



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A DANÇA COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Júlio César do Nascimento de Oliveira; Cíntia De Lima Alcântara; Josiane Da Silva Lima;
Ivone Priscilla De Castro Ramalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

jc.pedagogo@hotmail.com

Este artigo tem objetivo principal discutir sobre a importância da dança como estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e sua inclusão nos currículos. O interesse por este estudo se deu a partir de experiências próprias em uma escola pública durante a atuação em estágio curricular, em que os autores puderam observar o desinteresse dos/as alunos/as nas aulas regulares, percebendo-se, no entanto, que havia maior envolvimento nas atividades que englobavam a dança. Com isso, surgiram as seguintes questões da pesquisa: por que não trabalhar a dança como recurso didático durante as aulas, visto que, o interesse pela linguagem artística é considerável? Por que não incluí-la nos conteúdos que fazem parte do currículo? A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de questionarmos os discursos hegemônicos que são reproduzidos nos currículos escolares, uma vez que a dança pode ser um importante instrumento para desconstruir estereótipos e incluir conteúdos que, muitas vezes, estão às margens da perspectiva curricular oficial, concebendo-se, assim, práticas pedagógicas emancipatórias e democráticas. No desenvolvimento do trabalho, fez-se um estudo bibliográfico sobre o tema, analisando a importância da dança como estratégia de ensino e como tema necessário para a construção de um conhecimento transdisciplinar. Por fim, concluiu-se que a dança pode ser utilizada como recurso didático nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental. E, pressupõe-se 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.

Palavras-chave: Dança, Currículo, Prática Pedagógica.



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A DANÇA COMO RECURSO DIDÁTICO NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Júlio César do Nascimento de Oliveira
Cíntia de Lima Alcântara
Josiane da Silva Lima
Ivone Priscilla de Castro Ramalho

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

jc.pedagogo@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem objetivo principal discutir sobre a importância da dança como estratégia pedagógica no processo de ensino e aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e sua inclusão nos currículos. O interesse por este estudo se deu a partir de experiências próprias em uma escola pública durante a atuação em estágio curricular, em que pudemos observar o desinteresse dos/as alunos/as nas aulas regulares, e também, a dificuldade na aprendizagem. Durante esse período, foi constatado que nas datas comemorativas todos se animavam para inventar coreografias para apresentações culturais. Com isso, algumas questões nos inquietavam: por que não trabalhar a dança como recurso didático durante as aulas, visto que, o interesse pela linguagem artística é considerável? Por que não incluí-la nos conteúdos que fazem parte do currículo?

Sabemos que atualmente existem muitas críticas em relação às práticas que restringem o currículo às datas comemorativas. Conforme Silva (2011), o currículo passa a ser folclórico ao invés de eminentemente político. Registramos essas práticas vivenciadas na escola no sentido de demonstrar o interesse dos/as alunos/as por aulas mais lúdicas e atrativas, que consideram a diversidade de métodos de ensino, o que evidencia a importância de trabalhar com as diferentes linguagens artísticas, sobretudo, a dança, nas práticas curriculares como um todo, e não unicamente numa data comemorativa.

A relevância desta pesquisa justifica-se pela necessidade de questionarmos os discursos hegemônicos que são reproduzidos nos currículos escolares, uma vez que a dança pode ser um importante instrumento para desconstruir estereótipos e incluir conteúdos que, muitas vezes, estão às margens da perspectiva curricular oficial, concebendo-se, assim, práticas pedagógicas emancipatórias e democráticas.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

No desenvolvimento do trabalho, fez-se um estudo bibliográfico sobre o tema, analisando a importância da dança como estratégia de ensino e como tema necessário para a construção de um conhecimento transdisciplinar.

UM OLHAR SOBRE AS PRÁTICAS CURRICULARES

Percebemos que as práticas curriculares vivenciadas nas instituições educativas ainda se orientam a partir de uma concepção redutora de currículo como uma listagem de conteúdos ou como seleção cultural, direcionada de forma linear e sequenciada, predominando-se a ideia de programa, que segue um projeto previamente definido. Desconsiderando que os conteúdos e objetivos educacionais possam partir de uma construção coletiva no cotidiano e no acontecimento da sala de aula, na produção cultural, nas interações e hibridações culturais entre os indivíduos.

Afastando-se de concepções prescritivas do currículo, Lopes (2004) questiona os discursos nas políticas curriculares como produtoras de homogeneidade e padronização, defendendo que há espaços de reinterpretação capazes de modificar os rumos dessas políticas, de modo que provoquem a instituição de outras relações com as práticas educativas, a partir do entendimento de que toda política curricular é uma política cultural. Nesse sentido, “o currículo é um campo conflituoso de produção cultural, de embate entre sujeitos, concepções de conhecimento, formas de entender e construir o mundo” (p. 111). Atenta, ainda, para a necessidade de considerar a produção de discursos híbridos nessas políticas curriculares, numa bricolagem de múltiplos discursos.

No que concerne às relações com a prática, julgo ser importante superar a concepção prescritiva das políticas curriculares, que tenta limitar a produção de sentidos dos saberes docentes gestados na prática cotidiana das salas de aula. É com esses currículos existentes, efetivamente praticados nas escolas, fruto da reinterpretação de orientações do contexto de influência e do contexto de produção das políticas. Que as definições oficiais dialogam. Mas esse diálogo deve ter em vista a produção de múltiplos sentidos para as políticas curriculares, e não simplesmente limitar ou constranger as possibilidades de reinterpretação pelo contexto da prática (LOPES, 2004, p. 116).

Lopes (2004) posiciona-se contra o caráter prescritivo das propostas educacionais oficiais, que expressa textos tidos como referências padrão, dificultando a construção de novos sentidos para as políticas curriculares, principalmente por intermédio dos processos avaliativos centrados no modelo de formação de competências, visando o controle do que é executado em sala de aula e nas instituições, de modo geral. Portanto, é importante não

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

submeter à educação, aos critérios econômicos e ao mercado produtivo, seja analisando-a segundo princípios da economia ou considerando-a como a redentora de todos os males da sociedade num mundo globalizado, mas sim acreditar na “produção cultural de pessoas concretas, singulares, humanas, capazes de se constituírem em sujeitos globais e locais em luta contra desigualdades e exclusões sociais” (p. 116-117).

De acordo com Lopes e Macedo (2011), as políticas curriculares centralizam-se numa abordagem comportamentalista, num currículo centrado por competências, fortemente marcado pela avaliação, pela centralização das decisões curriculares, classificação dos conteúdos e definição comportamental das aprendizagens, tentando responder a uma demanda por trabalhadores polivalentes para um mercado em constante transição. O currículo oficial, tal como vivenciamos, acaba julgando toda a experiência educativa por quão competentes os sujeitos se tornem em relação a patamares predefinidos.

Lançando críticas a essa organização curricular, as referidas autoras tecem alternativas para se pensar sobre o planejamento, a partir de outras bases teóricas, em que os objetivos educacionais e conteúdos possam surgir da negociação em sala de aula, através dos múltiplos discursos dos sujeitos. Algumas dessas alternativas citadas pelas autoras são: Hilda Taba – novos objetivos podem surgir da negociação em sala de aula; Eliot Eisner – a elaboração do currículo se dá na sala de aula e os seus formuladores são os próprios professores, atribuindo-os como capazes de, ao mesmo tempo, apreciar e criticar o que é relevante em cada evento educativo; Paulo Freire – considera as experiências dos alunos e propõe um currículo construído a partir de um planejamento participativo na definição de temas geradores; Henry Giroux – sugere uma pedagogia contra-hegemônica, o currículo como política cultural e o educador como intelectual transformador; Sandra Corazza – aposta no pós-curriculo, que é um texto pedagógico produzido nas escolas e que o ato de planejar é uma prática deliberada de construção de outros significados; Doll – defende que os elementos curriculares sejam definidos no processo.

As alternativas apresentadas pelas autoras Lopes e Macedo (2011), de certa forma, rompem com o currículo tradicional, fixo e fechado das instituições educativas, que determinam previamente os objetivos educacionais e os conteúdos a serem estudados. Denunciam ainda que “a teoria curricular se afasta perigosamente da prática concreta, se desprega da realidade em malabarismos que visam preferencialmente seu controle” (p. 141), desconsiderando os diversos artefatos culturais que circulam o cotidiano dos alunos.

A construção coletiva de currículos multiculturais que contemplem a multiplicidade dos diferentes saberes, a dialogicidade, o respeito aos direitos humanos, dentre outras

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

temáticas, aponta para a necessidade de os sujeitos aprenderem a conviver e, principalmente, a questionarem criticamente as narrativas hegemônicas que os constituem, fazendo com que estes se tornem eminentemente políticos (SILVA, 2011). Um currículo multiculturalista, a qual nos sugere Silva (2011), implica a construção de propostas pedagógicas ou curriculares que considerem a prática social dos indivíduos, reconhecendo a pluralidade e diversidade de sujeitos e culturas, nas quais as diferenças culturais não se apresentem como sinônimos de inferioridade ou desigualdade.

Uma proposta seria um currículo instituinte em contraposição à ideia de currículo como expressão do instituído, aproximando currículo de cultura e definindo-o como enunciação, conforme a perspectiva pós-crítica. Envolve desconstruir os discursos que visam a controlar a proliferação de sentidos, dentre os quais se destacam as identidades estereotipadas e fixadas veiculadas no currículo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 232).

DANÇA E CULTURA: UMA ARTICULAÇÃO IMPORTANTE PARA UM ENSINO SIGNIFICATIVO

Comprometido com uma educação para a vida, Edgar Morin afirma que o objetivo do ensino não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas o “de criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida”. É, justamente, mostrar que ensinar a viver necessita não só dos conhecimentos, mas também da transformação, em seu próprio ser mental, do conhecimento adquirido em sapiência, e da incorporação dessa sapiência para toda a vida (MORIN, 2010, p. 47).

Nesse sentido, esse autor propõe um ensino educativo, considerando o necessário diálogo e complementaridade entre cultura científica e cultura humanística. Propõe a arte, a literatura, a poesia, o cinema não apenas como objetos de análises, mas também como *escolas de vida*, em seus múltiplos sentidos.

Para concebermos o diálogo entre essas duas culturas nos processos educativos – científica e humanística – precisamos primeiro pensar numa escola aberta à imaginação e criatividade, que atente para as diferentes linguagens que se traduzem na capacidade vivencial de cada ser humano. Vivemos numa sociedade balizada pelas fronteiras do ‘saber’ domesticado, estável, reconhecido. Transcender essa ideia de conhecimento pronto, “dado”, é algo complexo e desafiador quando nos deparamos com tantas barreiras que definham as práticas educativas. São muitos programas, grades curriculares, livros didáticos, tempo

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

cronometrado, que, muitas vezes, criam mentes programadas, passíveis apenas de reproduzir um conhecimento imposto.

Compreendemos, portanto, que a dança pode ser considerada como um importante instrumento para a concretização de propostas curriculares emancipatórias, uma vez que leva em consideração as práticas culturais dos sujeitos envolvidos.

[...] 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; a explorarem novos sentidos, movimentos livres [...]. Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade (PEREIRA, 2001, p.61).

Vale destacar as contribuições do filósofo Maurice Merleau-Ponty para o desenvolvimento humano, com base na fenomenologia. Essa abordagem apresenta como característica principal a relação entre a corporeidade, a motricidade e a expressão como comunicação do ser humano com o mundo e a cultura.

De acordo com Nóbrega (2009), a fenomenologia apresenta uma nova leitura do esquema corporal advindo da neurologia clássica para além do reconhecimento das partes do corpo, definindo-o como uma propriedade do organismo que garante a integração ativa do mesmo, enquanto unidade que põe o sujeito, ou seja, em relação com o mundo. Essa nova leitura permite contextualizar o conceito de esquema corporal também no âmbito filosófico. Nesse sentido, o esquema corporal é a maneira de exprimir que o corpo está no mundo, não como coisa, objeto ou ideia, mas como presença viva, em movimento. Essa presença no espaço e no tempo, que é uma presença corporal, marca a singularidade da existência do sujeito e o horizonte de seus projetos.

Na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty, aprendemos o mundo com o corpo, não se referindo a uma representação puramente intelectual, mas a uma função regida pela motricidade. Nesta não há separação entre a significação simbólica e motora, entre o dado sensível e o entendimento. O corpo não é um meio intermediário entre o mundo exterior e a consciência, mas possui uma inteligibilidade, uma intenção que se manifesta no movimento e no entendimento simultaneamente, numa palavra, na motricidade, que é a esfera primária em que, inicialmente, se engendra o sentido de todas as significações no domínio do espaço representado (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 197).

Nesse sentido, motricidade e corporeidade articulam-se formando uma unidade que se torna visível nos movimentos, sejam eles referentes às ações cotidianas ou aos hábitos motores mais complexos, como o teatro, a dança, os esportes, os jogos.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O corpo é o nosso meio geral de ter um mundo. Ora, ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um núcleo de significado: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de um mundo cultural (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 203).

A partir dessas discussões, podemos compreender que o uso que o ser humano faz de seu corpo ultrapassa o nível biológico, o nível dos instintos. Ele cria um mundo simbólico, de significações. Os estímulos do ambiente ganham um sentido que caracteriza a presença do homem no mundo e o comportamento cria uma significação que transcende o dispositivo anatômico. Assim, os hábitos humanos, que são motores, não são simplesmente mecânicos, mas possuem uma significação, um sentido, uma intencionalidade e uma direção.

Dessa forma, realizar um movimento não seria simplesmente utilizar o equipamento anatômico, mas aprender as coisas do mundo de forma original, fornecendo uma resposta adequada à nova situação surgida culturalmente, a partir de expressões próprias do sujeito, que é despertado pelo mundo, como uma pulsão para o movimento, numa articulação entre o corpo e o mundo que o cerca. Conforme ressalta Merleau-Ponty (1994) sobre o hábito motor:

A análise do hábito motor enquanto extensão da existência prolonga-se, portanto, em uma análise do hábito perceptivo enquanto aquisição de um mundo. Reciprocamente, todo hábito perceptivo é ainda um hábito motor, e ainda aqui a apreensão de uma significação se faz pelo corpo (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 211).

Movimentar-se não é ser capaz de reproduzir gestos padronizados, mas sim ser capaz de apreender o mundo que o cerca. Desenvolver um movimento é realizar os projetos de nossa existência, é saber-se enquanto ser de potencialidades originais, imaginativas e criativas. Portanto, a motricidade não pode ser reduzida apenas pela sua biomecânica, pois esta também é simbólica, é produtora de cultura.

Aqui podemos destacar a emergência da didática crítica intercultural (CANDAU, 2012), em que percebe a inseparabilidade entre cultura e as práticas pedagógicas. Essa perspectiva rompe com a ideia de planejamento como programa fechado, inflexível, ao se abrir para um processo que é construído social e culturalmente, valorizando a própria produção cultural dos sujeitos.

Os "currículos centrados nas histórias de vida dos sujeitos a partir das quais os 'conteúdos' curriculares se tornam existencialmente significativos" (LOPES, MACEDO, 2011,



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

p. 66) podem ser um caminho para uma aula prodigiosa e, a dança funciona como um aporte entre a teoria e a prática, além de objetivar os seguintes aspectos:

- Explorar as múltiplas linguagens;
- Respeitar às diferenças;
- Promover a participação ativa do indivíduo;
- Valorizar a produção cultural dos sujeitos;
- Facilitar a aprendizagem;
- Religar as disciplinas.

Ao olhar por esse lado, a proposta de inserir algo que os alunos gostam no cotidiano da aula, pode ser uma tentativa tanto de estimulá-los junto aos conteúdos das disciplinas, quanto desenvolver o gosto pelo aprendizado.

Imaginemos então aprender a ler e a escrever com dança, ela (como movimento) veio antes da fala:

O ser humano antes de falar, já dançava. A dança foi sua primeira manifestação social, uma prática corporal que nasceu junto com ele, servindo para ajudá-lo a firmar-se como membro de sua comunidade. É uma das formas de manifestação da raça humana por meio de seu corpo, constituindo consequentemente parte significativa de seu patrimônio cultural (VARGAS, 2007, p. 43).

Portanto, a dança caracteriza-se como uma forma de conhecimento, a partir de práticas educacionais que favorecem ao alunado um melhor desenvolvimento social e cognitivo, além de estimular a consciência corporal e habilidade motora.

Barreto (2008) enfatiza: “Dançar... um dos maiores prazeres que o ser humano pode desfrutar. Uma ação que traz uma sensação de alegria, de poder e de euforia interna e, principalmente de superação dos limites dos seus movimentos. Sem contar que o ensino da dança perpassa uma conjuntura de documentos oficiais no sistema educacional brasileiro, logo, o desfecho aqui tratado seja a inclusão de significado e aprimoramento da aprendizagem do aluno.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Arte caracteriza-se como uma forma de manifestação cultural e de expressão, por essas razões ela passou a ser ensinada nas escolas da educação básica. Entretanto, inicialmente, era tida como atividade educativa e, não, como uma disciplina, além disso, o ensino voltava-se mais para o campo das Artes Visuais do que para outras linguagens, a exemplo da música, do teatro e da dança.

CONCLUSÕES

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



A dança pode ser utilizada como recurso didático nas aulas dos anos iniciais do ensino fundamental, o que não precisa ser mestre ou doutor em dança para incluir de forma transdisciplinar no currículo da escola. Vale salientar que 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. 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.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARRETO, Débora. *Dança... Ensino, sentidos e possibilidades na escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Senado Federal. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/96*. Brasília: 1996.

CANDAU, Vera Maria (Org.). *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? In: *Revista Brasileira de Educação*. n. 26, maio/jun/jul/ago, 2004.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (Tradução de Eloá Jacobina). – 14ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil: 2010.

NÓBREGA, T. P. *Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo sujeito*. 3 ed. Natal: EDUFRRN, 2009.

PEREIRA, Silvia Raquel C. et al. *Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento*. Revista Kinesis. Porto Alegre, n. 25, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. – 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

VARGAS, Lisete Arnizaut Machado de. *Escola em Dança: Movimento, Expressão e Arte*.
Editora Mediação, 2007.

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

(83) 3322.3222
contato@conedu.com.br
www.conedu.com.br