



REPENSANDO A APRENDIZAGEM DO BALÉ CLÁSSICO A PARTIR DAS EPISTEMOLOGIAS DO SUL

Autora (UFBA)

Resumo:

O presente texto discute o aprender/ensinar balé clássico a partir das Epistemologias do Sul. A aprendizagem da dança tem se pautado por uma monocultura do saber, com pouco espaço aos saberes não técnicos, tendo o(a) professor(a) como centro do processo. O artigo compreende a aprendizagem de dança dentro da sociologia das emergências, que investiga práticas possíveis, na perspectiva de uma ecologia dos saberes. Apresenta, então, a proposta metodológica Espiral do movimento/conhecimento, desenvolvida com estudantes do Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), tendo como pressupostos do Construtivismo Pós-Piagetiano e da Educação Somática.

Palavras-chave: *Balé Clássico; Pedagogia da dança; Construtivismo; Educação Somática.*

Subject:

This text discussing to learn/teach classic ballet from southern epistemologies. The dance education has been based on a monoculture of knowledge, with little room for non-technical knowledge, having teacher as the center of the process. The paper comprises the dance teaching in the sociology of emergences, which investigates possible practices within an ecology of knowledge. Then presents the methodology proposal spiral motion/knowledge, developed with students of the Course of Degree in Dance from the State University of Bahia (UESB), with the assumptions of Constructivism Post-Piagetian and Somatic Education.

Keywords: *Classical Ballet; dance pedagogy; Constructivism; Somatic; Education.*

O ensino da dança – independente da estética ou técnica – tem se pautado, ao longo dos séculos, na maioria das vezes, pela seguinte dinâmica: o(a) professor(a) à frente, os(as) estudantes atrás, seguindo as indicações que são mostradas ou faladas. Os(as) estudantes então copiam e repetem movimentos. Segundo Rosana Olarte (2007), em nove de dez aulas de dança, de diferentes técnicas, verificou-se que o(a) professor(a) fala enquanto executa o movimento ou o explica verbalmente, referindo-se ao que é e não ao como. Do mesmo modo, os estudos de Anu Sööt e Ele Viskus (2013) também vão nesta direção, mostrando que alunos e alunas “aprendem imitando vocabulários específicos de movimento modelados por um professor especialista”. (SÖÖT E VISKUS, 2013, p. 1192)³⁸. Trata-se daquilo que nas Ciências da Educação tem-se denominado como Pedagogia Tradicional.

A visão que caracteriza a pedagogia tradicional é a noção de que o(a) estudante é um ser passivo e o papel do(a) professor(a) é prepará-lo, por meio da transmissão de conhecimento. Nas Artes, segundo Maria Helena Ferraz e Maria Fusari (2009), os conteúdos são fixados pela repetição, com finalidade de exercitar a memória, o gesto, o senso moral etc., o que importa é o resultado, o produto, não o processo. Nessa concepção:

[...] o professor é a autoridade e a única fonte de conhecimento reconhecida. Todos os alunos olham para o professor e para o espelho e o professor frequentemente olha para o espelho também, vendo os alunos através de suas imagens refletidas. [...] O professor diz e mostra aos alunos o quê e, em alguns casos, como fazer os exercícios propostos. (STINSON, 1995, p. 78-79)

Segundo Airton Tomazzoni (2010, p. 23): “A ideia de uma aula ‘universal’ para todo e qualquer aluno está no cerne dessa concepção [...] assim como a ideia de se trabalhar com um ideal de aluno que frequente essa aula”. O autor diz ainda que:

A ideia de um aluno de dança que se configura e se configurou no ocidente tem fortes marcas da formalização e da institucionalização do ensino de dança, particularmente no início na Renascença, quando os mestres italianos começaram a produzir ‘manuais’ destinados ao aprendizado da dança. Os manuais registravam os passos e como as danças deveriam ser executadas nas cortes europeias. (TOMAZZONI, 2010, p. 26)

Ou seja, de que esse pensamento a respeito da aprendizagem em dança e de como ela deve se dar vem desde a institucionalização da dança de corte – ou seja do balé clássico – e que se repete em outras danças. Esse tipo de pensamento vai ao encontro do que Boaventura de Sousa Santos (2002) chama de **monocultura do saber** – saberes hegemônicos que têm se constituído, ao longo dos séculos, na Educação, em geral, no Ocidente. Ele nos diz que “[...] a experiência social em todo o mundo é muito mais ampla e variada do que o que a tradição científica ou filosófica ocidental conhece e considera importante.” (SANTOS, 2002, p. 238) No entanto, há um tipo de racionalidade vigente (denominada razão metonímica) que reivindica ser a única forma de racionalidade, de modo que: “os outros saberes, não científicos nem filosóficos e, sobretudo, os saberes não ocidentais, continuaram até hoje em grande medida fora do debate” (SANTOS, 2002, p. 241).

38 Tradução minha para: “[...] the students learn by imitating specific movement vocabularies modelled by an expert teacher” (SÖÖT E VISKUS, 2013, p. 1192).

No ensino da dança isso se dá de duas formas: hegemonia no modo e no conteúdo. Do ponto de vista do modo, a hegemonia é a da Pedagogia Tradicional e do entendimento que o aprendizado dá-se em apenas uma direção. Por sua vez, do conteúdo, é o do predomínio de um tipo de saber, considerado técnico – ou seja, de formas codificadas de dança, como balé clássico, jazz, dança moderna etc. No caso destas danças, há uma hegemonia de conteúdo relativa ao seu alfabeto – os chamados movimentos codificados – em relação aos demais saberes da dança, como os relativos à criação, composição, conhecimentos históricos, cinestésicos etc. Ensinam-se o que comumente se denominou de passos – movimentos codificados.

Desta forma, o ensino tem servido para a manutenção da monocultura do saber, bem como para a perpetuação de um tipo de pensamento e de um poder. Por esta razão os processos de formação quase não se alteram ao longo dos séculos, nas mais diversas danças.

No entanto, se formos pensar na dança cênica do ponto de vista estético, houve grande variação. O balé clássico imperou como estética da dança cênica ocidental por séculos, mas a partir dos anos 1900 isso começou a mudar, com a emergência da dança moderna. Posteriormente, na segunda metade do século passado, a dança cênica ocidental deu mais uma guinada, buscando experimentar movimentos, dançar o cotidiano etc. O que vemos hoje, na chamada dança contemporânea, é uma diversidade de corpos, movimentos e temáticas. No entanto:

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, portanto, um descompasso entre a produção cênica – o que vemos em espetáculos e performances – e a aprendizagem em dança. Ora, boa parte da formação inicial do(a) bailarino(a) se dá em escolas não-formais, em escolas ou academias de dança, em cursos livres etc. Nestes lugares, como bem lembra Sílvia Soter (2012) há concepções distintas do que seja dança e formação em dança do que se tem, por exemplo, pesquisado artisticamente e nos cursos de graduação e pós-graduação em dança.

Nesse sentido, o presente artigo propõe outro modo de aprenderensinar³⁹ balé clássico, denominado Espiral do movimento/conhecimento, que tem como aportes teóricos a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano.

39 Paulo Freire (1996, p. 24) diz que: “Aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender.” Como os dois verbos têm uma relação direta com o outro, proponho, apoiada em autoras da Pedagogia, como Carmen Lúcia Pérez e Carmen Sanches Sampaio (2012), o aprenderensinar juntos.

Educação Somática e Construtivismo Pós-Piagetiano

Entendo hoje que minha prática docente está permeada tanto pela epistemologia genética ou o chamado Construtivismo Pós-Piagetino (a teoria de Piaget e o que foi desenvolvido depois de sua morte) quanto pela Educação Somática. Enxergo também ambas as epistemologias como epistemologias do Sul. Isto porque, de acordo com Santos (2009, p. 45), “[...] o pensamento pós-abissal tem como premissa a ideia da diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma **pluralidade de formas de conhecimento** além do conhecimento científico”⁴⁰. Ora, tanto o Construtivismo Pós-Piagetiano quanto a Educação Somática enxergam o conhecimento para além da razão metonímica (Santos, 2002) e compreendem que o conhecimento dá-se por várias frentes, inclusive pelo movimento – o que, para a dança, é algo muito caro.

Conhecer, para Piaget, tem o sentido de: “organizar, estruturar e explicar, porém, a partir do vivido (do experienciado)” (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988, p. 3). O sujeito do conhecimento, portanto, é um sujeito ativo e não um sujeito passivo, como o verificado no entendimento da Pedagogia Tradicional. Um sujeito ativo como o da Educação Somática.

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, a partir da percepção de integrar corpo e mente. Na perspectiva da Educação Somática, o(a) professor(a):

[...] dirige a atenção de seus alunos de maneira que eles aprendam a sentir e perceber o que o corpo faz quando realiza os exercícios. O aluno é levado a concentrar-se no movimento proposto, evitando um comportamento automático e ausente. Ele aprende o conteúdo do exercício através de sua própria experiência e não a partir de teorias ou manuais, nem copiando o modelo cinestésico do professor (BOLSANELLO, 2005, p. 102).

Sylvie Fortin e Warnick Long (2005) também veem intersecções entre a Educação Somática e o Construtivismo Pós-Piagetiano. Segundo eles, uma abordagem construtivista, no ensino, significa que “[...] o conhecimento é construído a partir da experiência pessoal [...]” (FORTIN E LONG, 2005, p. 11), desenvolvido em um contexto social. Na avaliação de ambos, a abordagem somática que utilizam está em acordo com a orientação epistemológica construtivista, uma vez que o ponto de partida é a singularidade da pessoa e a experiência sensorial de cada aluno(a). É possível perceber, portanto, que nos dois campos epistemológicos há uma ênfase no processo. São as bases destas epistemologias que compõem a proposta metodológica de aprender/ensinar balé clássico apresentada neste artigo.

40 Grifo meu.

Aprenderensinar na ecologia dos saberes

Santos (2002) propõe um novo paradigma de pensamento, a partir da sociologia das emergências - “[...] a investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas” (SANTOS, 2002, p. 258), que tem como uma das práticas aquilo que o sociólogo denominou como ecologia de saberes: o diálogo entre os saberes científicos ou humanísticos e os saberes leigos (populares, tradicionais, indígenas, africanos, etc.).

Investigar outras formas de aprenderensinar balé clássico parece ser paradoxal com este pensamento, uma vez que dentro da dança o balé clássico tem sido visto como uma prática hegemônica – no sentido de Santos (2002). Além disso, caberia um conhecimento descolonial em uma prática tida como colonial? Sabe-se que o balé clássico nasce na corte europeia e sua sistematização é uma forma de “educar” os corpos da corte. Portanto, nasce de um pensamento colonial. No entanto, acredito que ao se pensar o balé clássico como um alfabeto, ensinando-o de maneira diversa ao qual comumente tem se praticado, pode-se, então propor uma aprendizagem descolonial. Ou melhor dizendo: um aprenderensinar, pois aprender e ensinar não podem ser dissociáveis e, como bem dizia Freire (1996) não há docência sem discência. Pensar em aprenderensinar e não em ensino já é partir de um pensamento descolonial.

Aprendemos/ensinamos em comunhão, na medida em que “ninguém desvela o mundo a outro”, mas que nos tornemos “sujeitos do ato de desvelar”. (FREIRE, 1987, p. 167) Comunhão que se verifica também na proposta de Santos (2002, p. 250), em relação aos diferentes saberes afirma que:

O que cada saber contribui para esse diálogo é o modo como orienta uma dada prática na superação de uma certa ignorância. O confronto e o diálogo entre os saberes é um confronto e diálogo entre diferentes processos através dos quais práticas diferentemente ignorantes se transformam em práticas diferentemente sábias.

A proposta metodológica aqui apresentada junta vários saberes, em diálogo, e mais que, isso, valoriza os saberes genuínos dos(as) estudantes. O conhecimento nasce da ação, do movimento, da cinestesia, e o saber sentir, saber compreender o caminho do movimento, são valorizados. O(a) estudante e seus conhecimentos prévios, bem como suas sensibilidades são valorizados para que o processo de aprenderensinar ocorra. Não há alguém que saiba mais, um(a) aprende com o(a) outro(a).

Espirais do movimento/conhecimento

A espiral foi usada como imagem para a proposta metodológica porque Piaget dizia o conhecimento era uma construção que se dava em fases, uma preparando a outra. Trata-se de “[...] uma alternância ininterrupta de forma e conteúdo, sem limites, sem fim

e sem começo absolutos” (RAMOZZI-CHIAROTINNO, 1988, p. 56). A espiral permite o pensamento de fronteira como o proposto pelos estudos descoloniais.

Além disso, visualizo a espiral em duas abordagens somáticas – os estudos de Laban e os estudos de Béziers, nos quais me apoio. Para Laban, a variação dinâmica do movimento (Categoria Expressividade) não se dá de forma estacada: um movimento não é leve ou forte, ele é no gerúndio... torna-se cada vez mais leve ou cada vez mais forte, por exemplo... Trata-se, portanto, de um *continuum*. Nos estudos de Béziers e Piret – denominados Coordenação Motora – a espiral também está presente. Segundo as fisioterapeutas, há um movimento espiralado de nossos ossos que provocam torções – entre um elemento e outro. Para elas, o movimento espiralado gera um caminho elíptico, de modo que o movimento nunca paralisa, “[...] propiciando uma qualidade corporal em ondas que se propagam sem interrupção” (BIANCHI E NUNES, 2015, p. 159).

Do Sistema Laban utilizo o aporte teórico específico da Categoria Expressividade (fluxo, espaço, peso e tempo). Em minha prática docente, Laban é ferramenta tanto para a expressividade do gesto quanto metodologicamente para a chegada a um movimento codificado. Por sua vez, em minhas aulas de dança, utilizo o conhecimento da Coordenação Motora como anatomia em movimento.

Dessa forma, a proposta metodológica aqui discutida parte dessas espirais, estruturando-se em quatro eixos: (re)conhecer⁴¹, (re)significar, conceituar e explorar, que se dão sem ordenamento prévio, mas que um auxilia no outro, ou seja, se dão em espiral. A proposta apoia-se, também, em um programa que se estrutura nos seguintes princípios: a categoria Expressividade de Rudolf Laban (peso, tempo, fluxo e espaço) e a estrutura corporal (os seguimentos: pés, pernas, quadril, tronco e braços, a partir do entendimento da Coordenação Motora) junto com os conhecimentos do alfabeto do balé clássico. Dessa forma, os conteúdos de dança ocorrem junto com os da Expressividade e da estrutura corporal. Muitas vezes, um tema da Expressividade ajuda no desenvolvimento de um conteúdo de dança ou o conteúdo de dança parte de uma estrutura corporal. Há uma ligação permanente entre dança-expressividade-estrutura corporal. No caso específico dos conteúdos de dança – aqui, de balé clássico – estes partem dos chamados verbos básicos desta técnica: dobrar, estender, deslizar, girar, saltar, elevar e lançar (PAVLOVA, 2000).

Aprenderensinar balé clássico

Pesquisa o verbo dobrar em teu corpo. Que partes do corpo se dobram? Como é dobrar? Dobra grandes articulações. Dobra pequenas articulações. O que ocorre quando dobramos? Aqui, neste momento, os(as) alunos(as) estão **explorando**. Vão entender cinestésicamente, por exemplo, o dobrar, para depois chegar a um dobrar específico do balé clássico: *plié*.

São diversas as possibilidades de explorar na sala de aula. Pode-se, por exemplo,

⁴¹ Tanto (re)conhecer como (re)significar estão com o prefixo entre parêntesis porque estamos falando tanto em conhecer como reconhecer e, do mesmo modo, em significar ou ressignificar.

explorar dinâmicas posturais, de modo a perceber seus alinhamentos/desalinhamentos. Se eu colocar o peso do corpo nos metatarsos, o que isso ocorre? E se joga-lo para os calcanhares? Como dito, um eixo metodológico leva a outra. Então, se exploro dinâmicas posturais, posso também (re)conhecer como coloco o peso do meu corpo e quais são os desalinhamentos que produzo (ou não) com esta postura.

A exploração pode ser também dos verbos do balé ou das dinâmicas de movimento (Categoria Expressividade, de Rudolf Laban). Como uma espiral, desta exploração posso chegar a conceitos: de dobrar (no caso dos verbos), de *plié* (quando codifico), de peso leve (Expressividade), etc.

Explorar pode ser também passar por desafios sensoriais motores que me provoquem **(re)conhecer** e/ou 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. Ou fazer o mesmo movimento de diversas formas: Como fazer um movimento tipicamente leve de forma pesada? Quando proponho situações como essas, estou possibilitando o chamado conflito cognitivo. Para Piaget (1970; 1987; 2002), quando uma pessoa defronta-se com informações contraditórias ou desafiadoras, seu equilíbrio é perturbado e busca, então, uma resposta que lhe possibilite um novo equilíbrio, o que a impele a níveis mais elevados de desenvolvimento, e a faz aprender com seus erros. Além disso, como nos lembra Mignolo (2008, p. 209):

[...] a opção descolonial significa, entre outras coisas, **aprender a desaprender** [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/ colonial⁴².

São várias as formas deste (re)conhecer ocorrer na sala de aula. O aluno e a aluna são convidados a (re)conhecer sua estrutura anatômica, seu alinhamento postural e seus padrões de movimento. O (re)conhecimento pode ser também dos conhecimentos prévios: o que sei sobre peso? O que sei sobre o que estamos dançando? Do mesmo modo pode ser o perceber que o princípio de um movimento pode estar presente em outro: (re)conhecer que o dobrar do *plié* está no dobrar do *develloppé*, por exemplo. Outra forma de (re)conhecer é em relação ao(à) outro(a). Peço que em alguns momentos façam duplas, que um(a) observe o(a) outro. Assim, é possível perceber diferentes formas de fazer o mesmo movimento, como melhorar a sua performance. Muitas vezes, ao observar o(a) outro(a) a pessoa se dá conta de questões que podem ser melhoradas em sua postura ou em seu movimento.

Conceituar, por sua vez, é chegar a conceitos específicos – que geralmente nascem do explorar. É, no caso do código do balé clássico, entender o dobrar para depois chegar ao *plié* (dobrar, em francês). Este conceituar pode ser também o entendimento de um conceito como fluxo, espaço, tempo, peso ou da torção da Coordenação Motora. É um momento de sistematização de conhecimento. Dessa forma, “os conceitos são formados em contato com o mundo, em contato com os outros” (ESTEIN, 1993, p. 40).

Os alunos e alunas são convidados a usar os movimentos codificados de formas diferenciadas – explorando dinâmicas de tempo, peso, espaço ou fluência, por exemplo –

42 Grifo meu.

ressignificando, assim, o código. Também podem criar células coreográficas a partir de suas vivências: a partir do osso, a partir de determinados movimentos do balé clássico, a partir de um conceito, etc. Esse é outro momento de sistematização do conhecimento e, geralmente, ocorre ao fim da aula, em laboratórios de criação.

Há que se pensar que:

De acordo com Piaget, não há conhecimento sem conceitos. Significa isso que o conhecimento parte da ação de uma pessoa sobre o meio em que vive, mas não ocorre sem a estruturação do vivido. Coisas e fatos adquirem significação para o ser humano quando inseridos em uma estrutura – é isso que Piaget denomina ‘assimilação’ (RAMOZZI-CHIAROTTINO, 1988, p. 4).

Entretanto, outras (re)significações podem ocorrer ao longo do processo, como por exemplo, de novos alinhamentos corporais. Assim, quando consideramos isso a partir da Educação Somática, sabemos que é uma (re)significação muito maior do que do ponto de vista da estrutura anatômica, uma vez que:

Se a pessoa muda sua maneira de mover-se, ela modifica seu funcionamento como um todo. Mudanças físicas correspondem a mudanças de percepção, ou seja, quando mexemos com o corpo, mudamos o ângulo com o qual olhamos o mundo e a maneira com a qual interagimos com ele. (BOLSANELLO, 2009, p. 322).

Como dito anteriormente, a ordem dos eixos varia. Eles servem de guia, não uma amarra ou receita. O conteúdo da aula pode determinar o eixo com o qual vamos começar o trabalho...

Considerações finais

A aprendizagem do balé clássico tem se pautado por um pensamento hegemônico: da Pedagogia Tradicional e dos movimentos codificados. Nas aulas tradicionais desta dança não há espaço para exploração de movimentos, muito menos para a construção de células coreográficas por parte dos alunos e alunas. A proposta apresentada neste artigo desconstrói esse tipo de relação vertical construída ao longo dos séculos. Nesta espiral proposta, aprender e ensinar são indissociáveis e todos e todas aprendem com todos e todas – inclusive o(a) professor(a). Além disso, considera todos os saberes que não apenas os movimentos codificados – saberes anatômicos, criativos etc.

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. Dessa forma, compreendo que a proposta metodológica aqui apresentada permite a construção do conhecimento pelo movimento. É um aprender cinestésicamente que vai além do aprender movimentando-se. Júlia Carvajal e Marta

Rodríguez (1998, p. 39) dizem que “durante as práticas somáticas se aprende a fazer novas distinções cinestésicas. Para alcança-las é mais importante como se chega a meta que a meta em si mesma [...]”⁴³. Esse entendimento vai ao encontro da epistemologia Construtivista. Assim, compreendo, então, que os dois campos ajudam no aprender/ensinar dança.

A proposta aqui discutida coaduna com a ecologia dos saberes, uma vez que:

Na ecologia dos saberes cruzam-se conhecimentos e, portanto, também ignorâncias. Não existe uma unidade de conhecimento, como não existe uma unidade de ignorância. As formas de ignorância são tão heterogêneas e interdependentes quanto as formas de conhecimento. Dada esta interdependência, a aprendizagem de certos conhecimentos pode envolver o esquecimento de outros e, em última instância, a ignorância destes. Por outras palavras, na ecologia dos saberes a ignorância não é necessariamente um estado original ou ponto de partida. Pode ser um ponto de chegada. Pode ser o resultado do esquecimento ou desaprendizagem implícitos num processo de aprendizagem recíproca. (SANTOS, 2009, p. 47)

A proposta aqui apresenta é mais uma alternativa ao balé clássico, pois como diz Darcy Ribeiro (2006, p. 57) “[...] não se formulou jamais, nem se poderá formular, um discurso definitivo e suscetível à aplicação universal”⁴⁴. Ou seja, quando, na Educação, pensa-se em outra forma de aprender/ensinar, não dá para querer contrapor um pensamento hegemônico, como a Pedagogia Tradicional com outro também hegemônico. Cada professor(a), a partir dos seus conceitos sobre dança, corpo, educação e ensino, escolhe os seus caminhos, suas vertentes pedagógicas, etc. Aqui há uma, que pensa a partir de uma ecologia de saberes, mas não é a única.

“A possibilidade de um futuro melhor não está, assim, num futuro distante, mas na reinvenção do presente” (SANTOS, 2002, p. 278). É o que estou tentando fazer, juntando a tradição do balé clássico, com outras formas de aprender/ensinar. Pode ser que essa forma possa dar certo também com outras danças codificadas. Pode ser que não. Pode ser, também, que para os(as) iniciantes seja mais motivadora da construção de conhecimento, que para aqueles(as) que já dominam a técnica clássica. Contudo, nesse caso, isso é tema para outra pesquisa.

43 Tradução minha para: “Durante las prácticas somáticas se aprende a hacer nuevas distinciones cinestésicas. Para lograrlo es más importante cómo se llega a la meta que la meta misma” (CARVAJAL E RODRÍGUEZ, 1998, p. 39).

44 Tradução minha para: “[...] no se há formulado jamás, ni podrá formularse, un discurso definitivo y susceptible de aplicación universal” (RIBEIRO, 2006, p. 57).

Referências

BIANCHI, P.; NUNES, S. M. A Coordenação Motora como dispositivo para a 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.

BOLSANELLO, D. P. Nosso corpo não é somente nosso. In: BOLSANELLO, Débora Pereira (Org.) **Em pleno corpo** – educação somática, movimento e saúde. Curitiba: Juruá Psicologia, 2009.

_____. Educação somática: o corpo enquanto experiência. **Motriz**, Rio Claro, v.11, n.2, p.99-106, mai./ago. 2005.

CARVAJAL, J.; RODRIGUEZ, M. La educación somática: un medio para desarrollar el potencial humano. **Educación física y deporte**, Medellín, V.20 N.1. 1998. Disponível em: < <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/3388> >. Acesso em: 25 ago. 2015.

ESTEIN, Ernildo. Aspectos filosóficos e sócio-antropológicos do construtivismo pós-piagetiano II. In: GROSSI, E. P. BORDINI, J. (Org.) **Construtivismo pós-piagetiano**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FERRAZ, Maria Heloísa. FUSARI, Maria de Rezende e. 2ª Ed. **Metodologia do ensino de Arte**: fundamentos e proposições. São Paulo: Cortez, 2009.

FORTIN, Sylvie. LONG, W. Percebendo diferenças no ensino e na aprendizagem de técnicas de dança contemporânea. **Movimento em foco**, Porto Alegre v. 11, n2, p. 9-29, mai-ago. 2005.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje** – textos e contextos. 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

OLARTE, Rosana Barragán. El eterno aprendizaje del soma: análisis de la Educación

Somática y la comunicación del movimiento en la danza. **Cuadernos de música, artes visuales y artes escénicas**, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, D.C. (Colombia), 3 (1), p. 105–159, Octubre 2006–Marzo 2007.

PAVLOVA, Anna. **Novo dicionário de ballet**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal; SAMPAIO, Carmen Sanches. Conversas sobre aprenderensinar a ler a escrever: (nos) alfabetizando com crianças e sem cartilhas... In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia: diálogos entre didática e currículo**. São Paulo: Cortez, 2012. p.395-429.

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

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

_____. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970a.

_____. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970b.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zelia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget**. São Paulo: EPU (Editora Pedagógica e Universitária Ltda), 1988.

RIBEIRO, Darcy. **La universidad nueva: un proyecto**. Caracas: Fundacion Biblioteca Ayacucho, 2006.

SÖÖT, Anu. VISKUS, Ele. Teaching dance in the 21st century: A literature review. THE EUROPEAN JOURNAL OF SOCIAL & BEHAVIOURAL SCIENCES, V. VII, Nov. 2013, p. 1193-1202. Disponível em: http://www.futureacademy.org.uk/files/menu_items/other/ejsbs99.pdf Acesso em: 11 ago. 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. MENESES, Maria Paula (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p.23-72.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, 63, p. 237-280, out. 2002.

STINSON, Susan. Uma pedagogia feminista para a dança da criança. **Pro-posições**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 77-89, jun. 1995.

SOTER, Silvia. A criação em dança. In: INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE

JOINVILLE. **Seminários de Dança:** Criação, ética, pa..ra..rá pa..ra..rá Modos de criação, processos que deságuam em uma reflexão ética. Instituto Festival de Dança de Joinville: Joinville, 2012.

TOMAZZONI, Airton. A escola e o aluno de dança: desafios da contemporaneidade. In: ICLE, Gilberto (org). **Pedagogia da arte:** entre-lugares da criação. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2010. p.23-34.

Currículo resumido:

Autora

Artista da dança. Doutora e mestra em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Dança pela Universidade Anhembi Morumbi. Desenvolve pesquisas nas áreas da pedagogia da dança, educação somática e balé clássico. Foi professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb).