em sala de aula. Que os alunos possam ter estímulos a jogarem vôlei, dançar e experimentar no corpo tantas maravilhas que foram produzidas pela humanidade para se expressar, jogar, celebrar e os inúmeros significados possíveis do corpo em movimento. Portanto, em suas aulas, um professor de educação física pode utilizar esses princípios de transferência, uma vez que a aprendizagem de um gesto motor de uma destreza para outra semelhante é passível de ocorrer com eficácia, sendo que o efeito entre tarefas na aprendizagem de uma habilidade motora é, em geral, positivo.

■ REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, J. O. A eficácia da transferência da técnica do saque de tênis para o nível de desempenho do saque estilo-tênis no voleibol. **Revista Kinesis**, S.I, v. 1, n. 2, p. 213- 220, dez. 1985. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/8618/5262>. Acesso em: 15 ago. 2020.
2. AMORIM, M. O discurso da dança e o conceito de gênero - alguns elementos de leitura. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, [S.L.], v. 15, n. 2, p. 64-96, jun. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bak/a/DQKRtbwqMYDNFhqNWW5JhWb/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2020.
3. BARBON, A.S. **Danças Folclóricas na Educação Física Escolar**. 2011. 60 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2011. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1621/1/Andiara%20dos%20Santos%20Barbon.p df>. Acesso em: 21 jun. 2020.
4. BARRETO, M. “Dança de força”: elementos estruturais em três traduções de rainer maria rilke. **Cadernos de Tradução**, [S.L.], v. 40, n. 3, p. 109-131, 11 set. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ct/a/WxntJNz8xDtmbpdbLsthS3v/?lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2020.
5. CARBONERA, D; CARBONERA, S. A. **A Importância da Dança no Contexto Escolar**. 2008. 61 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação Física Escolar, Faculdade Iguazu, Cascavel, 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/314316-Daniele-carbonera-sergio-antonio-carbonera-a-importancia-da-danca-no-contexto-escolar.html>. Acesso em: 14 maio 2020.

6. FERRAZ, O. L. Development of anticipatory timing in children. **Revista Paulista de Educação Física**, [S.L.], v. 7, n. 1, p. 13, 20 jun. 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138848>. Acesso em: 14 ago. 2020.
7. GALLAHUE, D. L. A classificação das habilidades de movimento: um caso para modelos multidimensionais. **Revista da Educação Física/Uem**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 105-111, set. 2002. Disponível em: <http://files.virtuosojr.webnode.com.br/200000033-0bd740cd5a/Classifica%C3%A7%C3%A3o%20das%20habilidades%20de%20movimento.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.
8. GÓMEZ, J. Y; OLIVA, F. J. C. La utilización de la transferencia para el aprendizaje de la táctica colectiva deportiva en Educación Secundaria. In:1., 17, S.I. **Journal for the Study of Education and Development, Infancia y Aprendizaje**. S.I, 2011. p. 95-107.
9. GONÇALVES, C. C. E. **Xaxado e criação artística: um estudo sobre ressignificações da cultura popular no ambiente escolar formal**. 2018. 88 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado Profissional em Artes, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13170?locale=pt_BR. Acesso em: 15 set. 2020.
10. GONÇALVES, W. R. **Efeitos do conhecimento de performance visual em uma frequência autocontrolada na aprendizagem de uma habilidade esportiva**. 2006. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: http://www.gedam.com.br/publi/teses/goncalves_2006.pdf. Acesso em: 17 ago. 2020.
11. LIMA, G. O; LAURENTINO, L. L. **Estudo das Abordagens Pedagógicas Aplicadas na Educação Física Escolar e sua Relação com o Desenvolvimento Motor**. 2013. 69. f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade do Vale do Paraíba, São José dos Campos, 2013.
12. LISBOA, G. S. **A importância da dança nas aulas de Educação Física na escola**. 2012. 45 f. TCC (Graduação) - Curso de Educação Física, Universidade de Brasília, Santana do Ipanema, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/5457/1/2012_GilvandaSilvaLisboa.pdf. Acesso em: 17 jul. 2020.
13. MARQUES, J. B. V; FREITAS, D. Método DELPHI: caracterização e potencialidades na pesquisa em educação. **Pro-Posições**, [S.L.], v. 29, n. 2, p. 389-415, ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/MGG8gKTQGhrH7czngNFQ5ZL/?lang=pt>. Acesso em: 15 mar. 2020.
14. MARTINS, P. M. C. **Formação de professores de educação física e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na rc/ufg**. Anais VII ENALIC. Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/51448>>. Acesso em: 28 jun 2020
15. MARTINS, P. M. C; CARMO, L. C. **Formação de professores de educação física e o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena na RC/UFG**. In: ENALIC, 7., 2018, Fortaleza. 2018. p. 1-15.
16. MEDNICK, Sarnoff. **Curso de psicologia moderna: Aprendizagem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.



17. OLIVEIRA, C. R *et al.* Dança como uma intervenção para melhorar a mobilidade e o equilíbrio em idosos: uma revisão de literatura. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 25, n. 5, p. 1913-1924, maio 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/8MrXBKWQC8fkGgqKNymc9K-Q/?lang=pt>. Acesso em: 16 jun. 2020.
18. PINTO, F. M; MACAMO, A. J; AZEVEDO, N. Ensinando práticas corporais de origem afro-brasileira e africana na educação física escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, S.I, v. 36, n. 2, p. 370-382, abr. 2014. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2139/1097>. Acesso em: 14 set. 2020.
19. SANTOS, F. M. Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. **Revista Eletrônica de Educação**, Santos, v. 6, n. 1, p. 383-387, 2012. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/291>. Acesso em: 15 jun. 2020.
20. SILVA, P. T. M. **Transferências de aprendizagem: um estudo com os alunos e ex-alunos de programas de MBA**. 2013. 230 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Administração de Empresas, Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2013. Disponível em: <http://tede.mackenzie.br/jspui/bitstream/tede/620/1/Patricia%20Teixeira%20Maggi%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.
21. TEIXEIRA, L. A. Bilateral transfer of learning: what is transferred?. **Revista Paulista de Educação Física**, [S.L.], v. 6, n. 1, p. 35, 20 jun. 1992. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/138059>. Acesso em: 16 set. 2020.
22. VIEIRA, M. S. **Pastoril Uma Educação Celebrada no Corpo e no Riso**. 2010. 183 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/14304/1/MarcilioSV_TESE.pdf. Acesso em: 15 abr. 2020.



Diálogos entre o ensinamento ancestral do “vivir bien” e os saberes do yoga dentro do movimento hare Krishna - vida simples e pensamento elevado: Contribuições para a luta contra-hegemônica

| **Otávio Chaves dos Santos Prema**
UFPB

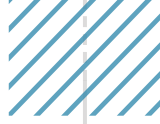
| **Allene Carvalho Lage**
UFPE/CAA

| **Everaldo Fernandes da Silva**
UFPE/CAA

RESUMO

Este artigo foi publicado, inicialmente, nos anais do “IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade”. Esse colóquio aconteceu em São Cristóvão, Sergipe, Brasil - no ano de 2015. Neste sentido, nós, enquanto autores(as), refletindo sobre a importância da temática do mesmo, resolvemos compartilhá-lo, também, enquanto um capítulo de livro. Assim, neste artigo contemplamos, por meio da metodologia da hermenêutica diatópica de Boaventura de Sousa Santos (2006), alguns pontos em comum entre os saberes indígenas andinos do “*buen vivir*” e do “*vivir bien*” com os saberes do yoga na percepção do movimento Hare Krishna. Então, contempla saberes milenares indianos e saberes ancestrais dos povos originários andinos. Como considerações finais, apontamos que esses saberes podem contribuir para mudar o *status quo*, modificar a maneira de pensar atual, muitas vezes, sexista, racista e dominadora. A cultura de cada comunidade é um meio de conceber o universo através do falar, das práticas tradicionais, do cantar, do tecer, do plantar, do curar, entre vários outros aspectos. Dessa forma, contemplar esses conhecimentos que guardam e partilham tradições, ancestralidade e aprendizados, é uma forma de mostrar a riqueza de experiências e saberes que existem no mundo.

Palavras-chave: Vivir Bien, Yoga, Hare Krishna, Luta Contra-Hegemônica.



■ INTRODUÇÃO

Contextualização: uma história marcada pela violência e pela resistência

Este artigo foi publicado, inicialmente, nos anais do “IX Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade”. Esse colóquio aconteceu em São Cristóvão, Sergipe, Brasil - no ano de 2015. No Colóquio, o artigo foi apresentado no eixo 8: “Educação, Cultura e Religião”. Este texto é parte da dissertação de mestrado intitulado: “Mestres e Mestras da Oralidade: ensinam-nos os saberes ancestrais da Mãe-Terra”, sob orientação da professora Dra. Allene Carvalho Lage e defendida no ano de 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGeduC) da Universidade Federal de Pernambuco - Campus Agreste (UFPE CAA).

Neste sentido, nós, enquanto autores(as), refletindo sobre a importância da temática do mesmo, resolvemos compartilhá-lo, também, enquanto um capítulo de livro. Para isso, fizemos uma revisão do mesmo, assim como algumas alterações que achamos pertinentes.

Para iniciar, destacamos que existem diversos saberes que foram historicamente marginalizados, mas que podem oferecer e partilhar significativos conhecimentos para contribuir por um mundo melhor. Os saberes ancestrais e milenares nos trazem outra forma de pensar o mundo, os nossos relacionamentos e olhares. O sistema capitalista traduzido na globalização neoliberal trouxe e arraigou no planeta uma cultura de consumo, exploração e competição. Valores espirituais e saberes que contemplam o autoconhecimento, uma relação em equilíbrio com a terra, foram (im)postos como inferiores e atrasados, como mera superstição. As colonizações representaram bem estes processos de aculturação e, como denomina Boaventura de Sousa Santos (2006), epistemicídios. Isso para não falar dos genocídios que aconteceram: populações indígenas inteiras dizimadas, como os Incas, Maias, Astecas, tribos no Brasil, América do Norte e Austrália, que tiveram contra eles, em sua luta, grandes exércitos europeus da época, armados com as últimas descobertas da tecnologia bélica.

No livro de Dee Brown (1970), “Enterrem meu coração na curva do rio”, o autor demonstra a violência que os povos originários da região da América do Norte sofreram pelo exército norte americano (inglês), nas diferentes regiões dos Estados Unidos; na Califórnia, na Costa Oeste, nas florestas, etc. Apesar de toda violência, Dee Brown (1970) também mostra depoimentos de resistência dos povos originários que lutaram e lutam até hoje, por algo que lhes foi roubado - o direito à terra:

Onde estão hoje os equot? Onde estão os narragansett, os moicanos, os pohanoket, e muitas outras tribos outrora poderosas de nosso povo? Desapareceram diante da avareza e da opressão do homem branco, como a neve diante de um sol de verão. Vamos nos deixar destruir, por nossa vez, sem luta, renunciar a nossas casas, a nossa terra dada pelo Grande Espírito, aos túmulos de nossos mortos e a tudo que nos é caro e sagrado? Sei que vão gritar comigo: “Nunca! Nunca - TECUMMH (DEE BROWN, 1970, p. 8).





Ailton Krenak (2012), em um texto sobre educação indígena, também aborda esse livro de Dee Brown e diz que os colonizadores:

Queriam tirar os índios da frente para poderem pegar as coisas e derrotá-los para pegar as riquezas. Eles queriam pegar madeira, ouro, bicho e continuar como uma manada de desesperados agarrando os recursos naturais e matando quem estivesse atrapalhando eles na frente (KRENAK, 2012, p.116).

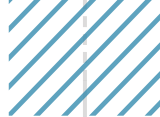
Diante do que foi dito, vemos como as invasões imperiais foram opressoras. Se pensarmos na África, podemos também dizer como foi opressor e violento o processo de escravidão. As invasões imperiais representaram a ânsia de domínio, de controle da natureza e do ser humano, de exploração contínua e intensa que acontece até os dias atuais. Não é atoa que, no Brasil, os povos originários continuam sofrendo diversos ataques, ainda mais agora com o presidente Jair Bolsonaro no poder, um presidente fascista, negacionista e ultraconservador que, dentre tantos absurdos, tenta, com o apoio dos ruralistas, efetivar o marco temporal e, assim, prejudicar expressivamente os povos originários. Então, esse artigo é, também, uma forma de dizer: Não ao marco temporal, Não ao PL490. Demarcação já!

Na Índia, a colonização britânica fez estragos imensos e uma das principais estratégias de dominação foi através do enfraquecimento da cultura. Ao se estudar a vida de um intelectual indiano do século XIX - Bhaktivinoda Thakur - percebemos como os ingleses tentaram, de várias maneiras, inferiorizar os saberes milenares da Índia. Thakur foi um grande intelectual indiano, reconhecido como um dos principais militantes por resgatar a cultura milenar indiana que estava quase se perdendo com o domínio britânico no país. Vilasa Dasa (2003), em seu livro que narra a vida de Thakur, salienta que a cultura milenar foi injuriada e caluniada. No ano de 1838, existiram alguns debates no Conselho Governamental da Índia a respeito do valor de se ensinar sânscrito e outras línguas regionais nas escolas estabelecidas pelos britânicos para os indianos. A visão que prevaleceu foi a de Thomas Macaulay.

Em seu livro *Education Minute*, Macaulay escreveu que uma simples seção de uma boa livraria europeia era melhor do que toda literatura nativa da Índia e Arábia. Em sua visão eurocêntrica, Macaulay destacou que a filosofia sólida e a verdade histórica, no caso europeia, deveriam ser implementadas e que deveria se evitar: “doutrinas médicas espúrias que seriam ridículas para qualquer inglês, astronomia que faria rir até as meninas de uma escola primária da Inglaterra” (Macaulay in Dasa, 2003, p.15). Então, a visão colonial e suas ações foram voltadas para a promoção da literatura europeia na Índia.

Essas ações de preconceito, violências e discriminações continuam, mesmo após as independências e se traduzem em violências simbólicas, processos de silenciamento, etc. Então, este artigo vem como uma forma de resistência contra essas opressões e objetiva compartilhar outras visões de mundo, diferentes do individualismo capitalista. Tais visões





ensinam processos de equilíbrio com o planeta em um espírito de vida comunitária. Dessa forma, questionamos: em um contexto de agressões à natureza e à vida, quais as contribuições dos saberes milenares indianos e conhecimentos ancestrais dos povos originários para uma nova forma de se viver? Existem pontos de interseção entre eles?

■ DESENVOLVIMENTO

A visão de mundo predominante, impactos e preconceitos


Para uma melhor compreensão deste contexto de violências torna-se interessante entrar um pouco na história das invasões imperiais e do surgimento da modernidade. Segundo Boaventura de Sousa Santos (2006), nesta época, foram muitas descobertas e descobridores, entretanto, o mais importante foi o ocidente, em suas múltiplas encarnações. De acordo com o autor, o “outro” do ocidente assumiu três formas primordiais: “o Oriente, o selvagem e a natureza” (2006, p.182). Santos destaca que na dimensão conceitual da descoberta imperial há algo que a caracteriza: “a ideia de inferioridade do outro. Nesta perspectiva, o oriente é visto como civilização temível e temida, como recurso a ser explorado pela guerra e pelo comércio. No que se refere ao selvagem, este é o lugar da inferioridade onde, diferentemente do oriente, percebido como local de alteridade, o selvagem é a diferença incapaz até mesmo de se constituir como alteridade, “não é o outro porque não é sequer plenamente humano” (SANTOS, 2006, p. 185). Sobre a natureza, ela está ali para ser domesticada:

A violência que, no caso dos selvagens, se exerce por via de destruição dos conhecimentos nativos tradicionais e pela inculcação do conhecimento e fé ‘verdadeiros’ exerce-se, no caso da natureza pela produção de um conhecimento que permita transformá-la em recurso natural” (SANTOS, 2006, p. 188).

Neste sentido, é relevante salientar que esses pressupostos do colonialismo e da modernidade foram fortalecidos com o advento da revolução industrial. Erick Hobsbawm (1979, p.80) diz que: “o trabalho industrial, ou seja, o trabalho em uma fábrica mecanizada impõe uma expressiva monotonia, rotina e regularidade: A indústria trouxe consigo a mecanização das relações, a ‘tirania do relógio’, a máquina que regula o tempo”.

Sobre a ciência clássica, a percepção cartesiana/newtoniana do universo como uma grande máquina e da natureza como objeto a ser explorado para a experimentação científica gerou e gera diversos impactos. Segundo Allene Lage (2014), na modernidade, esta ciência foi elaborada como sinônimo de verdade universal. Tal ideia perdura até os dias atuais e colocou de um lado, tudo o que é científico e, dessa forma, relevante e verdadeiro, e de outro lado, tudo o que não é científico e, portanto, marginal. Lage diz:





As consequências desta dicotomia hierárquica foram desastrosas sob o ponto de vista da diversidade cognitiva da humanidade, pois provocou a ocultação e a desqualificação de uma infinidade de conhecimentos por todo o mundo, segregando-lhes do direito de também se fazerem verdade. (LAGE, 2014, p.125.)

O planeta vive um estado de profunda crise mundial, que afeta todos os aspectos de nossa vida. Existem dezenas de milhares de armas nucleares estocadas, há significativa poluição atmosférica e das águas, e grande desmatamento das florestas, assim como expressiva contaminação dos alimentos que consumimos pela grande inserção de produtos químicos nas plantações (CAPRA, 1982). a crise é tão profunda que, pela primeira vez em sua história, a humanidade tem a possibilidade de destruir a si mesma inteiramente (NICOLESCU, 1999).

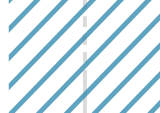
Há diversos dados que podem demonstrar isso que apresentamos, por exemplo, 42% das florestas tropicais já foram destruídas. A pecuária industrial e as plantações para a produção de monoculturas, como a soja, provocam o desmatamento em larga escala (BOFF, 2004). Para Washington Novaes¹, a destruição das florestas é uma das causas centrais da desertificação progressiva no mundo, onde esse processo avança à razão de mais de 60 mil km² por ano, 12 hectares por minuto.

No que se refere à educação, no sistema brasileiro, seja no campo ou na cidade, há predominância do conhecimento técnico voltado para preparar o indivíduo para o mercado. Girleide Lemos (2013) afirma em sua trajetória de vida que, ao ingressar no ambiente escolar, percebeu distanciamentos entre os conteúdos de aprendizagem e os saberes camponeses. “Na escola, os saberes que aprendia com meus pais e os moradores do território rural não eram mencionados, parecia que a escola não pertencia a este território” (LEMONS, 2013, p.17).

Outro aspecto é, como alerta Stella Caputo, muitas crianças e jovens de religiões que não sejam relacionadas ao cristianismo sofrem difíceis situações de preconceito por praticarem religiões afro-brasileiras. A autora fez um relevante trabalho com crianças do candomblé e diagnosticou várias situações lastimáveis que estas tiveram e têm que enfrentar:

Por que Alessandra e Michele sentem tanta vergonha na escola, certamente esse sentimento de vergonha e o medo da discriminação não “surgiram” à toa. Como vimos, eles vem sendo construídos há muito tempo e atingindo muitas gerações. Todas as outras crianças e jovens sobre as quais conversamos anteriormente já foram discriminadas por pertencerem ao candomblé” (CAPUTO, 2008, p.171).

¹ Washington Novaes é bacharel em Direito pela USP e jornalista há 53 anos. Foi repórter, editor e diretor em importantes publicações brasileiras: Folha de SP, O Estado de SP e Jornal do Brasil.



Dessa maneira, existe uma dicotomia na educação com diversas formas de silenciamento e preconceitos: ensina-se que uma cultura é melhor do que a outra, que um conhecimento é melhor do que o outro.

Perspectivas contra-hegemônicas: ecologia e seus ensinamentos

Neste contexto de agressões à natureza e processos de preconceito e inferiorizações torna-se relevante observar outros paradigmas que trazem maneiras diferentes de se ver e agir no mundo. Um paradigma nesta direção é o da ecologia, que concebe o mundo como um todo integrado. Segundo Leonardo Boff:

Ecologia é relação, inter-relação e dialogação de todas as coisas existentes (viventes ou não) entre si e com tudo o que existe, real ou potencial. A ecologia não te a ver apenas com a natureza (ecologia natural), mas principalmente com a sociedade e a cultura (ecologia humana, social, etc.). Numa visão ecológica, tudo o que existe coexiste. Tudo o que coexiste preexiste. E tudo o que coexiste e preexiste subsiste através de uma teia infinita de relações omnicompreensivas. Nada existe fora da relação. Tudo se relaciona com tudo em todos os pontos (BOFF, 1993 p.15).

Dessa maneira, ao reafirmar a interdependência entre todos os seres, a ecologia funcionaliza todas as hierarquias e nega qualquer tipo de hegemonia. Todos os seres, por menores que sejam possuem sua importância e sua função dentro de uma grande teia de relações - nada é supérfluo ou marginal. Acredita-se que essa percepção é importante para quebrar a ótica individualista e de competição exacerbada, aonde os mais fortes e ricos exploram e dominam os mais fracos.

Boff (1993, p.15) também reflete que a questão ecológica remete a um novo nível de consciência mundial: “a importância de terra como um todo, o bem comum como bem das pessoas, das sociedades e do conjunto dos seres da natureza”. A ecologia quer sublinhar a conexão existente entre todos os seres e a rede de interdependência de tudo com tudo, constituindo a totalidade ecológica. Esta totalidade não constitui uma homogeneização imutável ou a soma de muitas partes, mas, sim, forma uma unidade dinâmica feita de uma riquíssima diversidade. A Ecologia profunda segue essa mesma linha e acrescenta:

A ecologia profunda não separa seres humanos - ou qualquer outra coisa - do meio ambiente natural. Ela vê o mundo não como uma coleção de objetos isolados, mas como uma rede de fenômenos que estão fundamentalmente interconectados e são interdependentes. A ecologia profunda reconhece o valor intrínseco de todos os seres vivos e concebe os seres humanos apenas como um fio particular na teia da vida. Em última análise, a percepção da ecologia profunda é percepção espiritual ou religiosa (CAPRA, 2003, p.25).





De acordo com os teóricos da ecologia profunda as obrigações morais para com os demais seres seriam desnecessárias e deixadas para trás uma vez que, “o cuidado flui naturalmente se o “eu” é ampliado e aprofundado de modo que a proteção da natureza seja sentida e concebida como proteção de nós mesmos” (NAESS *apud* CAPRA, 2003, p. 29). Nesse contexto, assim como não precisamos de nenhuma moralidade para nos fazer respirar, da mesma maneira se o seu “eu”, no sentido amplo dessa palavra, abraça um outro “ser”, não se precisa de advertências para demonstrar cuidado e afeição com o outro. Essas atitudes amorosas aconteceriam naturalmente, sem nenhuma pressão moral.

A ecologia profunda chama a atenção para que o ser humano desperte um sentimento de união com todos os seres e com todo o universo. Assim, pode-se dizer que é uma forma de expandir a compaixão e o respeito humanos para outros além da família e amigos(as), além da comunidade humana, para incluir a comunidade ecológica integralmente.

Para colaborar na discussão, é interessante trazer algumas contribuições da chamada ecologia humana. A ecologia humana tem como objetivo recuperar uma relação respeitosa com o meio ambiente e devolver a ética. Nesta perspectiva, enquanto o ser humano não for capaz de cuidar de cada pedacinho de onde vive, nunca poderá participar com sucesso da preservação da vida e do meio ambiente (TAPIA, 2001).

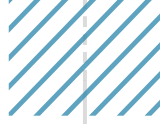
■ METODOLOGIA

Hermenêutica diatópica e o processo de tradução.

Como o presente estudo busca o encontro de pontos em comum entre o “*buen vivir*” e o “*vivir bien*” com o conceito de yoga; escolhemos o caminho da hermenêutica diatópica como apresentado por Boaventura de Sousa Santos (2006). Esse autor afirma que é importante que haja um procedimento “capaz de criar uma inteligência mútua entre experiências possíveis e disponíveis sem destruir a sua identidade” (SANTOS, 2006, pag.95). A este procedimento, Santos denominou “trabalho de tradução”. Segundo esse autor, a tradução entre saberes assume a forma do que ele chama de hermenêutica diatópica que “consiste no trabalho de interpretação entre duas ou mais culturas com vista a identificar preocupações isomórficas entre elas e as diferentes respostas que fornecem para elas” (SANTOS, 2006, p.124).

Assim, acreditamos que essa metodologia é interessante para encontrarmos as preocupações em comum entre essas tradições, assim como, as práticas e experiências de cada uma para a construção de um outro olhar sobre o mundo. Santos (2006, p.129) salienta que através da inteligibilidade recíproca que surge com o processo de tradução e da hermenêutica diatópica haverá uma conversão das práticas não-hegemônicas em práticas contra-hegemônicas. Ou seja, através da possibilidade de agregação de saberes não hegemônicos, é





possível construir a contra-hegemonia. Dessa maneira, por meio das redes, das trocas de experiências e saberes, surge a causa em comum, o que vai fortalecer a luta e a mensagem de ambos. Neste sentido, o autor afirma que: “o trabalho de tradução visa criar inteligibilidade, coerência e articulação num mundo enriquecido por uma tal multiplicidade e diversidade”.

■ OS SABERES CONTRA-HEGEMÔNICOS

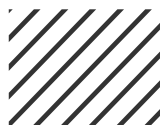
O “*buen vivir*” e o “*vivir bien*”

Após essas explicações, é interessante, então, trazer as vozes e os saberes milenares e ancestrais. Como apresentamos no desenvolvimento, a ecologia traz o respeito à natureza e reconhece a interdependência e inter-relação entre todos(as). Estes ensinamentos são ancestrais e são vividos por populações desde tempos imemoriais. Assim, torna-se interessante compartilhar alguns desses ensinamentos como forma de mostrar que existem diversos saberes e cosmovisões além da ciência clássica. Um desses ensinamentos refere-se aos povos originários andinos que falam sobre os saberes do “*buen vivir*” e do “*vivir bien*”. Segundo Fernando Huanacuni Mamani:

En estos tiempos en que la modernidad está sumergida en el paradigma individualista y la humanidad está en crisis, es importante escuchar y practicar la herencia de nuestros abuelos: esta cosmovisión emergente que pretende reconstituir la armonía y el equilibrio de la vida con la que convivieron nuestros ancestros, y que ahora es la respuesta estructural de los pueblos indígenas originarios: el horizonte del vivir bien o buen vivir. (MAMANI, 2010, p.6).

Mamani (2010) explica que os termos utilizados em espanhol para descrever o *suma qamaña* (aymara) o *sumak kawsay* (quechua) são “*vivir bien*”, utilizado na Bolívia, e “*buen vivir*”, no Equador. Neste sentido, para a cosmovisão dos povos indígenas originários, primeiramente está a vida em relações de harmonia e equilíbrio, pelo que “*qamaña*” se aplica a quem sabe viver. Agora, o termo de “*suma qamaña*” se traduz como “*viver bem*”, no entanto, segundo Mamani, não explica a magnitude do conceito. Dessa maneira, o autor salienta que é melhor recorrer à tradução dos termos originais em ambas línguas.

Desde a cosmovisão aymara, “*del jaya mara aru*” (voz ou palavra do início dos tempos) o “*jaqi aru*”, (voz ou palavra da gente.), “*suma qamaña*” se traduz da seguinte forma: *suma*: plenitude, sublime, excelente, magnífico, maravilhoso; *qamaña*: viver, conviver, estar sendo, ser estando. Então, a tradução que mais se aproxima de “*suma qamaña*” é “vida em plenitude”. Atualmente se traduz como “*viver bem*”. Sobre a tradução em quechua, (*runa simi*), esta é a seguinte: *sumak*: plenitude, sublime, excelente, magnífico, maravilhoso(a), superior;





kawsay: vida, ser estando, estar sendo. Assim, percebe-se que a tradução é a mesma que no *aymara*: “vida em plenitude”. (MAMANI, 2010, p.7).

Segundo Juan Crespo e David Vila (2014), o “*buen vivir*” (*sumak kawsay*), se manifesta de uma sabedoria ancestral e de práticas históricas de resistência à colonialidade, à modernidade e ao capitalismo global que prevalece nos dias de hoje, sendo que, de acordo com os autores, o capitalismo cognitivo é uma de suas formas mais potentes de dominação histórica. Cortez e Wagner (2010) seguem nesta mesma direção quando afirmam que, ao salientarmos sobre “*buen vivir*” devemos nos referir aos saberes e conhecimentos dos povos originários, já que o conceito surge como um paradigma e projeto descolonizador.

Neste sentido pode-se dizer que o “*buen vivir*” é um conceito revolucionário, silenciado por muitos anos, mas que emerge com força ancestral, fortalecido por anos de resistência contra o domínio colonial físico e epistêmico. Mamani (2010) salienta que o processo de mudança que emerge hoje na região, desde a visão dos povos ancestrais indígenas originários irradia e repercute a nível mundial, promovendo um paradigma, na realidade, um dos mais antigos: “*el paradigma comunitario de la cultura de la vida para vivir bien*”.

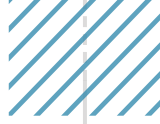
Neste aspecto, é relevante salientar que, ao mesmo tempo em que este saber é um paradigma ancestral, é também um dos paradigmas mais atuais para uma resposta à crise planetária. Tais ensinamentos são fundamentados em amor e resistência, como mostra Mamani na seguinte declaração: “*A un pueblo que marcha hacia su liberación, con dignidad y soberanía, expresando la voz del tiempo y de la Madre Tierra, nada puede detenerlo*” (MAMANI, 2010, p.3). Amor porque percebe a Terra como Mãe e resistência, pois se está consciente de que a luta contra a opressão continua.

Gloria Alicia (2012) nos traz importantes informações. A autora discute que a emergência do *buen vivir* (*sumak kawsay*) ou *vivir bien* (*suma qamaña*) é um produto de um debate que surgiu nos anos noventa do século passado na Bolívia, no momento em que o governo elaborava em seus projetos de lei o lema: “*para vivir mejor*”. Então, os povos originários contrapuseram à esse lema, o conceito de *suma qamaña* ou *vivir bien*, como parte de uma disputa simbólica e política com o Estado. Neste contexto, Idon Chivi (2010) traz uma declaração que ilustra bem o momento:

Vivir Bien en un sentido igualitario, frente a un vivir mejor en un sentido desigualitario. Vivir Bien en un sentido de igualdad de oportunidades, frente a un vivir mejor de desigualdad de oportunidades. Un sentido democrático igualitario, frente a un sentido altamente discriminatorio. Eran dos corrientes discursivas (CHIVI, 2010 p.1).

Nesta perspectiva, observa-se que os valores ancestrais indígenas fundamenta-se em princípios coletivos e comunitários. Neste sentido, há uma significativa troca de saberes em um processo de ensino e aprendizagem entre os mais novos(as) e os mais antigos(as), na





cultura andina chamados de *abuelos* e *abuelas* (avôs e avós). Na cultura popular brasileira, estes(as) são os mestres e mestras que possuem, em seus corações, saberes, memórias experiências e realizações que vão partilhando com as comunidades nas quais vivem e circulam. Desta maneira, ante esta realidade atual de crise, os povos originários nos convidam para outro modo de vida, como afirma Mamani:

Ante esta realidad, surge como respuesta / propuesta la cultura de la vida, que corresponde al paradigma ya no individualista sino comunitario, el cual llama a reconstituir la visión de comunidad (común-unidad) de las culturas ancestrales. Esta herencia de las primeras naciones considera a la comunidad como estructura y unidad de vida, es decir, constituida por toda forma de existencia y no solo como una estructura social (conformada únicamente por humanos). Ello no implica una desaparición de la individualidad, sino que ésta se expresa ampliamente en su capacidad natural en un proceso de complementación con otros seres dentro de la comunidad. (MAMANI, 2010, p.6).

Yoga: vida simples e pensamento elevado como modo de vida

Para falar sobre o movimento Hare Krishna, primeiramente é essencial abordar um pouco sobre a história de vida de seu fundador. Seu nome é Abhay Charanaravinda Bhaktivedanta Swami, posteriormente conhecido como Srila Prabhupada. Satsvarupa Dasa Goswami (2002), autor da biografia autorizada de Prabhupada, afirma que, foi a partir de 1965, com sua chegada ao ocidente, que Srila Prabhupada viria se tornar conhecido por todo o mundo. O autor destaca que antes de deixar a Índia, Prabhupada havia escrito três livros e que nos doze anos seguintes, período que esteve no ocidente, escreveria sessenta. Outro aspecto é que, antes de deixar a Índia, havia iniciado um discípulo e, nos doze anos seguintes, iniciaria mais de quatro mil. Quando deixou seu país, já idoso (69 anos de idade), ninguém acreditava que ele conseguiria cumprir sua missão². Prabhupada, depois de diversas tentativas sem sucesso para conseguir vir ao ocidente ele, que já era um renunciante (*sanyasi*) e, dessa forma, não tinha recursos próprios, conseguiu.

A biografia mostra que sua última esperança era ganhar um bilhete a bordo de um navio da empresa de navegação a vapor Scindia. A diretora da empresa, Sumati Moraji, era sua conhecida, então, lá foi Prabhupada tentar sua viagem para o ocidente. O diálogo entre os dois marca um fato histórico, de luta, resistência e de um acontecimento que posteriormente marcaria o ocidente como um momento de diálogo e encontro entre os saberes orientais e ocidentais. Então, é interessante partilhar um pouco da conversa: “por favor, dê-me um bilhete”. Sumati morarji estava preocupada: “Swamiji, o senhor é tão idoso, mas ainda assim está aceitando essa responsabilidade. O senhor acha que está tudo bem? O senhor sabe

2 Srila Prabhupada havia recebido a missão de seu mestre espiritual (Srila Bhaktisidhanta Sarasvati Thakur) para propagar a filosofia de Krishna no ocidente.





o que é que meus secretários pensam? Eles dizem: ‘o Swamiji irá morrer lá’ (GOSWAMI, 2002, p.291). Depois de muita insistência, Sumati Moraji acabou concedendo a passagem e Prabhupada estava pronto para ir aos Estados Unidos a bordo do navio chamado *Jaladuta*³ em uma viagem que duraria dois meses.

E, assim, Prabhupada chegou ao ocidente, com 200 livros e cinco dólares. Como destaca Satsvarupa Goseami (2002), na década seguinte, ele formaria e manteria a Sociedade Internacional para a Consciência de Krishna (ISKCON) e abriria mais de cem centros espalhados por todo o mundo. Srila Prabhupada trouxe para o ocidente a filosofia milenar da Índia, contida nas escrituras chamadas *Vedas* e tendo em sua essência o yoga. A palavra yoga vem da raiz verbal *yuj*, que significa conexão, união, plenitude. No movimento Hare Krishna o yoga é percebido como uma prática de vida, uma maneira de se viver e se relacionar com o mundo expressa no seguinte ensinamento: “vida simples, pensamento elevado”.

Neste contexto, Srila Prabhupada trouxe uma mensagem que a vida está além do consumo e deve ser permeada por amor, compaixão e equilíbrio. Ele deixava claro que havia outro caminho do que o progresso material e a industrialização: “Quanto mais continuarmos a aumentar essas indústrias problemáticas para sufocar a energia vital do ser humano, tanto mais haverá inquietação e insatisfação das pessoas em geral, embora apenas umas poucas possam viver suntuosamente através da exploração” (PRABHUPADA, 1999, p.1).

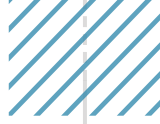
Prabhupada (1999, p.2) alerta que a produção de máquinas e ferramentas aumenta o modo de vida artificial de uma classe de proprietários interessados e mantém milhares de seres humanos na pobreza e na inquietação e que “esse não deve ser o padrão da civilização”. Neste sentido, ele questiona: “estaria essa civilização promovendo a causa da igualdade e fraternidade ao enviar milhares de homens a fábricas e aos campos de batalha por causa dos caprichos de um homem particular?” (PRABHUPADA, 1999, p.3).

Prabhupada (1999, p.4) salienta que, de acordo com a economia da milenar civilização védica, considera-se que uma pessoa pode ficar satisfeita com cereais, frutas, grãos, vegetais, leite e outros produtos que a terra provê. O autor ressalta que a humanidade pode resolver seus problemas econômicos com esses produtos e que todas as outras coisas além destas são “necessidades artificiais criadas pelo homem para destruir sua vida valiosa no nível humano e perder seu tempo com coisas que não são necessárias”. Continua:

O fluxo das águas de um rio fertiliza os campos, e isso é mais do que necessitamos. Os minerais são produzidos nas montanhas, e as joias no oceano. Se a civilização humana tem suficientes cereais, minerais, joias, água, leite, etc., por que então deveria ansiar por terríveis empreendimentos industriais? (1999, p. 5).

3 Em sânscrito significa: o mensageiro dos mares.





Na tradução de uma das escrituras mais sagradas da Índia, o Srimad Bhagavatam, um clássico que contém mais de dezessete mil versos; no significado do verso 42 do capítulo dezessete do primeiro canto, Prabhupada diz: “Quando há suficiente austeridade, limpeza, misericórdia e veracidade, naturalmente a Mãe-Terra fica completamente satisfeita.” (PRABHUPADA, 1979 p.73). Nesta passagem, a personalidade da Mãe-Terra, na forma de uma vaca, foi pedir auxílio ao rei Maharaj Pariksit, pois estava se sentindo doente com as crueldades feitas pelos humanos. Na cultura Védica, o touro é o símbolo do princípio moral, e a vaca é a representante da Terra. Assim, como é uma escritura tão antiga, ou seja, mais de cinco mil anos, torna-se interessante compartilhar um pouco desta forma de linguagem e de percepção de mundo. No verso abaixo, a personalidade dos princípios espirituais, Dharma, pergunta à Mãe-Terra:

VERSO 24

*idaà mamācakñva tavādhi-mūlāà
vasundhare yena vikarçitāsi
kālēna vā te balināà balēyasā
surārcitāà kiā hātām amba saubhagam*

Tradução de Prabhupada

Ó mãe, tu és o reservatório de todas as riquezas. Por favor, informa-me sobre a causa fundamental de tuas tribulações, pelas quais tens sido reduzida a tal estado de fraqueza. Creio que a poderosa influência do tempo, que conquista até mesmo o mais poderoso, deve ter tomado à força toda a tua boa fortuna, que era adorada mesmo pelos semideuses. (PRABHUPADA, 1979, p. 45).

Este verso demonstra uma percepção da Terra como Mãe, como um ser vivo, diferentemente da percepção da ciência clássica que a vê como uma máquina, um objeto a ser explorado e dominado. Então, dentro deste contexto, e, para finalizar, Prabhupada (1979, p.45) diz que, vida simples com pensamento elevado significa realização espiritual, compaixão e bondade para com todas as criaturas: “sim, este é nosso sistema tradicional: levar uma vida simples, que em equilíbrio com a Terra, cria um equilíbrio natural entre nós e o planeta e encoraja-nos a consumir só o necessário”. Para este propósito, o movimento Hare Krishna se desenvolveu com diversas comunidades rurais, também conhecidas como ecovilas, pelo mundo.





■ PONTOS EM COMUM E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o auxílio da hermenêutica diatópica e do processo de tradução, pode-se dizer que essas culturas nos trazem importantes mensagens e respostas para a atual crise. Vale lembrar que a hermenêutica diatópica parte do princípio de que todas as culturas são incompletas e, por isso, pode haver o diálogo e uma pode contribuir com a outra. Neste artigo focamos nos pontos de intercessão para nos ajudar a responder a problemática inicial: Em um contexto de crise, agressões à natureza e à vida, quais as contribuições dos saberes milenares indianos e conhecimentos ancestrais dos povos originários andinos para uma nova forma de se viver? Existem pontos de interseção entre eles?

Como respostas salientamos que existem diversos pontos de intercessão entre esses saberes e que estes apontam contribuições para se pensar em uma nova forma de se viver. Então, destacamos que ambos saberes se preocupam com a produção de alimentos, em uma perspectiva orgânica e de partilha. Isso pode mudar a ótica da revolução verde e seus alimentos repletos de veneno em uma perspectiva de latifúndios e agroindústrias que geram acumulação de bens por uma minoria. Os saberes milenares e ancestrais nos trazem um modo de vida comunitário, sem acúmulo exacerbado de bens materiais.

Sobre o modo de vida comunitário vivido por ambos, essas percepções podem ajudar a desenvolvermos relações pautadas em outros princípios diferentes dos relacionamentos que estão cada vez mais frios e distantes e que a meritocracia e a competição fundamentam o trabalho.

Outro aspecto é que as duas culturas percebem a Terra como mãe e, dessa forma, suas maneiras de relacionamento com a natureza e com o planeta como um todo visam o respeito e o equilíbrio. Essa percepção muda o olhar em relação ao mundo visto na modernidade como objeto a ser explorado e repleto de recursos inesgotáveis. Outro ponto é que, tanto o movimento Hare Krishna, quanto os povos originários andinos nos provocam a refletir se o caminho que a civilização moderna trilha é viável, ou se está nos conduzindo a um ponto de gigantescos impactos negativos no planeta. Ambas tradições apontam para uma outra direção, fundamentada em uma cultura ecológica. Os dois saberes trazem aspectos muito semelhantes aos fundamentos da ecologia que apresentamos, sendo que, estão trabalhando isto desde tempos imemoriais.

Outro aspecto interessante é que essas culturas demonstram muito respeito aos mais velhos(as), aos anciãos(as) e à aqueles(as) que lutaram por transmitir o conhecimento. Para os povos originários são os ancestrais e, para os Hare Krishnas, a corrente de sucessão discipular. Se observamos a civilização moderna, podemos questionar: aonde estão nossos idosos(as)? Muitas vezes abandonados em asilos e sendo mal tratados.





Então, acredita-se, assim como Paulo Freire (2005), que a existência, a cultura, a arte, não podem ser silenciadas ou mudas, mas repletas de diálogo e de experiências que gerem reflexões e sejam de maneira compartilhada e fundamentadas em um o espírito coletivo. Como destaca Freire (2005, p.44), a existência humana deve ser de palavras verdadeiras com que os homens transformam o mundo. “Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modifica-lo.” (2005, p.44)

Neste sentido, esses saberes podem contribuir para mudar o *status quo*, modificar a maneira de pensar atual, muitas vezes, sexista, racista e dominadora. A cultura de cada comunidade é um meio de conceber o universo através do falar, das praticas tradicionais, do cantar, do tecer, do plantar, do curar, entre vários outros aspectos. Dessa forma, contemplar esses conhecimentos que guardam e partilham tradições, ancestralidade e aprendizados é uma forma de mostrar a riqueza de experiências e saberes que existem no mundo. É também um caminho para que possamos compreender o significado da expressão: “quem canta sua aldeia canta o mundo”. Não há apenas uma forma de conhecimento, mas existem diversas experiências, saberes e vozes que podem dialogar, apontar e construir, comunitariamente, um mundo melhor, com justiça social.

■ REFERÊNCIAS

1. ALICIA, Gloria. **El buen vivir: un diálogo intercultural**. Ra-Ximhai. Volumen 8 número 2 enero – abril 2012 - Revista de Sociedad, Cultura y Desarrollo Sustentable - Universidad Autónoma Indígena de México ISSN: 1665-0441 México, 2012.
2. BOFF, Leonardo. **Ecologia Mundialização Espiritualidade**. São Paulo: Ática S.A., 1993.
3. BOFF, Leonardo. **Espiritualidade: um caminho de transformação**. RJ: Sextante, 2004.
4. BROWN, Dee. **Enterrem meu coração na curva do rio**. São Paulo, Companhia Melhoramentos, 1970.
5. CAPUTO, Stela Guedes. **Ogan, adósu òjè ègbónmi e ekedi** - O candomblé também está na escola. Mas como? . In CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antonio Flavio. **Multiculturalismo** - Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas. RJ: Vozes, 2008.
6. CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.
7. CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**. São Paulo: Cultrix, 2003.
8. CHIVI, Idon. **“Buen Vivir: una democracia altamente igualitaria”**. <http://www.45-rpm.net/?p=710>, acesso em 03\05\2015, Política y cultura antagonista, 2010.
9. CORTEZ, D. y Wagner, H. **“Zur Genealogie des indigenen “guten Lebens” (“sumak kaw-say”) in Ecuador”**, 2010.





10. CRESPO, Juan y David Vila. **Saberes y conocimientos ancestrales, Tradicionales y populares: el buen conocer y el diálogo de saberes dentro del proyecto buen conocer.** Secretaría Nacional de Educación Superior, Estudios Nacionales del Ecuador. 2014.
11. DASA, Rupa Vilasa. **Divina Sucessão.** The Bhaktivedanta Book Trust , 2003, Brasília\DF. GOSWAMI, Satsvarupa Dasa. **Srila Prabhupada Lilamrta.** Vol. 1 – Toda uma vida de preparação. The Bhaktivedanta Book Trust , 2003, Brasília\DF, 2002.
12. HOBBSAWM, E. J. **Da Revolução Industrial Inglesa ao Imperialismo.** Rio de Janeiro: Forense-Universitário, 1979.
13. KRENAK, Ailton. **Fontes e reflexões para o ensino de história indígena e afro-brasileira** : uma contribuição da área de História do PIBID/FaE/UFMG / Organizado por Pablo Luiz de Oliveira Lima. – Belo Horizonte: UFMG – Faculdade de Educação, 2012.
14. LAGE, Allene. **Reflexões e ações sobre educação, estado e diversidade.** Ed. UFPE, in Iranete Maria da Silva, Maria Joselma, Katia Cunha, Recife, 2014.
15. LEMOS, Girlêide Torres. **Os saberes dos povos campesinos tratados nas praticas curriculares de escolas localizadas no território rural de Caruaru** – PE. UFPE, 2013.
16. MAMANI, Fernando. **Buen Vivir / Vivir Bien - Filosofía, políticas, estrategias y experiencias regionales andinas.** Organizaciones Indígenas – Lima Peru, 2010.
17. NICOLESCU, Basarab. **O Manifesto da Transdisciplinaridade.** São Paulo: Editorial e Comercial LTDA, 1999.
18. PRABHUPADA, Srila. **Vida Simples e pensamento elevado.** The Bhaktivedanta Book Trust, Pindamonhangaba, SP, 1999.
19. PRABHUPADA, Srila. **Srimad Bhagavatam**, canto um, capítulo 16. The Bhaktivedanta Book Trust, São Paulo, 1979.
20. SANTOS, B. S. **A Gramática do tempo: para uma nova cultura política.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
21. SANTOS, B. S., MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.
22. TAPIA, Juan . **O Prazer de Ser: a essência da Ecologia Humana”** - Editora Gente – Brasil, 2001.



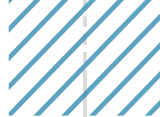
Heranças do contexto colonial na dança: construindo alteridades necessárias

| Josie Berezin
UNICAMP

RESUMO

O presente artigo mostra como a ordem colonial e seu pensamento epistemológico ocidental moldaram as relações sociais na dança, de forma que a cultura do “Primeiro Mundo” se torna uma referência para o ensino de dança, e tudo que difere dela se torna parte de uma cultura à margem, primitiva ou exótica – ou, seja, menosprezada ou subordinada pelo paradigma ocidental. Assim, formas culturais pós-coloniais surgem a partir do entendimento de um novo equilíbrio epistemológico, e da valorização de identidades marginalizadas. Tal qual é observado em algumas iniciativas de dança e teatro nos últimos anos, onde se promove a apresentação de atores que representam uma resistência cultural colonial.

Palavras-chave: Historiografia, Epistemologias Ocidentais, Descolonização, Dança, Curadoria.



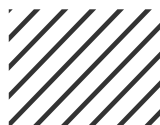
■ O CONTEXTO COLONIAL

O sistema colonial, cujo início data do século XVII, segue exercendo, continuamente, grande peso na sociedade brasileira e nos indivíduos em termos sociais, políticos, econômicos, culturais e simbólicos. Ele moldou o pensar da história, da cultura e da construção da epistemologia ocidental de forma geral e irreversível.

Até mesmo a linha do tempo evolutiva, em que a historiografia tradicional ocidental se baseia, é característica da modernidade colonial: no século XVII, a burguesia tomou a linearidade do tempo como referência central e trouxe a concepção do progressismo, com a ideia de que a novidade é boa em si mesma, e que todo tempo que virá é melhor do que o tempo passado e presente. Tratando especificamente da linha do tempo da dança, o que se observa é um discurso dominante que compreende as danças ocidentais cênicas ou performativas – notadamente, o balé com sua origem na corte francesa e as danças modernas/contemporâneas, frutos da tradição norte-americana e europeia – como as mais valorizadas, enquanto as danças étnicas, danças urbanas, afro-brasileiras, de salão ou outras, se encontram à margem da cultura dominante e com relevância menor. Não gozam dos mesmos prestígios e *status* das danças ocidentais (compreendendo o termo ocidental por seus aspectos culturais eurocêntricos, pautados no processo de colonização), as quais com frequência aparecem em grandes festivais de dança, e até mesmo em grande parte dos centros de ensino e cursos universitários.

Nas instituições de ensino superior no Brasil e no mundo, os cursos de dança apresentam outros paradigmas de formação que não o da técnica do balé clássico. Acertadamente, não seguem os parâmetros de alta performance física exigida na dança clássica como ela se dá atualmente; de outro modo, se concentram na formação e expressão do intérprete-artista no mundo, com ênfase na sua individuação, no “corpo que dança”, e no trabalho do “self” do indivíduo que possui este corpo (NAVAS, 2006, p. 3). No entanto, seus programas de formação ainda estão alicerçados à história das artes cênicas do século XX e à modernidade em dança. Deste modo, seu foco está muito mais voltado para as danças cênicas ocidentais, e aborda muito pouco a história ou o fazer de danças como danças urbanas, afro-brasileiras ou de salão, por exemplo, tornando evidente o quanto estas são desprezadas pelo ensino – e pela história – da dança.

Essa situação, pois, não surge por acaso: olhando brevemente para a história do balé, desenvolvido no chamado Século das Luzes, observa-se que a cultura iluminada e esclarecida da elite intelectual do velho continente nesta época delineou grande parte dos comportamentos do mundo ocidental no século XVIII, a ponto de valores burgueses europeus serem considerados os mais avançados e “civilizados”.





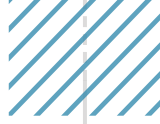
O balé clássico cresceu nesse bojo: se desenvolveu nas cortes francesas e se disseminou como importante técnica de dança sistematizada e descrita – o que muito se deve aos estudos do bailarino francês e professor de balé Noverre¹, que reuniu as noções do balé de forma assimilável aos dançarinos, difundindo amplamente suas ideias renovadoras. Segundo Bourcier, a influência de Noverre foi “definitivamente determinante: foi ele quem fez do balé um gênero artístico completo” (BOURCIER, 2011, p.170). Assim, o balé ganhou espaço sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, em inúmeras escolas e academias pelo mundo: foi “uma das primeiras ‘multinacionais da cultura’, nos primeiros tempos, estruturada de maneira atabalhoada e informal, mas extremamente competente”, segundo Cássia Navas (NAVAS, 2006, p. 5). Forjou sua concepção estética com base numa estrutura clássica de linhas, posições de braços, pernas e cabeças bem definidos e movimentos limpos, exatos. Uma arte artificial e rigorosa, que se firmou como corrente principal de pensamento da dança, e fez muitos acreditarem que constitui o melhor ou o único referencial estético e estrutura técnica para o ensino da dança, conferindo-lhe esta supremacia inquestionável ainda nos dias de hoje.

Seguindo a lógica do pensamento colonial ocidental e de sua razão imperialista, as danças que não faziam parte da tradição do balé clássico e das danças modernas/ contemporâneas foram e são consideradas à margem, como danças subordinadas, sem qualquer reconhecimento artístico ou cultural. Longe de rechaçar a técnica do balé em si (que pode ser de muita valia para muitos, inegavelmente), a intenção deste artigo é entender seu contexto histórico de dominação simbólica da arte que a engendrou, e a justificação para tamanha influência cultural e corporal internacionalmente.

As danças modernas no século XX trouxeram, de certa forma, uma revisão desta supremacia, e inauguraram uma importante polifonia na cena da dança, com novas possibilidades de exploração do movimento e diferentes leituras da dança. Com interesse em pesquisar danças de fora do mundo ocidental, que pudessem estimular outros padrões e estéticas de movimento, precursoras como Isadora Duncan², Mary Wigman³, Martha Graham⁴, Katherine Dunham⁵ buscaram inspiração no que havia de fontes mais “primárias” e “essenciais” na

-
- 1 Jean-Georges Noverre (1727 - 1810) destaca-se na história da dança por ter escrito um conjunto de cartas sobre o balé da sua época, ao qual foi denominado “Lettres sur la Danse”, publicada originalmente em 1760 na França e na Alemanha. Sua proposta era atribuir expressividade à dança através da pantomima, com a intenção de sensibilizar e emocionar o espectador.
 - 2 Isadora Duncan (1877-1927) foi uma coreógrafa e bailarina norte-americana, considerada precursora da dança moderna, aclamada por suas apresentações em toda a Europa.
 - 3 Mary Wigman (1886-1973) foi uma coreógrafa alemã, uma das fundadoras da dança expressionista e da dançaterapia e uma das mais importantes figuras na história da dança moderna.
 - 4 Martha Graham (1894-1991) foi uma dançarina e coreógrafa norte-americana que revolucionou a história da dança moderna; o pacto de sua dança é frequentemente comparado à influência que Picasso teve para a pintura em seu tempo, ou que Stravinsky teve para a música.
 - 5 Katherine Dunham (1909-2006), além de dançarina e coreógrafa afro-americana, foi também autora, educadora, antropóloga e ativista social. Ela dirigiu sua companhia de dança por muitos anos e foi considerada a matriarca e rainha-mãe da dança negra.





dança: as danças chamadas exóticas ou primitivas – ou seja, danças que foram postas à margem da cultura dominante, e por isso, menosprezadas por ela. Mesmo que na época o conceito de primitivo não tivesse intenção de ser depreciativo, seu uso denota uma noção de subalternização, fazendo repercutir a lógica hierarquizante do sistema colonial. Como também na visão de Ramsay Burt, professor de história da dança,

o que pode ter parecido bom senso para Graham e seus contemporâneos foi subsequentemente desafiado substancialmente pelo trabalho sobre a pós-colonialidade, de modo que o adjetivo primitivo, em geral, agora aparece no discurso acadêmico entre aspas. Essas noções de senso comum do primitivo, agora é argumentado, dissimularam uma cegueira subjacente sobre a natureza das relações de poder entre as nações dominantes ocidentais e as nações e sociedades subordinadas colonizadas, ou substancialmente dependentes de alguma outra forma. (BURT, 1998, p. 136)⁶ [Tradução da autora]

As noções de primitivo e exótico, além de demonstrarem um conhecimento bastante limitado de formas de dança não-ocidentais, e uma excitação e folclorização em torno de culturas desconhecidas, condensam a forma de caracterizar as culturas a partir de um ponto de vista único e etnocêntrico, que faz perpetuar a lógica da colonialidade. Vale ressaltar, assim, a relação de dominação simbólica e subalternização que dançarinos modernos estabeleceram em relação a danças de outras culturas, haja vista que estas nunca fariam parte da corrente principal da dança, sempre categorizadas pelo adjetivo de “primitivas” ou “exóticas” como construtos inferiores.

E afirmar-se como uma identidade superior, como observa-se nesse caso, é parte das realizações da razão colonial/imperial, lembra o pensador argentino Walter Dignolo. Subjuga-se a inexistência de uma outra história e cultura, como também a inexistência de seus pensadores que geram teorias e refletem sobre o próprio lugar que ocupam. Com isto, alimenta-se a manutenção do *status quo* dominante do mundo ocidental e sua missão civilizadora, ao passo que fomenta um quadro de desigualdades no mundo.

Nesta missão civilizadora, qualquer conceito abstrato do mundo ocidental é apresentado como bom para a humanidade inteira, como universais concretos, como conceitos monotópicos e universais na história da filosofia europeia, que representam a civilização ocidental formatada pelo grego, pelo latim e pelas línguas modernas imperiais da Europa e na sua subjetividade correspondente. A linguagem escrita, por exemplo, é super valorizada, enquanto que a oralidade e outras formas de saberes não registrados em texto escrito, como no caso

6 “what may have seemed common sense to Graham and her contemporaries has subsequently been substantially challenged by work on post-coloniality so that the adjective primitive generally now appears in academic discourse between inverted commas. These common-sense notions of the primitive, it is now argued, have concealed an underlying blindness about the nature of the power relations between the dominant, Western nations and subordinate colonised or otherwise substantially dependent nations and societies.”





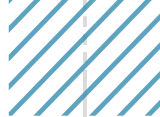
das artes e principalmente dos saberes das práticas corporais, não são reconhecidos. Perde-se de vista, assim, as ações afetivas que são fruto de processos artísticos, e a comunicação sensível que é expressada de outras maneiras que não a textual. No limite, muitas formas de manifestação humana são silenciadas, e os corpos, objetivados e subjetivados através de uma série de discursos coloniais.

É preciso lembrar que a história da dança que conhecemos e estudamos hoje foi construída sob a lógica epistemológica ocidental, sob a ponto de vista positivista que fortaleceu uma história da dança linear e progressiva. Andreia Nhur (apud LAUNAY, 1996) enumerou cinco pilares que demonstram a constituição desta história; dentre eles, está a formulação da história moderna como uma entidade única e indivisível, o desejo de conceber linhagens com origens e fins bem traçados, e a afirmação da progressão, em que uma geração de dançarinos enterraria ou anularia as gerações anteriores (NHUR, 2013). Dessa forma, a dança moderna e a dança clássica, ainda que sejam ambas danças cênicas ocidentais, aparecem como opostas, como se a primeira marcasse o fim da hegemonia da outra, que reinou do século XVII ao XIX – o que foi exposto em inúmeros livros de história da dança, em pretensas árvores genealógicas que delineiam as relações cronológicas e forçosamente progressivas entre uma dança e outra. E essa lógica “se tornou inquestionável porque adotada por tantos autores em tantos lugares, uns ecoando os outros – e propulsora de certas afirmações que foram se tornando ‘verdadeiras’ por conta de sua repetição por todos esses autores, ou seja, elas se consagraram como ‘história oficial’ pelo seu uso constante” (NHUR, 2013, p. 41).

Tal visão, para Launay, ignora as contradições e as “continuidades secretas entre passado e presente”, pois afinal, ainda nos dias atuais percebe-se a presença tanto da dança clássica quanto da dança moderna e contemporânea coexistindo nos estúdios de dança, nos cursos universitários, nos festivais de dança, sem que haja um determinismo progressivo que diga que uma dança deve existir e a outra não. E compreende-se, assim, que por muitos anos a história da dança foi construída a partir do ponto de vista de países dominantes – de certos países da Europa e Estados Unidos – tendo como base a visão positivista da epistemologia ocidental. Desta forma, sem um olhar crítico, a historiografia veio favorecer uma supremacia das danças cênicas, tornando-as danças culturalmente dominantes. Compreende-se, assim, a colocação de Foucault (apud LAUNAY, 2012), de que a história de uma coisa é a história das forças que dela se apoderam.

Por isso, Launay (2012) põe em questão os modos de elaboração da história, compreendendo o corpo e a memória corporal como fonte e arquivo subjetivos, e nem por isso menos importantes. Ela entende que estes sejam uma interpretação da história, que deve se fazer presente junto a outras – pois assim é possível entender a história em mais de uma perspectiva. Desta forma, a história estável, original e permanente de um objeto é colocada





em crise, a partir do entendimento de que as histórias são construídas e reconstruídas de forma processual, ao longo dos anos, e com mais de um ponto de vista. “O monopólio da verdade ‘mais verdadeira’ não pode pertencer nem ao historiador nem ao artista”, Launay provoca, ao trazer a discussão de que a história não pertence ao historiador, nem mesmo ao artista cuja obra é relatada na história. Neste mesmo sentido, Susan Foster afirma que “a história é feita por corpos que não se fixam durante esse processo coreográfico (da história), seus pés não estão grudados no chão” (Carter, 1998, p. 188)⁷ (tradução da autora).

■ ALTERNATIVAS À LÓGICA COLONIAL

Diante disso, como falar/escrever sobre uma cultura que não a ocidental, sem evocar um discurso colonizador/civilizatório ou que penda para o exotismo, impossibilitando de enxergar uma outra cultura com seus próprios processos e questões? Essa e outras questões nos chegam e nos desafiam em diferentes formatos todos os dias, como sintomas dos paradigmas contemporâneos que vivemos, e para os quais buscamos construir respostas que nos forneçam possíveis outros olhares.

Segundo a crítica de dança americana Sally Banes, para representar a diferença cultural é preciso um diálogo que abranja a estética, a psicologia e a epistemologia transcultural (BANES, 1994). Pois muito embora as diretrizes do relativismo cultural e do multiculturalismo⁸ tenham aberto caminhos para a reflexão sobre as diferenças culturais no mundo contemporâneo, não trataram da profunda herança do pensamento colonial vigente, que segue imprimindo a percepção de inferioridade de algumas culturas em relação a outras, e assim suprimindo a potência que existe na riqueza das diferenças. Para Mignolo, ainda, “o multiculturalismo foi uma invenção do Estado-nacional nos EUA para conceder ‘cultura’ enquanto mantém ‘epistemologia’” – ou seja, se por um lado o Estado-nacional nos EUA traz o discurso do multiculturalismo para receber as diferentes culturas, por outro, não age de forma a enxergá-las e compreendê-las a partir de suas próprias particularidades; o faz de acordo com a sua base epistemológica ocidental/ norte-americana, mantendo uma visão etnocêntrica, o que acaba por menosprezar as diferenças culturais, considerá-las como inferiores às norte-americanas. Como alternativa ao multiculturalismo, portanto, Mignolo aponta

7 “History is made by bodies that don’t become fixed during this choreographic process (of history), their feet do not stick.”

8 Relativismo cultural é uma corrente de pensamento da antropologia, desenvolvida pelo antropólogo Franz Boas (1858 – 1942), por meio da qual se observa sistemas culturais sem uma visão etnocêntrica, ou seja, realiza-se a observação sem usar nenhum meio ou parâmetro preconcebido pela cultura ocidental, sem privilegiar os valores de um só ponto de vista, e estrutura-se o corpo social a partir de suas características próprias. As culturas estudadas adquirem, assim, seus próprios sistemas de valores e sua própria integridade cultural. Já o Multiculturalismo, com grande influência do relativismo cultural, é um conceito da sociologia que defende a diversidade cultural e étnica em um território, o que está relacionado à globalização e às sociedades pós-modernas.





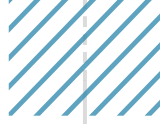
o conceito de interculturalidade, introduzido por intelectuais indígenas nos Andes, indicando ser mais adequado para reivindicar de fato os direitos epistêmicos (MIGNOLO, 2008).

A interculturalidade, na verdade, significa inter-epistemologia e está no contexto do pensamento e dos projetos descoloniais. Nesta linha, o que a lógica pós-colonial clama, justamente, é pela des-subordinação e des-subalternização de epistemologias não-ocidentais, por exemplo a latino-americana. Ou seja, compreender o mundo não-ocidental e suas culturas por meio de suas próprias características e sistemas de valores – sem que sejam consideradas inferiores por causa da dominação, marginalização e estigmatização sofridas pela ordem colonial. Um verdadeiro desafio. Mignolo traz alguns possíveis caminhos nesse sentido, apontando a necessidade de deslocar formas hegemônicas de conhecimento, a possibilidade de preferir pensar nas e a partir das margens, e a oportunidade de “aprender com aqueles que vivem e refletem a partir de legados coloniais e pós-coloniais” (MIGNOLO, 2003).

Tendo isso em mente, faço menção à Bienal de Dança de Lyon, relatada na obra *Dança e Mundialização* (1999) pela professora Cassia Navas, como um exemplo de evento que poderia ser realizado dentro dos conceitos do pós-moderno, ao menos no discurso. A partir da Bienal *Passion España*, ocorrida em 1992, “o curador situa o seu evento em uma questão do pós-moderno, a que subjaz às discussões sobre a alteridade, pelo respeito à polifonia – de vozes de pequenos grupos” (1999, p. 79). De fato, em *Passion España* e nas bienais seguintes (*Mama Africa* em 1994, e *Aquarela do Brasil* em 1996) são apresentados profissionais de ‘topologias latinas’ que não tinham voz nos palcos europeus. Segundo o curador Guy Darnet, “todas as formas de dança têm o direito de existir”, e algumas são convidadas a compor as programações das bienais.

Num olhar mais crítico, porém, e a partir da obra de Jameson (JAMESON, 1996, p. 40, apud NAVAS, 1999, p. 80), Navas alerta que “o ato de se interessar pelas danças de algum locus distante (...) resulta numa visão bastante etnocêntrica da realidade global”. *Aquarela do Brasil*, bienal que Navas dá especial atenção em sua obra, é prova disso: nela foram apresentadas variadas atrações verde-e-amarelas num “tout chorégraphique brésilien”, ou seja, um todo da dança brasileira generalizada, como se a dança do Brasil tivesse sido descoberta pelo curador, sem que a grande diversidade pudesse ter sido problematizada ou tratada com a devida profundidade. O que resulta disso é um bloco indistinto de apresentações visto com opacidade, e uma situação pouco precisa e respeitosa gerada, por exemplo, entre a dança de um passista de escola de samba e a dança de um bailarino de uma companhia de dança como Grupo Corpo, Ballet Stagium ou Balé da Cidade de São Paulo – “as atrações recobriram-se de uma igualdade que borra a possibilidade de se enxergar as diferenças”, em palavras de Navas (1999, p. 100). O que se denota com maior clareza em um artigo à época no jornal suíço *Libération*, cujo título afirmava que “a dança brasileira não existia”, que





ao que se assistiu em Lyon foi “um mosaico de artistas mestiços”. Assim, a programação da Aquarela do Brasil parece perambular por uma zona de fronteira, enquanto a imagem de um país exótico e seus clichés são reforçados, como a velha ideia dos brasileiros serem meramente “um povo que dança”.

Se por um lado, portanto, esta edição de 1996 da Bienal deu voz “às danças caladas num dos poderosos circuitos de difusão ocidental da dança”, conferindo-lhe a noção de pluralismo pós-moderno, por outro, ela teve uma curadoria pouco atenta às características específicas de sua programação, gerando uma cena geral de elementos justapostos, e a falta de debate sobre a fecunda riqueza das diferentes formas de danças do Brasil. Percebe-se, assim, que a curadoria ficou refém do discurso pós-moderno de hipervariada, em que “a profundidade é substituída pela superfície, ou por superfícies múltiplas” (JAMESON, 1996, p.40, apud NAVAS, 1999).

Enxergar a existência de iniciativas que fogem a esta lógica colonial no contexto da cultura no Brasil é um desafio, e aqui menciono algumas experiências que procuraram criar possibilidades de encontro entre grupos e danças cujas tradições pertencem a diversas culturas com legados tanto dominantes, quanto colonizados e subalternizados. Desta forma, elas demonstram abertura para grupos que merecem ter espaço, e assim há a chance de desafiar a história da arte como um produto apenas da cultura europeia. Pois é de suma importância compreender e reconhecer que todos os tipos de dança têm a sua própria história e relevância, e que não podem ser apagados ou minimizados em detrimento da imagem clássica e soberba construída em torno do balé. Como afirma Andreia Nhur, a historiografia se vale “como uma construção de memórias em processo, cujo grau de comunicabilidade e instabilidade nos dão garantia de que a história da dança (...) deixa de ser hegemônica, para conviver com histórias singulares” (2013, p. 46).

Nos últimos anos, algumas mostras e festivais consideraram tratar da perspectiva pós-colonial em suas programações, com trabalhos que tratam de histórias que não aquelas do mundo ocidental, e que partem de epistemologias que não as coloniais: é o caso, por exemplo, do 20º Programa Municipal de Fomento à Dança para a cidade de São Paulo, que na 10ª edição da Mostra Fomento à Dança, em 2016, propôs apresentações nas quatro macrorregiões de São Paulo, com outros modos de se relacionar artisticamente com a cidade. Entre os grupos contemplados, muitos deles têm trabalhos que privilegiam temáticas marginais, como a cultura negra, da periferia, da cultura popular, de manifestações afro-brasileiras, indígenas, do Hip Hop, da homossexualidade, e direcionadas ao público infantil.

A 10ª edição da Bienal Sesc de Dança, em 2017, também trouxe trabalhos que contribuem para a questão da descolonização, com um “olhar para as questões político-sociais que vai dos campos de refugiados africanos à dança voguing, nascida no Harlem e glamourizada





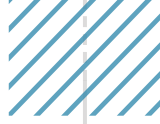
pela ambição loira de Madonna” (BIDERMAN, 2017); ainda segundo Wagner Schwartz, um dos curadores, nela estavam presentes “questões de gênero, de nacionalidade, a diáspora negra, o desmonte da cultura no Brasil, a poética da periferia, os tumultos do centro, a colonização, o protesto, a solidão pública.” Também na Mostra Internacional de Teatro de 2016 houve espetáculos que trataram de assuntos referentes à África do Sul, a histórias do Congo, a migrações dos haitianos, e ainda, um ciclo de debates que propôs debater “a imagem da ‘negritude’, seus desdobramentos sociais históricos e seus reflexos na construção da ‘persona negra’ no âmbito das linguagens artísticas”, com as palestras-performances “Descolonizando o Conhecimento” e “Em Legítima Defesa”.

Nestes espetáculos foi possível assistir a artistas e grupos que estão à margem, ou então que tratam sobre objetos que estão à margem – ou seja, apresentações que tratam de questões relativas a uma identidade que não seja do homem cis, branco, ocidental e heterossexual, que é o velho perfil dominante da figura do colonizador. Com programações que abarcam variadas identidades em suas obras, faz-se possível enxergar nelas alguma potência de iniciativa pós-colonial, por trazer, em um debate urgente, a intenção de reverter padrões de condutas colonizadoras.

■ REFERÊNCIAS

1. BANES, Sally. **Writing dancing in the age of postmodernism**. Hanover: University Press of New England, 1994.
2. BELÉM, Elisa. Notas sobre o teatro brasileiro: uma perspectiva descolonial. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 120-131, 2016.
3. BIDERMAN, Iara. **Com quase 70 atrações, Bienal de Dança vai da África até o Harlem**. Folha de São Paulo, 14/09/2017
4. BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. São Paulo: Zahar, 2005.
5. BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
6. BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura: políticas culturais e seus desafios**. São Paulo: Edições Sesc, 2016.
7. BURT, Ramsay. **Alien bodies: representations of modernity, ‘race’ and nation in early modern dance**. Oxon: Routledge, 1998.
8. CARTER, Alexandra (org.). **The Routledge dance studies reader**. Oxon: Routledge, 1998.
9. EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
10. FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.





11. KEALIINOHOMOKU, Joann. An anthropologist looks at ballet as a form of ethnic dance. *In*: DILS, Ann; ALBRIGHT, Ann Cooper. **Moving history/dancing cultures: a dance history reader**. Middletown: Wesleyan University Press, 2001. p. 33-43.
12. LAUNAY, Isabelle. Quando os bailarinos fazem-se historiadores. *In*: Ramos, Luiz Fernando (org.). **Arte e ciência: abismo de rosas**. São Paulo: ABRACE, 2012. p. 141-152.
13. LAUNAY, Isabelle. A elaboração da memória na dança contemporânea e a arte da citação. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 87-100, jan./jun. 2013.
14. NAVAS, Cássia. **Dança e mundialização: políticas de cultura no eixo Brasil-França**. São Paulo: Hucitec, 1999.
15. NAVAS, Cássia. **A arte da dança na universidade pública contemporânea**. *In* Arte Contemporânea e suas interfaces. V. 1. p. 99-105. São Paulo: Museu de Arte Contemporânea/ Universidade de São Paulo.
16. NAVAS, Cássia. A arte da dança na universidade pública contemporânea. **Arte contemporânea e suas interfaces**, São Paulo, v. 1, p. 99-105, 2006. Disponível em: http://cassianavas.com.br/wp-content/uploads/pdf/arte_da_danca.pdf. Acesso em: 2 jul. 2019.
17. NAVAS, Cássia. Entrevistar e escrever: procedimentos para palavras encarnadas de dança. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 3, p. 559-576, set./dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-26602015000300559&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 2 jul. 2019.
18. NHUR, Andréia. A não história da dança ou a historiografia dos restos. *In*: Rengel, Lenira; Thrall, Karin (org.). **O corpo em cena**. Guararema: Anadarco, 2013. v. 6. p. 37-62.
19. MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.
20. MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Tradução de Ângela Lopes Norte. **Cadernos de Letras da UFF: Dossiê: Literatura, língua e identidade**, n. 34, p. 287-324, 2008.
21. TAYLOR, Diana. **O arquivo e o repertório: performance e memória cultural nas Américas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.



Sobre os véus das ninfas: dança, poesia e múltiplas linguagens

| **Siane Paula de Araujo**
UERN

| **Olga Valeska**
CEFET-MG

RESUMO

Este trabalho propõe refletir sobre o processo de criação da videodança *Sobre os véus das ninfas* (2014) de autoria do Grupo COMTEC do CEFET-MG em parceria com o PRODAEX da EEEFTO/UFMG. Esse vídeo busca uma tradução semiótica do poema homônimo de Olga Valeska escrito em homenagem à obra *L'Après-midi d'un Faune* (1912) do bailarino russo Nijinsky em dança experimental. Em análise da obra, percebe-se que a mesma dialoga fortemente com uma das questões que moveram a criação do poema para a autora: “qual o ponto de ruptura entre a entrega amorosa e a estranheza inquietante do ‘outro’?” O poema, portanto, se introduz como um “tema” para a criação da obra de dança na tela, ressaltando o entrelaçamento de múltiplas linguagens.

Palavras-chave: Videodança, Processo Criativo, Poesia, Semiótica, Tradução.



■ INTRODUÇÃO

A *videodança* *Sobre os véus das ninfas* é uma proposta do Grupo de Pesquisa COMTEC (Corpo, Movimento e Tecnologia: Núcleo de Pesquisa e Experimentação em Poéticas do Corpo e do Movimento) do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) em parceria com o Programa (de extensão) de Dança Experimental da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (PRODAEX/EEFFTO/UFMG)¹, em especial, por meio da pesquisadora, professora de Educação Física e bailarina Siane Araújo.

Uma das perspectivas desses grupos de pesquisa e extensão parceiros é a interdisciplinaridade que, aqui, perpassa o estudo das relações entre múltiplas linguagens, como poesia, dança e artes digitais, sob o viés da semiótica. Este trabalho apresenta uma proposta de reflexão e análise da videodança produzida através de um processo criativo que envolveu a dança experimental para a tradução intersemiótica do poema homônimo de Olga Valeska, líder do Grupo COMTEC. Para tanto, opta-se pela semiótica de Peirce e pela Teoria Corpomídia de Katz e Greiner como principais instrumentais teóricos de análise. Nessa perspectiva, o “corpo”, enquanto mídia de si mesmo, é pensado como um lugar de atravessamento nas múltiplas relações entre as artes.

O trabalho apresenta o entrelaçamento de distintos códigos artísticos, como a dança, a literatura, o cinema, as artes visuais e a música, interessando, neste processo, a maneira como os autores se apropriam dessas distintas linguagens para a produção da videodança. Como se pode observar na descrição a seguir.

O vídeo analisado tem, como elemento central, a dança de Siane Araújo. Essa dança perpassa toda a cena construída a partir de efeitos de edição e montagem cinematográficos. Trata-se de uma videodança que tem, como trilha sonora, a música *La Mer* (1905), de Claude Debussy, inspirada na xilogravura, *A Grande Onda de Kanagawa* (1830-31) do japonês Hokusai. Além disso, a criação da coreografia da intérprete ao mar está alicerçada na proposta de dança experimental do PRODAEX/EEFFTO/UFMG à tradução poético-corporal do poema "*Sobre os véus das ninfas*" (2010) de Olga Valeska, baseado no balé *L'Après-midi d'un Faune* (A Tarde de Um Fauno -1912).

Importa lembrar que o balé mencionado acima foi coreografado por Vaslav Nijinsky, a partir de outra “sinfonia poética” de Claude Debussy, *Prelude à l'après-midi d'un faune* (1891-94). Por sua vez, essa sinfonia foi composta a partir do poema de Stéphane Mallarmé, *L'Après-midi d'un Faune* (1876), inspirado na pintura *Pan et Syrinx* (1759) de François

1 Programa de extensão universitária coordenado pela professora Dra. Isabel Coimbra Diniz.





Boucher que se baseou no mito grego narrado por Ovídio em *Metamorphosis* (8 A.D.). (KUNTZ, 2015). Sendo assim:

Transmutado por estas transformações que se operaram ao longo de séculos e em contextos históricos diferentes, este mito está vivo, hoje, não só por ter passado pelas mãos de grandes artistas, mas também porque algo faz dele uma personagem importante no grande teatro da História.”. (PIEDADE, 2011, p. 02).

Percebe-se, nesse processo criativo, um inter-relacionamento das obras em um fluxo intersemiótico em constante movimento e, nesse mesmo fluxo, está a videodança analisada aqui. Nota-se que os signos que se interlaçam no poema podem ser observados também nas metáforas visuais que vão compondo as cenas na dança, na trilha sonora e nos efeitos visuais do vídeo. Dessa forma, o processo de criação da obra foi permeado pelas relações semióticas transcendendo espaços e tempos histórico-culturais.

Dessa forma, o corpo semiótico presente no vídeo extrapola os limites da carne para se transfigurar numa banheira sígnicas de sentidos conexos e cosmológicos. O “corpo” ultrapassa a ideia de sujeito carne, corpo carbono, para se lançar, na obra virtual, em um corpo de silício, ou mais além: um corpo que carrega consigo as transformações de um jogo intersemiótico de transcrições constantes. Transcrição no sentido de ser transposto em outra linguagem, em outra mídia, mas que, ao mesmo tempo, interage em (re)criações por uma linha transcendente da (poética) mitológica.

Segundo Soares (2011 p. 390), a figura mitológica do fauno influenciou várias artes, mas sendo no poema de Mallarmé a “grande écloga no marco de simbolismo francês” do final do século XIX e o começo do século XX. Não é por acaso que sua obra influenciou também a história da música e da dança já identificadas na figura de Nijinsky e Debussy. Nesse sentido, Piedade (2011) em seu texto *A Longa Tarde de um Fauno* ressalta a importância dessas três obras por terem revolucionado princípios estéticos e morais que imperavam nas artes e na sociedade da época, a qual destacamos aqui a revolução sobretudo na dança. Em suas palavras:

O balé chocou o público parisiense: a segunda pele do fauno, o estilo angular de movimento, que imita as representações estilizadas em vasos gregos antigos, e principalmente a cena final de cópula do fauno com o lenço. O escândalo tornou-se sucesso, o teatro lotado toda noite. (PIEDADE, 2011, p. 04).

Nessa perspectiva, ficam evidentes as relações “transcriadas” do poema de Mallarmé com a música e a dança, bem como a transformação entre artes e mídias do balé de Nijinsky em relação ao poema de Olga Valeska e a arte da videodança de Siane Araújo. Em outras palavras, podemos traçar, neste trabalho, a seguinte rota:



Ato I: O poema de Mallarmé (1876).

Ato II: O balé de Nijinsky (1912) – incluso a música de Debussy (1894).

Ato III: O poema de Olga Valeska (2010).

Ato IV: a videodança de Siane Araújo (2014) – incluso a música de Debussy (1905) a partir da xilogravura de Hokusai (1830).

Estes entrelaçamentos estão presentes, neste trabalho, por relações de sentido em oposição, semelhança e em movimento paradoxal, interagindo obras e signos em um admissível lugar: o da criação da videodança e sua possível leitura intersemiótica.

Processo de Criação: do Poema e da Videodança

Sobre o processo de criação do poema “Sobre os véus das ninfas”, Olga Valeska afirma que, durante sua observação da performance de Nijinsky, ficou intrigada com a seguinte questão: “diante do fascínio provocado pela presença inquietante do “outro”, qual é o ponto de ruptura entre a entrega absoluta e a separação irremediável?” (VELESKA, 2010, on-line)².

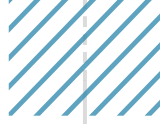
Essa mesma ideia pode ser evidenciada na videodança pela movimentação da bailarina interagindo com o mar e no próprio mar que se constitui como elemento espacial da obra, apontando para a profunda estranheza do outro. Essa relação direciona o olhar do espectador de forma a perceber dois momentos distintos: quando a bailarina está à beira do mar e quando está no fundo do mar e, neste jogo, a relação paradoxal entre a distância e a entrega vai sendo tecida até alçar, como no poema, um ponto de ruptura do intervalo que separa o “eu” e o “outro”. Relacionando à obra de Nijinsky, ainda nas palavras da autora:

A dança é assim um encontro de distâncias. O fauno parece desejar a ninfa como somente é possível desejar aquilo que não se conhece nem se compreende. Ocorre, assim, uma dupla negação: duas instâncias impossíveis, o fauno e a ninfa, se encontram sem se tocar de fato. (VELESKA, 2013, p. 300).

Esta ideia pode ser evidenciada também no próprio poema de Mallarmé, nos versos: “*Leur incarnat léger, qu’il voltige dans l’air/Assoupi de semmeils touffus./Aimai-je un rêve?*” (Seu ligeiro encarnado a voar/Espesso de mormaço e sonos/Sonhei ou...?)³. Nesse poema, o corpo da ninfa é apresentado como uma imagem imersa em sono, ou como uma imagem de sonho, gerada na mente do sujeito poético. Observa-se, assim, uma duplicação do mundo onírico: o corpo da ninfa parece dormir e, ao mesmo tempo, integra o sonho do sujeito que o contempla dançando. Essa dupla negação do real reforça a ideia do paradoxo entre distância e proximidade, experiência e imaginação.

2 Disponível em: http://www.germinaliteratura.com.br/2010/ageneticadacoisa_olgavaleska_dez10.htm . Acesso: 30 jul. 2021.

3 Uma das traduções do poema por Décio Pignatari (1974b, 87-105p.).



No balé de Nijinsky, vemos a figura mítica do fauno assinalando um espaço de estranhamento radical. Como o deus *Pã*, ele remete à totalidade espantosa da natureza bruta que parece impor sua presença, obrigando o leitor a encarar seus próprios instintos desconhecidos e habitar um espaço além das configurações cotidianas. Diante do fauno, o humano se vê desprotegido de suas máscaras culturais e é obrigado a olhar de frente o seu próprio rosto desconhecido. Vemos também uma ninfa, com seus véus ligeiros e rodopios que negam e afirmam sua própria materialidade. Ela também ocupa um espaço não-humano. Ela também é natureza nas margens da compreensão humana do “si-mesmo” e do mundo.

O véu, na coreografia de Nijinsky, parece funcionar como índice do corpo da ninfa de Mallarmé, além de evocar sua qualidade de leveza e transparência. Esse véu funciona, assim, como elemento tradutório, na dança, dessa qualidade diáfana, também presente no poema de Mallarmé. O poema e a dança podem, dessa forma, ser pensados como representações irônicas da distância entre dois seres humanos concretos. “Eu amo um sonho?” pergunta o poema de Mallarmé. E essa pergunta não pode ser respondida sob pena de provocar, inadvertidamente, o despertar. E o que resta além do sonho? Além das sombras e dos reflexos que projetamos.

Partindo da questão instigante que motivou o processo de escrita do poema pela autora Olga Valeska, coloca-se, em primeiro plano, as sombras que se escondem no desenho coreográfico das aproximações e distanciamentos dos (des)encontros entre o “eu” e o “outro”, ou entre ninfa e fauno, ou ainda entre o poema e a videodança.

Sobre os véus das ninfas

Olga Valeska

Passo por sua noite
como sombra
que nem se esconde
nem se dá a ver

Seu olho negro-ébril
busca roubar a luz
de um desejo
sem nome nem data

transbordo-lhe esse amor que é meu...
de tão meu que não lhe dou:
nem minha serenidade crestada ao sol de cada grito,
nem meu frio verniz de donzela
enganam o seu faro
fauno de *l'après-minuit*

adorável noite
dobrada ao meio
sem lua
sem sonho ou sombras





Assim, se o poema e o balé trazem a luz e a leveza quente da “tarde de um fauno” (*l’après-midi*), “Sobre os véus das ninfas” já surge nas sombras de um tempo imaginário: *l’après-minuit*. E, dessa vez, o personagem central da experiência poética não é a figura masculina de um fauno, mas é uma ninfa, a *náiade* da mitologia que condiz às sereias das águas do mar cujo canto encanta, *sirene*. Esta que da voz e corpo aos impasses do sentimento amoroso sob a música hipnótica de Debussy: *La Mer* na videodança.

Essa música, impressionista, transpõe em som a fluidez marítima ressaltando os elementos pictóricos da música, no caso, a imagem do mar, sob a poética da fluidez em vibrações e ressonâncias. Idas e vindas. Altos e baixos. Uma flutuante relação de proximidade e distanciamento. Nas palavras de Laterza Filho (2021, on-line)⁴:

Assim, o material temático tem a liberdade de se dispersar, e a harmonia, livre de sua origem contrapontística, liga-se muito mais ao timbre que à funcionalidade causal (na qual a dissonância é necessariamente resolvida). O ritmo adquire uma aparência fluida, em que raramente se reconhecem as referências métricas.

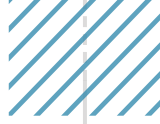
Nesse contexto, a dança se instaura, sendo que seu processo se constitui por meio da dança experimental enquanto caminho de experimentação e criação em dança. Esse caminho é orquestrado pela dança criativa expressionista, portanto, improvisada e orientada pelas direções estruturais da forma (frente, lado, atrás, diagonais e níveis alto, médio e baixo), pelas qualidades de movimento (relação esforço/forma: peso firme ou leve, tempo rápido e lento, espaço direto ou flexível), pelos elementos do movimento visual (peso visual, deslocamento em “s” invertido, dispersão, delimitação do espaço e centro perceptivo) e por um motivo ou tema que destina a dança, no caso, o poema “Sobre os véus das ninfas”.

Especificamente sobre essa última obra, observa-se que o poema se divide em quatro estrofes que retratam distintas tensões presentes na experiência amorosa: a primeira e a segunda estrofes refletem a ambivalência da presença/ausência de um corpo/sombra que habita o lusco-fusco entre o desejo e o risco da entrega; o momento paradoxal entre o reconhecimento de um sentimento amoroso e a sua negação.

A terceira estrofe traz um vislumbre de certeza que se entrevê na esquelha de uma noite (pós-meia-noite) que se quer obscura: o desejo só seria reconhecido ou vivido sob a condição de permanecer no domínio do sonho. Ele, assim, assumiria sua dimensão além dos limites da pele e de uma existência.

4 Disponível em: <https://filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/la-mer/> . Acesso: 29 jul. 2021.





A última estrofe é um instante intangível de desmesura: um encontro além da vida, da morte e do medo: um rasgar de véus? O poema se mantém em suspenso nas dobras de uma noite adorável, na mesma medida de sua ambivalência.

Nesse sentido, a artista Siane Araújo em sua dança *Sobre os véus das ninfas* apresenta sentidos que dialogam com a mesma indagação que moveu a criação do poema de Olga Valeska: a relação entre o “eu” e o “outro”. Na figura 1, a seguir, se encontram frames da videodança que buscam retratar as diferentes posições da bailarina em relação ao mar, na sua beira, ao fundo, à beira novamente e o momento da cena final, com a pose da bailarina no instante do congelamento.

Figura 1. Frames da videodança *Sobre os véus das ninfas*.

Bailarina na beira do mar



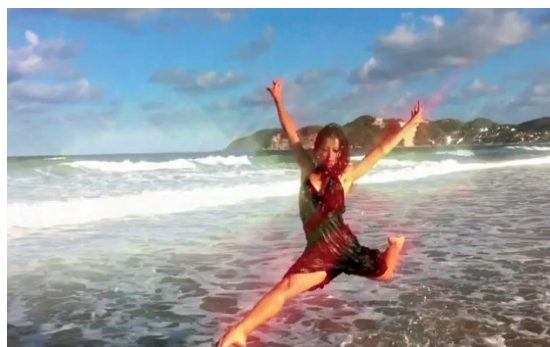
Bailarina no fundo do mar



Segunda parte do vídeo



Bailarina na cena final



Fonte: ARAUJO; VALESKA, 2014, p. 7, adaptado.

O vídeo começa com foco no mar em efeito de aproximação da câmera mostrando a areia e toda extensão da praia quando aparece uma moça (ninfa?) com movimentos dançantes que parece estar “de passagem” na areia, feliz e tranquila. Ao contrário do que acontece no poema, o vídeo parece retratar uma tarde clara e serena e o mar e a luz não escondem a figura feminina, mas a evidenciam à medida que a encobrem.

No entanto, esse momento de leveza é rompido pela música que começa a se tornar mais agitada, como se fosse um aviso de “perigo”, mas a dançarina não se importa e vai, cada vez mais com sua dança leve e despreocupada, para dentro do mar buscando ser totalmente abraçada por ele. A bailarina insiste neste “encontro com o mar”, levando tombos, sendo a





cada vez mais envolvida pelas ondas e pela espuma, ela se mantém firme em seu destino. Afinal, o mar se faz “véu”, permitindo estabelecer uma ínfima relação entre o “eu” e o “outro”.

Volta filmagem da dançarina se deslocando em direção à areia. A música ainda é agitada, mas a moça continua ignorando o perigo e se lança no mar, cada vez mais se adentra, dança, aparece somente sua cabeça sobre o mar, a música continua assumindo um tom dramático como se a alertasse. O mar se deixa experimentar, apesar de sua atitude agressiva e cativa.

A música (*La Mer*) volta a ser tranquila, a dançarina se encontra novamente na segurança da areia à beira da praia. A dançarina realiza movimentos leves, suaves como sugere a música neste momento. As ondas continuam fortes e, cada vez mais, a dançarina se deixa levar pelo mar. Ela tem certo ar de leveza, de liberdade, experimenta partes de seu corpo em contato com a água, o cabelo, as mãos, os pés, os joelhos, por fim seu corpo todo. Ela se entrega ao mar!

A música continua leve, suave, com curtos períodos agitados, assim como está o mar, porém, em outro instante, a melodia se agita dramaticamente e o vídeo é finalizado por um salto radical que se torna estático, quiçá se referindo à eternidade de uma experiência além dos limites de nossos medos. A mesma ambiguidade do poema é mantida na dança, sobrepondo a ideia de fuga e entrega em um mesmo salto em direção ao vazio e à liberdade. Como também ao lugar do perene. Uma eterna busca de sentidos nas relações entre o espaço paradoxal que a aproxima e afasta o “eu” desse “outro”. Ou de uma linguagem à outra, como se também buscasse eternizar os sentidos do poema de Ovídio.

Vemos, assim, no vídeo, dois elementos, dois espaços que funcionam como índices da ambivalência presente nas experiências de encontro profundo com o si-mesmo ou com o “outro”: o mar aberto, que representa perigo, tensão e instabilidade e a praia ou “beira do mar” que representa alegria, segurança e estabilidade. A entrega enquanto mergulho (no mar) e o recuo enquanto a volta para a praia, seguindo, dali, o seu próprio caminho.

Portanto, pode-se estabelecer na obra audiovisual dois momentos coreográficos distintos: quando a bailarina está à beira do mar, na praia, e quando está no fundo do mar. Nesses espaços, os gestos da bailarina desenham movimentos que funcionam como uma relação metafórica, do ponto de vista orientacional: a bailarina realiza movimentos preferencialmente no nível alto (como de pé ou saltando) e mais expansivos quando está à beira do mar, em contrapartida, logo quando conquista o nível baixo e realiza movimentos mais contidos, ela está se dirigindo ao mar aberto.

Nesses movimentos antitéticos, podemos identificar algumas metáforas visuais, apontadas por Lakoff e Johnson (2002), partindo da leitura de que “Mar é Véu”, sendo assim:

– Mar é lugar de brincadeira, libertinagem;



- Mar é memória;
- Mar é o “outro” (espelho);
- Mar pode ser misterioso ou previsível;
- Mar pode ser seguro ou perigoso;
- É lugar de encontro ou de abandono;
- Mar pode ser fundo ou raso;

Observa-se que as metáforas destacadas acima assinalam uma forte ambivalência de sentidos e sentimentos que marcam as experiências de encontros e embates existenciais. E o corpo participa desses instantes de intensidade: a bailarina, no vídeo, dança neste mar/véu, sendo seu gestual impregnado de muitos sentidos paradoxais que dialogam prontamente com imagens presentes no poema de Olga Valeska, na coreografia de Nijinsky e no poema de Mallarmé.

Assim, nesse processo criativo, é possível observar as relações entre os diversos corpos, seja da bailarina, do poema, da música e do mar. No vídeo, o mar é véu que protege e desvela. É também perigo e segurança, eternidade e instante, leveza e peso, vitalidade e morte, corpo e transcendência. A imagem que aglutina mar/corpo/véu constitui um eixo sobre o qual giram os demais signos mobilizando sentidos múltiplos e paradoxais.

Essa ideia também dialoga com a Teoria “Corpomídia”, das professoras Helena Katz e Christine Greiner da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) quando se entende o corpo como “estado” sempre em trânsito constante, ou seja, o corpo nunca “é”, mas “está”. Esse corpo recai, portanto, sobre os fatores histórico-culturais e as formas dialógicas de “estar” corpo dentro de um “contexto”, que é sensitivo, ou seja, entendido como as condições biológicas humanas em direta percepção com o meio que o cerca.

O corpo, portanto, é lugar de transição, é um “corpomídia” enquanto processo sempre presente e contínuo de “selecionar informações que passam a fazer parte deste corpo de forma bastante singular, ou seja, as informações são transformadas em corpo.” (KATZ; GREINER, 2005, p. 04)

Um “Mergulho” Mais Profundo Sobre a Obra

Nota-se que a videodança segue uma subdivisão de três momentos distintos marcados pela presença da bailarina à beira do mar, ao fundo e novamente à beira que parecem estabelecer uma analogia com a própria coreografia de Nijinsky, interpretada por George de la Peña⁵ que serviu como base para a produção do poema de Olga Valeska.

5 Disponível em: <http://goo.gl/bdS3EY> . Acesso: 29 out. 2014.



No início do vídeo, a bailarina entra em cena de uma maneira semelhante com o primeiro momento da dança de Nijinsky: em ambos os contextos os protagonistas parecem apenas se espreguiçar e se mostrar, porém, na videodança, a cena se concentra em uma figura feminina, o “outro” (masculino?) aparece despersonalizado na imagem do mar. No poema de Valeska, o primeiro momento é centrado na voz feminina da ninfa que se define como realidade imaginária, uma sombra projetada por outra sombra (o fauno noturno).

No segundo momento do vídeo, inicia-se a interação da bailarina com o mar, e este se torna ameaçador. Esse momento assemelha-se com o momento em que o fauno tenta seduzir a ninfa. A ninfa escapa juntamente com as demais, deixando o véu nas mãos do fauno. Acrescenta-se que a imagem do mar ameaçador também está presente na xilogravura de Hokusai, inspiração para a criação *La Mer*, por Debussy. As espumas da grande onda representada têm o formato de garras afiadas, sendo intensificadas as sensações de temor ao mesmo tempo que relata a força da natureza, assim como do fauno e seus desejos, ou ainda da bailarina ao mar.

No poema de Valeska, ocorre um instante de tensão, nem fuga nem entrega, mas um quase desvelamento. O véu de segredo que põe em segurança o espaço vital da ninfa ameaça se romper deixando todo o seu mundo interior “a céu aberto”. Um instante que não se define nem na entrega nem na fuga, mas na liberdade.

No terceiro momento, a bailarina parece “celebrar” o mar, como se este lhe libertasse, ao mesmo tempo em que, no filme da dança do fauno, este se entrega ao “gozo” do véu. Porém, na dança de Nijinsky, a dor e o gozo parece se confundir em uma experiência de perda e entrega, na videodança o corpo se lança em direção ao espaço vazio além do mar, além da praia. Da mesma maneira, no poema de Valeska, o terceiro momento é de um gozo que assinala uma experiência de transbordamento, além do “si-mesmo” e além dos sentidos conhecidos.

No caso da videodança, *Sobre os véus das ninfas*, mais do que as evidentes “duas fases” - “mar aberto” e “beira do mar” - que, como já foi dito, caracteriza a performance da bailarina no mar, está a voz enunciativa do eu poético do poema homônimo. Essa voz, transposta para a obra em análise, sofre “mutação” sobre si mesma pela aparente nova relação entre o véu, o mar e o corpo da ninfa. A ninfa dança no lugar do fauno de Nijinsky, interagindo com um véu/mar/corpo buscando o ponto de ruptura entre a entrega amorosa e a estranheza inquietante do “outro”. Mas essa busca não pode encontrar nenhum ponto exato e, dessa forma, o corpo salta em direção à sua própria estranheza e inquietude, uma estranheza que, paradoxalmente é do “outro” e do “si-mesmo” ao mesmo tempo.





■ CONCLUSÃO

Em síntese, no vídeo vemos uma dança no/ao mar que pode ser entendida como um rito que marca a passagem da dançarina para um novo entendimento de si mesma. Por isso, ela busca se entregar ao mar, ao mistério, mesmo que por vezes ela receie e volte à areia. Entre os dois espaços ela escolhe aquele que vai além dos limites definitivos. A bailarina salta e a imagem se congela na mesma ambivalência evidenciada pelo poema de Olga Valeska: “adorável noite/dobrada ao meio/sem lua/sem sonho ou sombras”. Seu processo criativo contou com o entrelaçamento de distintas linguagens, a temporais e múltiplas em seus sentidos, significados e transbordamentos histórico-culturais. A coreografia improvisada, sob a perspectiva da dança experimental, revela textos e intertextos cujos signos permanecem em uma semiose ilimitada de possibilidades de leitura ainda que intersemioticamente relacionada aos sentidos do poema e às metáforas da bailarina ao mar. Por fim, espera-se que a leitura alçada contribua com demais possibilidades de processos e perspectivas acerca da dança (e da videodança) como probabilidade crítica-analítica e emancipadora de ideias, projetos e realizações.

■ REFERÊNCIAS

1. ARAUJO, Siane Paula de; VALESKA, Olga. Sobre os véus das ninfas: uma ação do grupo comte. III Congresso da Associação Nacional de Pesquisadores em Dança ANDA, 2014, Salvador. *Anais...* Salvador: UFBA, 2014. 1-12p. Disponível em: <file:///C:/Users/siane/Downloads/galoa-proceedings--anda-2014--124323.pdf> . Acesso: 30 jul. 2021.
2. KATZ, Helena; GREINER, Christine. Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo. Cuenca, UCLM: Archivo Virtual de Artes Escénicas, 2005, 01-10p. Disponível em: <http://archivoarte.uclm.es/textos/por-una-teoria-do-corpomidia-ou-a-questao-epistemologica-do-corpo/> . Acesso: 30 jul. 2021.
3. KUNTZ, Maria Cristina Vianna. a picture, a prelude, a poem: stéphane mallarmé’s l’après-midi d’un faune. *Revista Interfaces*. Número 22, vol. 1, janeiro–junho, 2015. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/interfaces/article/view/29720/16730> . Acesso: 30 jul. 2021.
4. LATERZA FILHO, Moacyr. La mer. claude debussy. Orquestra Filarmônica de Minas Gerais. Educacional. Obras e Compositores. Instituto Cultural Filarmônica: Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://filarmonica.art.br/educacional/obras-e-compositores/obra/la-mer/> . Acesso: 29 jul. 2021.
5. LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução Brasileira: Mara Sophia Zanotto (Coord.). Campinas: Mercado de Letras. 2002.
6. PEIRCE, Charles Sanders. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 2008.





7. PIEDADE, Acácio Tadeu de Camargo. A longa tarde de um fauno. In: XIX Seminário de Iniciação Científica da Udesc, Santa Catarina, 2011. *Anais...* Florianópolis: Udesc, 2011, 01-07p. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/14199>. Acesso: 29 jul. 2021.
8. PIGNATARI, Décio. Tradução de l`après-midi d`un faune. In: Augusto de Campos, Haroldo de Campos & Décio Pignatari, *Mallarmé*. São Paulo: Perspectiva, 1974b, 87-105p.
9. SOARES, Paulo André Gomes. A ambiguidade do ser: paixão e melancolia nas representações do fauno no século xix. In.: VII Encontro de História da Arte – Unicamp, Campinas, 2011. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2011, 390-396p. Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2011/Paulo%20Andre%20Gomes%20Soares.pdf> . Acesso: 30 jul. 2021.
10. VALESKA, Olga. Sobre os véus das ninfas. In.: *Germina, Revista de Literatura e Arte*, dezembro, 2010, s/p. Disponível em: <[Http://Www.Germinaliteratura.com.br/2010/Agenticadacoisa_Olgavaleska_Dez10.Htm](http://Www.Germinaliteratura.com.br/2010/Agenticadacoisa_Olgavaleska_Dez10.Htm)>. Acesso: 30 jul. 2021.
11. VALESKA, Olga. Sobre os véus das ninfas: corpo, poesia e dança. In.: IV Engrupe Dança, 2013, Recife, Pernambuco/Brasil. *Anais...* Recife: Ufpe, 2013, 193-201p.



SOBRE O ORGANIZADOR

Flávio Campos de Moraes

Possui Graduação em Licenciatura plena em Educação Física pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2002. Mestre em Saúde Humana e Meio Ambiente pela UFPE, 2011. Professor efetivo da Universidade Federal de Pernambuco dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Educação Física no Centro Acadêmico de Vitória desde 2013. Coordenador do projeto de extensão Envelhecer com qualidade (Acex/ UFPE). Atua principalmente nas áreas de Dança e Educação, envelhecimento e qualidade de vida. Membro do Corpo Editorial da Editora Científica Digital.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3573990227761049>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Aprendizagem: 57

Atenção: 23

C

Curadoria: 76

D

Dança: 13, 15, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 29, 35, 36, 42, 56, 58, 76, 82, 83, 84, 85, 88, 97, 98

Danças Populares: 44

Descolonização: 76

E

Educação: 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 42, 43, 46, 51, 56, 57, 58, 60, 61, 74, 88

Educação Física: 20, 42

Epistemologias Ocidentais: 76

Escola: 13, 18, 42, 57, 88

H

Historiografia: 76

I

Idoso: 35

P

Percepção: 23

S

Semiótica: 97

T

Tradução: 56, 71, 79, 85, 97, 98

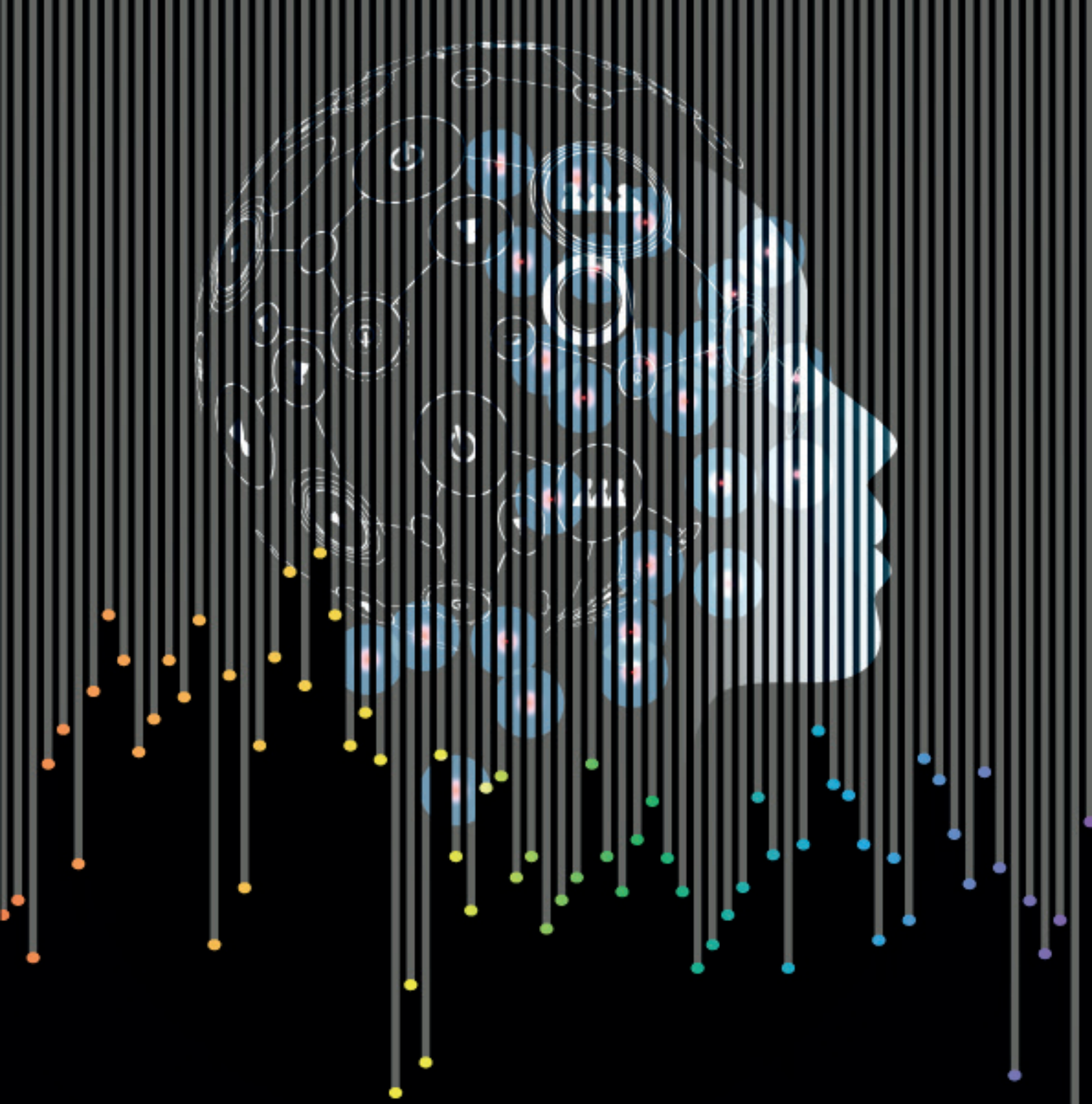
V

Videodança: 87, 90

Voleibol: 49

Y

Yoga: 69



www.editoracientifica.org

contato@editoracientifica.org

DANÇA, SAÚDE E EDUCAÇÃO

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS
NUMA PERSPECTIVA DE HUMANIZAÇÃO

ISBN 978-655360004-1



VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS



editora
científica digital