

## DOSSIÊ TEMÁTICO Esporte, Lazer e Educação

### **Construtivismo na aula de dança**

Constructivism in dance class

Constructivismo en la clase de danza

*Neila Cristina Baldi*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil  
Universidade Federal da Bahia – Brasil

*Ciane Fernandes*

Universidade Federal da Bahia – Brasil

### **Resumo**

Este artigo discute sobre a prática docente em dança, desenvolvida ao longo de duas décadas, que se utiliza do construtivismo pós-piagetiano. O ensino de dança tem se caracterizado pela utilização da chamada pedagogia tradicional, em que o método mais utilizado é o da demonstração. Secularmente, a dança vem sendo ensinada a partir de uma perspectiva de que o professor é o detentor do conhecimento e de que o aluno deve copiar aquilo que lhe é demonstrado. No entanto, as teorias da educação foram se modificando nos últimos anos e, portanto, nada mais natural que a dança busque também outras formas de ensino. Nesta perspectiva, a prática docente descrita neste artigo apoia-se nos ensinamentos de Jean Piaget, bem como nos conhecimentos advindos de dois

teóricos do movimento: Rudolf Laban e Marie-Madeleine Béziers. A presente discussão faz parte da pesquisa de Doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

**Palavras-chave:** Construtivismo. Dança. Pedagogia da dança.

### **Abstract**

This academic paper discusses the teaching practice in dance developed over two decades, based on the post-Piagetian constructivism. Dance teaching has been characterized by the use of so-called traditional pedagogy, in which demonstration is the most widely used method. Secularly, dance has been taught from a perspective that the teacher is the holder of knowledge and the student must copy what is demonstrated. However, theories of education have been modified in recent years and, therefore, it is only natural that dance also seeks other forms of teaching. In this perspective, the teaching practice described in this paper relies on the teachings of Jean Piaget and the knowledge derived from two theoreticians of this movement: Rudolf Laban and Marie-Madeleine Béziers. This discussion is part of a PhD research at the Federal University of Bahia (UFBA).

**Keywords:** Constructivism. Dance. Dance Pedagogy.

### **Resumen**

En este artículo se analiza la práctica docente en danza, desarrollado a lo largo de dos décadas, que se utiliza del constructivismo posPiaget. La escuela de danza se ha caracterizado por el uso de la llamada pedagogía tradicional, en el que el método más ampliamente utilizado es la demostración. Secularmente, la danza ha sido enseñado desde una perspectiva que el maestro es el titular de los conocimientos y el estudiante debe copiar lo que se muestra. Sin embargo, las teorías de la educación se han modificado en los últimos años y por lo tanto es natural que la danza también busque otras formas de educación. En esta perspectiva, la práctica docente descrita en este artículo se basa en las enseñanzas de Jean Piaget y el conocimiento derivado de dos teóricos del movimiento: Rudolf Laban y Marie-Madeleine Béziers. Esta discusión es parte de la investigación de doctorado en la Universidad Federal de Bahía (UFBA).

**Palabras clave:** constructivismo. danza. pedagogía de la danza.

## Introdução

O ensino da dança tem se caracterizado, ao longo dos séculos, pela aplicação de uma pedagogia tradicional. “O professor à frente mostra o movimento, conta a marcação da música. O aluno repete. Copiar e repetir têm sido a tônica do ensino da dança, principalmente nas técnicas codificadas – como o balé clássico, a dança moderna ou o *jazz dance*” (BALDI, 2014a, p. 1). De acordo com Souza (2008) prevalecem metodologias que imperaram nos séculos XVIII e XIX.

Aparentemente, na avaliação de Marques (2007, p. 50), a prática pedagógica em dança “[...] tem se preocupado pouco em rever esta herança iluminista embutida em sua fundamentação filosófica. Seus objetivos educacionais são propostos de forma fragmentada e universalizante, enraizados na supremacia da Razão e da Verdade”. Segundo ela, viemos “[...] produzindo e reproduzindo práticas autoritárias e bancárias de ensino” de dança (MARQUES, 2007, p. 48). Ela acrescenta que:

A arte mudou, mas isto não afetou decisivamente o ensino de dança. Efetuadas as experiências corporais e cênicas das décadas de 60 e 70, outra concepção de ensino de dança deveria estar hoje em pauta. Mais além, desconstruído o experimentalismo, o conceito de dança trabalhado pelos dançarinos/coreógrafos dos anos 60 e 70 poderia estar fornecendo elementos para que a ação educativa de hoje pudesse levar à participação, compreensão, desfrute e reconstrução das atuais aberturas de arte (MARQUES, 2007, p. 26-27).

Há, no entanto, uma mudança: se antigamente o dançarino se formava no fazer da profissão e o professor de dança nascia deste fazer, hoje existem graduações na área, o que permite que o ensino secularmente estabelecido possa ser questionado. Além disso, há todo um conhecimento acumulado nas áreas da psicologia, sociologia, pedagogia, cinesiologia, fisiologia, antropologia e história (STRAZZACAPPA, 2004) que tem de ser levado em consideração nas aulas de dança, o que significa que não

faz mais sentido continuarmos a reproduzir secularmente um padrão de ensino. Teóricos da dança têm pensado em novos paradigmas para o seu ensino, apoiando-se na teoria crítica e feminista (SHAPIRO, 1998), no construtivismo (FORTIN; LONG, 2005), além de outras pedagogias. Neste sentido, minha prática pedagógica tem se apoiado tanto em Piaget (1970, 1987, 2002), quanto em teóricos do movimento Laban (1978, 1990) e Béziers (1992,1994).

### **Epistemologia genética**

O problema do conhecimento – de como o sujeito chega a ele – tem sido discutido por diversos teóricos. Para Fabregat e Reig (1998, p. 72), as pesquisas acerca do tema nos levam a três diferentes momentos: “a ideia do ser humano facilmente modável e dirigível a partir do exterior; a consideração do processo de construção do conhecimento como um fenômeno fundamentalmente individual; a análise dos processos de interação”. O pensamento de Jean Piaget (1970, 1987, 2002) deve ser entendido a partir de uma perspectiva individual, mas em interação. Isto por que:

[...] o conhecimento não procede, em suas origens, nem de um sujeito consciente de si mesmo nem de objetos já constituídos (do ponto de vista do sujeito) que se lhe imporiam: resultaria de interações que se produzem a meio caminho entre sujeito e objeto, e que dependem, portanto, dos dois ao mesmo tempo, mas em virtude de uma indiferenciação completa e não de trocas entre formas distintas. (PIAGET, 2002, p. 8).

É por isso que Bruner (2002) afirma que o teórico suíço rompeu com o associativismo e com todas as teorias de aprendizagem, discutidas desde Aristóteles e que vinham sendo renovadas por todos os empiristas. Neste sentido, a contribuição maior da Epistemologia Genética é a:

[...] análise de como o conhecimento humano se desenvolve lentamente, para além de suas origens biológicas herdadas, através

de um processo de autorregulação baseado na resposta (*feedback*) do ambiente, que leva a uma reconstrução interna. A habilidade de adaptar-se a novas situações através da autorregulação é o elo comum entre todos os seres vivos e a base da teoria biológica do conhecimento de Piaget. (PULASKI, 1986, p. 22).

Os estudos de Piaget (1970, 1987, 2002) foram desenvolvidos entre a primeira e a segunda metade do século XX. Em pleno século XXI, faria sentido pensar em uma pedagogia apoiada em suas descobertas? Gardner (1994, p. 14), criador da Teoria das Inteligências Múltiplas, afirma que o suíço desenvolveu uma “[...] visão radicalmente diferente e extremamente poderosa da cognição humana”, em relação ao que vinha sendo feito até então. O autor diz ainda que o teórico acabou por produzir um retrato do crescimento intelectual – apesar de, posteriormente, outras pesquisas mostrarem que uma série inteira de habilidades não se incorpora ao mesmo tempo, como ele pensava, mas que emergem em diferentes momentos e de, também, descobrir-se que as fases das quais falava não ocorressem, necessariamente, da forma cronológica como descrita por ele Mesmo referenciando as contribuições de Piaget (1970, 1987, 2002), o autor entende, no entanto, sua teoria do ponto de vista de inteligência intelectual, mas acrescenta as contribuições do ponto de vista sensório-motor, e afirma:

[...] Embora o próprio Piaget **não tivesse concebido sua pesquisa em relação à inteligência corporal** (ele estava interessado em questões mais “cabeça”), sua descrição do desenvolvimento da inteligência sensório-motora, de fato, esclarece a evolução inicial. Pode-se ver, na descrição de Piaget, como indivíduos progridem dos mais simples reflexos – como os envolvidos em sugar e olhar – até atos comportamentais que incidem crescentemente sobre o controle da variação ambiental e intenções individuais. Pode-se verificar eventos anteriormente isolados ligados – como sugar e olhar ou olhar e esticar-se – para atingir objetivos familiares. Pode-se verificar atos separados combinados de maneiras novas para atingir novas metas – o ápice da permanência do objeto. Finalmente, quando a criança

começa a operar sobre as representações mentais como símbolos, pode-se observar a mesma sequência de atos e operações recapitulados, numa arena menos pública. (GARDNER, 1994, p. 171-172, grifo nosso).

No entanto, o próprio Piaget (1987) não enxergava deste modo, nem muitos de seus estudiosos. O que podemos ver é que sua teoria permitiu a existência de outras, como as que entendem, por exemplo, o conhecimento construído no movimento, a inteligência cinestésica. Flavell (2002, p. 197) afirma que “Piaget antecipou a ideia de que as crianças compreendem o mundo graças à sua própria ação”.

Piaget afirmava que:

[...] a inteligência constitui uma atividade organizadora cujo funcionamento prolonga o da organização biológica e o supera, graças à elaboração de novas estruturas. [...] Se as sucessivas estruturas devidas à atividade intelectual diferem qualitativamente entre elas, nunca deixam de obedecer às mesmas leis funcionais; a esse respeito, **a inteligência sensório-motora pode ser comparada à inteligência reflexiva ou racional**, [...] (PIAGET, 1987, p. 379, grifo nosso).

Ferreiro e Teberosky (1999) afirmam que há uma concepção de que a teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) estaria limitada aos processos de aquisição de conhecimentos lógico-matemáticos e físicos, mas que na avaliação delas é uma teoria geral dos processos de aquisição de conhecimento, “que nos permite compreender de uma maneira nova **qualquer** processo de aquisição de conhecimento” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 31, grifo das autoras).

Do mesmo modo, outra estudiosa do teórico suíço também argumenta que sua Epistemologia Genética não é apenas sobre a inteligência intelectual: Para Ramozzi-Chiarotino (1994), o raciocínio formal não está presente apenas na Física, na Lógica, ou na Matemática. Segundo ela, Piaget falava no raciocínio como capacidade orgânica, que pode aparecer em outras manifestações, como a música, a religião, etc.

E, como lembra Furth (1974), o desenvolvimento de novos esquemas não significa o desaparecimento do anterior. Isso significa que: “O fato de uma pessoa ter possibilidades de raciocinar sobre hipóteses e com a lógica de classes e relações não quer absolutamente dizer que raciocine sempre dessa forma” (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 32).

Outros autores corroboram com este entendimento de que a obra de Piaget é sobre o desenvolvimento humano (Furth, 1974) e que “Piaget, reiterada vezes, disse que estudou o sujeito epistêmico, o sujeito da inteligência, o sujeito da construção dos conhecimentos. Ele fez uma parte da caminhada para entender a aprendizagem” (GROSSI, 1993, p. 158):

Concordo com esses autores, pois também compreendo a Epistemologia Genética como uma teoria que busca entender o conhecimento e, por mais que parte dos estudos de Piaget tenha sido revista, sobretudo em função das idades dos estágios de desenvolvimento, ele nos trouxe caminhos para compreendermos como o sujeito aprende e, deste modo, a intervirmos no processo de ensino-aprendizagem. E, mesmo datando do século passado, acredito que o pensamento pedagógico a partir de Piaget ainda é atual, sobretudo em áreas como a dança, que tem se apoiado sistematicamente em um ensino tradicional, com uma visão mecanicista de corpo.

### Uma pedagogia para a epistemologia

Ferreiro (2001) é categórica ao afirmar que a teoria de Piaget não é uma pedagogia. Mas diz ainda que “[...] é inegável que seus resultados são da maior relevância para a educação, precisamente porque redefinem a noção de **aprendizagem**, noção que nenhum pedagogo pode evitar” (FERREIRO, 2001, p. 98, grifo da autora).

No entanto, a partir de seus estudos, a pedagogia passou a propor mudanças no processo de ensino-aprendizagem, tendo a chamada tendência construtivista como um dos seus expoentes. Grossi (1992) afirma que o construtivismo surgiu no século passado, a partir de pensadores como Baldwin, Piaget, Vigotsky e Wallon.

E como se dava, para Piaget, esta construção do conhecimento? De acordo com Pulaski (1986), são três os principais pilares da teoria de Piaget. O primeiro deles é a *equilibração*, que busca uma coordenação balanceada entre a *assimilação* – processo de entrada de informações, de incorporação – e a *acomodação* – processo ajustador de saída. Nas palavras do próprio Piaget:

[...] A assimilação nunca pode ser pura, visto que, ao incorporar os novos elementos nos esquemas anteriores, a inteligência modifica incessantemente os últimos para ajustá-los aos novos dados. Mas, inversamente, as coisas nunca são conhecidas em si mesmas, porquanto esse trabalho de acomodação só é possível em função do processo inverso de assimilação. [...] Ora, esses dois aspectos do pensamento são indissociáveis: é adaptando-se às coisas que o pensamento se organiza e é organizando-se que estrutura as coisas. (PIAGET, 1987, p. 18-19)

Segundo Ferreiro (2001), os esquemas de assimilação têm origem na ação, que não se refere apenas à ação material, mas pode remeter a interações sociais ou a ações internalizadas; do mesmo modo que o objeto não pode ser entendido apenas como material. É por isso que um segundo fator é a experiência, tanto física quanto empírica. Para ela, o que importa assinalar, a respeito da ação, é que envolve:

Uma transformação do objeto (às vezes, uma transformação física; porém, mais importante ainda, uma transformação conceitual);  
Uma transformação do sujeito (às vezes, uma ampliação do domínio de aplicação de seus esquemas; às vezes, uma modificação de seus esquemas cognitivos). (FERREIRO, 2001, p. 94)

Por fim, outro pilar é a *transmissão social* – “informações aprendidas com outras crianças ou transmitidas por pais, professores ou livros no processo de educação” (PULASKI, 1986, p. 27). Para Piaget (1970, 1987, 2002), quando uma pessoa se defronta com informações

contradiárias ou desafiadoras, seu equilíbrio é perturbado e busca, então, uma resposta que lhe possibilite um novo equilíbrio. É o chamado conflito cognitivo, que impele a pessoa a níveis mais elevados de desenvolvimento, que a faz aprender com seus erros.

Piaget (1970, 1987, 2002) entendeu o desenvolvimento para a chegada ao conhecimento a partir de estágios, que se dão ao longo da vida. Cada estágio surge do anterior e contribui para o seguinte, em uma espiral, em que há alternância entre forma e conteúdo, sem início, nem fim e que conduz a formas mais ricas e importantes, em relação aos conteúdos (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988).

Mas, o que, da teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) pode ser usado no ensino? E, mais especificamente, no ensino de dança? Alguns teóricos da área têm se apoiado em seus estudos ou na aplicação de sua teoria para o ensino da dança:

Um entendimento da teoria piagetiana pode contribuir de várias maneiras para o trabalho do professor de dança. É importante reconhecer que as crianças têm sistemas diferentes de entendimento da realidade do que os adultos e que elas pensam de maneira diferente em diferentes estágios de desenvolvimento. Um entendimento dos sistemas destes diferentes estágios pode nos ajudar a explicar o comportamento das crianças como um guia para ensinarmos dança. Em segundo lugar, é importante que entendamos que a desequilíbrio é a base do processo de aprendizado. Se considerarmos o ensino de dança como algo que vai além da recreação, o processo de aprendizado é de grande significado. Devemos oferecer oportunidades para o aspecto dual da acomodação - encontrar novos desafios, resolver problemas - e da assimilação - repetição, prática, **fazer daquilo algo que seja nosso**. (STINSON, 1999, p. 30, grifo da autora).

Fortin e Long (2005) se apoiam no construtivismo para o ensino da dança, junto com abordagens somáticas. A partir de Schwandt (2000, apud FORTIN; LONG, 2005), eles dizem que inventamos conceitos para darmos sentido às experiências e estamos continuamente testando e modificando nossas construções, com base em nossas experiências. Neste

sentido, uma abordagem construtivista, no ensino, significa que “[...] o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal [...]” (FORTIN; LONG, 2005, p. 11), desenvolvido em um contexto social. Na avaliação dos dois autores, a abordagem somática (o termo será explicado mais adiante) utilizada por eles está em acordo com a orientação epistemológica construtivista, uma vez que o ponto de partida é singularidade do indivíduo e a experiência sensorial de cada aluno. Este entendimento, que une duas teorias, de dois campos distintos, é o mesmo que utilizo, em minha prática docente, como será discorrido posteriormente.

Isto porque, assim como Fortin e Long (2005), também vislumbro correspondências epistemológicas entre a teoria de Piaget e a educação somática. Segundo Ramozzi-Chiarotino (1988, p. 3), conhecer, para Piaget, tem o sentido de: “organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)”. O conhecimento a partir do experienciado é uma das bases da educação somática, como será visto posteriormente. Esta outra abordagem a respeito do conhecimento e do processo de aprendizagem inaugura, de acordo com Grossi (1992, p. 43) “[...] a valorização do agir de quem aprende”. O sujeito do conhecimento, portanto, é um sujeito ativo – do mesmo modo que na educação somática - e não um sujeito passivo, como o verificado no entendimento da pedagogia tradicional.

Os autores argumentam, no entanto, que há obstáculos para a aplicação do construtivismo, de forma pura. Isto porque, segundo eles, os significados e as experiências que os alunos e alunas levam para as situações de aprendizagem não são necessariamente precisos e, numa aula de dança, sobretudo de uma técnica codificada, é necessário, em muitos casos, precisão no gesto/movimento. Para eles, é imperativo um equilíbrio, na abordagem construtivista, entre o que é valorizado e o que é pertinente para um crescimento técnico do aluno ou da aluna. Em minha prática docente, alio a teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) às abordagens somáticas e, em situações em que se necessita a precisão do gesto/movimento, falo para os alunos e alunas qual é o movimento que

será utilizado. Ou seja, no momento de conceituação (como será explicado posteriormente, dentro dos eixos metodológicos com os quais trabalho), os alunos e alunas apontam suas descobertas e eu posso indicar que, para uma sequência coreográfica, o movimento utilizado será o de uma pessoa específica. Ou seja, aquele era o movimento ao qual eu pretendia que chegassem. Isso, no entanto, sem invalidar as demais descobertas e utilizá-las em outras situações didáticas.

## A prática em dança

Como dito anteriormente, assim como Fortin e Long (2005), utilizo a teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) no ensino de dança junto com abordagens somáticas. “A educação somática é um campo de conhecimento que nasceu no início do século XX e compreende diversos métodos de trabalho corporal, que propõem novas abordagens do movimento” (BALDI, 2014a, p. 3). Foi o filósofo Thomas Hanna quem definiu as técnicas e métodos desenvolvidos no início do século passado como somáticas. Na avaliação de Eddy (2009), Hanna viu características comuns nos métodos de Gerda Alexander, Feldenkrais, Gindler, Laban, Mensendieck, Middendorf, Mézières, Rolf, Todd e Trager, enxergando-os como integrantes do mesmo campo. Somático torna-se, então: “um termo guarda-chuva usado para juntar experiências práticas corporais que privilegiam experiências subjetivas”<sup>1</sup> (FORTIN, 2002, p. 128). O campo entende que corpo e mente são indissociáveis. Neste sentido, há mais uma correlação com o pensamento de Piaget:

Segundo Piaget, há uma verdadeira continuidade entre a vida e o pensamento. Essa continuidade rompe com a tradição judaico-cristã comprometida com dicotomias do tipo corpo/alma/espírito/matéria, e assim por diante, milenarmente admitidas na filosofia ocidental. (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 16)

<sup>1</sup> No original: “An umbrella term used to assemble experiential bodily practices that privilege subjective experience”. Tradução minha.

No ensino a partir de abordagens somáticas, os referenciais são os do sujeito em ação e há, durante a movimentação, uma percepção para o como e não para o resultado final, para a forma do movimento. “E por que os referenciais estão em si, há autonomia na aprendizagem, sendo o estudante responsável pelo seu processo de construção de conhecimento em dança” (BALDI, 2014a, p. 4). Além disso, ao estar atento a si, o aluno reconhece seus padrões de movimento, podendo superá-los. Neste sentido, as abordagens somáticas convergem com o pensamento de Piaget, uma vez que:

A aprendizagem, entendida como construção de conhecimento, pressupõe entender tanto sua dimensão como produto quanto sua dimensão como processo, isto é, o caminho pelo qual os alunos elaboram pessoalmente os seus conhecimentos. (MAURI, 2009, p. 88)

Existem diversos métodos, técnicas e abordagens somáticas. Em meu trabalho com dança, apoio-me nos estudos de Rudolf Laban (Sistema Laban) e das fisioterapeutas Marie-Madeleine Béziers e Suzanne Piret (Coordenação Motora), entendidos como abordagens somáticas. Fernandes (2015, p. 16) diz que:

[...] muitas vezes, a somática vem sendo usada indiscriminadamente como se relativa à formação técnica, quando de fato não é vinculada aos respectivos fundamentos e práticas técnicas. [...] Obviamente, premissas somáticas podem ser aplicadas a qualquer instância, inclusive a técnicas corporais variadas.

Do Sistema Laban utilizo o aporte teórico específico da Categoria Expressividade (fluxo, espaço, peso e tempo). Em minha prática docente, Laban (1978, 1990) é ferramenta tanto para a expressividade do gesto quanto metodologicamente para a chegada a um movimento codificado – de uma técnica como balé clássico, *jazz dance*, dança moderna, etc. A partir de meu entendimento a respeito da teoria de Laban (1978, 1990),

considero que ele tem um pensamento somático, uma vez que, ele entendia “[...] o corpo como processo de natureza e cultura, juntos [...], antecipando os estudos e descobertas que mais tarde foram feitos, que provam que o corpo não é **dividido**” (RENGEL, 2006, p. 7, grifo da autora).

Por sua vez, em minhas aulas de dança, utilizo o conhecimento da Coordenação Motora como anatomia em movimento. E, do mesmo modo, entendo-a como uma abordagem somática uma vez que: “[...] Béziers e Piret (1992) postulam que o corpo não é somente uma ferramenta ou uma estrutura mecânica isolada da vida psíquica e afetiva que possibilita o movimento, mas sim um corpo vivido” (BIANCHI; NUNES, 2015, p. 153). Um corpo que se afeta e é afetado, que se estrutura e é estruturado pela experiência. Assim como Piaget (1970, 1987, 2002), para estas teóricas do movimento, a construção do conhecimento se dá pela experiência. “Para as autoras, o movimento tem tanto aspectos mecânicos, como também neurológicos, biológicos e psicológicos, todo gesto é carregado de psiquismo e tanto o psicológico interfere no movimento quanto a motricidade afeta o psiquismo” (BALDI, 2014b, p. 4).

E como estas duas teorias do movimento e o pensamento de Piaget se inter-relacionam em meu fazer pedagógico? Minha prática docente está baseada em quatro eixos metodológicos: (re)conhecer<sup>2</sup>, explorar, conceituar e (re)significar<sup>3</sup>.

Uma aula de dança é constituída, geralmente, de aquecimento, exercícios técnicos, exercícios expressivos e finalização. Dentro deste escopo, busco, metodologicamente, outro modo de ensino – que não o tradicional, discutido anteriormente. Neste sentido, geralmente, no momento de aquecimento é que são realizadas atividades de (re) conhecimento: movimentações em que os(as) alunos(as) (re)conhecem suas estruturas anatômicas, seus alinhamentos, seus padrões de movimento e seus conhecimentos prévios. Como afirma Mauri (2009, p. 97): “[...] os conhecimentos do aluno sobre um determinado tema possibilitam

<sup>2</sup> Aqui o prefixo re entre parênteses para frisar que tanto pode ser conhecer quanto reconhecer.

<sup>3</sup> Do mesmo modo que o (re)conhecer, aqui o prefixo re está entre parênteses para possibilitar as duas formas: significar ou ressignificar.

estabelecer relações substantivas, permitindo também, consequentemente, atribuir significado ao novo conteúdo”.

Outro momento metodológico é o de exploração: tanto de dinâmicas posturais, dinâmicas expressivas (Sistema Laban), quanto de verbos essenciais da dança – que estão presentes em diversas técnicas codificadas. Assim, os(as) alunos(as), por exemplo, podem experimentar o que é um dobrar em qualquer parte do corpo para depois chegarem a um dobrar específico de uma técnica de dança. Também são realizadas explorações que signifiquem desafios sensoriais motores, que ajudem a sair de padrões de movimento. Neste sentido, nas aulas, uso procedimentos como: fazer o movimento de olhos fechados, começar o movimento a partir de um osso ou pelo lado não usual. É o momento mais perceptível da equilíbrio de Piaget, pois “[...] os desequilíbrios são uma das fontes de progresso no desenvolvimento dos conhecimentos, já que obrigam o sujeito a superar seu estado” (GARCÍA; FABREGART, 1998, p. 88); em que muitas vezes, como nos lembra Ferreiro (2001), há reestruturação de informações anteriores, que apenas mudam de natureza quando em um novo sistema de relações.

É a partir da exploração que os(as) alunos(as) chegam a formas específicas (códigos de técnicas), ou seja, conceituam. De posse deste conceito, podem, então, (re)significá-lo, por meio de exercícios de composição coreográfica. Do mesmo modo, ao longo do processo, do conhecimento anatômico vivenciado, também podem ressignificar seus alinhamentos corporais.

## Conclusões

Por meio dos aportes somáticos utilizados e da visão de que o conhecimento se dá em um processo *continuum*, de construção, a prática pedagógica relatada permite que os(as) alunos(as) cheguem a formas codificadas de dança de outra maneira que não pela cópia e repetição de movimentos. É visível, entre os alunos e alunas que, por meio desta

abordagem metodológica, podem, então, se (re)apropriar<sup>4</sup> de seus corpos, percebendo que são fonte de saber, não os deixando que sejam objetos nas mãos de professores(as). Não são alunos(as) que somente copiam gestos, mas que os constroem e os ressignificam.

Do mesmo modo, a proposta metodológica, apoiada na Epistemologia Genética de Jean Piaget, permite ainda que os alunos e as alunas cheguem a movimentos diferenciados de dança – não codificados – que explorem seus potenciais criativos e criem suas próprias danças.

É possível verificar, ainda, que há correlação entre a teoria de Piaget (1970, 1987, 2002) e a educação somática. E que ambas as abordagens, juntas, podem favorecer a construção do saber em dança. A prática permite, portanto, uma construção do conhecimento no/com/pelo corpo em/no/pelo/com movimento.

## Referências

BALDI, Neila. A educação somática na formação de professores de dança. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE (Educon), 8, 2014, São Cristóvão. **Anais eletrônicos...** São Cristóvão: UFS, 2014a. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <<http://educonse.com.br/ixcoloquio/>>. Acesso em: 17 nov. 2014

BALDI, Neila. Pensamentos somáticos de Laban e Béziers para a dança. In: SEMINARIO DE DANÇA ANGEL VIANNA, 8, 2104, Rio de Janeiro. **Anais digitais...** Rio de Janeiro, 2014b. ISSN 2318-148. Disponível em: <<http://escolaangelvianna.com.br/seminario/anais>>. Acesso em 16 jun.2015.

BÉZIER, Marie-Madaleine. e PIRET, Suzanne. **Coordenação motora**. São Paulo: Summus, 1992.

BÉZIER, Marie-Madeleine. HUNSINGER, Yva. **O bebê e a coordenação motora**. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

<sup>4</sup> Mais uma vez o prefixo re entre parênteses, no duplo sentido: de apropriação ou reapropriação.

BIANCHI, Paloma. NUNES, Sandra Meyer. A coordenação motora como dispositivo para criação: uma abordagem somática na dança contemporânea. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 148-168. Jan/abr. 2015. ISSN 2237-2660. Disponível em:<www.seer.ufrgs /presenca> Acesso em: 21 abr. 2015.

BRUNER, Jerome. Piaget e Vygotsky: celebremos a divergência. In: HOUDÉ, Olivier. MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

EDDY, Martha. A brief history of somatic practices and dance: historical development of the field of somatic education and its relationship to dance. **Journal of Dance and Somatic Practices**, Volume 1, Number 1, 2009. ISSN 1757-1871.

FABREGAT, Artemio. REIG, David. O sujeito como sistema cognitivo processador de informações e construtor de significados. In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a *Soma* das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n.1, p. 9-38, jan./abr. 2015. ISSN 2237-2660 Disponível em: <www.seer.ufrgs.br /presenca>. Acesso em: 21 abr. 2015

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. **Atualidade de Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FLAVELL, John. Piaget e a psicologia contemporânea do desenvolvimento cognitivo. In: HOUDÉ, Olivier. MELJAC, Claire. **O espírito piagetiano: homenagem internacional a Jean Piaget**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FORTIN, Sylvie. LONG, Warwick. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento em foco**, Porto Alegre v. 11, n. 2, p. 9-29, mai-ago. 2005.

Práxis Educacional	Vitória da Conquista	v. 12, n. 23	p. 133-151	set./dez. 2016
--------------------	----------------------	--------------	------------	----------------

FORTIN, Sylvie. Living in movement. Development of somatics practices in different cultures. **Journal of Dance Education**. v. 2, n. 4, p. 128-136, 2002.

FURTH, Hans G. **Piaget na sala de aula**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1974.

GARCÍA, Antonio. FABREGAT, Artemio A construção humana através da equilibração de estruturas cognitivas: Jean Piaget. In: MINGUET, Pilar Aznar (org). **A construção do conhecimento na educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GROSSI, Esther Pillar. Construtivismo, um fenômeno deste século. In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (org). **Paixão de aprender**. Petrópolis: Vozes, 1992.

GROSSI, Esther Pillar. Aspectos pedagógicos do construtivismo pós-piagetiano In: GROSSI, Esther Pillar. BORDIN, Jussara (org). **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. São Paulo; Ícone, 1990.

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

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MAURI, Teresa. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, César. MARTÍN, Elena. MAURI, Teresa. MIRAS, Mariana. ONRUBIA, Javier. SOLÉ, Isabel. ZABALA, Antoni. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2009.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

PIAGET, Jean. **Epistemologia genética**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

PULASKI, Mary Ann Spencer. **Compreendendo Piaget: uma introdução ao desenvolvimento cognitivo da criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Em busca do sentido da obra de Jean Piaget**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1994.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU, 1988.

RENGEL, Lenira. Fundamentos para análise do movimento expressivo. In: MOMMENSOHN, Maria. PETRELLA, Paulo (Org.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

SHAPIRO, Sherry. Em direção a professores transformadores: perspectivas feminista e crítica no ensino da dança. **Pro-posições**, Campinas, v. 9, n. 2, p. 35-53, jun. 1998.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. Formação do professor de dança: como formar “professores profissionais”? In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ARTES CÊNICAS (ABRACE), 5, 2008, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, Outubro de 2008. Disponível em: <<http://portalabrace.org/1/index.php/encontros/164-v-congresso-bh-2008>> Acesso em 22 mai. 2014.

STINSON, Susan. Piaget para professores de dança: um estudo teórico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 14-32, 1999.

STRAZZACAPPA, Márcia. Reflexão sobre a formação profissional do artista da dança. In: PEREIRA, Roberto. SOTER, Sílvia. **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2004.

*Doutoranda Neila Cristina Baldi*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Brasil

Universidade Federal da Bahia – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre

(Es)(ins)critas do/no Corpo

Membro do Grupo de Estudos em Territorialidades da Infância e Formação

Docente (GESTAR/CNPq)

Email: neilabaldi@gmail.com

*Dr<sup>a</sup> Ciane Fernandes*

Universidade Federal da Bahia – Brasil

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Email: cianef@gmail.com

*Recebido em: 08 de agosto de 2015*

*Aprovado em: 27 de setembro de 2015*