

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Fernanda Battagli Kropeniski



Santa Maria, RS
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Fernanda Battagli Kropeniski

**BRINCANDO E DANÇANDO E SENTINDO A CANÇÃO:
ENTRELAÇAMENTOS ENTRE DANÇAR,
BRINCAR E SE-MOVIMENTAR**

Santa Maria, RS
2019

Fernanda Battagli Kropeniscki

**BRINCANDO E DANÇANDO E SENTINDO A CANÇÃO:
ENTRELAÇAMENTOS ENTRE DANÇAR, BRINCAR E SE-MOVIMENTAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração: Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física.**

Orientador: Prof. Dr. Elenor Kunz

Santa Maria, RS
2019

Fernanda Battagli Kropeniski

**BRINCANDO E DANÇANDO E SENTINDO A CANÇÃO:
ENTRELAÇAMENTOS ENTRE DANÇAR, BRINCAR E SE-MOVIMENTAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Área de Concentração: Educação Física, Saúde e Sociedade, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação Física.**

Aprovada em 18 de outubro de 2019:

Elenor Kunz, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Angelita Alice Jaeger, Dra. (UFSM)

Eleonora Campos da Motta Santos, Dra. (UFPEL)

Márcia Gonzalez Feijó, Dra. (UFSM)
(Suplente)

Santa Maria, RS
2019

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao universo, à natureza, a deusas e deuses, a essa energia criadora da vida, de muitos nomes e infinitas possibilidades.

Agradeço a minha mãe, novamente, simplesmente por tudo.

Agradeço a minha irmã, pelas brincadeiras da nossa infância, pelo companheirismo, e por estar segurando as pontas com a mãe e com o pai, nesse tempo que estou distante.

Agradeço ao professor Elenor Kunz, pelo acolhimento, paciência e confiança. Pelas conversas sobre tudo e parcerias.

Agradeço às componentes da banca, por acolherem minhas ideias, pelo olhar cuidadoso ao trabalho, pelas críticas e contribuições, que certamente foram muito bem vindas.

Agradeço ao Programa de Pós Graduação do CEFD-UFSM, em especial ao cuidado e dedicação do secretário da coordenação, Laércio.

Agradeço às demais professoras e professores que fizeram parte dessa caminhada, me ouvindo, me emprestando livros e dissertações, me provocando com questionamentos diversos.

Agradeço em especial ao professor Flávio Campos, por ter me acolhido nas disciplinas de Danças do Brasil, me possibilitando experiências únicas, abrindo caminhos para repensar a docência, minhas danças, e minha história.

Agradeço às amigas que vêm se construindo no curso de dança, pelas conversas no bosque, na fogueira ou durante as aulas.

Agradeço às mulheres que me guiaram nas rodas de danças circulares, em especial, Deisi e Raquel, abrindo caminhos para outros círculos de autoconhecimento, de espiritualidade, de (re)encontros comigo mesma.

Agradeço a toda a equipe da escola Estadual João Link Sobrinho, pelo apoio, carinho e compreensão, pelas rodas de conversas e trocas de experiências.

Agradeço especialmente às minhas turmas da escola, a essas crianças e adolescentes que de alguma maneira me provocaram a refletir sobre a educação, sobre a educação física e as relações que perpassam a escola, onde a vida continua acontecendo, sem repartições.

Agradeço à turma do Bloco Verde de Curitiba, amigas e amigos do Paraná, companhias de todas as horas, perto ou longe, amigas de longa data, com raízes profundas.

Agradeço em especial a Mariana Fontoura, que mesmo distante está sempre presente, pelas longas conversas, pelas parcerias, e pelos momentos mágicos que passamos juntas.

Agradeço a minha companheira de todas as horas, Mariani Santiago, pela paciência e compreensão, por ouvir minhas escritas inúmeras vezes, por me acalmar em momentos de tensão, e por cuidar tão bem de nossa filha.

Por fim, agradeço a minha filha, Maria Antônia, pelos ensinamentos, pelas brincadeiras, pela companhia, pelos lindos desenhos, e pelas músicas autorais que por vezes embalaram essa dissertação.

Balanço alto

*Muitas vezes chegamos com tudo. Mas é outro balanço, é o balanço da árvore.
Não segue os padrões das pracinhas. É preciso (re)descobrir os movimentos.
Não é exatamente aquilo que já aprendi.
Os movimentos sempre são outros, se renovam.
Só esquecemos de experimentá-los novamente, afinal, já fizemos isso, já aprendemos.
E assim vamos nos desfazendo de tudo o que gostávamos.
Crescer implica esquecer. (Ex)qrescer.
Deixamos de reaprender, pois nos fizeram acreditar que um dia estaríamos “formados”.
Mas a formação é contínua, frase bastante conhecida, mas nem sempre levada a sério.
É preciso se movimentar para parar o balanço.
Movimento contrário. Não basta ficar parado.
Assim continuaremos girando por mais tempo, mesmo contra nossa vontade.
Seria esse o motivo pelo qual o balanço geralmente está vazio?
A preguiça parece tomar conta. A rotina acelerada cansa.
Quando paramos, queremos aquele tempo de descanso.
Renovar as energias para seguir na rotina.
Mas então, é a rotina que deve ser transformada.
Seguir o fluxo do balanço. Desacelerar, perceber ao redor.
Não existe uma única frente. Estamos em círculos.*

(Fernanda Battagli K. 02/09/2019)

RESUMO

BRINCANDO E DANÇANDO E SENTINDO A CANÇÃO: ENTRELAÇAMENTOS ENTRE DANÇAR, BRINCAR E SE-MOVIMENTAR

AUTORA: Fernanda Battagli Kropeniski
ORIENTADOR: Elenor Kunz

O presente trabalho parte de minha experiência como professora de Educação Física, atuando desde 2014 com os anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual de Santa Maria – RS, onde tenho percebido que a espontaneidade, a criatividade e a imaginação são traços já desbotados nas práticas de grande parte das crianças, que já adentram caminhos da adolescência. Trata-se de uma pesquisa teórica que tem como pano de fundo minha experiência docente, a qual envolve diários de aulas, trabalhos e reflexões construídas com as turmas, bem como minhas experiências com o universo das danças. Início a caminhada refletindo acerca dos vazios que percorrem a escola e assombram a educação física escolar. O envolvimento em brincadeiras, a sensibilidade para deixar fluir o movimento e a imaginação, a permissão para ser quem realmente somos, vão sendo, aos poucos, substituídas pela pressa, pela busca da funcionalidade, por modelos que ‘facilitam’ nossa vida, por tecnologias que nos anestesiam e consomem nosso tempo de criar, brincar e se-movimentar. Onde se escondeu aquela espontaneidade que movimentava o brincar das crianças? Será mesmo que ao deixar a infância também deixamos de brincar? Não seria a dança uma maneira de brincar, quando a infância se distancia? Esses e outros questionamentos impulsionaram o desenrolar da pesquisa, que apresenta como pergunta central: como a dança pode ser considerada um caminho de possíveis (re)encontros com o brincar? Partindo dessa questão, a pesquisa teve como objetivo investigar possíveis entrelaçamentos entre a dança e o brincar e se-movimentar. Diante do contexto apresentado, busquei compreender as (des)configurações de tempos e espaços do brincar em meio aos contextos e transformações que perpassam a adolescência, bem como a presença da dança entre adolescentes. Em seguida, voltei a atenção para os brincantes e seus brincantes dançantes nas manifestações de cultura popular, a fim de compreender a dança em suas aproximações com o brincar e se-movimentar, como possível espaço e tempo de entregas na adolescência. Por fim, busquei tecer reflexões sobre a educação física e a dança na escola. Considero que essa trajetória da pesquisa não nos leva a um resultado final, não traz receitas de aulas de dança na escola, nem mesmo consegue definir a melhor estratégia para que a dança seja um caminho possível para os reencontros com o brincar. Mas ela nos conduz como uma roda de danças circulares, passo a passo, convidando a refletir sobre os temas em questão. A mandala desenhada ao final da dança abre outros portais, nos convida a outras reflexões. Mas também mostra que dançar e brincar se entrelaçam desde suas raízes mais profundas, são verbos que movimentam sensibilidades, e esses entrelaçamentos podem ser percebidos como um círculo, sem um começo e sem um fim, onde a dança se faz um caminho possível para (re)encontros com o brincar, ao mesmo tempo em que o brincar se faz impulso criativo para que a dança aconteça. Desse modo, é urgente a presença das danças nas escolas, em especial as danças populares. É urgente uma educação (física) mais brincante.

Palavras-chave: Brincar e Se-Movimentar. Dança. Brincantes. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

PLAYING AND DANCING AND FEELING THE SONG: INTERTWINING OF DANCING, PLAYING AND *SE-MOVIMENTAR*

AUTHOR: Fernanda Battagli Kropeniski
ADVISOR: Elenor Kunz

This paper starts from my experience as a Physical Education teacher, working since 2014 with the final years of elementary school in a state school in Santa Maria - RS, Brazil, where I have noticed that spontaneity, creativity and imagination are already faded traits in the practices of most children, who are already entering the path of adolescence. This is a theoretical research that has as its background my teaching experience, which involves class diaries, works and reflections built with the classes, as well as my experiences with the universe of dances. I start the journey reflecting on the voids that run through school and haunt school physical education. Involvement in play, sensitivity to let movement and imagination flow, permission to be who we really are, are slowly being replaced by haste, the pursuit of functionality, models that make our lives easier, technologies that anesthetize us and consume our time to create, play and *se-movimentar*. Where did that spontaneity that moved the playing of children hide? Do we really stop playing when we leave childhood? Wouldn't dance be a way of play when childhood moves away? These and other questions prompted the development of the research, which presents as its central question: how can dance be considered a path of possible (re) encounters with play? Based on this question, the research aimed to investigate possible intertwining of dance and play and *se-movimentar*. Given the context presented, I sought to understand the (mis) configurations of times and spaces of play amidst the contexts and transformations that permeate adolescence, as well as the presence of dance among adolescents. Next, I turned my attention to the *brincantes* and their *brincares dançantes* in the manifestations of popular culture, in order to understand the dance in its approximations with the play and *se-movimentar*, as a possible space and time of adolescent give themselves. Finally, I tried to make reflections on physical education and dance at school. I consider that this research trajectory does not lead us to a final result, does not bring recipes of dance classes at school, nor even can define the best strategy for dance to be a possible way for (re) encounters with play. But it leads us like a circle of circular dances, step by step, inviting us to reflect on the themes in question. The mandala drawn at the end of the dance opens other portals, invites us to further reflection. But it also shows that dance and play intertwine from their deepest roots, are verbs that move sensitivities, and these intertwining can be perceived as a circle, without a beginning and without an end, where dance proves to be a possible way for (re)encounters with play, while play is a creative impulse for dance to happen. Thus, it is urgent the presence of dances at schools, especially popular dances. It is urgent a more playful (physical) education.

Palavras-chave: Play and *Se-Movimentar*. Dance. *Brincantes*. School Physical Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
1 INTRODUÇÃO	12
2 CAMINHADAS	16
3 REFLEXÕES SOBRE ESCOLA, EDUCAÇÃO (FÍSICA) E SENSIBILIDADE	19
3.1 EDUCAÇÃO “TÉCNO-LÓGICA” X EDUCAÇÃO “ONTO-LÓGICA”	25
4 NOS CAMPOS DO BRINCAR...	33
4.1 BRINCAR E SE-MOVIMENTAR	33
4.2 O DESPERTAR DA ADOLESCÊNCIA: (DES)CONFIGURAÇÕES DE TEMPOS E ESPAÇOS DE BRINCAR	37
4.3 PRESENCAS DA DANÇA ENTRE ADOLESCENTES	42
5 BRINCAR DANÇANTE OU DANÇAR BRINCANTE?	49
5.1 BRINCANTES E SEUS BRINCARES DANÇANTES	50
5.2 DANÇA COMO (RE)DESCOBERTA DO BRINCAR	53
5.3 BRINCAR COMO IMPULSO CRIATIVO PARA A DANÇA.....	57
6 EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES	60
7 PERCEPÇÕES	65
REFERÊNCIAS	69

APRESENTAÇÃO

Um espaço pra escrever. Escrever aquilo que sentimos. A tão sonhada entrega na escrita. Sentia que precisava de outros espaços.

Muito do que vi na universidade não me dizia nada de verdade, muito a escola me ensinou depois. Lá descobri que pouco sabia sobre ser professora de educação física. E aos poucos fui percebendo que grande parte dos conhecimentos que construí durante a graduação foi para além das salas de aula, em encontros informais, em grupos de amigos, onde colocávamos na roda aquilo que realmente nos incomodava, aquilo que despertava o interesse, assuntos onde gostaríamos de nos aprofundar, de compreender. Assuntos talvez mais humanos. Que seguiam pulsantes, extrapolando o espaço concreto/concretado das salas de aula. O movimento estudantil foi presença marcante em minha vida acadêmica. Muito aprendi em tantos encontros estudantis. Outras culturas, outras brincadeiras, outras danças, outros olhares... e nessa mistura, uma educação física brasileira, tão diversa, tão humana, tão sensível.

É preciso olhar para outras paisagens que também existem em nosso curso. A educação física não deve ser assim tão insensível, como muitas vezes é rotulada. Apesar de ser dessa área, cujo principal cartão de visita, que geralmente se apresenta, é o esporte, o treinamento, a competição, percebo que carrego outras bagagens da Educação Física, isso por ter encontrado ali outros caminhos, outras perspectivas de mundos. Mundos que se entrelaçam em diferentes tempos e espaços. Como os encontros de bar. Onde nem sempre o esperado acontece. E, diante desses caminhos inesperados que se abriam, cada vez mais, me deparava com outras companhias, percebendo que outras redes existiam e configuravam possibilidades para além do tradicional, muito distantes dos rótulos estampados, que encobrem as belezas de uma área acolhedora, brincante, repleta de possibilidades.

Ao final do curso de bacharelado em Educação Física, na Universidade Federal do Paraná, me vi incomodada com as questões de gênero na educação infantil, pois atuava como professora de inglês e futebol, em um Centro de Educação Infantil. Essa experiência resultou em minha monografia, onde discuti a separação entre meninas e meninos nas atividades de ballet e futebol. Segui os estudos no curso de licenciatura em Educação Física, na mesma universidade, onde fui me encontrando, e me formei professora, em 2012. No ano seguinte, iniciei o mestrado em Ciências Sociais, na Universidade Federal de Santa Maria, e, logo em seguida, em 2014, me vi em um cenário tão buscado, dando meus primeiros passos como

professora, em uma escola estadual de Santa Maria. Uma caminhada que já iniciei muito bem acompanhada, carregando no ventre minha filha, quem me colocou diante de novos desafios, de novas experiências, num processo de autoconhecimento. Transformações constantes, essa relação de mãe foi se misturando aos estudos e ao trabalho na escola.

E a dança, onde esteve nessa trajetória? Quando a vivenciamos ao longo da vida? De que maneira fez parte da minha vida? Lembro-me da dança em festas de aniversário, em baladas e raves, e ainda nas brincadeiras de dançar em casa. Mas sentia que ainda faltava algo. O que me impedia de trabalhar mais com dança, sobre dança? O que me limitava? O que me chamou a atenção na escola, o que me levou a buscar outras formações? Apenas a formação em Educação Física não dá conta de toda a realidade escolar, de todas as possibilidades que brotam nesse campo. Desse modo, é preciso refletir sobre tudo o que carregamos em nossa bagagem de vida que nos dá suporte para ensinar. O que realmente ensinamos?

Em 2015, frequentei uma disciplina¹ chamada “Dança dos povos: um exercício para a paz”, onde fui me (re)encontrando. Um tempo e espaço totalmente fora dos padrões, apesar de se constituir como uma disciplina acadêmica. A porta da sala transformara-se num portal para outras dimensões, onde eu marcava presença toda sexta-feira à noite. Naquele ambiente dançamos com fadas, gnomos, sereias e salamandras, nos colocamos diante de outros povos, outras culturas, compreendendo tantas coisas, compartilhando percepções das/nas rodas, e registrando em diário o que havia pensado, sentido e aprendido. Um exercício de presença, de reflexão e autoconhecimento. Minha experiência com as danças circulares me fez perceber o quanto aquelas danças me remetiam a sensações de momentos brincantes.

Esse conjunto de preciosidades com que fui me deparando nesse período – a maternidade, as danças circulares e as experiências na escola – foi abrindo outros caminhos para pensar e compreender o meu ser-professora. E nessa caminhada, onde a dança me fazia muita falta, tive a oportunidade de ingressar no curso de Dança – licenciara, na UFSM, em 2017. E para acomodar todas essas experiências, busquei o Mestrado em Educação Física, onde ingressei no segundo semestre de 2017.

Nesse momento, lembrei-me do meu ensino médio, no Colégio Estadual do Paraná, onde fiz parte da equipe de atletismo. Lá, encantei-me pela corrida com barreiras. Por que não voltar ao desafio das barreiras? Lembrar-me de como me sentia no momento das corridas, abaixada sobre o bloco, em posição de saída, instante mágico em que o olhar me conduzia para dentro daquele portal, formado pela imagem das barreiras enfileiradas na pista. Era dado

¹ Disciplina ofertada como DCG (Disciplina Complementar de Graduação) no curso de Pedagogia – noturno, na Universidade Federal de Santa Maria, pela professora Deisi Sangoi.

o sinal, e a corrida começava, eu comigo mesma, imersa em outra dimensão de tempo e espaço. A velocidade me fazia flutuar ao passar cada uma das barreiras. A gravidade me colocava em contato com a terra novamente, que me impulsionava em direção à próxima barreira.

Barreiras que por tanto tempo me encantaram, me desafiaram a seguir. Após a graduação, foram desaparecendo... foram dando espaço ao comodismo, ou apenas aos modismos. Formação que nos forma, nos informa e nos conforma. Saímos com a certeza de saber... saber que nada sabemos. Saber apenas que conhecimentos vão sendo construídos e transformados. Onde nos esbarramos? Por que mudar sempre a direção, sem avançar, sem arriscar um salto maior? O ar ajuda... Flutuamos ao passar uma barreira. É mágico! Esse foi o processo... Sentir... Onde estão minhas barreiras agora? Sinto que é necessário olhar novamente para elas... barreiras do dia a dia, do campo da escola. Barreiras que guardam portais.

Escrevo ora em primeira pessoa do singular, ora do plural, no intuito de considerar a participação de quem está a ler, de convidar para uma reflexão coletiva a partir dos pensamentos que vêm a florescer em palavras ao longo das páginas que se fazem canteiros de ideias, de percepções e experiências vividas.

1 INTRODUÇÃO

*“Nunca sabemos ao certo a direção dos ventos.”
(Fernanda Battagli K. –
diário Danças Circulares 30/09/2016)*

Ao longo de nossa trajetória de vida vamos acumulando pensamentos, construindo ideias, refletindo sobre o mundo, sobre nossa existência, sobre nossa maneira de agir, de responder e silenciar diante de tudo o que nos toca. Tendo em vista essa trajetória, resultante de escolhas, de erros e acertos, de expectativas, me encontro agora provocada a refletir sobre a realidade escolar, mais especificamente sobre a realidade da educação física escolar, a partir de minhas experiências enquanto professora e estudante que fui e ainda sou, de minhas angústias e de faltas que tenho sentido nessa caminhada.

Atuando desde 2014 como professora de Educação Física, com os anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual de Santa Maria – RS, tenho percebido o quanto as crianças vêm se distanciando do brincar cada vez mais cedo. A criatividade e a imaginação são traços já desbotados nas práticas de grande parte dessas crianças, que já adentram caminhos da adolescência.

Da mesma forma, o simples fato de comentar sobre a possibilidade de se trabalhar conteúdos de dança nas aulas de educação física, já leva grande parte das turmas a demonstrar desinteresse e aversão por essas práticas, antes mesmo de vivenciá-las em aula. A exposição dos corpos, os preconceitos envolvendo relações de gênero e sexualidade, e a preocupação com a imagem do eu são algumas barreiras que, a meu ver, parecem afastar o interesse pela dança na escola.

Brincar e dançar, duas práticas que nos conduzem desde muito cedo, por toda a infância, mas que, muitas vezes, vão se dispersando na medida em que as crianças vão crescendo, tornando-se jovens e adultos formados e conformados. Observo que os verbos brincar e dançar fazem parte da escola, mas muitas vezes se mostram borrados, vêm sendo apagados por um vaivém incessante de borrachas cada vez mais modernas, tecnológicas, e até mesmo de cunho político, convenientes para o momento. O envolvimento com as danças e com as brincadeiras, a sensibilidade para deixar fluir o movimento e a imaginação, a permissão para ser quem realmente somos, vão sendo, aos poucos, substituídas pela pressa, pela busca da funcionalidade, por modelos que ‘facilitam’ nossa vida, por tecnologias que consomem nosso tempo de criar, brincar e se-movimentar².

² Brincar e Se-Movimentar: conceito criado por Elenor Kunz, que será discutido no decorrer do texto.

Diante desse contexto, passei a me questionar sobre os tempos e espaços de brincar nos dias de hoje. Quem é convidado a brincar? Existe alguma interação entre gerações? Por que em algum momento da vida o brincar parece ser deixado de lado? E a dança, quais são os tempos e espaços de dançar? A quem se destinam? Que danças acontecem? Por que em certos momentos da vida parece tão difícil deixar a dança fluir? Nesse emaranhado de questões, inúmeros caminhos podem ser percorridos, contudo, neste momento é preferível parar e respirar.

{TRANSPORTAIS}

*Transpor portais
Vos(z) transportais
Portais trans...
Trans-por-tais!
(Viagens próprias, 06/04/2018)*

Olhar a vida por outros ângulos. Transpor portais. Percebemos mas voltamos. A realidade nos puxa, não deixa fluir. É difícil racionalizar tudo. A ideia não é racionalizar, mas compreender... trazer para a realidade, alcançar... buscar para alcançar, cada vez mais além. É um processo, sempre em movimento. Não há um fim, mas muitas direções... andanças... retornos... fugas... atalhos... caminhadas.

Para onde vamos? Sempre para a realidade. Para as essências do mundo. Paisagens limpas, mais nítidas. A rotina ofusca. Precisamos mais tempo para pensar... trazer para a consciência, sentimentos, emoções, alegrias, tristezas, incertezas. O que pensamos de tudo isso? Como nos conhecemos? Realmente nos conhecemos? Quanto nos buscamos? Quando nos encontramos? Nos esquecemos... nos enganamos... nos rejeitamos... Nos construímos nos outros, a partir dos outros, para os outros... e seguimos nos procurando.

Nessa incessante busca, o que sinto que quero trazer para o real? Real ambíguo, que me confunde, e ao mesmo tempo me coloca diante de mim mesma, com os pés no chão, certa de que é possível avançar.

Passo a passo, vou me descobrindo como professora de educação física. Penso ser válido, neste momento, escrever sobre essa descoberta, sobre algumas percepções acerca da

escola, da educação física escolar, dos caminhos traçados, do cotidiano que incomoda e que, nem sempre faz sentido. Faltam escritas a brotar no campo da escola. Tendo esse campo como foco, me animo a escrever. O que posso contar a partir de mim mesma? Que experiências trago disso tudo? De que maneira isso pode contribuir para a formação de professoras e professores em Educação Física? Como pode provocar a refletir? Ir para a escola e retornar à formação acadêmica. O que já se transformou?

Tendo em vista as reflexões apresentadas, vamos nos aproximando do chão, da terra, daquilo que nos permite moldar a discussão a partir das teorias, a partir das experiências e dos pensamentos. É preciso equilibrar os elementos até mesmo na pesquisa, e é a partir dessa sensibilidade para equilibrar os elementos que a obra vai se desenhando, que o projeto vai ganhando seus contornos.

Considerando a escola, a educação, a educação física no contexto em que vivemos, de racionalizações de mundo... Considerando a importância da sensibilidade na educação para contrapor esse cenário, sinto que a formação docente acaba sendo rasa, no sentido de que nem sempre faz sentido, nem sempre corresponde à realidade com a qual nos deparamos. Vou percebendo que uma educação insensível ainda perpassa nossa formação enquanto professoras e professores de educação física. E nesse processo formativo, mesmo trabalhando o/com o corpo, dificilmente nos conhecemos por completo, muitas vezes nos esquecemos de quem realmente somos, o que dificulta nossa atuação na escola. Nesse sentido, as experiências, enquanto professora, vêm me possibilitando uma percepção mais aguçada sobre a realidade escolar, o que tem me levado a outras buscas.

Nesse cenário, busco de alguma maneira o melhor ângulo para traçar um caminho que não tem um início definido. Não se trata de uma linha do tempo, mas de possibilidades para compreender trajetórias. Volto a atenção para minhas experiências na escola, para as barreiras que ali encontro, para aquilo que as e os estudantes expressam sobre a dança e o brincar. Que verdades são ditas sobre o brincar? Que verdades são ditas sobre a dança? Que sentidos poderiam ser retomados no que diz respeito ao brincar? Que sentidos foram apagados dos passos de dança? Brincar e dançar se configuram em movimentos que escapam ao conhecimento racional, transbordam a tentativa de enquadramento em um espaço formatado, libertam emoções que ficam aprisionadas, distanciadas da esteira do conhecimento.

Diante desse cenário, conduzo meus passos em direção a essas barreiras, trazendo como problema de pesquisa o seguinte questionamento: como pode a dança ser considerada um caminho de possíveis reencontros com o brincar? Partindo dessa questão, a pesquisa teve como objetivo investigar, a partir de uma pesquisa teórica, possíveis entrelaçamentos entre a

dança e o brincar e se-movimentar. Tal como uma árvore a crescer, o objetivo é sustentado por suas raízes, dentre as quais busco refletir sobre escola, educação (física) e sensibilidade; compreender o brincar e se-movimentar; perceber as (des)configurações de tempos e espaços de brincar e dançar na adolescência; compreender a dança em suas aproximações com o brincar, a partir dos brincantes; e, por fim, refletir sobre educação física e dança na escola.

Trago como provocação de leitura, o entendimento do texto como uma roda de dança, com seus passos traçados, porém abertos a outras reflexões, passos que ora seguem em frente, ora retornam, com tropeços e divagações momentâneas. Uma roda que tem como ponto central o brincar e, a partir dele uma mandala de assuntos passa a ser desenhada, uma mandala em movimento, que vai se criando conforme a dança, conforme o texto e seus diálogos.

Início a caminhada em uma roda de *Reflexões sobre escola, educação (física) e sensibilidade*, o que configura o Capítulo 3, refletindo acerca dos vazios que percorrem a escola e assombram a educação física escolar, a partir de minha experiência enquanto professora de Educação Física dos anos finais do ensino fundamental em uma escola estadual de Santa Maria-RS. Em seguida, adentro o Capítulo 4, colocando nossa roda *Nos campos do brincar*, onde os passos nos conduzem a uma compreensão acerca do brincar e se-movimentar. Seguindo o embalo da roda, busco uma percepção mais nítida sobre as (des)configurações de tempos e espaços de brincar e se-movimentar, tendo em vista essa aproximação da adolescência, onde a dança também vai entrando nesse ritmo acelerado e, muitas vezes, passa a ser reproduzida conforme modismos. E agora, *Brincar dançante ou dançar brincante?* No Capítulo 5 deparo-me com a necessidade de voltar a atenção para os brincantes e seus brincares dançantes nas manifestações de cultura popular, a fim de compreender a dança em suas aproximações com o brincar e se-movimentar, como possível espaço e tempo de entregas na adolescência. Por fim, chegamos ao Capítulo 6 – *Educação física e dança na escola: algumas reflexões*. Nesse momento, seguimos desenhando nossa mandala, em uma roda que transita pela escola, onde educação física e dança seguem de mãos dadas, em busca de uma educação mais humana.

2 CAMINHADAS

*“Minha ciranda não é minha só,
ela é de todos nós”.*
(Lia de Itamaracá)

Chão... terra... busca do chão... onde pisar? Buscando acomodações para a escrita. Cada árvore proporciona sombras interessantes, onde descansam paisagens únicas. Mas a escolha da árvore, da melhor sombra para sentar, para sentir e escrever foi sempre uma escolha difícil, principalmente por implicar a não escolha das outras árvores possíveis.

Buscar a terra... uma árvore por vez. Para onde estou olhando nesse momento? Para a escola, para os vazios que lá encontro e que por vezes assombram as aulas de educação física. Estou a procurar duas formas de “se-movimentar”, que carregam consigo a magia da sensibilidade, mas se escondem pelas sombras da escola. Dançar e brincar, manifestações que invocam a imaginação e a criatividade. Estou também a olhar para os anos finais do ensino fundamental, para o despertar da adolescência, onde afloram outros interesses e faltam discussões sobre as inúmeras transformações que perpassam corpo e sexualidade.

E, ao olhar para tudo isso, ao sentir todas essas provocações em campo escolar, inicio essa caminhada em busca de reflexões, de diálogos sobre minhas angústias enquanto professora de Educação Física, sobre faltas que fui percebendo ao longo de minha prática pedagógica, a fim de contribuir para a construção de conhecimentos acerca da Educação Física escolar, tendo como base minhas experiências de vida, não apenas como professora, mas também como estudante. Trata-se de uma pesquisa teórica, mas vale destacar que a teoria aqui é discutida a partir daquilo que já vivenciei, a partir de um diálogo com o mundo vivido. Desse modo, considero que essa pesquisa teórica também é prática, está viva, existindo e se transformando em meio a essa teia de relações que é a vida.

É dessa posição que venho a pesquisar, a escrever, é dessa posição de professora de onde venho falar, de onde partem minhas percepções. É durante a trajetória que vou me reelaborando enquanto professora, questionando minhas (in)certezas, buscando encontrar minhas barreiras. E uma delas foi a dança. Barreira e provocação, impulso para mergulhar no assunto, para realmente perceber, sentir e conscientizar. Ao trazer para a consciência, preciso, de alguma maneira, traduzir em palavras todas essas percepções. O que (m)eu corpo venho escrevendo, desenhando, dançando, criando, sentindo, conhecendo? Nem sempre é possível encontrar as palavras adequadas, nem todas serão suficientes para abarcar tudo o que perpassa

nossas experiências. Mas isso não torna a discussão menos importante. Ao contrário, instiga outras provocações.

Por esses caminhos, busco então dialogar, refletir sobre essas percepções que trago em relação ao brincar, à dança, à escola, às transições entre infância e adolescência, às entregas, às normas e padrões que, por vezes, conduzem nossos passos, por outras, silenciam nossos movimentos. Ao longo desse processo de mestrado permaneci na escola, e lá minha pesquisa seguiu comigo. Foi a escola meu campo de pesquisa, meu campo de experiências, campo de onde partiram inquietações não apenas sobre a docência, mas sobre a educação, sobre o brincar, sobre as danças e a adolescência, sobre os caminhos formativos do ser humano. Escola de periferia, com turmas pequenas³, mas um universo imenso de histórias, de singularidades e de afetos.

É importante destacar que nesse campo de pesquisa me mantive como professora, ou melhor, professora-pesquisadora. As aulas seguiram o planejamento, permeadas por aquelas inquietações, num constante movimento de reelaboração de ideias, onde eu buscava nos gestos, nas rodas de conversas e nas atividades realizadas compreender um pouco mais aquele universo da escola. Não houve um momento definido para a pesquisa, para um questionário ou uma entrevista. Mas usei também o espaço das aulas para trocas de ideias e reflexões sobre a dança e o brincar. Considero ser justo conversar com as e os estudantes na escola, no decorrer das aulas, sobre a pesquisa. Não deixar que a pesquisa se feche, ao contrário, é preciso abrir espaços, levar a pesquisa para a realidade, compartilhar as reflexões com aquelas e aqueles que vêm me provocando a pensar sobre a docência, a questionar o que está dado. Afinal, a quem deve servir essa pesquisa? A quem se interessar pelos assuntos, a professoras e professores, mas também às e aos estudantes, crianças e adolescentes, autoras e autores da realidade escolar, das aulas de educação física.

Os caminhos para a pesquisa, inicialmente, não se encontravam definidos, traçados em um mapa. Foram demarcados no decorrer da caminhada, onde não estive sozinha, mas trouxe comigo autoras e autores que conversam sobre os temas aqui abordados. Também marcaram presença nessa caminhada estudantes dos anos finais do ensino fundamental, que muito me provocaram a pensar sobre minhas práticas e sobre os vazios da educação. E, nessa companhia, segui questionando, observando, lendo e relendo, revisitando pensamentos e atitudes e, assim, demarcando o caminho da pesquisa.

³ Uma turma de 6º ano, uma de 7º ano, uma de 8º ano e uma de 9º ano. Cada uma com menos de 20 estudantes.

Por fim, tenho agora o mapa traçado, mapa que não mostra um tesouro final, mas se apresenta em forma de mandala. A mandala que se fez possível nesse intervalo de tempo que foi o mestrado. Intervalo em que me dei tempo para refletir e escrever a partir de minhas experiências. Tempo corrido, de idas e vindas, de muitos encontros e descobertas. (Re)descobertas do brincar.

Mas vamos ao mapa, que teve como ponto de partida minhas inquietações, as quais me levaram a ingressar no mestrado. Os primeiros passos, a partir das elaborações do problema de pesquisa, foram dados na escola, através de reflexões sobre a educação e minhas próprias aulas. Ao revisitar e buscar teorias, fui me movendo ora mais rapidamente, ora de modo mais lento, a fim de ir percebendo cada elemento encontrado e as lacunas que dificultavam uma melhor compreensão da realidade.

Como aponta Ostetto (2009, p. 182), “No círculo da dança, não podemos ser apenas espectadores, ficar apenas olhando, de longe. Quem entra na roda é pra dançar! Sabendo ou não os passos, [...] é girando na roda que tudo pode acontecer, é no movimento que a transformação acontece”. Nesse sentido convido a me acompanharem nessas rodas, passo a passo, para vermos o que acontece, para sentir e se observar. E assim, perceber o que nesse momento está a provocar.

A ideia de trazer essa dissertação como uma dança de roda, como um círculo de reflexões surgiu das minhas experiências nas diversas rodas da vida. Rodas de conversas, mesas redondas, rodas de danças circulares, rodas de capoeira, rodas de samba, cirandas... E então, trago essas rodas como possibilidade de experiências sensíveis, capaz de provocar um olhar crítico para a educação.

E, parafraseando a ciranda de Lia de Itamaracá, minha escrita não é minha só. O que escrevo são releituras minhas dos outros, outros com quem convivo, outros que se expressam por diferentes linguagens, outros que permanecem em silêncio. A obra final, a janela onde me encontro, o recorte realizado não tem a intenção de mostrar paisagens estáticas, respostas exatas, mas sim a possibilidade do diálogo e da experiência, a terra para reunirmos pensamentos, ideias, leituras, sonhos...

Para abrir as rodas trago algumas cenas, trechos de minhas experiências, que embasam as discussões. Uma roda de danças circulares, uma roda de cirandas, uma aula de educação física na escola. Partindo dessas cenas, e tendo o brincar como centro das rodas, seguimos de mãos dadas, brincando e dançando e sentindo a canção, e assim o trabalho vai se construindo, a mandala vai sendo desenhada. Equilibrar os elementos... essa é a metodologia.

3 REFLEXÕES SOBRE ESCOLA, EDUCAÇÃO (FÍSICA) E SENSIBILIDADE

*E no centro da própria engrenagem,
Inventa a contra-mola que resiste.
(Primavera nos Dentes - Secos & Molhados, 1973)*

Percebo, na escola, por diversos fatores, uma busca, mas uma busca talvez inconsciente, uma busca desconhecida, de algo que está em falta. Essa falta, esse vazio muitas vezes provoca uma acomodação, desânimos, desinteresses, incômodos. Diante desse cenário de buscas e faltas, as fugas são constantes. Percebo que muitas vezes se busca fugir da realidade. Que realidade? Estariam em jogo apenas condições concretas, objetivas de realidade? O que estaria por trás dessas faltas ‘visíveis’? Nesse trajeto, outros caminhos são buscados, alguns mais perigosos, mais fechados, outros mais tranquilos, mais abertos. Mas, o que falta? Além de toda estrutura social, buscas concretas, o que mais se busca? Algo que vai para além do palpável, do concreto, para além do roteiro... Talvez a sensibilidade humana, das relações estabelecidas consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Formação quadrada, racional, modelos de educação que deixam de fora a sensibilidade, que não valorizam as artes, o movimento, o processo. Segundo Campos (2002), o sistema escolar não é, e não deve estar à parte da estrutura da sociedade. No entanto, o modelo de ensino que temos hoje não responde às necessidades de formação do ser humano, para que se torne sujeito ativo e crítico na sociedade. Bèjart, no prefácio ao livro *Dançar a vida*, de Roger Garaudy (1973, p. 8-9), nos lembra que

É lugar comum falar da solidão do homem [ser humano] moderno no seio de uma civilização dilacerante. O homem [ser humano], contudo, não sofre apenas dessa solidão, mas também, e principalmente, de uma divisão profunda de seu ser. Nós dissociamos a educação do corpo da educação do espírito e ambas da desse centro a que chamamos, segundo nossos costumes, alma, coração, intuição, conhecimento transcendente.

Apenas através do pensamento crítico nos conscientizamos sobre a realidade e assim somos capazes de intervir e transformar padrões que se impõem. De acordo com Maturana⁴ (1999, p. 12), devemos nos perguntar o “projeto de país no qual estão inseridas nossas reflexões sobre educação”. Hoje observamos uma preocupação voltada para o preparo para entrar no mercado de trabalho. Assim, o propósito social da educação entra em choque com o propósito pessoal, que se encontra em evidência atualmente, caracterizado principalmente,

⁴ Humberto Maturana: autor chileno, biólogo, ainda vivo, cujos trabalhos são reconhecidos em diversas áreas, dentre elas, a educação. A atualidade de suas obras se mantém ainda hoje, visto que o autor traz outras possibilidades para a educação, baseadas no pensamento sistêmico, rompendo com o pensamento moderno de ciência.

conforme aponta Maturana (1999), pela competição e pela negação do outro. Para o autor, a emoção que constitui a competição é a mesma que constitui as ações que negam o outro.

E nesse campo competitivo, onde aprendemos e ensinamos sobre ‘vencer na vida’, onde o conhecimento científico e racional predomina como conhecimento verdadeiro, onde se menospreza o sensorial, a intuição, a imaginação e o impulso criativo da vida, também aprendemos e ensinamos a negar o outro. Para Maturana (1999, p. 15), “Dizer que a razão caracteriza o humano é um antolho, porque nos deixa cegos frente à emoção, que fica desvalorizada como algo animal ou como algo que nega o racional”. O autor explica que a razão é resultante de premissas fundamentais que são aceitas por algum motivo, as quais nem sempre são baseadas em um fundamento lógico, mas sim em um fundamento emocional. Nesse sentido, considera a emoção como “os diferentes domínios de ações possíveis nas pessoas e animais, e as distintas disposições corporais que os constituem e realizam.” (MATURANA, 1999, p. 22). E, com isso, afirma não ser a razão a responsável por nos levar à ação, mas, ao contrário do que muitos pensam, essa responsabilidade é da emoção, pois o fazer depende do querer, e o querer tem suas raízes em fundamentos emocionais, que aceitam ou rejeitam determinadas premissas que estruturam o sistema racional.

O autor defende que o amor é a emoção fundamental, que funda o social como sistema de convivência. Através do amor, “O outro é aceito como legítimo outro na convivência”. (MATURANA, 1999, p. 23). No entanto, o que venho percebendo na escola, nas relações estabelecidas principalmente entre as e os estudantes, não é a presença desse amor, que reconhece o outro, que acolhe, que ajuda nas dificuldades, salvo algumas exceções. O que salta aos olhos ainda é uma relação competitiva, que segue reproduzindo preconceitos, excluindo para não ser excluído. Essas relações que se mostram na escola não nascem ali, mas vêm de longo caminho, dos arredores da escola, do interior das casas, da esteira de (re)produção do ser (des)humano. Em meio a essas engrenagens da vida, a educação se faz uma contra mola possível.

Maturana (1999, p. 29) entende a educação como um processo contínuo, um processo de convivência com o outro, onde ocorre uma transformação espontânea, onde o modo de viver de um passa a ser mais congruente com o do outro no espaço de convivência. Ao trazer o questionamento sobre que mundo queremos, o autor destaca a necessidade de aceitar e respeitar a si para aceitar e respeitar os outros, afirmando, “Como posso aceitar-me e respeitar-me se estou aprisionado no meu fazer (saber), porque não aprendi um fazer (pensar) que me permitisse aprender quaisquer outros afazeres ao mudar meu mundo, se muda meu viver cotidiano?”. (MATURANA, 1999, p. 32)

Nesse sentido, para Maturana (1999, p. 32), educar é levar a criança “a fazeres (saber) relacionados com seu viver cotidiano, de modo que ela possa refletir sobre seus afazeres e mudar de mundo sem deixar de respeitar a si mesma e ao outro”. Na mesma direção, Porpino, (2006, p. 98) aponta que “A criação e a descoberta do sentido na aprendizagem fazem da educação um fenômeno humano, que se manifesta quando o homem [ser humano] passa a estabelecer relações significativas na existência, criando seu modo de posicionar-se frente à realidade do mundo”.

Duarte Júnior (1988) elucida duas características fundamentais da educação no processo civilizatório, uma delas, a estrutura polissêmica, carregada de conhecimentos e significados diversos dados à existência. E outra, a compartimentação da personalidade humana, onde há uma excessiva valorização do racional, visando-se o aumento da produção e da lucratividade. Desse modo, a existência humana também foi fragmentada dentro das escolas, onde importa mais corresponder às necessidades de um mercado racional e acelerado, “Em detrimento de um autoconhecimento, que permita maior equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer. Um equilíbrio próprio da vida quando vivida esteticamente.” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 71).

Mas o que seria viver esteticamente? Viver em contato direto com o mundo, sendo capaz de sentir para depois conceituar, e não apenas aceitar o mundo a partir de suas definições já estabelecidas, onde os conhecimentos são apenas decorados, repetidos, sem sentido. De acordo com Duarte Júnior (1988, p. 91), “Na experiência estética [...] retornamos a uma primitiva e mágica visão de mundo”. O autor explica que,

A primeira característica da experiência estética é que nela o homem [ser humano] apreende o mundo de *maneira direta, total*, sem a mediação (parcializante) de conceitos e símbolos. Captar o mundo através de símbolos (verbais) é, de certa forma, *pensar* nele, tomá-lo como objeto; captá-lo diretamente (na esfera dos sentimentos) é viver a relação primeira, antepredicativa, anterior a qualquer conceituação. (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 91, grifo do autor)

De acordo com Jardim (2003, p. 34), “Na experiência estética a criança através do trabalho artístico encontra um meio de construção, de transformação, de expressão, colocando-se como sujeito que não se anula, não se submete ao já sabido”. Apenas aprendemos algo quando aquilo nos faz sentido, mas para fazer sentido é preciso se permitir, se envolver, é preciso que a sensibilidade faça parte dessa relação. Mas somos ensinadas e ensinados a decorar conteúdos, repetir fórmulas, padronizar movimentos. Duarte Júnior (1988, p. 61, grifo do autor) aponta que

A educação é, fundamentalmente, um ato carregado de características lúdicas e estéticas. Nela procura-se que o educando construa sua existência *ordenadamente*, isto é, *harmonizando* experiências e significações. Símbolos desconectados da experiência são vazios, são insignificantes para o indivíduo. Quando a educação não leva o sujeito a criar significações fundadas em sua vida, ela se torna simplesmente adestramento: um condicionamento a partir de meros *sinais*.

Adentrando o espaço tempo da educação física escolar, olhando principalmente para os anos finais do ensino fundamental, percebo a necessidade da construção de outros conhecimentos. Conhecimentos que façam sentido para aquelas e aqueles estudantes, conhecimentos que sejam realmente construídos durante as aulas, e não apenas transmitidos, que possam levar a uma formação mais crítica e sensível. Diante de seu vasto campo de possibilidades, percebo na educação física escolar um terreno fértil para nutrir a sensibilidade.

Em sua dissertação, Raffaelli (2013, p. 17) discute o “enriquecimento que a dimensão estética do movimento pode oferecer para a área [educação física] e para os fins educacionais”. A autora aponta que a estética é um lugar pouco explorado pela dimensão escolar. Faz-se necessário buscar a educação da sensibilidade dos alunos. A estética perpassa as manifestações da cultura corporal de movimento, com isso, segundo Raffaelli (2013), a Educação Física deve ser considerada como ação pedagógica voltada para a dimensão estética do movimento, onde se entrelaçam experiência, sensibilidade e conhecimento. Para a autora, ao ampliar a sensibilidade estética, o aluno é capaz de construir e reconstruir seu movimentar.

O ato de criação estética é considerado por Garaudy (1973) como um ato político, um ato revolucionário onde se rompem valores, hierarquias de uma ordem já estabelecida, em busca de um novo projeto de civilização, a partir da invenção, da construção de novas formas de vida. Nesse sentido, para o autor,

O objetivo das artes do movimento e da educação a partir do movimento não é o de habilitar a uma carreira bem sucedida na hierarquia social, ao triunfo numa partida desportiva ou à destruição eficaz de um concorrente, mas o de desenvolver o amor pela e a aptidão para a criatividade pela expressão pessoal. Esse objetivo é, ao mesmo tempo, uma experiência estética fundamental e um engajamento social. (GARAUDY, 1973, p. 182)

Parto do cenário de uma educação racional, distante de sentidos reais para quem frequenta a escola. Contudo, no decorrer desses quatro anos, fui percebendo a existência de pequenas ondas de mudanças, envolvendo a escola como um todo. Mudanças nos olhares, na maneira de ensinar, trocas de gentilezas, sinceridade e acolhimento. Percebi que a Educação Física, através do movimento, também é capaz de reaproximar essas crianças/adolescentes de

seu ser sensível. No entanto, esta muitas vezes é considerada pelos próprios estudantes mais um espaço de disputas, de comparações, de “que vença o melhor”. E é nesse ponto que devem entrar os questionamentos, as reviravoltas, o olhar sensível de quem se encontra na posição de professora ou professor.

Sigo as reflexões trazendo para essa roda inicial a descrição de uma primeira cena que me provocou. Uma aula de educação física, em 2017, onde brincávamos de esgrima, com espadas de jornal e galhos de árvore, imaginando um oponente para criar nossos próprios movimentos, em uma batalha imaginária. Nesta ocasião, uma aluna do 6º ano, por volta de seus 11 anos de idade, se mostrou indignada com a proposta da atividade, questionando a necessidade de imaginar e lutar com um oponente que não era real. Hoje, essa menina está no 8º ano, e percebo que nesse tempo, foi construindo outra relação com seu imaginário, se mostrando mais permissiva para si mesma.

Vivemos hoje a necessidade do resgate do eu, do resgate da sensibilidade, a qual nos permite conhecer o mundo em que vivemos a partir de nossas próprias experiências. Para Santin (1995, p. 40),

A sensibilidade representa a volta do sujeito e da subjetividade na produção do conhecimento humano [...]. Significa, ainda, restaurar o sentido da coisa que a verdade excluiu; e desmascarar o preconceito racionalista de que só há conhecimento racional.

Sensibilidade como possibilidade de conhecer o mundo, a vida, de compreender o mundo vivido. Mas é preciso ouvir, observar, sentir esse ser sensível que somos. Sentir e acolher. O que me diz, o que me digo? Sinto, mas a ‘cabeça’, o pensamento viciado na ideia de ser racional, muitas vezes despista os sentimentos, acaba caindo em julgamentos que distinguem o certo e o errado. Mas o erro é apenas mais uma das tantas possibilidades de ser. O rótulo de erro foi colocado por alguma premissa em que passamos a acreditar, em algum momento de nossa existência. Erros e acertos são relativos, são referentes a um determinado padrão. Assim, é preciso olhar com mais atenção para esses padrões que simplesmente aceitamos e reproduzimos. São realmente necessários? Estão a serviço de uma formação humana, sensível? Ou apenas configuram uma ordem, em busca de um progresso que interessa a poucos? E o que fazemos com tudo isso que sentimos? Como organizar todas as sensações? Elas não cabem nas gavetas da razão. Não podem ser aprisionadas. Seguem existindo... perturbando... desacomodando... É o que nos move.

Atualmente o cenário que se apresenta no campo da educação escolar, mesmo diante de pequenas ondas de resistência, ainda é marcado por fragmentações, por disputas, em uma corrida contra o tempo para vencer os conteúdos, a fim de preparar as e os estudantes para o futuro. Futuro incerto, competitivo, onde muitos caminhos vão se afunilando, onde ‘vencem’ apenas os ‘melhores’. Faz-se necessário questionarmos o que significa vencer nesse contexto, quem são ‘os melhores’, e o que nós, enquanto professoras e professores, podemos fazer para transformar essas realidades.

Araújo (2008, p. 23, grifo do autor) discorre sobre tal situação, afirmando a prevalência de uma esfera do “técno-lógico” em detrimento do “onto-lógico”, enfatizando que

As salas de aula são reduzidas a “celas de aula” mediante a efetivação das pedagogias que denegam a expressão da imaginação criante, da cromaticidade das afecções, do espírito inventivo, da Sensibilidade. As ações educativas se convertem em práticas cinzentas, em práticas *caduativas*.

Uma educação impositiva, uma educação física reprodutiva, numa incessante tentativa de reafirmar sua importância, busca nos convencer de que seus ensinamentos são necessários para a vida. Mas muito do conhecimento que levamos para a vida vem das sombras da escola... de seres que por ali já passaram e que ainda vêm passando... seres que, de alguma forma, nos mostram outros caminhos, nos fazem questionar as realidades, nos fazem perceber a constante construção da vida e dos saberes.

Para Araújo (2008, p. 200), educar é considerado “um rito vivo de iniciação que ocorre nesses entre-lugares como encruzilhadas em que se interpenetram os diversos saberes e sentires, as crenças e os valores que constituem os repertórios de seus protagonistas”. E nessas encruzilhadas, a educação é tecida de modo teórico vivencial,

[...] através da articulação de saberes/conteúdos (repertórios culturais), de processos de mediação e de ruminação teórica, e conjuntamente, de forma simultânea e alternada, através de experiências vivenciais em que os saberes e sentires são mediados por momentos e processos de fruição em que o corpo e o espírito copulam com in-tensidade. (ARAÚJO, 2008, p. 192)

No entanto, essa educação acaba sendo comprometida pela concepção de corpo que predomina em nossa cultura. Corpo educado para reproduzir sem sentir, onde se desconsidera a importância da autonomia para a criação de seus próprios movimentos. Corpo cultuado, mas, ao mesmo tempo, desvalorizado, apagado, desconectado de si mesmo.

3.1 EDUCAÇÃO “TÉCNO-LÓGICA” X EDUCAÇÃO “ONTO-LÓGICA”

*Meu corpo tem cinqüenta braços
E ninguém vê porque só usa dois olhos
Meu corpo é um grande grito
E ninguém ouve porque não dá ouvidos[...]
Meu corpo vive, e depois morre[...]
Mas meu corpo não pode mais ser assim
Do jeito que ficou após sua educação
(Paulinho Moska – O corpo)*

Pego emprestada a expressão de Araújo (2008) ao contrapor uma educação “técnica” a uma “ontológica”, a fim de propor uma reflexão sobre caminhos que nos conduziram até o presente momento, no que se refere a esses binarismos que segregam nosso ser. Ser humano, ser-corpo, corpo muitas vezes tido como uma massa que nos pertence, o corpo que tenho, que domino, e assim esqueço o corpo que sou.

De acordo com Santin (2013), tendo como base o entendimento de Merleau Ponty, todas as manifestações humanas são corporais, visto que o corpo não é a parte física do ser humano, mas é sua totalidade. Desse modo, o autor acrescenta que, “A única fonte de todo agir humano é o corpo, e todo seu agir é uma expressividade corporal” (SANTIN, 2013, p. 15). No entanto, o corpo, muitas vezes, é menosprezado, é tido como algo que possuímos, que deve ser domado, adestrado, que está a serviço da alma, do espírito, e por ela deve ser controlado.

Santin (2013) nos conduz em uma caminhada pensante em relação ao corpo, iniciando com as narrativas míticas, percorrendo a cultura grega, passando pela Idade Média, chegando ao Renascimento, com o nascimento da ciência moderna. Essa caminhada contribui para refletirmos sobre esse embate entre uma educação “técnica” e outra “ontológica”.

De acordo com o autor, “o mito é a ‘ciência’ que define a realidade e traça o projeto de um povo. Em termos de funcionalidade, os mitos eram, para as culturas da antiguidade, o que as ciências são para as civilizações modernas.” (SANTIN, 2013, p. 17). Ao retomar alguns mitos, Santin (2013) destaca duas narrativas míticas que tem como foco a explicação e estrutura do ser humano para as culturas ocidentais. Uma delas, a mais antiga da cultura ocidental, é o mito do Paraíso Perdido, e a outra, é a lenda da Deusa Cura. O autor destaca que,

Sem entrar no mérito das diferenças entre a lenda de Cura e o mito do Paraíso Perdido, os dados a serem sublinhados referem-se às instâncias da constituição do ser humano. Em ambos fica evidente que o ser humano se compõe de material terrestre, o corpo orgânico, e de dimensão espiritual, doação divina. [...] A questão mais complexa está na relação entre o físico e o espiritual, não enquanto eles se

unem para constituir um ser original, mas enquanto **um se torna o senhor e o outro o servo**. (SANTIN, 2013, p. 19, grifo meu)

Assim, o autor explica que esse paradigma antropológico binário acabou se instalando e servindo de inspiração em todas as instâncias das culturas ocidentais. Santin (2013) continua com os gregos, apontando que a partir do século VI a.C. iniciou-se uma busca por explicações causais para se compreender a realidade e a si mesmo, libertando-se da tradição mítica. No entanto, tendo como base o pensamento de Platão, os gregos mantiveram um entendimento binário da existência humana. Com isso, tanto a posição mítica, como a grega, privilegiavam o espírito e a psique, respectivamente, “como o humano do homem [ser humano] e, portanto, responsável pela condução e controle do corpo.” (SANTIN, 2013, p. 21).

Nesse ponto, o autor chama a atenção para o projeto pedagógico grego – Paidéia⁵, que mantém a imagem dualista do humano. É importante destacar que, visando à formação de um cidadão grego, saiu-se de uma pedagogia física, antes preocupada com a formação do corpo, do homem, para dar conta das diversas guerras que ocorriam, buscando-se uma pedagogia cujo enfoque estava no “ensino da música, da arte, da poesia, do teatro e da filosofia.” (SANTIN, 2013, p. 22).

Em um primeiro momento, é curioso pensar que os conteúdos privilegiados por essa nova pedagogia, com o propósito de formar cidadãos conscientes, foram apagados das nossas escolas nos dias de hoje. Não seriam então adequados à nossa época? Ou apenas não interessam a quem dita os caminhos de nossa educação? Por ora vamos deixar essas questões abertas e seguir com nossa roda de reflexões.

Ainda na companhia de Santin (2013), chegamos à Idade Média (séculos V a XV), apontada como o período de maior domínio do modelo bíblico-grego, onde foram adotados os termos corpo e alma como elementos constitutivos do ser humano, mantendo-se o dualismo herdado das tradições mítica e grega. O autor aponta que, nessa época,

A preocupação de todos era salvar a alma. A vida terrena era uma transição para a vida eterna, mas precisava ser merecida pela purificação. O corpo foi designado como instrumento a serviço da alma para alcançar a perfeição. Por isso ele deveria ser submetido a inúmeras privações, abstinências de toda ordem, jejuns, mortificações e, particularmente, à fuga dos prazeres. (SANTIN, 2013, p. 23)

⁵ Paidéia é um conceito amplo, relativo à formação dos gregos, no entanto, impossível de ser traduzido em uma só palavra do nosso tempo. Para Jaeger (1995), seria preciso juntar expressões como tradição cultural, civilização, literatura, educação para se chegar a um entendimento aproximado da Paidéia para os gregos.

Fuga dos prazeres. E hoje continuamos a fugir... Criamos nossa própria culpa. Seguimos nos travando. É como se tudo precisasse ser justificado. Santin (2013) também rememora a escravidão como exemplo desse descaso total do corpo, a qual era vista por muitos como algo normal, já que o que importava era a alma, que permanecia livre e com caminho seguro para o céu.

Todo esse cenário levou a mudanças que desencadearam o Renascimento. Tais mudanças foram em direção a um ideal humanista e naturalista, na contramão do ideal teocêntrico e teocrático que se mantinha na Idade Média. Contudo, se faz necessário um mergulho mais profundo para compreender alguns detalhes que permearam a Idade Média, detalhes relativos às mulheres, que não nos eram contados nas aulas de história, mas que marcaram presença nos contos de fadas. Troch (2013, p. 02), ao discutir a mística feminina, nos chama a atenção, afirmando que,

o período do Renascimento e o final da Idade Média são caracterizados por um massacre organizado de grandes grupos de mulheres caracterizadas como bruxas, em uma combinação de poder religioso e político, juntamente com uma colonização sangrenta da Europa continental. Além disso, as universidades – redutos de homens – propagaram uma certa forma de conhecimento e desenvolveram, desta forma, um grande poder político.

De acordo com a autora, no período medieval as mulheres ocupavam posições de destaque na cultura, na educação, na economia e na religião. No entanto, as afirmações teológicas realizadas por mulheres nesse período foram estereotipadas como “mística”, para que a teologia clássica dos homens não fosse prejudicada. Troch (2013, p. 03), ao explicar sobre a mística, aponta que, “tal como é praticada por mulheres, é caracterizada por uma linguagem alegórica, uma linguagem de visões, uma linguagem poética, um modo de vida e espiritualidade, mas também por uma reformulação teológica da divindade”. Diante do surgimento das universidades, que entram em conflito com as mulheres, tem início um período de caça às bruxas, e o conhecimento das mulheres deixa de ser considerado e passa a ser perseguido. Não é à toa que as bruxas dos nossos contos de fadas eram, e por vezes continuam sendo, sempre bruxas más.

Entretanto, neste momento inicial do Renascimento, situado por volta dos séculos XIV e XV, Santin (2013) destaca que o corpo renasce nas artes, principalmente através da pintura e da escultura, citando como exemplo algumas obras de Leonardo da Vinci (1452-1519) e Michelangelo Buonarotti (1475-1564). Para o autor, o “Renascimento foi um movimento

fundamental para o Ocidente acordar de sua letargia diante dos dogmatismos autoritários e opressores.” (SANTIN, 2013, p. 29).

Essas ideias renascentistas abriram caminho para diversas revoluções, as quais nos conduziram à Modernidade, onde se organizava um núcleo de poder oposto ao poder religioso centralizador, cuja fonte encontrava-se na Razão, que passou a ser considerada como a única possibilidade de conhecimento da verdade. Santin (2013, p. 30) destaca a separação ocorrida entre ciência e filosofia, afirmando que

A ciência moderna nasceu e se desenvolveu a partir de um novo paradigma epistemológico. A epistemologia científica, dispensando conceitos e princípios a priori aceitos, parte da realidade objetiva para, através da observação, da experimentação e da comprovação, chegar à verdade. O método científico privilegiou os aspectos quantitativos que podem ser manipulados constantemente. A filosofia moderna racionalista, ao contrário, continuou trabalhando com conceitos e princípios abstratos.

Desse modo, o corpo passou a ser tratado de outra maneira. Em meio aos diversos campos de estudo emergentes, o corpo passa a ser um mero objeto a ser estudado, demarcando assim outro dualismo, sujeito/objeto. Nas palavras de Santin (2013, p. 31),

Essas práticas científicas se tornaram legitimadas graças à oposição entre Razão e Emoção. A primeira é o lugar da lucidez, do equilíbrio, do correto, do conhecimento verdadeiro; a segunda é o lugar da confusão, do desequilíbrio, da ilusão. A racionalidade é o caminho a seguir, a emotividade, o caminho a evitar.

Na mesma direção, Linhares (2003, p. 186) aborda o percurso dessa racionalidade, destacando que,

Na modernidade coisifica-se a alma – antes, o animismo do mito dotava as coisas de alma. Nessa viagem do pensamento mítico ao lógico, o pensamento perdeu sua base de reflexão sobre si mesmo e a racionalidade reificou-se, confundindo-se com a dominação – o esclarecimento passou a ser totalitário.

Isso não significa afirmar que o pensamento mítico fosse mais adequado que o pensamento lógico, racional, no entanto, é preciso compreender o que vem se perdendo nessa trajetória. Linhares (2003, p. 187) aponta que “O desencantamento do mundo, vindo com o esclarecimento pareceu ser uma renúncia ao sentido, a técnica apologeticamente sendo saudada como a essência desse saber, que é usado para a redução do entendimento à dominação”.

Considerando que a construção de conhecimentos resulta de contextos sociais, históricos e culturais, onde se configuram entendimentos sobre o ser humano, sobre o mundo, e sobre o próprio conhecimento, é possível perceber que diante do contexto em que vivemos a construção de conhecimentos vem seguindo essa lógica binária, onde, muitas vezes, a razão, a objetividade, a funcionalidade prevalecem, deixando de lado as emoções, a subjetividade, o pensamento criativo, a imaginação, a sensibilidade.

Ao discorrer sobre o estresse e a dessensibilização no século XXI, Imbassá (2003, p. 50) afirma que, em meio a esse cenário marcado pela rapidez, produção, mercado, consumo, competição, o ser humano

Não se aproxima verdadeiramente de si mesmo, nem de ninguém. Tampouco permite que dele se aproximem, de verdade. Desconhece suas sensações mais profundas. Seca a sensibilidade. Passa a funcionar na superfície, automática e mecanicamente. Assim, despede-se aos poucos da alegria de viver, comprometendo sua estrutura emocional e abrindo mão de uma existência sadia e equilibrada.

No entanto, outras formas de construção de conhecimentos coexistem, configurando alternativas a essa racionalidade dominante, dentre elas podemos apontar a ideia de uma epistemologia feminista, discutida por Harding (1993, p. 119, tradução própria) como alternativa a uma ideologia androcêntrica da ciência contemporânea, que carrega um conjunto de dualismos, dentre eles, “cultura frente à natureza; mente racional frente a corpo pré-racional e emoções e valores irracionais; objetividade frente a subjetividade; público frente a privado”, sendo os primeiros elementos desses dualismos relacionados ao masculino, e os segundos, ao feminino. A respeito de uma epistemologia feminista, Louro (2011) destaca que essas proposições sinalizam rupturas com o modo tradicional de fazer ciência, afirmando que a investigação feminista não representa apenas um novo olhar para determinados aspectos que foram desconsiderados até então, mas

Supõe revolucionar o modo consagrado de fazer ciência; aceitar o desconforto de ter certezas provisórias; inscrever no próprio processo de investigação a autocrítica constante – mas fazer tudo isso de tal forma que não provoque o imobilismo ou o completo relativismo. (LOURO, 2011, p. 149-150)

Neste momento o foco não é aprofundar uma discussão sobre epistemologias feministas, mas compreender os limites da ciência moderna, no que diz respeito à sensibilidade. Nas palavras de Fiamoncini (2015, p. 12) podemos notar a aproximação da sensibilidade ao campo artístico, bem como a um ideal construído como feminino.

A sensibilidade, na cultura ocidental, tem sido comumente considerada característica permitida aos artistas e apreciadores de obras de arte. Fora desse âmbito costuma-se atribuí-la às mulheres, à mãe ao cuidar de seu filho, ou a pessoas consideradas fracas, porque ‘se deixam levar pelas emoções’.

Sensibilidade. Artes. Mulheres. Cuidado. Emoções. Fraqueza. O que essas palavras podem nos dizer? De maneira muito simples, é possível afirmar que todas elas estiveram por muito tempo em uma posição periférica, mas não menos relevante, em meio a uma cultura machista e binária que ainda se mantém.

Ao colocar em discussão a cultura matrística⁶ e a cultura patriarcal, Maturana (2004, p. 47) contrapõe o pensamento de uma à outra, explicando que,

O pensamento patriarcal é essencialmente linear, ocorre num contexto de apropriação e controle, e flui orientado primariamente para a obtenção de algum resultado particular porque não observa as interações básicas da existência. Por isso, o pensamento patriarcal é sistematicamente irresponsável. O pensamento matrístico, ao contrário, ocorre num contexto de consciência da interligação de toda a existência. Portanto, não pode senão viver continuamente no entendimento implícito de que todas as ações humanas têm sempre consequências na totalidade da existência.

O autor chama a atenção para a existência, nas culturas consideradas matrísticas, de figuras principalmente femininas nos locais de culto, atividades que tinham como foco o sagrado da vida cotidiana, a harmonia revelada na contínua transformação da natureza, a qual era representada como uma deusa, em forma de mulher, ou na combinação de mulher e homem ou ainda, de mulher e animal (MATURANA, 2004). Com isso, o autor destaca que

A deusa não constituía um poder, nem era governante dos distintos aspectos da natureza, que devia ser obedecida na autonegação, como podemos nos inclinar a pensar, baseados na perspectiva de nosso modo patriarcal de viver, centrado na autoridade e na dominação. No povo matrístico pré-patriarcal europeu, [...] os ritos realizados em relação a ela provavelmente foram vividos como lembretes místicos da contínua participação e responsabilidade humana na conservação dessa harmonia. (MATURANA, 2004, p. 47-48)

No entanto, ainda conservamos uma sociedade moldada por homens, sociedade machista, dicotômica, racionalizada e racionalizante, sem espaço para o pensar, sem espaço para o sentir, sem espaço para as emoções, onde a sensibilidade se distancia, adormece.

Contudo, Fiamoncini (2015, p. 12) acredita que, “[...] ainda que amortecidos, dormentes, esquecidos, os vestígios da sensibilidade existem, foram distanciados historicamente, mas podem ser revisitados”. Nesse sentido, sobre esse pano de fundo pintado

⁶ A expressão “matrística” é usada por Maturana (2004, p. 25) para se referir a uma “cultura na qual homens e mulheres podem participar de um modo de vida centrado em uma cooperação não hierárquica”.

por uma racionalidade cruel, já é possível notar outros traços, outras nuances que vão sendo descortinadas, que florescem entre as ranhuras desse cenário já desbotado, que há tempos permanece (des)configurando nossa (r)existência.

Ao existir resistindo, buscamos uma educação “onto-lógica”, uma educação de corpo inteiro, que tenha como premissa a autonomia de cada ser-corpo, para que seja possível se sentir presente naquilo que se faz, em qualquer momento da vida, onde o fazer/viver tenha sentido, e não se configure em meras reproduções onde se busca se encaixar.

Araújo (2008) aborda a corporeidade como um dos pilares que possibilitam a compreensão polifônica⁷ da sensibilidade humana, juntamente com a afetividade, a intuição, o mitopoético e a razão-sentido. Assim, o autor entende corporeidade como “expressão do corpo próprio na constituição de sua androginia que, com suas ambivalências, se compõe, orgânica e simbolicamente, de masculino e feminino, de imanência e de transcendência, de carne e de espírito como instâncias coexistentes.” (ARAÚJO, 2008, p. 21).

No entanto, como visto acima, uma educação “técno-lógica” acaba desconsiderando essa corporeidade e, ao mesmo tempo em que presenciamos um intenso culto ao corpo, onde há uma grande preocupação com as aparências e padrões corporais, também se manifesta uma desvalorização do ser-corpo.

Retornando a atenção para o campo escolar, é possível notar que, mesmo diante de realidades sociais tensas, em meio a um contexto sócio econômico não muito favorável, a preocupação com a aparência do corpo está presente, marcada principalmente por ditames de um mercado que tem o corpo como alvo de suas mercadorias, as quais são carregadas de promessas para se alcançar um corpo perfeito, um corpo belo, um corpo atraente. Porém, ao entrarem nessa onda mercadológica, consumista, de corpo-aparente, crianças e adolescentes vão se distanciando de uma compreensão mais ampla de si mesmas, do ser-corpo. Isso não significa que deve se negar a aparência, mas esta, esvaziada de uma compreensão de si, pode ser comparada a flores de plástico.

Essas reflexões servem de impulso para pensarmos o movimento. Movimento humano que se expressa pelo/no corpo, que externaliza sentimentos, que comunica sem palavras, que possibilita interações com outros seres-corpos e com o mundo. Movimento que caracteriza a

⁷ Araújo (2008) traz uma compreensão polifônica de sensibilidade, a qual é composta por cinco eixos, a *corporeidade* – onde o corpo é constituído de forma orgânica e simbólica, considerado um corpo biocultural; a *afetividade* – referente à expressão das emoções e sentimentos; a *intuição* – referente ao senso de percepção, e dialogicamente relacionada à razão; o *mitopoético* – referente ao campo simbólico, à imaginação criante; e a *razão-sentido* – uma razão humana, dialógica e meditativa, que vai além de uma razão linear.

educação física, movimento que nasce a cada passo de dança, movimento que se transforma em momentos brincantes.

Diante da realidade aqui discutida, venho percebendo que aquela espontaneidade de movimentos presente nos seres brincantes vem se robotizando, numa esteira de (in)formações que segue o fluxo dessa educação “técno-lógica”. Contudo, é possível notar que muitas ondas já vêm aparecendo, e com elas, os deslizos que nos tiram dessa esteira tecnológica, e aí então percebemos nosso ser no mundo, existindo plenamente. E nesse existir, as experiências vão nos construindo.

Com isso, chamo a atenção para o brincar e se-movimentar, conceito criado por Elenor Kunz (2015), que diz respeito a esse brincar livre e espontâneo, onde os movimentos não são padronizados, não seguem uma lógica reprodutiva, ao contrário, são expressões vivas de quem se movimenta sem preocupações com o instante seguinte. Percebo que, cada vez mais cedo, as crianças, quase adolescentes, vêm se distanciando desse brincar, em que se envolviam por inteiro, onde muitos movimentos aconteciam, desde os mais expressivos, até aqueles quase imperceptíveis a um olhar imediatista.

No entanto, diversas manifestações artísticas e culturais parecem assumir uma responsabilidade de dialogar com essas crianças/adolescentes, num sentido quase terapêutico de recolocá-las diante de si mesmas. Linhares (2003), ao estudar sobre a presença e ausência da arte na escola, traz a leitura de arte como um modo de conhecer o mundo. Ao abordar a importância da arte na educação, Duarte Júnior (1988, p. 118) destaca que

A arte supõe basicamente a atuação da imaginação – núcleo da capacidade criadora do homem [ser humano]. Capacidade esta que vem se tornando imprescindível numa civilização organizada sobre fundamentos racionalistas e que, por isso mesmo, se revela cada vez mais irracional e desumana.

Nesse sentido, é importante destacar que a arte não se fecha apenas num compartimento do currículo escolar, como disciplina isolada e geralmente desvalorizada, tal como a educação física, mas certamente abre possibilidades para a educação como um todo, inclusive para a educação física, no sentido de provocar um olhar crítico para a realidade, o que me traz a certeza de que existem várias maneiras de reestabelecer laços com uma educação “onto-lógica”. Na sociedade reprodutiva e acelerada em que vivemos, se faz necessário repensar os tempos e espaços da e na escola como tempos e espaços de vida de todos que por ali circulam, reorganizando-os de maneira a potencializar a sensibilidade humana.

4 NOS CAMPOS DO BRINCAR...

*“Se você esquecer que é criança,
é só brincar que vai lembrar...”
(Maria Antônia – 4 anos, maio 2019)*

Quando o assunto é brincar não há tempo ruim. Faça chuva, faça sol, as brincadeiras acontecem. Não existe um tempo, nem mesmo um espaço definido para o brincar. Ele acontece no tempo e no espaço de vida de quem brinca.

Ao pensar sobre o brincar, logo temos uma roda de conceitos a ele relacionados, dentre eles o brinquedo, a brincadeira, o jogo, a ludicidade, o movimento, a imaginação, a criatividade. Para as reflexões que seguem, vamos manter no centro da roda apenas o brincar, como verbo sensível, de ação e movimento, como potência criativa, como ato de presença, onde a imaginação não obedece a limites, apenas flui livremente. Cada conceito a ele relacionado vai se misturando conforme a dança, sem a pretensão de delimitar passos para cada um. Com isso, estamos nos referindo a um brincar livre, convidativo, capaz de nos envolver no tempo presente, um brincar em movimento, que não tem fins, chamado por Kunz (2015) de brincar e se-movimentar.

4.1 BRINCAR E SE-MOVIMENTAR

*Solte-se ao vento
Sinta a liberdade, o mar
A brisa em sua direção.
Vista-se de sonhos
Passe a transpirar o amor
Que existe dentro de você
Não existem regras pra viver
(Barbarella – Só uma canção)*

Simple e intenso. Assim é esse brincar e se-movimentar. Tal como o trecho da música apresentado acima. Capaz de nos transportar através dos ventos, para onde os sonhos constroem realidades.

Para Kunz (2015, p. 10), “a atividade de brincar da criança é muito mais rica do que se imagina, ou seja, o brincar vai além de uma simples atividade, é a forma como a criança dialoga com o mundo e consigo mesma”. Desse modo, longe de ser tempo perdido, o tempo de brincar pode ser entendido como um dos momentos mais valiosos da vida, não apenas para as crianças, mas para todas as pessoas que se permitem brincar. De acordo com Kunz e Costa (2015, p. 14), “O brincar pode ser o ato mais espontâneo, livre e criativo e por isto possibilita um momento privilegiado para o desenvolvimento integral de seu ser”.

No mesmo sentido, Maturana e Verden-Zöller (2004) destacam que o brincar não se resume a uma preparação para o futuro, mas é algo que acontece no presente, onde a atenção se concentra no momento, onde há envolvimento no que se faz. “Para nós a brincadeira é uma atitude fundamental e facilmente perdível, pois requer total inocência. [...] Qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização – na qual a atenção de quem a vive não vai além dela – é uma brincadeira.” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 231).

Winnicott (1975, p. 163) também traz o brincar para discussão, explicando que a brincadeira está localizada em um espaço potencial entre o indivíduo e o meio ambiente, configurando uma terceira área, a qual pode ser considerada uma área da experiência, “contrastada com a realidade psíquica interna, ou pessoal, e com o mundo real em que o indivíduo vive, que pode ser objetivamente percebido”. Para o autor,

O espaço potencial entre o bebê e a mãe, entre a criança e a família, entre o indivíduo e a sociedade ou o mundo, depende da experiência que conduz à confiança. Pode ser visto como sagrado para o indivíduo, porque é aí que este experimenta o viver criativo. (WINNICOTT, 1975, p. 163)

O autor defende que é no brincar criativo que se desenvolve “o uso de símbolos que representam, a um só e mesmo tempo, os fenômenos do mundo externo e os fenômenos da pessoa individual” (WINNICOTT, 1975, p. 172). Nessa afirmação podemos compreender o diálogo existente entre quem brinca e o mundo a seu redor. O mundo não está dado, mas é significado através das brincadeiras, através das experiências nesse viver criativo.

No entanto, Maturana e Verden-Zöller (2004) comentam que “vivemos em uma cultura que nega a brincadeira e valoriza as competições esportivas. Nessa cultura não se espera que brinquemos, porque devemos estar fazendo coisas importantes para o futuro. Não sabemos brincar. Não entendemos a atividade da brincadeira”. Mas o que seria essa atividade da brincadeira que não entendemos? Uma atividade prazerosa, onde o prazer “está em fazer algo sem nenhum esforço. O que só acontece quando se está brincando, na inocência de simplesmente ser o que se é, no instante em que se é.” (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 242). Esta afirmação é capaz de nos transportar para a essência das coisas, onde nos colocamos em contato com o mundo em uma relação direta, atravessando portais onde alcançamos outras realidades, em meio à neblina que ofusca nosso cotidiano. Nesse cenário, em estado de presença, os momentos são mágicos, a criação é constante.

No documentário “Tarja branca: a revolução que faltava”, dirigido por Cacau Rhoden (2014), encontramos diversas vozes, todas em sintonia, que trazem inúmeras reflexões sobre o

brincar e sua importância ao longo da vida, chamando a atenção para o fato de que, quando alguém perde a capacidade de brincar, é como se perdesse a conexão com sua essência. O documentarista Davis Reeks afirma que “O essencial do brincar é liberdade de tempo, liberdade de espaço e liberdade de criação” (RHODEN, 2014). Na mesma direção, Maria Amélia Pereira, pedagoga, descreve o brincar como uma linguagem do espontâneo, uma expressão do ser humano que vem de diferentes formas nas diversas fases da vida, mas está sempre presente. Para ela, brincar “é a linguagem da alma, instantânea, vem direto” (RHODEN, 2014). Maria Amélia segue a conversa, afirmando que a criança não vive para brincar, pois para ela, brincar é viver. Brincar é um ato que rompe com a noção de tempo e espaço, inaugurando outro tempo e outro espaço, é um vínculo entre eu e o mundo. “Essa lembrança do brincar é a lembrança da unidade.”, complementa Maria Amélia. E essa unidade é o que procuramos a vida inteira (RHODEN, 2014).

Staviski e Kunz (2015) também apontam a importância de viver o tempo presente, como acontece no brincar, onde a atenção está inteiramente voltada para aquele momento. Assim consideram que, diante da

consequente influência do tempo na forma e organização do ambiente de ensino, nos dias de hoje, um dos grandes desafios que os professores enfrentam é saber se entregar por inteiro ao que fazem, ou melhor, conseguir se desprender das excessivas preocupações com caráter desenvolvimentista e cognitivista, no sentido de não permitir que o fluxo criativo das atividades seja comprometido pelo tempo, ou melhor, que a atenção dos professores e das crianças não seja desviada em demasia para longe daquilo que estão fazendo e daquilo que somente pode ser feito no tempo presente. (STAVISKI; KUNZ, 2015, p. 63)

Para o psicanalista Ricardo Goldenberg, a atividade mais séria das crianças é brincar, e isso deveria servir para definir o que é ‘sério’, visto que a seriedade é estar focado, levar as coisas até as últimas consequências, e isso é o que a criança faz quando brinca (RHODEN, 2014). Nesse sentido, é importante atentar para o que o brincar pode nos ensinar, para essa magia da presença que geralmente vai se perdendo, por conta da aceleração do cotidiano, onde nossa atenção dificilmente nos acompanha, parece andar na frente, como quem abre os caminhos para que possamos passar. Porém, nessa caminhada, então, nunca estamos aqui, por inteiro, pois nossa atenção está sempre lá adiante, aonde nunca chegamos. E assim, por não estarmos aqui agora, no tempo presente, aquilo que fazemos resume-se a um automatismo, a um exercício passivo.

De acordo com Kunz e Costa (2015, p. 18), “A criança precisa se encontrar na brincadeira, com outras crianças ou mesmo sozinha, como uma participante ativa, com força e

prazer de decidir, de mudar, enfim, de inventar e criar. O brincar, em suma, é para ela um ‘Se-Movimentar criativo’”. Para ser criativo, o movimento não precisa ser novo, diferente, mas deve ser carregado de sentidos. Duarte Júnior (1988) afirma que a imaginação encontra-se como substrato da criatividade. Para o autor, “A imaginação diz respeito à articulação dos sentimentos, à sua transformação em imagens e ao encontro de símbolos que expressem esses processos e resultados.” (DUARTE JÚNIOR, 1988, p. 98). Na mesma direção, Ingold (2015, p. 30) aponta que,

Imaginar algo é aparecê-lo, assistir na sua gestação e comparecer ao seu nascimento. Portanto, o poder da imaginação está não na representação mental, tampouco numa capacidade de construir imagens antes da sua realização material. Imaginar é um movimento de abertura e não de fechamento; produz não fins, mas começos.

No entanto, no decorrer de minhas aulas na escola, fui percebendo que grande parte das e dos estudantes consideravam a imaginação com desprezo, como algo infantil, ao mesmo tempo em que apresentavam bastante dificuldade quando precisavam imaginar para criar algo. Nesses momentos me sentia angustiada, ao perceber que a maioria daquelas e daqueles estudantes se encontrava anestesiada, distante das inúmeras possibilidades de criação que, na verdade, estavam tão próximas. De acordo com Duarte Júnior (1988, p. 100-101),

Pela imaginação o homem [ser humano] se afirma como um rebelde. Um rebelde que nega o existente e propõe o que ainda não existe. [...] O ato de criação é profundamente subversivo: visa alterar a ordem (ou a desordem) existente para imprimir um novo sentido. Visa transformar aquilo que é naquilo que ainda não é, tal como o deseja a imaginação.

Como então despertar essa curiosidade de conhecer o mundo, de interagir e transformar essa tal realidade? Percebo que a maioria das e dos estudantes desconhece seu potencial criativo, desconhece a si mesmo. Como apontam Souza e Kunz (2015, p. 103),

O desaparecimento gradual da curiosidade é uma transformação praticamente inevitável diante dos atuais sistemas educacionais. Apesar de nascermos seres curiosos, [...], cada vez mais cedo vamos deixando nossas curiosidades de lado e nos adaptando a um contexto no qual respostas são mais importantes do que perguntas.

Nos moldes do racionalismo que conduz nossa sociedade, que está também impregnado nas escolas e nos modelos de educação que ainda seguimos, a imaginação deve ser negada, bem como a criatividade, pois são capazes de transformar essa realidade fria e sem emoção que vem nos cercando. Nesse contexto, como é destacado no documentário Tarja Branca, se faz necessário lembrar o brilho que tínhamos quando a vida ainda era muito

misteriosa, pois é isso que nos guiará a fazer com que a vida seja mais iluminada. Como afirma Lidya Hortelio, “Todo mundo tem [/é] um corpo e tem [/é] uma criança dentro. Deixa ela brincar!” (RHODEN, 2014). É preciso reencontrar o território sagrado da infância.

Mas será mesmo que uma atividade tão rica como o brincar deve ser deixada de lado em algum momento da vida? Que movimento é esse que parece se perder com o tempo, que muitas vezes se padroniza na educação física, que se torna raso de sensibilidade? Esse movimento humano presente no brincar, esse brincar e se-movimentar, não pode se perder, pois nos coloca em contato com o mundo, com o outro e cada um consigo mesmo, é carregado de sensibilidade. Acredito que o brincar também se faz presente em outras fases da vida, mas com menor ênfase e, talvez, com outras roupagens.

4.2 O DESPERTAR DA ADOLESCÊNCIA: (DES)CONFIGURAÇÕES DE TEMPOS E ESPAÇOS DE BRINCAR

*Apoderar-se de si
Recombinando atos
Não sou quem estou aqui
Sou um instante passo
(O Teatro Mágico – Da entrega)*

A ansiedade toma conta. Um frio na barriga. Um tempo em que se está diante de novas emoções, momentos incertos, mudanças repentinas, transformações constantes. Adolescência, tempo de buscas por (re)conhecimento, por focos de luz, atenção, afinal, “Quem sou?”, “Não me compreendo!”. Tempo de muitas entregas. E nessas entregas da adolescência um labirinto de possibilidades se abre. Caminhos incertos, mas convidativos.

Não há um tempo certo, uma idade definida, que possibilite uma afirmação sobre o início da adolescência e o fim da infância. Até um tempo atrás, a infância nem mesmo existia, as crianças eram consideradas mini adultos, vazias, em seguida, passou-se a considerar a criança como sujeito de si, como alguém que constrói a própria história. Mas, e a adolescência?

Assim como a infância, a adolescência também é uma construção cultural. Refere-se ao período de transição entre a infância e a idade adulta. Alguns consideram como marco inicial da adolescência a idade, conforme aparecem em documentos oficiais⁸, outros consideram as modificações corporais, hormonais, o nível escolar, a entrada para o mundo do

⁸ Organização Mundial da Saúde (OMS), entre 10 e 19 anos; Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), entre 12 e 18 anos. (BRASIL, 1990)

trabalho, enfim, essa discussão perpassa diferentes áreas de conhecimento, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a educação, a medicina, o direito, entre outras. Mas aqui não tenho a pretensão de demarcar etapas ou fases da vida, pois considero que muitos fatores podem constituir essa transição entre infância e adolescência, entre ser criança ou deixar de ser. Talvez esse seja o maior problema: deixar de ser criança. É aí que começam, ou se intensificam, inúmeras preocupações, principalmente com aparência, com a aceitação social, com o pertencimento a determinados grupos onde vamos nos identificando. Identificar, palavra-chave nesse momento, descobrir as identidades, olhar para si e se compreender diante de um mundo que nem sempre se mostra tão acolhedor.

Ao falar em adolescência aqui, estou me referindo ao meu universo de pesquisa, minhas turmas de 6º a 9º anos do ensino fundamental de uma escola da rede pública estadual de Santa Maria-RS, principalmente no que se refere ao período de 2017 a 2019, onde tenho percebido diversos movimentos de transição, que não se configuram em mudanças repentinas, da noite para o dia, mas que demonstram desequilíbrios, dúvidas, fugas, incertezas, ao mesmo tempo em que parece ocorrer uma onda de rebeldia, de autoafirmação, de libertação. É para esse momento plural que volto minha atenção.

Uma fase de descobertas, de novas emoções, em que vai se deixando de “ser criança”, se modificam os interesses, afloram inúmeras questões em relação ao corpo e à sexualidade, momentos de autoconhecimento, de autoafirmação, de crises e buscas de identidade, de busca de reconhecimento social, enquanto parte de um grupo. Uma fase em que parece haver um distanciamento em relação ao se-movimentar, em um cenário de aceleração constante da vida, aceleração que atrofia, pois esse corpo que somos já não dá conta da velocidade do mundo, a presença física já não importa, o que importa é estar *on-line* a todo momento. Momento oportuno para resgatar práticas que provoquem a sensibilidade, a compreensão de si e do mundo.

No entanto, com o despertar dessa era digital, que vem se desenvolvendo a passos largos, muitas vezes carregada de informações e verdades esvaziadas de conhecimento, atropelada pela pressa de chegar a lugar nenhum, muitas práticas que se voltam para a reflexão, para a contemplação, para a criação, acabam sendo retiradas de cena, pois não seguem os passos acelerados e robotizados do cotidiano. Na sociedade em que vivemos, para assegurar a sobrevivência, muitas vezes as horas de trabalho não se configuram em algo que as pessoas realmente gostam de fazer. Desse modo, como afirma o escritor e compositor Bráulio Tavares, “as pessoas abrem mão de sua criança interior, dessa pessoa imaginativa, dessa pessoa livre, espontânea, brincalhona, capaz de improvisar, capaz de ver o inesperado, o

novo, o diferente em tudo, para poder se encaixar na máquina” (RHODEN, 2014). Para Rosane Almeida, diretora artística do Instituto Brincante, brincar é uma necessidade que se estende para além da infância, no entanto, essa sociedade que fomos desenvolvendo, em nome da civilização e do progresso, foi retirando todos os espaços onde as pessoas poderiam estar exercitando certa originalidade no fazer (RHODEN, 2014).

Geralmente o brincar está associado ao tempo de infância, às crianças e, com a aproximação da adolescência, o tempo de brincar já é tempo perdido, os espaços se transformam a partir da criação de outros interesses. Acredito que o brincar vem sendo deixado de lado na medida em que o tempo vai se estruturando de outra forma, ou seja, conforme o tempo vai sendo organizado, fatiado, ordenado. O tempo vai deixando de ser espiral para se tornar quadrado, um espaço compartimentado, onde vamos acumulando inúmeras caixinhas. Assim o tempo deixa de fluir, passa a ser cronometrado, onde abrimos e fechamos compartimentos da vida, ou melhor, o tempo marcado passa a controlar nossas tarefas, e aquele brincar livre, onde a espontaneidade nos colocava em movimento, já não tem espaço para acontecer, e quando acontece fica comprimido em um compartimento conhecido como tempo livre. Livre, até o momento em que o ponteiro do relógio nos empurra para a próxima tarefa do dia, ou da noite.

Para Cunha e Gonçalves (2015, p. 27), “o brincar não pode sucumbir ao império do espaço que sufoca e aprisiona, nem tampouco do tempo cronometrado, pois a criança brinca até com o próprio tempo”. Tal afirmação nos ajuda a compreender esse distanciamento do brincar ao longo da vida. E ainda é preciso considerar que, além do brincar geralmente permanecer na infância, por vezes, seu caráter livre e criativo também é comprometido por diversos fatores, como as tecnologias que consomem o tempo de brincar, a violência que amedronta e compromete os espaços de brincar, e o acúmulo de atividades que acabam por comprometer também o “se-movimentar” das crianças. Conforme apontam Kunz e Costa (2015), o tempo e o espaço para que as crianças possam brincar e se-movimentar encontram-se cada vez mais limitados, o que acaba comprometendo seu pleno desenvolvimento. Com a aproximação da adolescência, o cenário fica ainda mais complexo, e o brincar vai saindo de cena. Para Maturana e Verden-Zöllner (2004, p. 232),

Deixamos de brincar quando perdemos a inocência, e a perdemos quando deixamos de atentar para o que fazemos e voltamos nossa atenção para as consequências de nossas ações [...], enquanto ainda estamos no processo de realizá-las. [...] Perdemos nossa consciência social e individual à medida que deixamos de brincar. E assim transformamos nossas vidas numa contínua justificção de nossas ações em função

de suas consequências, num processo que nos torna insensíveis em relação a nós mesmos e aos demais.

No cenário escolar, geralmente a brincadeira marca presença na educação infantil, e anos iniciais, em seguida vai se dispersando. *Escola é coisa séria! É preciso dar conta de vencer o conteúdo. Brincar é coisa de criança. Escola é lugar de estudar.* Pensamentos assim, infelizmente, ainda assombram tempos e espaços escolares. Saura (2013, p. 06) aponta que “O brincar e o lazer trazem em si a ideia de subversão quando se propõem a atuar com liberdade, com espontaneidade. E ambientes institucionais, por mais libertos e simpáticos ao lúdico que sejam, buscam em sua concepção a seriedade, o enquadramento e o nivelamento”. Lidya Hortelio, professora de música e pesquisadora no sertão da Bahia, defende que “ninguém nasceu pra fazer vestibular. A gente nasceu pra ser gente. Pra se expressar em plenitude, liberdade e inteireza, com todos os talentos que o ser humano tem” (RHODEN, 2014).

Nesse sentido, Ingold (2017) chama a atenção para a ruptura que se criou, por conta das argumentações do filósofo inglês Francis Bacon, entre o mundo e a imaginação que temos sobre ele. Essas argumentações defendiam o conhecimento como uma coleta de informações de uma realidade estabelecida, o que passou a ser considerado pela ciência moderna, bem como pela educação, invalidando explicações de mundo e de vida baseadas em tradições onde o imaginário estivesse presente.

Com nossas esperanças e sonhos submersos no éter da ilusão, a vida parece diminuída. Ao recortar-lhe seu impulso criativo, já não nos dá motivos para o assombro e a surpresa. De fato, aqueles que têm sido educados nos valores de uma sociedade onde a autoridade do conhecimento científico é suprema, a divisão da vida real e da imaginação, em dois âmbitos mutuamente excludentes de fatos e fábulas, tem se fixado tanto que parece uma verdade evidente. (INGOLD, 2017, p. 26)

É interessante observar que, segundo Ingold (2017), a classificação da natureza fez com que alguns animais e seres do mundo “mais-do-que-humano”, conhecidos por suas tradições, fossem apartados do conhecimento.

Nas taxonomias científicas não há dragões ou pássaros trovão. Não se trata simplesmente de que *não existam* no novo livro da natureza, senão de que *não podem existir*, pois sua constituição ligada a uma história está fundamentalmente em desacordo com o projeto de classificação. Os dragões, junto com outros seres que se assomam ou fazem sentir sua presença nos caminhos do mundo, podem ser narrados, mas não podem ser categorizados. (INGOLD, 2017, p. 36, grifo do autor)

Desse modo, a imaginação e a criatividade foram perdendo espaço para uma realidade esvaziada, sem cor, sem texturas, e as criaturas imaginárias passaram a existir apenas em

histórias, nas fantasias infantis, nas brincadeiras de crianças. Como apontam Cunha e Gonçalves (2015, p. 57-58), “Ao brincar, as crianças transportam-nos para o plano do mais puro sensível. [...] Ao crescermos, perdemos a delicadeza de sentimentos que nos caracterizava na infância”. Nesse sentido, Kunz (2012, p. 22) também nos lembra que

Não nos permitimos dialogar com o mundo fora do uso da racionalidade condicionada pelas referências certas do mundo cultural e científico posto a nossa disposição. Nosso próprio corpo nos manda mensagens que não mais escutamos ou, quando escutamos, não mais entendemos, porque perdemos a capacidade de interpretá-las.

Crescemos e nos construímos em meio a diferentes contextos, a uma cultura que nos molda, a qual certamente nós também moldamos, e assim vamos enquadrando-nos aos padrões culturais socialmente aceitos, às rotinas aceleradas que nos atropelam. De acordo com Linhares (2003, p. 42), “O caminho da sensibilidade e todo o campo de trabalho com o simbólico é sonogado em nome de uma necessidade de se ensinar um ‘prático’ que na verdade é ‘limite’.”. Vamos reproduzindo o que nos é imposto, exigido. Não temos tempo para criar. O tempo foi sufocado. Estamos a ponto de esquecer até mesmo o que é o tempo. Não sentimos os momentos. Só sentimos as consequências desse tempo que nos é roubado.

Em um cenário de transformações de tempos e espaços do brincar, cada pessoa também se transforma, criando e recriando seus movimentos. Mas, que caminhos percorrem essas transformações? Será mesmo que ao deixar a infância também deixamos de brincar? Como se movimentam esses sujeitos, nesse transitar entre a infância e a adolescência? Nesse cenário, muitas mudanças ficam às sombras, assombram as crianças que ainda existem em cada um, e que, aos poucos, vão sendo silenciadas, tornam-se ‘racionais’. A permissão para as entregas já não faz parte do cenário. Certamente algumas brincadeiras ainda permanecem, nas entrelinhas dessa educação linear, nos intervalos entre as aulas, e naquele tempo livre chamado hora do recreio, que dura poucos minutos contados no relógio. O início da adolescência adentra um campo de incertezas, de julgamentos, de crises e afirmações de identidade. E nesse momento a dança também marca presença. Não necessariamente na escola, mas nas festas, na sala de casa, no quintal ou embaixo do chuveiro. Segundo Winnicott (1975, p. 30), aquela área da experiência, onde se configura o brincar das crianças, a partir das interações que ocorrem entre sua realidade interna e o mundo a seu redor, vai para além da infância, “é conservada na experimentação intensa que diz respeito às artes, à religião, ao viver imaginativo e ao trabalho científico criador”.

Sendo assim, poderia a dança ser um caminho para redescobrir esse brincar, para compreender o se-movimentar, para compreender a si mesmo? Como a dança se manifesta na adolescência? Percebo a dança na vida das e dos adolescentes como uma janela de entrega. Certamente existem muitas outras janelas, como os jogos, as músicas, o envolvimento com outras linguagens artísticas, a espiritualidade... Mas a dança me parece uma extensão daquele brincar que possivelmente acontecia na infância. Pensando no se-movimentar, a dança também se mostra como esse movimento que parte de dentro, até mesmo quando reproduz passos, pois cada ser é capaz de ressignificar seus movimentos, de expressar pela dança seus sentimentos.

4.3 PRESENÇAS DA DANÇA ENTRE ADOLESCENTES

*Meu corpo vai quebrar as formas
Se libertar dos muros da prisão
Meu corpo vai queimar as normas
E flutuar no espaço sem razão
(Paulinho Moska – O corpo)*

Ao longo desses últimos anos na escola, durante algumas aulas em que abordamos a temática de dança, conversamos sobre a dança e a aproximação da adolescência, e questionei o que cada um sentia em relação à dança naquele momento. As respostas foram variadas, mas marcaram alguns pontos como a vergonha do corpo, a aceleração do tempo e o surgimento de outros interesses, e, em contrapartida, também foram apontadas a curiosidade, a vontade de explorar novas danças, e o surgimento de novas oportunidades para dançar.

Ao olhar mais atentamente, passei a perceber como aquelas e aqueles adolescentes estavam envolvidos com a dança. O radinho na hora do intervalo, os passos de funk... Aos poucos fui buscando compreender a dança entre as e os adolescentes. Danças que nem sempre aparecem em espaços de educação formal, como a escola, onde poderiam ser discutidas, refletidas, provocadas. Geralmente marcam presença nas festas, nos encontros informais entre amigas e amigos, em reuniões familiares, mas muitas vezes aparecem carregadas de rótulos, seus movimentos são ditados pela mídia, seguem uma indústria cultural... o que também não significa que não haja entrega nessas danças.

Com a aproximação da adolescência, percebo que, em muitos momentos, a dança é revestida de um caráter sensual, onde principalmente as meninas se expressam através de movimentos que buscam a exibição dos corpos, dos desejos. Nesse ponto, percebo a dança muito próxima da sexualidade, tema também silenciado na escola, o que leva a buscar outras

formas de expressão. Buscas daquilo que não se fala, como dizer sem palavras... De alguma forma buscam expressar. Mas afinal, para que serve a dança? Que usos as pessoas estão fazendo dela? Por vezes pode ser uma fuga para falar do que não é dito, dos sentimentos profundos, colocar para fora o que pulsa lá dentro, que explode em movimentos, movimentos que se expressam sem pensar, até mesmo em reproduções coreográficas.

Britzman (2010) chama a atenção para a cultura escolar, que geralmente conduz as e os estudantes a respostas estáveis, onde o ensino de fatos acaba tendo mais importância que a compreensão de questões íntimas. Em relação à sexualidade, Weeks (2010, p. 38) aponta que,

[...] embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo. [...] A sexualidade tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico.

Ao abordar a dificuldade encontrada para se falar sobre sexo, para discutir a sexualidade, Britzman (2010, p. 87) aponta uma “disjunção entre nossa linguagem e aquilo que a sexualidade significa”. E nesse campo de desencontros sobre o assunto, de distorções de ideias, de pensamentos curiosos, a sexualidade nunca deixa de estar presente e, muitas vezes torna-se expressão através da dança.

Uma estudante do 8º ano afirmou⁹ que, “*Os adolescentes, conforme vão crescendo começam a desenvolver a timidez ou problemas relacionados a isso. A dança deixa de ser algo tão natural e fica algo difícil de desenvolver, porque sentem vergonha de dançar em frente a outras pessoas*”.

Nessa afirmação percebemos a passagem da dança como algo ‘natural’, que nos acompanha ao longo da vida, para uma fase de desconfortos, de insegurança e timidez. Nesse momento a dança, muitas vezes, é escondida, solitária, íntima. É como se esses momentos dançantes precisassem ser justificados para acontecer. Nesse sentido, as festas se tornam motivos para as danças acontecerem. A permissão (des)necessária. Ao conversarmos sobre a presença da dança na vida de cada um, grande parte das e dos estudantes afirmou dançar, alguns em festas de aniversário, mas a maioria, em casa, pois se sente mais à vontade, distante dos olhares de outras pessoas, como pode ser observado na seguinte afirmação, de uma menina do 6º ano, “*Em casa me sinto mais livre, porque agora tenho vergonha de dançar na frente dos outros*”.

⁹ Os relatos que seguem foram retirados de reflexões escritas por estudantes, resultantes de discussões e questionamentos realizados no decorrer das aulas de educação física, nos anos de 2017 e 2018.

Mas de onde vem essa vergonha? Seria o medo de não corresponder a padrões esperados de corpo e movimento? Seria vergonha de se expor, de se ver diante de julgamentos, de olhares vigilantes? Inúmeros podem ser os motivos dessa vergonha, basta observarmos os diversos meios de regulação com os quais convivemos diariamente, que acabam por definir o que é certo e o que é errado, o que é bem aceito e o que deve ser excluído, e nessa trama de relação vão se construindo identidades e diferenças. De acordo com Silva (2000, p. 81),

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas.

Nesse sentido, o autor pontua que a afirmação de uma identidade demarca suas fronteiras, marcando o que vem a ser diferente. O problema está na padronização, na fixação de uma identidade como norma, como normalidade. Um exemplo bem presente em nossa sociedade ainda são as relações de corpo, gênero e sexualidade, onde Louro (2000, p. 69) argumenta que,

Desde os primeiros anos de vida, várias instâncias sociais, em especial a família e a escola, realizam um investimento continuado e cuidadoso no sentido de garantir a "aquisição" da heterossexualidade. [...] A vigilância volta-se, então, explicitamente, para os corpos. Uma vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas que é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar, governar.

Nesse sentido, chamo a atenção para as relações de gênero e sexualidade que constituem o pano de fundo de nossa sociedade, muitas vezes passando despercebidas, porém, não deixam de configurar cenários onde acomodamos nossas práticas, onde embasamos nossos conhecimentos, construímos nossas verdades, e assim, outras possibilidades permanecem às sombras, camufladas, silenciadas.

Ao discutirmos sobre o envolvimento de meninas e meninos nas danças, no decorrer de algumas aulas, foi possível perceber que grande parte das e dos estudantes já considera essa relação mais distanciada de tantos preconceitos. Trago algumas afirmações que nos provocam a pensar que as relações de gênero já não configuram empecilhos para a dança entre adolescentes, dentre elas, “*Antigamente meninos não podiam dançar. Mas agora é livre, dançam meninos e meninas.*”; “*Acho que melhorou muito desde antigamente. Antes era considerado uma coisa de menina, e meninos deveriam fazer outra coisa. Mas nos dias de*

hoje as pessoas estão mais abertas em relação a isso. A dança é para todos, seja menina ou menino, todos podem participar”.

No entanto, nem sempre o discurso condiz com as ações, na hora de se colocar em movimento, de se envolver com a dança, muitos meninos ainda demonstram aversão a determinados movimentos, principalmente àqueles que se aproximam a ideias de leveza, de ondulações, de suavidade, ou até mesmo, aos rebolados típicos do funk. Tal consideração é colocada de maneira simples e direta por um estudante do 8º ano, ao afirmar que *“A maioria das pessoas não acredita mais que dança seja algo só para mulheres, mas é visível que os homens têm menos convívio com isso.”.*

Diante dessa afirmação, se faz necessário compreender os motivos que contribuem para esse reduzido convívio dos homens com a dança, para que possamos encontrar caminhos para a reflexão. Algumas colocações também nos trazem a percepção de diferenças entre o envolvimento de meninas e de meninos na dança e, até mesmo, da manutenção de alguns preconceitos que, para alguns, parecia não mais existir. *“Acho que tem um certo preconceito em relação aos meninos na dança, em alguns ritmos, como o ballet. De meninas não vejo preconceito”;* *“As meninas se soltam mais apesar de terem vergonha. Os meninos são mais quietos, são mais na deles.”;* *“Quando os meninos e as meninas se juntam pra dançar não dá certo, porque os guris gostam de rap e as meninas de funk”.*

Já vem de longa data o preconceito e podas sofridas pelos meninos. A ideia de que meninos não dançam, e se dançam representam uma afronta à masculinidade construída culturalmente, vai se propagando desde a educação infantil, onde se pode observar, em muitas escolas, uma separação entre atividades culturalmente apropriadas para meninas e outras para meninos, onde os esportes e lutas geralmente são reservados para eles, enquanto a dança, e principalmente o ballet, se destina às meninas. Nesse sentido, Marques (2012, p. 43), traz contribuições ao pensar em relação à dança, e aponta que

[...] o processo criativo ainda é muitas vezes ligado ao que por muitos séculos considerou-se o ‘lado obscuro do ser humano’, por ser ‘feminino’. Assim, relacionar-se com o corpo, sentir, emocionar-se, intuir, ter prazer são características humanas muitas vezes inaceitáveis em uma sociedade machista e logocêntrica como a nossa.

Ao abordar a questão da transexualidade, Berenice Bento, em entrevista concedida a Dias (2014), defende o fim do gênero no sentido binário e naturalizado tal como ainda se apresenta, pois ele age como um marcador da diferença que causa opressão. Nesse sentido, Bento (apud DIAS, 2014, p. 481) argumenta,

[...] não estou falando em acabar com a ideia de gênero, mas se eu não tenho obrigação de corresponder a um estereótipo de gênero, e se eu posso “brincar de gênero”, qual o problema? É isso o que as crianças fazem: brincam de gênero e sofrem toda a força das normas para capturá-las.

Diante desse contexto, é possível perceber que tanto o brincar, quanto o dançar vão sendo moldados, vão se dispersando em territórios escolares, e, quando ainda persistem, nem sempre recebem a devida atenção, ou ainda, são vistos a partir de rótulos que propagam preconceitos. Bento (apud DIAS, 2014, p. 486), segue explicando que “Ao produzir as identidades de homem e mulher com base na biologia, estamos produzindo identidades de gênero a partir de um processo extremamente violento, que está vinculado à produção de identidades sexuais”.

Identidades que nem sempre se identificam dentro dos padrões que se apresentam. Identidades vivas, que pulsam a todo momento, que transitam em busca de reconhecimento, de autoconhecimento. Nesse processo contínuo de construções de identidades muitas vezes passamos a seguir o fluxo, a linha de produção, e assim vamos nos silenciando, encobrando aquela criança que fomos um dia, rebocando as aparências de acordo com aquilo que a sociedade espera de nós. E nessa inércia permanecemos... pulsando...

Impulsões. Muitas vezes agimos por impulso. Que impulso é esse, que nos tira da inércia? É a incerteza dos caminhos? Que impulso é esse que brota dentro de cada ser? Sou eu... É cada um... Mas nem sempre atentamos para esses impulsos. Tudo acaba passando pelo pensamento, vai entrando em moldes racionais, que vão distorcendo a verdade das emoções. Tentamos significar tudo a partir do que já conhecemos... e esquecemos então de dar nome aos sentimentos. Os nomes já vêm prontos e significados. Por que deixamos de criar nossa própria descrição sobre o sentir? O que sentimos? Como é esse pulsar da vida? Uma palavra não é suficiente para descrever uma emoção. Talvez nenhuma língua o seja. Não se faz necessário descrever, mas sim, perceber e, aos poucos, se compreender.

Maturana (2004, p. 36) defende que

Nossos desejos e preferências surgem em nós a cada instante, no entrelaçamento de nossa biologia com nossa cultura e determinam, a cada momento, nossas ações. São eles, portanto, que definem, nesses instantes, o que constitui um recurso, o que é uma possibilidade ou aquilo que vemos como uma oportunidade.

E quais são as oportunidades de olhar para si nesse transitar entre infância e adolescência? Acredito que nós, enquanto professoras e professores, precisamos provocar

esse impulso criativo que muitas vezes fica acomodado, submerso, anestesiado. Em uma sociedade competitiva e excludente como a nossa, já não é tão fácil acreditar no potencial que se tem, pois os padrões esperados nem sempre são alcançados, e os julgamentos podem ser cruéis.

Nesse sentido, voltando o olhar para a dança, no decorrer das aulas e das conversas, também foi possível notar uma preocupação a respeito de saber dançar. Um estudante do 8º ano destacou que não dança porque não sabe dançar, e completou demonstrando uma vontade de saber, *“Eu acho que para as pessoas que dançam deve ser bom. Dançar eu não sei, mas se eu soubesse dançaria rock”*. Outro comentário, também de um estudante do 8º ano, demonstrou essa preocupação com as aparências, com o certo e o errado, *“eu gosto muito de dançar funk e música eletrônica que eu acho mais fácil de dançar. Eu danço só em casa porque as pessoas vão ficar dando risada de mim dançando igual um louco. (risadas)”*. Mas não foram apenas meninos que afirmaram não saber dançar, uma menina, do 6º ano, também comentou que não dança, *“Porque não sei dançar. Se dançasse seria funk. Porque é legal, agitado e bom de dançar. Dançaria numa aula própria pra dançar. Sempre gostei de dançar funk, mas não levo jeito”*.

Mas o que seria ‘levar jeito’? E saber dançar? Pensando a dança na escola, Duarte (2003, p. 93) defende que *“O ensino dos movimentos, centrados em processos de reprodução e demonstração, limitam as capacidades criativas e o potencial de autonomia dos alunos, que acostumam-se a ‘receber tudo pronto’ do professor”*. Nesse sentido, o autor também chama a atenção para a influência dos movimentos que são reproduzidos de maneira acrítica por conta dos modismos, movimentos que ditam regras e valores, configurando um processo de adestramento sensível (DUARTE, 2003).

Da mesma forma que o brincar, a dança geralmente vai se enquadrando nos passos de um mercado cultural, onde as coreografias já vêm de fábrica, sem raízes. Como flores de plástico, que não morrem, mas logo são substituídas por outras mais novas. Ao discorrer sobre a relação da dança com a mídia, Saraiva et al (2007, p. 118) destacam que,

A dança assim é vulgarizada como forma de produto, sendo produzida e difundida para o consumo das massas, sem sequer nos darmos conta que, como pano de fundo há interesses que levam a sociedade a um consumismo compulsivo e acrítico reduzindo a produção artística a um negócio. Junto com a dança aparecem, por exemplo, as músicas, as roupas, o estereótipo de corpo, os gestos e as expressões. Além disso, o constante apelo erótico que se apresenta nas coreografias incita principalmente a criança a uma sexualidade precoce, à cópia de uma ‘dança’ desprovida de sentidos emancipatórios, de criatividade e expressão.

Mas onde ficam as raízes então? Cada estudante carrega uma história, raízes escondidas. Raízes de pertencimento, onde nos identificamos. Muitas enfraquecem, pois em tempos apressados já não temos tempo de cultivar nossas raízes, de sentir como florescemos. Muitas vezes substituímos nossas raízes por flores de plástico, realidades artificiais.

5 BRINCAR DANÇANTE OU DANÇAR BRINCANTE?

*Descobrir o verdadeiro sentido das coisas
É querer saber demais
(O Teatro Mágico – Sonho de uma flauta)*

Primeira provocação que me foi feita pelo meu orientador. Naquele primeiro momento não soube responder com exatidão. Agora, a diferença é que apenas me cerquei de outros tantos questionamentos. Mas trago aqui uma discussão que traça alguns caminhos para se pensar esses entrelaçamentos entre dançar e brincar.

Brincar e dançar são práticas presentes em todas as culturas. A dança pode expressar através do corpo o que as palavras não podem traduzir. A brincadeira externaliza a imaginação, experimenta e transforma elementos da cultura.

Brincar e dançar são atividades que nos ensinam a sentir, que resgatam a sensibilidade, que nos colocam em diálogo com o mundo que nos cerca. E, portanto, são atividades que contribuem para a construção do conhecimento. Um conhecimento que, muitas vezes, falta nas escolas, que parte das experiências de cada pessoa.

Mas me refiro a esse brincar e dançar livres, criativos, onde cada ser brincante, partindo de sua curiosidade, possa interagir e dialogar com o mundo ao seu redor. Onde cada ser dançante possa se expressar em movimentos, traduzindo suas percepções do mundo, aquilo que vê, que pensa e que sente. Essa interação entre sujeito e mundo está presente tanto no dançar quanto no brincar, diz respeito à criação de movimentos, às vivências subjetivas e expressões prazerosas, caracterizando o “se-movimentar” (KUNZ; COSTA, 2015). Eis a proximidade entre o brincar e o dançar, que se manifestam pela criatividade, pela subjetividade e pelo prazer, que comunicam, através de movimentos sensíveis, a relação do sujeito com o mundo a seu redor.

E nesse jogo de relações, ao aproximar ainda mais esses dois verbos, podemos encontrar um brincar dançante, ou ainda, um dançar brincante.

5.1 BRINCANTES E SEUS BRINCARES DANÇANTES

*Vivo e brinco com meu povo,
Sou um cavaleiro andante.
Nesse nosso mundaréu
Minha sina é ser brincante.
(Sambada dos mestres – Antonio Nóbrega)*

Se refletirmos sobre a presença da dança em nossa vida, provavelmente iremos reviver diferentes ritmos, recordar sensações e perceber os diversos passos, ora mais próximos, ora mais distantes, que marcaram a dança nessa linha do tempo. Acredito que todas as pessoas, em algum momento de suas vidas, dançam. A dança está fortemente entrelaçada à cultura. Se observarmos as manifestações de cultura popular, podemos perceber a presença das danças. Danças que não são ensinadas na escola, ou em cursos de dança, mas são passadas de geração em geração.

Trago para iniciar essa roda uma breve descrição de uma cena que vivi em 2007, uma experiência que muito me marcou. Foi em um Encontro Nacional de Estudantes de Educação Física – ENEEF, em João Pessoa-PB. Em uma noite do encontro me vi diante de uma imensa roda de cirandas, onde logo me coloquei a participar. Difícil descrever tudo o que senti, mas, ao lembrar a cena, as sensações despertam como se lá estivesse novamente. A dança, a música, o ritmo, as mãos dadas, os passos marcados, a alegria, os olhares, a sensação de pertencimento, a entrega para o momento... tudo contribuía para fazer daquele momento um ritual mágico, brincante. Nesse ponto estou a pensar sobre as danças populares, danças com raízes, danças de cada ser, danças que acontecem de maneira brincante.

No contexto das danças populares, das manifestações culturais, comumente ouvimos falar em brincantes. Bauermann (2016, p. 38), em sua dissertação, ao abordar um cortejo de carnaval que acompanhou em Pernambuco, descreve os brincantes de um modo simples e capaz de abarcar diversas nuances dos brincantes,

Cada sujeito, participante daquele cortejo, é um brincante à medida que se envolve com a celebração: seja porque brinca com um instrumento e, com essa brincadeira, faz soar as músicas do cortejo, seja porque leva o corpo a brincar na música e no espaço da rua e assim produz uma dança que provoca movimento no cortejo, ou, ainda, porque se encanta com o cortejo e o acompanha, e permitindo-se, assim, rir e assustar pelas provocações dos brincantes.

Brincantes. Nesse ponto me deparo também com o documentário “Tarja Branca: a revolução que faltava” (RHODEN, 2014), que traz brilhantemente essa discussão sobre o brincar, envolvendo a criatividade, a imaginação, as danças e a cultura popular. Nesse

documentário, o Brasil é destacado como um país de inúmeras festividades, um país aberto, que apoia seu imaginário, sua história, sua narrativa, o que resulta principalmente das heranças indígenas e africanas, onde as festas, as danças e as músicas também são momentos de reza, oração, encontros com o sagrado. O ator e diretor Márcio Libar, ainda comenta que esses povos são completamente ligados à natureza, são mágicos, encantados, festivos, cantam e dançam para trabalhar, acreditam em feitiço. Enquanto que os europeus que vieram para o Brasil seguem outra lógica de mundo, mais racionalista e cartesiana. Desse modo, o Brasil é a mistura de tudo isso. (RHODEN, 2014)

Ao abordar a manifestação do Bumba-meu-boi do Maranhão, Viana (2004, p. 38) destaca que “Quando o homem [ser humano] ritualiza sua cultura através da dança, desencadeia um jogo de ações. Deixa-se injetar pela dança, age sobre o corpo e as emoções do outro, simula ações, gesticula, gira, salta, corteja, enfim brinca. Brinca na dimensão lúdica da dança”. E essa brincadeira não é restrita à infância, ao contrário, essas manifestações culturais envolvem uma mistura de gerações, que dançam e brincam, que marcam presença, que deixam a espontaneidade de movimentos fluir, onde as festividades estão fortemente entrelaçadas ao cotidiano, a uma vida real. Tal como é apontado no documentário Tarja Branca (RHODEN, 2014), “a grande riqueza da cultura popular é a chance de se ter uma segunda infância”, e eu acrescentaria que é também uma (re)descoberta, um (re)encontro com o brincar, pois as manifestações de cultura popular possuem as mesmas raízes das brincadeiras das crianças, sendo consideradas brinquedos.

De acordo com Moreira (2015, p. 59), “[...] quando um brincante borda sua roupa, ele está construindo o seu brinquedo. Ao vestir a roupa e assumir uma figura (personagem), ele está na brincadeira propriamente dita”. Desse modo, considero que dançar é brincar com os movimentos no tempo e no espaço, mergulhar em memórias e contar histórias através do corpo. De acordo com Viana (2013, p. 05),

Os brincantes dançam, inscrevem em seus corpos histórias, memórias e as comunicam; comunicam-se consigo, com o outro, interligando passado, presente e futuro. São corpos abertos a situações reais, bem como, para o virtual e imaginário, criam cultura e por essa, se estabelecem no mundo e refletem a incompatibilidade da existência de uma linha divisória, mesmo que seja, tênue entre natureza e cultura. Pela presença corporal produzem cultura e, por esta, se estabelecem no mundo.

No mesmo sentido, Otelo e Vieira (2016, p. 07) descrevem que “Dançando, o corpo brincante cirandeiro tece sua escrita. Ele comunica pelos gestos, expressões, músicas, movimentação. Ele expressa o indizível, o cultural, o simbólico, a representação e, sobretudo,

a si próprio”. E, nesses cenários festivos, a brincadeira também acontece como uma forma de extrapolar a vida difícil. Nesse sentido, Moreira (2015, p. 64 grifo da autora) argumenta que

ser brincante implica também uma *ação política* e, entre outras características, brincar é um ato constante de *resistência* e de *luta*. Isso porque as manifestações oriundas do universo popular orbitam em uma lógica não apenas diferente, mas divergente da lógica do sistema hegemônico, desde as suas raízes históricas.

Para Caruso e Pedroso (2018, p. 81), “A primeira coisa importante a se salientar sobre a cultura popular brasileira é que ela é viva em seus espaços. São matrizes corporais imbuídas de sentidos, de perspectivas originais e atuais, que estão em constante transformação”. Por ser viva, se atualiza e se transforma, sem perder suas raízes. Raízes de lutas e resistências. De acordo com Vieira, Porpino e Nóbrega (2010, p. 110),

Através da dança é que o brincante guarda em seu corpo o passado sob forma de técnicas, de gestos, experiências formativas e de vivências incorporadas. Ele afirma essas experiências no presente e esboça prontidões para o futuro. Por essa experiência expressa nessa celebração, na dança, ele busca suprir outra necessidade, a de viver em toda a plenitude a beleza desenhada e residida nas formas, nas cores, nos sons, na gestualidade de sua dança.

Contrapondo esse processo de individualização em que vivemos, a cultura popular é capaz de nos empurrar para a vida social, para as relações familiares, onde todos participam e fazem parte daquele momento. Sobre a cultura popular, Lidya Hortelio afirma que “é onde tem alegria, onde tem verdade. É onde a gente se dá as mãos mesmo, e a gente se inspira.” (RHODEN, 2014).

Neste momento, conduzo a roda a fim de voltarmos a atenção para a presença das danças populares brasileiras nas escolas. Brasileiro (2010, p. 148) comenta que “[...] a cultura popular entra nas escolas pelas brechas das festas, com a intenção de recuperar e preservar a cultura do povo, e vai conferindo às danças e às outras manifestações um local de visibilidade temporário”. No entanto, Viana (2004) chama atenção para a necessidade de resgatarmos as danças presentes em manifestações de cultura popular brasileiras, visto que, quando são abordadas nas escolas, geralmente são apenas reproduzidas de maneira fria e mecânica em datas comemorativas.

Ao discutirem sobre a importância das danças populares nas escolas, Caruso e Pedroso (2018, p. 104) argumentam que “A dança do Brasil pode ser um espaço para que o corpo dê as respostas do que é esse indivíduo em construção a partir do contato dele com sua realidade, seus gestos e do contato com as inúmeras culturas que o cercam”. As autoras apresentam e

defendem o método Bailarino-Pesquisador-Intérprete¹⁰ (BPI) como uma via possível de trabalhar as danças do Brasil na escola de maneira responsável, afirmando que

Um trabalho como o BPI permite que fale o corpo, quando a regra em muitos setores da escola é incutir, educar, formá-lo. É possível permitir ao corpo vivenciar suas multiplicidades para que possa oferecer respostas mais singulares, em posse de si, livres para sua atuação consciente no mundo. (CARUSO; PEDROSO, 2018, p. 104)

Tal proposição vem no sentido de provocar um olhar mais atento às danças do Brasil, danças que geralmente são tratadas como menos importantes, distantes, constituintes do folclore brasileiro, danças já estruturadas, fixas, prontas para serem reproduzidas em datas comemorativas. Segundo Caruso e Pedroso (2018, p. 83), “Desligar as danças de seus sagrados, de seus espaços e sentidos é calar o pulso que move esses corpos. É reduzir um fenômeno cultural a ações motoras, quando a criação de nossa cultura está preta de memórias, experiências, fé, recomeços e celebrações”.

Desse modo, vamos compreendendo as danças como expressões do sentido da vida, como uma manifestação brincante, capaz de nos colocar em estado de presença.

5.2 DANÇA COMO (RE)DESCOBERTA DO BRINCAR

*Que dança é essa
Dança pobre, dança rico
Chega mais pra ver
(Falamansa - Essa É Pra Vocês)*

Muito próximo ao brincar, sem descartar suas peculiaridades, encontramos a dança, outra possibilidade de diálogo com o mundo e consigo mesmo, outro caminho sensível. Quando o assunto é dançar, até mesmo o silêncio embala nossos passos. As crianças brincam e se movimentam livremente também através da dança. Se-movimentam sem preocupações com técnicas ou regras, se conhecem pelo movimento, conhecem o mundo a sua volta. No entanto, com o passar do tempo, esses movimentos brincantes vão se transformando, perdendo essa espontaneidade.

Em relação ao dançar, podemos encontrar outras nuances, pois a dança ganha espaço entre as e os adolescentes, um espaço que se difere do dançar livre na infância, mas que ainda marca presença. Contudo, podemos nos enganar ao pensar que a dança se mantém por toda

¹⁰ O Método BPI foi delineado por Graziela Rodrigues, artista da dança, psicóloga e doutora em Artes, tendo como propósito a formação de um corpo que dança a partir do contato com a cultura corporal. O método está descrito em seu livro: Bailarino-Pesquisador-Intérprete. Lauro de Freitas-BA: Solisluna, 2018.

nossa vida, visto que o dançar espontâneo e criativo também vai perdendo forças, e os movimentos realizados, muitas vezes, passam a atender um mercado cultural, onde apenas se reproduzem passos que nada dizem sobre quem se movimenta.

Para além do que já foi colocado anteriormente, a respeito dos brincantes e seus brincares dançantes, gostaria de trazer para essa próxima roda de reflexões outra cena que me marcou. Esta mais recente aconteceu em 2016, em uma roda de danças circulares¹¹, onde compreendi o sentido da presença. Em determinado momento me vi dançando em uma floresta, *“Era noite. A sala estava escura. A floresta verde e fresca. [...] Era real. Não era preciso pensar nos movimentos, estávamos correndo pela floresta, de mãos dadas. Tudo girava muito rápido. Liberdade.”* (trecho do diário, 26/08/2016).

Tendo como provocação inicial minhas experiências com as danças circulares, onde me deparei com aquelas sensações de entrega que havia nos brincares de criança, passei a olhar para o campo da dança com mais atenção, com mais curiosidade. Um campo de movimentos que me fazia falta. Um campo de conhecimentos que se abria com o ingresso no curso de Dança – Licenciatura, em 2017, um semestre antes do início do mestrado. Diante desse mosaico de cenários sobrepostos, fui buscando compreender a dança como um caminho possível de reaproximação do brincar.

Com o intuito de investigar a dança como possibilidade de (re)encontros com o brincar, em seus entrelaçamentos com o brincar e se-movimentar, trago inicialmente uma colocação de Barreto (2004, p. 125-126), para quem

[...] dançar é se tornar presença em momento e movimento, refletindo imagens e criando formas. O corpo que dança é o próprio ato da expressão, e seu tempo-espaco só pode ser o presente. Dançar é imaginar, fazer e acordar em outros interiores e exteriores seus próprios olhares e imaginações.

Tal colocação pode ser também considerada como uma definição de brincar, visto que enfatiza a presença, o movimento e a imaginação. Na mesma direção, Dantas (1999, p. 17) aponta que “Quem dança o faz porque realiza movimentos que não possuem, aparentemente, nenhuma utilidade ou função prática, mas que possuem sentido e significado em si mesmos, e são recriados e reinventados a cada momento”. Segundo Strazzacappa (2001, p. 40), “a dança vem da necessidade do indivíduo de comunicar algo. Não importa qual a estética que lhe seja inerente, ela emerge da profundidade desse ser humano”. Nesse sentido, em cada fase da vida

¹¹ Durante a disciplina “Dança dos povos: um exercício para a paz”, ministrada pela professora Deisi Sangoi, no Centro de Educação da UFSM, cursada no segundo semestre de 2016. A elaboração de um diário de cada encontro fez parte da avaliação.

em que se faz presente, a dança coloca em movimento intenções diversas, comunica sentimentos e expressa contextos. Para Dantas (1999, p. 110 grifo da autora), “*dançar é imprimir no corpo a sensação do movimento*”. A autora destaca que a presença corporal se intensifica conforme a atenção é voltada à sensação do movimento. Nessa presença, nessa entrega, o movimento é ação, e não representação.

A forma, os movimentos, a expressão de quem dança não é esvaziada, não se resume a uma concretude visível que nada tem a comunicar, ao contrário, a dança é também expressão de sentimentos, manifestação de culturas, é uma forma de comunicar. Para Garaudy (1973, p. 14), “Dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem [ser humano] com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com seus deuses”. Desse modo, o autor considera que a dança é um modo total de viver o mundo, por ser ao mesmo tempo conhecimento, arte e religião.

No mesmo sentido, Vieira (2014, p. 179) coloca que “A dança pode ser estratégica no sentido de gerar experiências estéticas que possibilitem a transformação de valores, costumes e crenças, sendo significativa no processo de transformação do indivíduo”. Saraiva-Kunz (2003) aponta a experiência estética como eixo central da dança na educação, onde se possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, e assim, o desbloqueio de potencialidades do ser humano. Ao configurar outras formas de ser e estar no mundo, a dança é entendida como experiência na qual “outra forma de vida se revela em movimento.” (SARAIVA-KUNZ, 2003, p. 239).

Pensando nas trajetórias da dança ao longo da história, como manifestações que permeavam diversas experiências durante a vida, Strazzacappa (2007, p. 19-20) destaca que

Essa manifestação quase espontânea dos indivíduos foi sendo cassada e proibida ao longo da história, primeiramente pela Igreja, ao delegar ao corpo as mazelas da alma e conferir-lhe adjetivos de sujo, impróprio, pecado, entre outros. Em seguida, foi a vez da Educação formal que, mantendo a dicotomia mente/corpo, razão/emoção, hierarquizou saberes, valorizando o conhecimento racional em detrimento do conhecimento sensível.

Nesse sentido, a dança compartilha da mesma desvalorização do brincar. A dança, bem como as artes em geral, não tem um espaço de prestígio nas escolas, ao menos não aos olhos de quem manda. Mas, apesar de estar nas sombras da escola, muitas danças acontecem fora dela.. e se configuram como espaços e tempo de entrega entre adolescentes.

Garaudy (1973, p. 179) chama atenção para o fato de que “o movimento humano só é explorado e popularizado pelas forças econômicas e políticas na medida em que pode ser

integrado às concorrências, à corrida ao lucro, e às violências do sistema”. Nesse sentido, o autor afirma que a dança, então, não desempenha papel importante para essa engrenagem. De acordo com o autor,

Se [a dança] não aceitar ser um divertimento, um prazer consumível, não apenas será marginalizada como se torna suspeita porque propõe um outro modelo de desenvolvimento humano, uma promessa de outros possíveis que põem em questão esse estilo de vida em sua totalidade. (GARAUDY, 1973, p. 179)

E a dança, esta passa a transitar em momentos festivos e, principalmente, fora da escola. Entre as e os adolescentes, percebo que o ato de dançar pode também se constituir em uma forma de brincar, onde é possível se-movimentar, se expressar livremente, se entregar para o momento, como naquele livre brincar da infância. No decorrer de algumas aulas na escola, ao discutirmos sobre os jogos e brincadeiras, questionei a respeito dos momentos de dançar, se poderiam ser considerados um brincar da adolescência. Uma estudante do 8º ano destacou que “*Entendo o brincar por se divertir, me desligar de tudo em alguns momentos.*”, para ela, “*A dança é um brincar, distrai e é divertido, estou sempre dançando com amigos*”. Para Saraiva-Kunz (2003), sem necessidade de técnica específica, a dança pode ser entendida como a simbolização do vivido e/ou imaginado, onde podemos expressar nosso entendimento de mundo, nossas emoções e sentimentos.

Tomando como base o pensamento de Merleau Ponty, ao tratar sobre o estado de presença que tanto buscamos na dança, Marques (2016, p. 63) afirma que “quando ocorre, sabemos que dançamos esquecidos de nós mesmos, momento fecundo em que damos forma à experiência, deixando revelar nosso ser-na-dança, nosso *estilo*, que é o que torna possível toda significação”. No mesmo sentido, Oteló e Vieira (2016) tratam a dança como um modo de ser do corpo. A dança é uma forma de existir. “[...] encontrando-se encantado, convencido, o corpo dá-se à poética do mundo em forma de movimentos, que são expressos se dando a ver, sem, no entanto, ter tal finalidade como primeira.” (OTELÓ; VIEIRA, 2016, p. 07).

Diante do exposto, quero chamar a atenção nesse momento para essa magia que encontramos tanto no brincar quanto no dançar, essa entrega, essa sensibilidade para sentir e viver o presente. Essa presença que muitas vezes se ausenta quando deixamos de brincar. Certamente esse envolvimento acontece em outros momentos da vida, que não se resumem apenas ao brincar ou ao dançar, mas defendo aqui que existe uma forte ligação entre esses dois verbos. Verbos que movimentam sensibilidades.

Laban (1978, p. 141) descreve que,

As palavras que exprimem sentimentos, sensações, emoções ou certos estados espirituais e mentais não são capazes de fazer mais do que arranhar de leve a superfície das respostas interiores que as formas e ritmos das ações corporais têm condições de evocar. O movimento, em sua brevidade, pode dizer muito mais do que páginas e páginas de descrições verbais.

Quando dançamos livremente, sem amarras, há uma entrega, há uma busca interior, um reconhecimento, um diálogo com o outro e com o mundo. E arrisco dizer que, até mesmo as danças tidas como comerciais, quando passam a fazer parte da identidade, da identificação de um grupo, também podem configurar um dançar brincante, onde existe uma entrega, uma espontaneidade de movimentos que extrapola as coreografias de fábrica, e consegue ao menos trazer um perfume para aquelas flores de plástico. O mesmo acontece no brincar, mas nesse brincar livre, onde os movimentos não são padronizados, o brincar e se-movimentar. É nesse sentido que entendo a dança como possibilidade de reaproximação com o brincar.

No entanto, como discutido anteriormente, a dança nem sempre flui com tanta facilidade, e muitos fatores podem aparecer como travas, que impedem ou dificultam a espontaneidade nas danças. Com isso, outra provocação me surgiu... mais especificamente em uma aula de Danças do Brasil, quando vivenciávamos alguns movimentos relacionados ao Bumba-meu-boi do Maranhão. Ao perceber que a turma estava travada, o professor logo propôs uma brincadeira de pega-pega, no pátio, onde um ou mais ‘vaqueiros’ pegavam, e os ‘bois’ fugiam. No decorrer da brincadeira foram sendo colocados elementos característicos das danças daqueles personagens. Em alguns instantes a turma era outra, entre bois e vaqueiros, estávamos soltos, correndo, brincando e dançando. Seria mesmo a dança essa abertura que possibilita uma redescoberta do brincar, ou é no brincar que nos desamarramos para dançar?

5.3 BRINCAR COMO IMPULSO CRIATIVO PARA A DANÇA

*Borboleta parece flor
Que o vento tirou pra dançar
Flor parece a gente
Pois somos semente do que ainda virá
(O Teatro Mágico – Sonho de uma flauta)*

Tendo como provocação inicial a cena descrita acima, convido a permanecermos mais um tempo nessa roda, que ora vai por um lado, ora vai pelo outro, em alguns momentos parecemos nos perder nos passos dessa dança, mas está tudo entrelaçado, e no fim, teremos a

mandala desenhada, com cada passo dado, com as lacunas e os tropeços, aproximações e distanciamentos.

Nesse momento, chamo a atenção para o brincar como impulso criativo capaz de despertar movimentos dançantes. Saura (2013, p. 10), em sua pesquisa sobre o brincar espontâneo na educação infantil, aponta que

Diariamente, ao observar e participar de brincadeiras observamos como os gestos brincantes estão repletos de movimentos sagrados, arquetípicos e ritualísticos. Enquanto brincam, realizam um importante exercício de ancestralidade por meio da produção simbólica de imagens. Movimentam-se corporalmente, em uma ANIMAÇÃO - de anima: sensível ao movimento, que possui vida, ação, entusiasmo, inquietação - que as leva não apenas ao lugar-comum do divertimento e do lúdico, mas a outros tipos de exercícios míticos: o brincar é também deflagrador de desafios corporais, de situações de enfrentamento, de exercícios de agressividade e potência, distanciamento e aproximação, sublimação, encantamento, aprendizado e descoberta.

Esse exercício do brincar espontâneo que observamos geralmente entre crianças pode ser considerado um portal de acesso a nossas memórias. Não estou aqui afirmando que jovens e adultos devem voltar a brincar exatamente das mesmas coisas que brincavam quando crianças. Mas revisitar essas brincadeiras, fazer de conta, pode ser um caminho para se desprender de travas, soltar os movimentos, para se permitir. Permito-me, pois estou brincando, e na brincadeira tudo é possível, não tem movimento certo ou errado, tem a vontade de se-movimentar, de expressar coisas que nem sempre fazem sentido naquele momento. Desse modo, “participar de uma brincadeira é, para crianças e adultos, ao contrário da ideia do entretenimento e diversão inconsequente e sem maiores danos, algo profundo, transformador, transgressor e formador da natureza humana.” (SAURA, 2013, p. 10).

Essa permissão concedida pelo brincar nos coloca em um lugar livre de julgamentos, o que traz certa tranquilidade, nos leva a um estado despreocupado, onde parecemos nos desligar do mundo para uma conexão mais profunda com nosso ser, e com os seres que participam daquele momento brincante. Nesse lugar muitas danças podem acontecer.

A dança é um ir e vir de formas impregnadas de sentidos e sentidos impregnados de formas que são recriados a cada momento de sua realização. Essa recriação é ao mesmo tempo única e coletiva, pois cada ser humano a recria a partir de suas próprias experiências estéticas, mas tais vivências só podem ser entendidas a partir da cultura que lhe dá sentido. (PORPINO, 2006, p. 106)

E nesse ir e vir de formas e sentidos cada ser tece sua dança. Uma dança brincante. Brincante no sentido colocado anteriormente por Saura (2013), onde se possibilita um

exercício de ancestralidade, onde a imaginação conduz nossos passos, onde os movimentos são vivos, expressam o que temos a contar.

O contato com as Danças do Brasil (I e II)¹² me aproximou de algumas reflexões sobre o Método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI) na dança, onde essa permissão tida no brincar se faz necessária. Em sua tese sobre o Método BPI para crianças, Floriano (2018, p. 427) destaca que “[...] o brincar foi usado também como estratégia para desbravar as paisagens do corpo. [...] O brincar trazia uma profusão de sentidos para ela [a criança], colocando-a em paisagens diversas”. Ao propor que as crianças brincassem, Floriano (2018, p. 428) aponta que,

[...] primava-se por uma atuação que propiciasse um contexto potencializador para que conteúdos inerentes a cada um dos participantes pudessem fruir. Marcela percorreu um caminho único e Adriano evocou um conteúdo carregado de sentidos específicos do seu corpo-boi. Ambos os conteúdos são imanescentes à história corporal de cada uma dessas crianças e ganharam representatividade simbólica ao se manifestar pelo brincar.

Desse modo, a autora considera o estado do brincar com um facilitador do *fluxo dos sentidos*, apontando que a utilização do Método BPI e do brincar “propiciou um despertar do corpo das crianças para uma assimilação mais sensível e expressiva do movimento” (FLORIANO, 2018, p. 13).

Acredito que esse despertar do corpo não deve acontecer apenas com crianças. E é nesse sentido que trago o brincar como impulso criativo para que as danças aconteçam, para que os movimentos não sejam apenas reproduzidos, copiados, para que seja possível a criação de um espaço e tempo onde haja essa permissão (des)necessária para deixar fluir os movimentos, que são despertados pela imaginação, pelas sensações e sentimentos. Mas só despertam onde há confiança, pois para se arriscar é preciso sentir segurança. Segurança para mergulhar nos interiores de si mesmo. Só de pensar que nada precisa ser feito para apresentar aos outros já nos traz mais tranquilidade.

E nessa teia de relações me volto para a escola, a fim de repensar a educação física como um campo de possibilidades brincantes, bem como a importância da presença da dança na escola, em especial, as danças populares.

¹² Componente curricular do curso de graduação em Dança – Licenciatura, da UFSM, ministrada pelo professor Flávio Campos.

6 EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA NA ESCOLA: ALGUMAS REFLEXÕES

*Todos os dias quando acordo
Não tenho mais o tempo que passou
Mas tenho muito tempo
Temos todo o tempo do mundo
(Legião Urbana – Tempo perdido)*

Diante desse despertar da adolescência, com todas as responsabilidades que vão sendo assumidas ao longo dos anos, o tempo vai se transformando, o que era tempo livre já tem seus minutos contados. O que fazemos com todo o tempo que temos? Para uns um tempo mais longo, para outros, mais curto, tempo que pode ser organizado de diversas maneiras, mas geralmente vem sendo gasto com realidades paralelas, virtuais, redes de relações sociais que dispensam o contato físico, a presença. Nesse contexto, a escola ainda acaba sendo um espaço de (re)encontros, de trocas de olhares, de brincadeiras, de socialização. Um espaço de movimento.

Ao olhar para a educação física na escola, me pergunto o que é a educação física na adolescência? Uma educação física que não fala de corpo, quando as mudanças corporais estão à flor da pele, uma educação física que exclui, que padroniza, que busca o rendimento, os modelos a serem seguidos, quando a diversidade pulsa em busca de reconhecimento... Não, essa não é a educação física que queremos, mas certamente é o modelo que ainda se impõe em muitas escolas. Porém, não é só assim, já existem muitas práticas que vêm mudando esse cenário, que vêm tratando a educação física a partir de outros olhares, abrindo espaço para a compreensão de si, para as experiências de vida, para a percepção dos movimentos, para as diferentes possibilidades, tornando cada estudante parte de cada momento.

Neste momento convido a refletirmos também sobre a dança no contexto escolar, buscando compreendê-la nesses processos de transição entre a infância e a adolescência, mais especificamente nos anos finais do ensino fundamental, onde mudam os interesses, acentuam-se diferenças entre meninas e meninos, momento em que a dança parece estar em um campo nebuloso. Se pensarmos nos espaços apropriados, ou que favorecem a presença das danças para esse público, percebemos que são escassos. Mas os espaços podem ser criados, transformados, para que as danças aconteçam.

A escola é um deles. Espaço onde se passa grande parte do tempo. Onde podemos nos experimentar, onde podemos aprender, conhecer o mundo, compartilhar experiências e conhecimentos. Espaço para se permitir. Espaço para imaginar, criar e ressignificar o mundo. Espaço também para a dança. De acordo com Strazzacappa (2007, p. 18), “a escola continua

sendo um local privilegiado para o contato da criança e do jovem com a arte do movimento, seja pelas aulas de educação física, de arte ou pelas celebrações presentes nas festividades cívicas”. Também Marques (2012) destaca a improvisação e a composição coreográfica como danças a serem ensinadas na escola, afirmando que ambas são “formas de fazer-pensar dança e, portanto, arte.”, onde se deve levar em conta o contexto das e dos estudantes.

Mas, diante de tantas transformações e silenciamentos da adolescência, a dança também é apagada da escola, que ainda carrega uma imagem racional, que nem sempre se mostra aberta às emoções, à imaginação, à criatividade. Em contrapartida, já se pode notar que muitos discursos, principalmente nos cursos de formação de professoras e professores, apontam a escola como um outro lugar, carregado de possibilidades. Apesar desses discursos, a imagem que a escola carrega, ou talvez, a percepção de grande parte das e dos estudantes sobre a escola, ainda é “quadrada”. Esse pode ser um dos motivos que contribuem para que muitas e muitos estudantes não se sintam confortáveis, à vontade para se permitirem, para se deixarem envolver, pois sabem das emoções que carregam e que não são colocadas em cena, ao menos não no cenário escolar.

Conforme se apresenta em alguns documentos¹³, a escola se propõe como espaço para a dança, tanto em Educação Física, como em Arte. No entanto, pensando no contexto da educação física, Saraiva-Kunz (2003, p. 146, grifo da autora) aponta que,

[...] a dança não é um fenômeno de fácil aceitação, pois transformar-se em *um corpo que dança* é uma exigência que leva a necessidade de desfazer-se da segurança da conduta desportiva – um comportamento socialmente viável, fomentado e apreciado – e iniciar-se numa *outra forma de ser*.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a Educação Física está fundamentada nas concepções de corpo e movimento, devendo considerar não apenas seus aspectos técnicos e fisiológicos, mas também as dimensões cultural, social, política e afetiva dos sujeitos. Desse modo, a Educação Física é entendida neste documento como cultura corporal, onde o conceito de cultura é tido como “produto da sociedade, da coletividade à qual os indivíduos pertencem, antecedendo-os e precedendo-os” (BRASIL, 1997, p. 23). A dança abordada pela Educação Física, nos PCNs (BRASIL, 1997), situa-se no bloco denominado ‘Atividades Rítmicas e Expressivas’, tendo enfoque “complementar ao utilizado pelo bloco de conteúdo ‘Dança’, que faz parte do documento de Arte”. Nesse

¹³ Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN 1997); Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN); Base Nacional Comum Curricular (BNCC 2017)

sentido, na Arte e na Educação Física a dança não deve ser tratada de maneira divergente, mas sim complementar.

No entanto, a dança nem sempre está presente na escola. Já observamos um movimento cada vez maior de professoras e professores de dança, que lutam para que a dança esteja presente no currículo escolar, e com toda razão, pois apenas a formação em educação física não dá conta da riqueza de possibilidades dessa área. Nesse sentido, a Lei 13278/2016, modifica a LDB, incluindo as artes visuais, a dança, a música e o teatro no currículo da educação básica, estabelecendo o prazo de cinco anos para a formação de professores, a fim de possibilitar a presença dessas componentes curriculares nas escolas. Isso não significa que nós, professoras e professores de educação física não devamos trabalhar a dança em nossas aulas, mas certamente devemos buscar embasamentos para além da graduação, bem como o suporte de professoras e professores que tenham formação específica em dança, para não cair na armadilha de meras reproduções coreográficas.

Em 2015, foi publicado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) um documento reunindo reflexões de diversos pesquisadores e pesquisadoras da área sobre a presença da dança como tema da Educação Física Escolar na elaboração da Base Nacional Comum Curricular¹⁴. Nesse documento é destacado que

Nas aulas de Educação Física, tematizar a dança não significa selecionar uma coreografia específica e apresentá-la às crianças e jovens para que a memorizem e reproduzam. O desafio se apresenta na leitura crítica da sua ocorrência social, isto é, dos seus contextos de produção, manutenção, transformação etc. (CBCE, 2015)

Porém, vale destacar que apenas a formação em Educação Física não dá conta de aprofundar o conhecimento sobre dança, tal como se propõe na área das Artes. Fiamoncini (2015) chama a atenção para a sensibilidade como campo pouco desenvolvido durante a formação em educação física. De acordo com a autora, para que seja possível desenvolver a sensibilidade na escola, nas aulas de educação física, o curso deve proporcionar momentos para a experiência estética no processo de formação, possibilitando reflexões sobre a prática docente. A Educação Física ainda carrega forte influência dos esportes, com seus movimentos padronizados, objetivos delimitados, dificultando a entrega a atividades mais criativas, onde a autoria se sobressai ao movimento, o que muitas vezes causa incômodo, provoca julgamentos, visto que somos ensinadas e ensinados a reproduzir, a repetir, e não a criar e refletir. Para Saraiva-Kunz (2003, p. 135),

¹⁴ Documento que, mesmo sob muitas críticas, foi homologado em 2017 para a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A conduta desportiva é uma das coraças mais seguras que têm sido construídas para se apresentar corporalmente no mundo objectivado. Na dança, de outra forma, o comportamento expressivo fomenta a expressão do íntimo, o que orienta os olhares objectivados para a única e indispensável contemplação/avaliação disponível, a da pessoa que dança.

Nesse ponto, retomo o pensamento de Maturana (1999) que, ao trazer reflexões sobre racionalidade e emoções, aponta que a razão nos conforta, agir com base em uma determinada racionalidade tira de nós a responsabilidade da ação, ao contrário, quando agimos pela emoção, estamos nos expondo, nos colocamos como sujeitos da ação, somos responsáveis por nossos atos, pelos movimentos realizados, os quais nem sempre são aceitos pelos olhares que nos julgam.

Certamente não podemos generalizar a formação em Educação Física, é preciso também reconhecer os diversos trabalhos e inúmeras práticas que não permanecem no conforto da reprodução de movimentos. Em contextos assim, a dança recebe a devida atenção, o que resulta do envolvimento de professoras e professores em outras esferas, em estudos e reflexões que dão conta de um olhar sincero para a dança. Mas, como chamam a atenção Caruso e Pedroso (2018, p. 76), “existem profissionais que entram em contato aprofundado com o conteúdo da dança, porém isso não é uma exigência substancial na formação”. No entanto, ao analisarem a dança na escola, a partir dos documentos que embasam a educação nacional, dentre eles a BNCC (2017), onde Educação Física e Arte se inserem numa mesma área de conhecimento, a área de Linguagens, Gasparelo, Krombauer e Gomes (2018, p. 48) defendem que,

[...] torna-se imprescindível usar a interdisciplinaridade como ferramenta de interlocução das áreas em torno da dança a fim de apresentar um conteúdo consistente e edificante para a construção do conhecimento dos alunos, e ampliar as forças e a representatividade da dança dentro e fora do ambiente escolar. Por isso, acreditamos que a dança não deveria ser objeto de disputas de território entre áreas afins dentro da escola, mas sim um conteúdo que aproximasse as áreas em torno da finalidade maior da educação, reconhecendo sua multiplicidade e sua importância na formação de sujeitos críticos, autônomos e protagonistas de uma sociedade mais justa.

Ao entender a necessidade de uma educação mais humana, menos mecanizada e menos alienante, Feijó (1996) já apontava a dança como possibilidade de corporeificação do mundo sensível na Educação Física escolar. No mesmo sentido, Duarte (2003, p. 49) reconhece que a prática da dança, seja na escola ou fora dela, “pode contribuir para a compreensão do movimentar-se dos alunos, seja conhecendo melhor o próprio corpo,

ampliando seus domínios, seja em uma melhor forma de comunicação com as pessoas e com o contexto, uma vez que dança é processo de comunicação”.

Muitas questões de gênero e sexualidade, questões relacionadas a mudanças corporais, a emoções, são colocadas para fora através da dança. Talvez do mesmo modo como as crianças colocam para fora aquilo que sentem e pensam sobre o mundo e sobre si mesmas quando brincam livremente, quando se entregam ao momento, e assim conseguem sentir o mundo a sua volta. Percebo que essa entrega também acontece na dança entre as e os adolescentes. Mas fora da escola.

Quanto perdemos ao deixar de lado esse conteúdo que faz parte da vida? Quanto poderíamos acrescentar na formação das e dos estudantes se pudéssemos (e podemos) provocá-las a refletir sobre suas danças, sobre esses repertórios de movimentos que (re)produzem? Esquecemo-nos a magia do aprender, como é a presença. Deixamos de sentir e compreender nosso próprio movimento, para reproduzir e ensinar movimentos padronizados.

7 PERCEPÇÕES

*“Somos um círculo dentro de um círculo,
sem um começo e sem um fim.”
(Claudiney Prieto – Somos um círculo)*

O que pensei, o que senti, o que aprendi?

O que deixo para compartilhar? O que levo comigo?

Produção/Construção de conhecimento... por que não chamar de ‘organização de reflexões sobre a vida, sobre o mundo vivido’? Pensando nas colocações sobre sensibilidade, não parece um tanto contraditório discutir sensibilidade de modo a se encaixar nos moldes acadêmicos, científicos? Mas quando estamos todos em uma esteira de produção, talvez esse possa ser um dos caminhos para provocar outros pensamentos, para frear...

para desviar

caminhos,

chamar a atenção para OUTRAS

POSSIBILIDADES.

Nem sempre conseguimos sair dessa esteira, pois ela ainda conduz ao menos partes de nossa vida. A racionalidade nos dá segurança. Nossos atos se justificam por uma razão. Razão que tem suas raízes imersas em emoções que nem sempre são reconhecidas.

Neste momento, considero que essa trajetória da pesquisa não nos leva a um resultado final, não traz receitas de aulas de dança na escola, nem mesmo consegue definir a melhor estratégia para que a dança seja um caminho possível para os reencontros com o brincar. Mas ela nos conduz como uma roda de danças circulares, passo a passo, convidando a mergulhar nos temas em questão. A escola me fez buscar o mestrado, sendo assim, a pesquisa se desenvolveu de mãos dadas com a escola. Está tudo entrelaçado. Educação Física, escola, dança, brincar, danças do Brasil, danças circulares, maternidade, cirandas...

A mandala desenhada ao final da dança abre outros portais, nos convida a outras reflexões. Mas também mostra que dançar e brincar se entrelaçam desde suas raízes mais profundas, são verbos que movimentam sensibilidades, e esses entrelaçamentos podem ser percebidos como um círculo, sem um começo e sem um fim, onde a dança se faz um caminho possível para (re)encontros com o brincar, ao mesmo tempo em que o brincar se faz impulso criativo para que as danças aconteçam.

Assim, a dança pode ser vista como possibilidade para resgatar esse sentido humano do se-movimentar, tal como um portal de percepções, abertura para outros sentidos, de modo

a contribuir para outro entendimento de corpo e movimento. É importante destacar aqui a importância desses (re)encontros, dessa (re)descoberta do brincar através da dança, não apenas para as e os adolescentes na escola, mas primeiramente para professoras e professores, não apenas de educação física, visto que esse brincar nos coloca em contato com nossa criança interior, nos possibilitando o reconhecimento do outro (estudantes) como criança que também foi e ainda é, e, nesse sentido, torna-se mais 'fácil' compreender e exercitar o processo educativo, de modo que voltamos a sentir aquela magia do aprender, do criar, do fazer pela primeira vez, do imaginar... E assim é possível ensinar, respeitando o tempo e espaço do outro... Mas como podemos redescobrir essa magia do brincar, da entrega? É preciso sentir e compreender os próprios movimentos, sejam eles na dança, nas lutas, nos jogos, nas brincadeiras, nos esportes, ou até mesmo na meditação, no simples respirar.

Nesse sentido chamo a atenção para a importância de adultos, principalmente professoras e professores, e pessoas envolvidas em processos de educação, participarem de momentos de aprender. Precisamos nos colocar na vida enquanto aprendizes. Precisamos retirar nossas vendas, encontrar nossas travas, acordar para a realidade. Frase tão repetida pelo mundo afora, mas tão mal sentida, tão mal colocada em prática, tão distante de nossa compreensão. E, por fim, tão valiosa, por ser tão simples. Mas é difícil olhar para as coisas simples. Buscamos sempre tudo muito elaborado, mas como elaborar a simplicidade da vida, dos nossos caminhos, das nossas estradas, sem deixar se perder? Sem deixar de ser simples. Acabamos desaprendendo o processo de aprender, muitas vezes nos colocamos como seres formados, no entanto, qualquer formação, por mais completa que seja, deve ser mantida em constante abertura para novos aprendizados.

Toda essa aproximação a esse campo mágico da dança, posso dizer que também me despertou, me possibilitou reencontrar a criança que sou, me levou a (re)descobrir caminhos para o brincar, aquele brincar dos tempos de criança, onde o tempo era sempre tempo presente. Partindo dessas considerações deixo registrada a ansiedade por seguir (re)construindo esses conhecimentos, (re)organizando reflexões sobre os temas aqui abordados. Mas não basta apenas refletir, é preciso colocar em prática.

O que pretendo com essas reflexões nesse momento é chamar a atenção para essas atividades que podem ser consideradas essenciais para (re)aprendermos a sentir, a perceber e, assim, a ressignificar conhecimentos. Tanto se critica a educação tal como ela ainda se apresenta, mas o que estamos fazendo para transformá-la? Brincar e dançar são práticas que não devem se perder no tempo. E por que não preservá-las nas escolas, não apenas na educação física,

mas em outras linguagens, em outros momentos? É urgente a presença das danças nas escolas, em especial as danças populares. É urgente uma educação (física) mais brincante.

Educação Física... educar o físico, para que(m)? E o que vem a ser o físico? Ou a física da educação? O que já se faz, e o que ainda falta? Outras práticas corporais. Desacelerar também é atividade física. Manter o corpo em equilíbrio, respirar, esperar, sentir outros movimentos. Muito a dança pode contribuir para essa educação física.

Vou encerrando a dissertação ouvindo músicas, escrevendo diários, em contato com tudo o que vem fazendo sentido. Movimentos, silenciamentos, meditações, grama, incensos, plantas, músicas, danças, brincadeiras. Relógios, despertadores, rotinas. Nesse encerramento momentâneo da pesquisa, ficam muitas provocações, tal como uma mandala mesmo, onde fica a vontade de continuar desenhando. A mandala é 'finalizada' quando decidimos parar. E nesse momento é preciso parar. Assim é! E está tudo bem!

A mandala formada continua aberta a novos traços, a outras contribuições. Tendo como centro gerador o brincar, ela nos mostra o campo da escola e nos aproxima das transformações que perpassam a adolescência. Percebemos que a concepção de corpo construída ao longo da história também é responsável por comprometer uma educação mais voltada às experiências. Desse modo, ao olhar para as (des)configurações de tempos e espaços de brincar e se-movimentar, tendo em vista essa aproximação da adolescência, é possível notar que ainda não há uma compreensão nítida entre as e os adolescentes sobre o real sentido do brincar. Sinto que o problema parece estar na própria construção dos conceitos, de modo que o brincar é frequentemente associado a algo não sério, atribuído às crianças, que deve estar a serviço da educação como um meio para se chegar a objetivos pedagógicos, e não com um fim em si mesmo, além de estar distante das responsabilidades necessárias ao mundo do trabalho.

Do mesmo modo, é possível perceber que a presença da dança entre adolescentes parece deixar um estado espontâneo, para assumir reproduções. A dança não deixa de ser prazerosa, mas os prazeres da vida muitas vezes são encobertos pelas máscaras que vamos assumindo no dia a dia, a fim de corresponder a padrões socialmente aceitos. Com isso, geralmente se busca uma justificativa para dançar, ou ela permanece escondida, cercada, como momentos íntimos.

Nesse sentido, as manifestações de cultura popular nos levam para outros cenários. Constituem-se como brinquedos, onde as brincadeiras são assumidas não pelas crianças, mas por uma mistura de gerações. Brincantes e seus brincares dançantes. Nesses cenários a dança é livre, segue tradições, mas se atualiza, é viva, faz sentido, faz parte da realidade. Não

sabemos ao certo se estamos diante de um brincar dançante ou de um dançar brincante. Ao entender a dança como caminho de possíveis (re)encontros com o brincar e se-movimentar, entendemos também esse brincar como impulso criativo para que as danças aconteçam.

Por fim, os últimos traços da nossa mandala nos conduzem novamente para a escola, provocando reflexões sobre a educação física e a dança, mostrando a importância da dança, em especial as danças populares, como forma de expressão da vida. Faz-se necessário um constante questionamento sobre os processos de educação. É preciso colocar em prática aquilo que pensamos. É preciso confiar e arriscar outras possibilidades.

Assim, considero que a mandala aqui apresentada é única, mas certamente se assemelharia a tantas outras que fossem desenhadas tendo como base o chão de outras escolas, de outras realidades. Essa realidade, onde convivo, da qual posso falar, dentro daquilo que alcanço até o momento, me fez refletir sobre esses assuntos. E vocês, como percebem tudo isso? Em outros cenários a paisagem é muito diferente, ou existem semelhanças, aproximações? É esse o exercício, a provocação, pensar sobre as diversas realidades, a partir de nossas experiências e trocas. Precisamos nos encontrar. É o distanciamento de nós mesmos que nos distancia tanto do brincar, quanto do dançar.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Miguel Almir Lima de. **Os sentidos da sensibilidade**: sua fruição no fenômeno do educar. Salvador: EDUFBA, 2008.
- BARRETO, Débora. **Dança...: ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo: Autores Associados, 2004.
- BAUERMAN, Laura. **A dança do brincante**: um estudo sobre a aprendizagem em espaços de festa popular. Dissertação (Educação). Orientação: Mónica De la Fare. Porto Alegre, RS: PUC-RS.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.
- _____. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Ministério da Justiça, 1990.
- BRASILEIRO, Livia Tenório. A dança é uma manifestação artística que tem presença marcante na cultura popular brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, v.21, n.3, set./dez. 2010. p. 135-153
- BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- CAMPOS, Neide Pelaez de. **A construção do olhar estético-crítico do educador**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.
- CARUSO, Paula; PEDROSO, Juliana Magalhães Machado. A dança do Brasil e o movimento do encontro: discussões acerca do tema na BNCC e possibilidades de ação para o seu ensino. **Conceição|Conception**, 31 out. 2018. p. 70-109
- CBCE. Sobre a dança na base nacional curricular comum (BNCC) da educação física escolar. Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Dezembro 2015. Disponível em: http://www.cbce.org.br/upload/biblioteca/GTTS_DANCA_TEMA_EF_BASES_CURRICULARES_13_12_2015%20A.pdf Acesso em: 07/08/2019.
- CUNHA, António Camilo; GONÇALVES, Sara Tiago. **A criança e o brincar como obra de arte**. Analogias e sentidos. 1.ed. Santo Tirso, Portugal: Whitebooks, 2015.
- DANTAS, Mônica. **Dança**: o enigma do movimento. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.
- DIAS, Diego Madi. Entrevista - Brincar de gênero, uma conversa com Berenice Bento. **Cadernos Pagu** (43), jul./dez., 2014. p. 475-497
- DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

DUARTE, Gustavo de Oliveira. **O sujeito no dançar da educação física escolar: a experiência estética no movimento humano.** Dissertação (Educação) Orientação: Ingrid Marianne Baecker. Santa Maria, RS: UFSM, 2003.

FEIJÓ, Marcia Gonzalez. **A dança como conteúdo integrante da educação física escolar enquanto corporeificação do mundo sensível.** Dissertação (Ciência do Movimento Humano). Orientação: Ingrid Marianne Baecker. Santa Maria, RS: UFSM, 1996.

FIAMONCINI, Luciana. **Sensibilidade na formação do professor: experiências na educação física.** Tese (Educação Física) Orientação: Giovani de Lorenzi Pires. Florianópolis, SC: UFSC, 2015.

FLORIANO, Mariana. **Expandindo o método Bailarino-Pesquisador-Intérprete (BPI) para crianças: a formação do diretor e a pesquisa de campo das festividades de boi no Brasil.** Tese (Artes da Cena). Orientação: Graziela Estela Fonseca Rodrigues. Campinas, SP: UNICAMP, 2018.

GARAUDY, Roger. **Dançar a Vida.** Tradução Glória Mariani e Antônio G. Filho. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GASPARELO, Ana Caroline; KROMBAUER, Gláucia Andreza; GOMES, Debora. Arte e educação física: o caso da dança na escola. **Revista Multidisciplinar em Educação.** v. 5, n.10, jan./abr. 2018. p. 30-49

HARDING, Sandra. **Ciencia y feminismo.** 5. ed. Madri: Ediciones Morata, 1996.

IMBASSAÍ, Maria Helena. Conscientização corporal – sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone (Coordenadoras). **Dança e educação em movimento.** São Paulo: Cortez, 2003.

INGOLD, Tim. Sonhando com dragões: sobre a imaginação da vida real. Tradução de Sebastian Wiedemann. **Clima Com Cultura Científica** – pesquisa, jornalismo e arte. Ano 4, n. 10, dez. 2017.

_____. O dédalo e o labirinto: caminhar, imaginar e educar a atenção. **Horizontes Antropológicos.** Porto Alegre, ano 21, n. 44, jul./dez. 2015. p. 21-36

JAEGER, Werner. **Paidéia** – a formação do homem grego. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

JARDIM, Cláudia Santos. **Brincar: um campo de subjetivação na infância.** São Paulo: Annablume, 2003.

KUNZ, Elenor. **Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança.** Elenor Kunz (Org.). Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. (Coleção Educação Física)

_____. Unidade didática 5. Práticas didáticas para um “conhecimento de si” de crianças e jovens na educação física. In: KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 2.** 4. ed., rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2012. (Coleção Educação Física)

KUNZ, Elenor; COSTA, Andrize Ramires. A imprescindível e vital necessidade da criança: “Brincar e Se-Movimentar”. In: KUNZ, E. (Org.). **Brincar e Se-Movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. (Coleção Educação Física)

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Liza Ullmann (Org.). Tradução de Anna Maria Barros de Vecchi e Maria Sílvia Mourão Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LINHARES, Ângela Maria Bessa. **O tortuoso e doce caminho da sensibilidade**. Um estudo sobre arte e educação. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. (Coleção Fronteiras da Educação)

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. Corpo, escola e identidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 59-76

MARQUES, Danieli Alves Pereira. **Entrelaçamento dança-linguagem: entre percepção, historicidade e expressão**. Tese (Educação Física) Orientação: Elenor Kunz. Florianópolis, SC: UFSC, 2016.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

_____. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 1ª reimpressão. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Brincar: o caminho desenhado. In: MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano**. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MOREIRA, Andressa Urtiga. **“Brincante é um estado de graça”**: sentidos do brincar na cultura popular. Dissertação (Psicologia). Orientação: Daniele Nunes Henrique Silva. Brasília, DF: UnB, 2015.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Na dança e na educação: o círculo como princípio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n.1, jan./abr. 2009. p. 165-176

OTELLO, Renata Celina de Moraes; VIEIRA, Marcílio de Souza. A ciranda de todos nós. **Dialektiké**, v. 2, 2016. p. 02-09

PORPINO, Kerenine de Oliveira. **Dançar é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2006.

RAFFAELLI, Alexandra Franchini. **Educação Física e estética: um olhar sensível para o se-movimentar humano**. Dissertação (Educação nas Ciências) Orientação: Paulo Evaldo Fensterseifer. Ijuí, RS: Unijuí, 2013.

RHODEN, Cacau. **Tarja branca**: a revolução que faltava (Documentário). Produção Maria Farinha Filmes. 2014. 79 min.

SANTIN, Silvino. Corpo: o estranho na casa – uma caminhada pensante. In: LORO, Alexandre Paulo; VINHA, Marina; GOLIN, Carlo Henrique (Orgs.). **Educação Física**: enfoques contemporâneos. Dourados-MS: Ed. UFGD, 2013.

_____. **Educação Física**: ética, estética, saúde. Porto Alegre: Edições EST, 1995.

SARAIVA, Maria do Carmo; LIMA, Elaine Cristina P.; FURTADO, Julieta Camargo; SOARES, Andrea Silveira. Alguns significados e contextos na análise da dança numa pesquisa-ação. In: FALCÃO, José Luiz Ciqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (Orgs.). **Esporte e lazer na cidade**: a prática teorizada e a teoria praticada. v. 2. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

SARAIVA-KUNZ, Maria do Carmo. **Dança e gênero na escola**: formas de ser e viver mediadas pela Educação Estética. Tese (Motricidade Humana) Orientação: Ana Paula Batalha. Universidade Técnica de Lisboa - Faculdade de Motricidade Humana, 2003.

SAURA, Soraia Chung. O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 28, n.1, jan./mar. 2014. p. 163-175

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T.T.da.(Org.) Stuart Hall; Kathryn Woodward. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, Cícera Andréia de; KUNZ, Elenor. A curiosidade da criança. In: KUNZ, E. (Org.). **Brincar e Se-Movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Ed. Unijuí, 2015. (Coleção Educação Física)

STAVISKI, Gilmar; KUNZ Elenor. Sem tempo de ser criança: o se-movimentar como possibilidade de transgredir uma insensibilidade para o momento presente. In: KUNZ, E. (Org.). **Brincar e se-movimentar**: tempos e espaços de vida da criança. Ijuí: Unijuí, 2015. 136 p. (Coleção Educação Física).

STRAZZACAPPA, Márcia. Compartilhando um outro olhar sobre o ensino de dança. In: FALCÃO, José Luiz Ciqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (Orgs.). **Esporte e lazer na cidade**: a prática teorizada e a teoria praticada. v. 2. Florianópolis: Lagoa Editora, 2007.

_____. Dançando na chuva... e no chão de cimento. In: FERREIRA, Sueli (Org.). **O ensino das artes**: construindo caminhos. Campinas, SP: Papirus, 2001. (Coleção Ágere)

TROCH, Lieve. Mística feminina na idade média – historiografia feminista e descolonização das paisagens medievais. **Revista Graphos**. Estudos Medievais, v.15, n.1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/graphos/article/viewFile/16324/9352> Acesso em: 07/10/2018.

VIANA, Raimundo Nonato Assunção. Dança, corpo e percepção em Merleau-Ponty: o bumba meu boi como fenômeno estético. **Fenomenologia e Psicologia**. v.1, n.1, 2013. Disponível em:

<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/fenomenolpsicol/article/view/1349/1065>
Acesso em: 07/08/2019.

_____. Corpos que dançam: expressões da linguagem do corpo na educação. **Educação em questão**. v. 20, n.6, mai/ago 2004. p. 35-47

VIEIRA, Marcilio de Souza. A dança na arte e na educação física: diálogos possíveis. **Revista tempos e espaços em educação**, v.7, n.13, mai./ago. 2014. p. 177-185

VIEIRA, Marcilio de Souza; PORPINO, Karenine de Oliveira; NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. Corpos brincantes: a cultura corporal do pastoril Potiguar. **Revista da Faculdade de Educação**, Ano VIII, n. 14, jul./ dez. 2010.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, G. L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WINNICOTT, Donald Woods. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro: Imago, 1975. (Coleção Psicologia Psicanalítica)