



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA
CURSO DE LICENCIATURA EM DANÇA

RITA DE CASSIA LIMA AROUCHA

**O RIO DE MEMÓRIAS: JOGOS DE CRIAÇÃO PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM EM DANÇA**

BELÉM-PA
2026

RITA DE CASSIA LIMA AROUCHA

**O RIO DE MEMÓRIAS: JOGOS DE CRIAÇÃO PARA O ENSINO-
APRENDIZAGEM EM DANÇA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado à
Faculdade de Dança, como requisito parcial para
obtenção de grau de licenciado em dança, pela
Universidade Federal do Pará.
Orientador (a): Dra. Luíza Monteiro e Souza

BELÉM-PA

2026

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Biblioteca Universitária da ETDUFPA-Belém-PA**

A771r Aroucha, Rita de Cassia Lima
 O rio de memórias: jogos de criação para o ensino- aprendizagem
 em dança / Rita de Cassia Lima Aroucha. 2026.
 61 f.

 Orientadora: Profª. Drª Luiza Monteiro e Souza

 Trabalho de Curso - Artigo (Graduação) – Universidade Federal do
 Pará, Instituto de Ciências da Arte, Faculdade de Dança, Curso de
 Licenciatura em Dança, Belém, 2026.

 1. Dança – Estudo e ensino. 2. Criação (Artística, literária etc.). 3.
 Jogos educativos. I. Título.

CDD - 23. ed. 793.07

Elaborado por Rosemarie de Almeida Costa – CRB-2/726



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA ARTE
FACULDADE DE DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos nove dias do mês de fevereiro do ano de dois mil e vinte e seis, às dezesseis horas, na sala 16, da Faculdade de Dança - Curso de Licenciatura em Dança, reuniu-se a Banca Examinadora constituída pelas docentes: Profa. Dra. Luiza Monteiro e Souza (Orientadora e Presidente da Sessão), Prof^a Dra. Larissa Melo Chaves (Membro Externo) e Profa. MSc. Paola Rodrigues Pinheiro (Membro Interno), para proceder à avaliação do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "**RIO DE MEMÓRIAS: JOGOS DE CRIAÇÃO PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM EM DANÇA**", de autoria da aluna: Rita de Cássia Lima Aroucha, matrícula: 202206040013, da turma: 2022, do Curso de Licenciatura em Dança. Iniciado os trabalhos, a Presidente da Sessão apresentou as normas de Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso e em seguida convidou a aluna para fazer a apresentação do trabalho. Após a exposição oral, a discente foi arguida pelos membros da banca, que atribuíram conceito regular ao seu Trabalho de Conclusão de Curso, tendo sido assim aprovado (aprovado/reprovado), conforme normas regulamentares. Nada mais havendo a tratar, eu, presidente(a) da banca, lavrei a presente ata que segue assinada por mim, pelos demais membros da banca examinadora do trabalho avaliado e pela aluna.

Luiza Monteiro e Souza
Presidente da Banca

Larissa Melo Chaves
Membro da Banca

Paola Rodrigues Pinheiro
Membro da Banca

Rita de Cássia Lima Aroucha
Aluno (a)

A todos os meus alunos, que me acompanharam durante esses 4 anos. Que a dança continue a aquecer seus corações, assim como aquece o meu.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais (Gislene Lima e José Domingos Aroucha), por me mostrarem a importância da educação e por me impulsionarem para o universo da dança.

Quero agradecer ao meu namorado (Rian Martins), por me ajudar todos os dias, por ter me incentivado a escolher o curso de licenciatura em dança e por ser um grande apoio durante esses 4 anos de curso.

Aos meus professores do curso, em especial à minha orientadora, a professora doutora Luiza Monteiro e Souza, por ter me escolhido para o seu projeto de pesquisa e por ter me impulsionado a mergulhar no universo de encantamentos da pesquisa em dança.

Agradeço à Ritmos Escola de Dança, minha segunda casa há mais de 12 anos, por todo o afeto que recebo. À professora Rafaella Corrêa, por ter me mostrado um ensino em dança recheado de amor e carinho, e por me mostrar que a dança é conhecimento e que precisamos, como professores, possibilitar um ensino em dança respeitoso, para que o aluno seja repleto de maravilhosas memórias dançantes.

Quero agradecer aos meus grandes amigos da turma de 2022, por fazerem esta caminhada se tornar mais leve e cheia de alegria. Em especial, quero agradecer às minhas amigas (Elayza Lobato e Esther Ribeiro), pelas partilhas de conhecimento e carinho durante esses anos.

Para finalizar, quero agradecer aos maiores incentivadores para continuar no caminho da formação em dança: meus alunos, que me fazem todos os dias querer ser melhor e buscar sempre uma educação em dança respeitosa, sensível, significativa e repleta de poesias.

Formar é criar condições para que o outro se torne obra de si Mesmo (Antônio Nóvoa).

RESUMO

A presente pesquisa tem como centralidade a necessidade de investigar e propor caminhos pedagógicos e metodológicos para o ensino em dança, tendo como conceito disparador a noção de rio de memórias. O objetivo geral do trabalho é desenvolver experiências metodológicas de ensino e aprendizagem em dança tomando como ponto de partida a noção de rio de memórias, tendo como objetivos específicos: investigar as potencialidades do rio de memórias para aplicações no ensino da dança nos setores formais e não formais de ensino, estimular a criação de caminhos possíveis para se pensar-fazer o processo de ensino-aprendizagem em dança nos setores educacionais e desenvolver relações teórico-práticas entre o conceito de rio de memórias e noções educacionais em dança. A pesquisa utiliza como arcabouço teórico principal autores e autoras que dialogam com um conjunto de noções, abordagens e conceitos de rio de memórias; encantaria-corpo e abordagens de dança como educação. A presente pesquisa tem uma abordagem qualitativa de natureza aplicada, e sua metodologia é composta de duas etapas, sendo a primeira de investigação, mediante leitura de artigos, livros, teses e dissertações, a respeito da temática dança como educação, suas pedagogias e metodologias. A segunda etapa consiste no desenvolvimento de uma proposta metodológica em formato de jogo de cartas intitulado “Rio: jogo de criação para o ensino em dança”, tendo como referência principal a noção de rio de memórias. O trabalho tem como resultado o jogo de criação, que detém o papel de ser a primeira possibilidade metodológica da noção de rio de memórias para o ensino, além de ser um dos exemplos possíveis de como podemos desenvolver o ensino em dança nas escolas.

Palavras-chave: rio de memórias; dança; ensino-aprendizagem e jogo.

ABSTRACT

This research focuses on the need to investigate and propose pedagogical and methodological approaches for dance education, using the notion of a river of memories as a starting point. The overall objective of this work is to develop methodological experiences in dance teaching and learning, taking the notion of river of memories as a starting point. Its specific objectives are: to investigate the potential of the river of memories for future applications in dance education in formal and non-formal educational settings; to stimulate the creation of possible paths for thinking about and implementing the teaching-learning process in dance within educational sectors; and to develop theoretical and practical relationships between the concept of river of memory and educational notions in dance. The research uses as its main theoretical framework authors who engage with a set of notions, approaches, and concepts of river of memories; enchantment-body; and approaches to dance as education. This research employs a qualitative, applied approach, with a methodology comprised of two stages. The first stage involves investigation through the reading of articles, books, theses, and dissertations on the theme of dance as education, its pedagogies, and methodologies. The second stage consists of developing a methodological proposal in the form of a card game entitled "Rio: a creative game for dance education", primarily based on the notion of a river of memories. The work results in this creative game, which serves as the first methodological possibility for applying the concept of a river of memories to teaching, and as one of the possible examples of how we can develop dance education in schools.

Keywords: River of memories; dance; teaching and learning; and play.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Objetos de conhecimento e habilidades da dança.....	28
Quadro 2 – Componentes e conteúdo da estrela Labaniana.....	34
Quadro 3 – BNCC e os componentes da estrela Labaniana.....	45

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema das etapas de criação no rio de memórias.....	23
Figura 2 – Ilustração da estrela Labaniana.....	34
Figura 3 – Esquema de articulação entre os conceitos.....	36
Figura 4 – Imagem do rio de memórias e a educação em dança.....	37
Figura 5 – Esquema de conceitos abordados no jogo.....	40
Figura 6 – Esquema de organização das cartas.....	41
Figura 7 – Cartas da etapa à beira.....	43
Figura 8 – Cartas da etapa arquivo memória-corpo.....	46
Figura 9 – Cartas da etapa evocar.....	48
Figura 10 – Cartas da etapa poética memorial.....	50
Figura 11 – Esquema de visualização da utilização das cartas.....	51
Figura 12 – Esquema de possibilidades de combinações.....	52

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EIEs	Experiências de Imersão e Emersão
FADAN	Faculdade de Dança
ICA	Instituto de Ciências da Arte
LDB	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPC	Projeto Político de Curso
ProCriEnCorpo	Projeto de Pesquisa Processos de Criação na Encantaria do Corpo
RCNI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFPA	Universidade Federal do Pará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PRIMEIRO MOVIMENTO: RIO DE MEMÓRIAS, UMA NOÇÃO DA PÓS MODERNIDADE.....	15
2.1 Contextualização sobre a dança	15
2.2 Rio de memórias e suas construções memoriais	18
2.3 Identidade pessoal e abordagem histórico-cultural.	18
2.4 Dança imanente e encantaria-corpo	20
2.5 Mergulho ao rio de memórias	22
2.5.1 À beira.....	23
2.5.2 Arquivo memória-corpo	23
2.5.3 Evocar e Poética memorial.....	23
2.5.4 Dança particular	24
3 SEGUNDO MOVIMENTO: DIÁLOGOS ENTRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO	25
3.1 Leis e documentos sobre a dança na educação brasileira.....	26
3.2 A especificidade da dança na escola	29
3.3 Dança como linguagem: o ensino da dança nas escolas	30
3.4 A estrela Labaniana e a educação em dança	32
4. TERCEIRO MOVIMENTO: RIO DE MEMÓRIAS E EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS EM DANÇA	36
4.1 Rio de Memórias: jogos de criação para o ensino-aprendizagem em dança	37
4.2 A estrutura do jogo	41
4.2.1 À beira: carta preparatória.....	41
4.2.2 Arquivo memória-corpo: carta descritiva I	44
4.2.3 Evocar: carta descritiva II	47
4.2.4 Poética memorial: organização gestual	50
4.3 Aplicabilidade do jogo	51
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	56

1 INTRODUÇÃO

Encontro-me com a referente pesquisa no decorrer dos primeiros semestres do curso de Licenciatura em Dança¹. Durante esse período, fui agraciada por uma bolsa do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)² pelo Projeto de Pesquisa Processos de Criação na Encantaria do Corpo (ProCriEnCorpo)³, coordenado pela professora doutora Luiza Monteiro e Souza (FADAN/ICA/UFPA).

A partir dessa bolsa, realizei meus primeiros passos no universo da pesquisa em dança. Ao ler a tese-memorial da minha orientadora, *Encantaria-Corpo: Processo de Criação e Poéticas em Dança (2022)*⁴, mergulhei em um universo que me maravilhou e me encantei pela pesquisa acadêmica em dança. Deste primeiro mergulho, emergiu a ideia de um rio que tinha como força poética movente da dança as memórias. Nesse momento, deparei-me com meu lugar de pesquisa, mas também com minha potência energética, poética: *O rio de memórias*⁵ – noção de pesquisa desenvolvida durante minha primeira bolsa PIBIC, no período de 2022 a 2023.

Pelas águas do rio de memórias se fizeram afluentes. Esses formaram o *mergulho coletivo em dança*, pesquisa realizada de 2023 a 2024, e que tinha como finalidade compreender as memórias do corpo como uma rede particular que é gerada a partir das coletividades vivenciadas com o mundo e em sociedade. Além do mergulho coletivo, o rio de memórias gerou outra corrente, sendo essa a presente pesquisa: *O rio de memórias: jogos de criação para o ensino-aprendizagem em dança*. Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e Processos de Ensino e de Aprendizagem, apontada no Projeto Político de Curso (PPC) do curso de licenciatura em dança da UFPA.

¹ Curso vinculado à Faculdade de Dança (FADAN), do Instituto de Ciências da Arte (ICA) da Universidade Federal do Pará (UFPA).

² PIBIC é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica, um programa do CNPq que incentiva a participação de estudantes de graduação e ensino médio em projetos de pesquisa. O objetivo é despertar vocações científicas, promover o desenvolvimento de habilidades de pesquisa e facilitar o ingresso na pós-graduação.

³ O projeto de pesquisa é vinculado ao curso de Licenciatura em Dança da UFPA. Suas atividades vêm sendo desenvolvidas há 4 anos, sendo vinculadas à tese de doutoramento da Coordenadora do projeto, a Prof.^a Dra. Luiza Monteiro e Souza.

⁴ A tese-memorial “Encantaria-corpo: processos de criação e poéticas em dança” e está disponível no site do Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade Federal do Pará (PPGARTES-UFPA) proresp.ufpa.br/index.php/br/tesesedissertacoes/teses/4632022.

⁵ A noção de rio de memórias é um conceito desenvolvido por Aroucha e Souza no ano de 2024, a pesquisa está disponível nos anais do X: Fórum Bienal de Pesquisa em Artes. <https://www.ppgartes.proresp.ufpa.br/index.php/br/programa/noticias/todas/551-publicacao-do-anais-do-x-forum-bienal-de-pesquisa-em-artes-iii-encontro-regional-da-anpap-norte-belem-pa-ii-jornada-arte-educacao-do-profartes-arte-e-pensamento-contemporaneo-em-revisao>. O conceito de rio de memórias será apresentado e explicado durante a primeira seção desta monografia.

Quando abordamos o processo de ensino da dança nos tempos atuais, nossos pensamentos muitas vezes são direcionados a salas espelhadas com barras, um professor à frente e os estudantes atrás repetindo sequências. Essa representação, ainda muito comum, reflete uma abordagem tradicional de ensino em dança, que valoriza a repetição mecânica e a imitação como elementos superestimados, essas muito comuns em estúdios, academias e escolas de dança, além de ser um padrão que se repete nas instituições formais⁶ de ensino.

No artigo “*Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores*”, de Batalha e Cruz (2019) é possível refletir acerca dos processos de ensino da dança presente nas escolas. As autoras abordam diversas dificuldades apresentadas por professores da Educação Básica a respeito da educação em dança, como a falta de estrutura para aulas práticas, a falta de compreensão dos gestores e demais professores acerca desta área de conhecimento e o abafamento do caráter reflexivo da dança.

Ainda nos dias de hoje, poucas são as vezes em que adotamos e encontramos pedagogias em dança como metodologias diferenciadas e inovadoras focadas no conhecimento desta linguagem enquanto caminho de educação humana. Consequentemente, é muito presente a falta de planejamento, de atenção diferenciada no processo educativo e a carência de propostas que impulsionem um ensino significativo aos alunos.

Raquel Cavalcanti (2018), em seu artigo “*Em busca de uma pedagogia crítica em dança: reflexões, problematizações e possíveis caminhos*”, questiona essas abordagens tradicionais de ensino impostas ao processo educativo em dança, instigando os leitores a repensarem seus modos de ensinar e aprender sobre a dança.

O ensino e aprendizagem da dança ainda é muito ligado às propostas pedagógicas tradicionais⁷ e, portanto, ocorre uma “estagnação no desenvolvimento de novas metodologias de ensino utilizadas em aulas de dança” (Lakes, 2005 *apud* Cavalcanti, 2018, p. 1381). Com efeito, a autora abre um questionamento sobre quais são os possíveis caminhos para se pensar o ensino da dança a partir de uma perspectiva contemporânea. No decorrer do escrito, Cavalcanti (2018) realiza algumas provocações, sendo uma delas: “Quais são os caracteres práticos-teóricos relevantes para o ensino-aprendizagem em dança?” (Cavalcanti, 2018, p. 1385).

⁶ Segundo Tavares e Melo (2019, p. 04), “o ensino formal, caracterizado como um conjunto de modelos e práticas de educação diretamente relacionada às escolas ou institutos de formação”. Desse modo, o termo refere-se a um sistema educacional organizado e institucionalizado, como por exemplo as escolas e universidades, visto que estas têm um modelo de ensino planejado e estruturado.

⁷ Os padrões tradicionais de ensino referem-se aos procedimentos conservadores, desatualizados e autoritários, que são propostos ainda, quando falamos de ensino em dança. (Cavalcanti, 2018).

Diante ao exposto, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de investigar e propor novos caminhos pedagógicos e metodológicos para o ensino em dança, tendo como conceito disparador a noção de rio de memórias, que tem como foco a memória como estímulo para a criação em dança. Assim, visamos analisar e investigar, por meio de mergulhos no corpo, as potencialidades presentes na memória corporal para a construção de danças particulares, a fim de que seja um caminho e uma possibilidade para a experimentação de danças mais significativas para o corpo.

O estudo parte da seguinte problemática “Como a noção de rio de memórias pode inspirar o desenvolvimento de metodologias de ensino-aprendizagem em dança?” Consideramos como hipótese que o rio de memórias investiga as potencialidades criativas dos corpos dançantes, por meio da conexão com suas memórias; logo, essa noção é passível de gerar metodologias para um ensino-aprendizagem em dança cujos corpos sejam protagonistas do processo, visto que, focalizando as singularidades da memória corporal, poderíamos propor caminhos mais genuínos, sensíveis e menos tradicionais para esta linguagem artística.

O objetivo geral da pesquisa sugere desenvolver experiências metodológicas de ensino e aprendizagem em dança, tomando como ponto de partida a noção de rio de memórias. Como objetivos específicos, temos: investigar as potencialidades do rio de memórias para aplicações no ensino da dança nos setores formais e não formais de ensino; estimular a criação de caminhos possíveis para se pensar-fazer o processo de ensino-aprendizagem em dança dentro dos setores educacionais e desenvolver relações teórico-práticas entre o conceito de rio de memórias e noções educacionais em dança.

A pesquisa utiliza como arcabouço teórico um conjunto de noções, abordagens e conceitos que visa apresentar o papel da dança como mediadora de conhecimento, permitindo que os estudantes busquem criativamente um (re)conhecimento do corpo.

Como noção central, será utilizada a proposta de rio de memórias de Aroucha e Souza (2024) — a noção conduz um olhar poético-sensível em relação à dança e ao corpo que dança, considerando a subjetividade do corpo e buscando estímulos à memória como caminho de sensibilização para processos de experimentação e criação em dança — articulada ao conceito de encantaria-corpo, de Souza (2022).

Souza (2022) desenvolveu em sua tese-memorial a encantaria-corpo, um *habitat* poético, acessado mediante mergulhos nas profundezas do corpo. A pesquisa de Souza enfatiza as forças poéticas presentes nesse *habitat* e como essas podem se tornar estímulos para a criação em dança, a partir das poesias presentes em si.

Também serão mobilizadas as abordagens de dança como educação, apontadas por Isabel Marques (1997, 2010, 2012) e Karenine Porpino (2018, 2012). A pesquisa apoiar-se-á também em outras perspectivas, como as reflexões propostas por Raquel Cavalcanti (2018), além dos documentos e leis que orientam a educação no Brasil, como a Lei de Diretrizes de Bases (LDB, 1996 e 2016), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997 e 1998) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil III (RCNI, 1998).

Construiremos neste estudo uma abordagem a respeito dos processos pedagógicos e metodológicos aqui articulados para o ensino em dança, utilizando também Porpino (2018, 2012) a respeito do processo de aplicação da dança como conhecimento obrigatório no contexto escolar. Também estará presente trabalho uma abordagem qualitativa⁸ de natureza aplicada, onde foi utilizado como procedimento coletas bibliográficas, com objetivos descritivos relacionados à temática dança como educação e suas pedagogias e metodologias de ensino-aprendizagem em dança.

Além disso, o estudo foi dividido em duas etapas, sendo a primeira uma investigação, mediante leitura de artigos, livros, teses e dissertações a respeito da temática dança como educação, suas pedagogias e metodologias. Esta etapa enfatiza a análise da dança como linguagem e como componente curricular obrigatório da disciplina Arte.

Durante a segunda etapa da pesquisa, desenvolvemos uma proposta metodológica em formato de jogo, intitulada “Rio: jogo de criação para o ensino em dança”. Tendo como referência principal a noção de rio de memórias, o jogo tem a finalidade de apresentar esta noção como construtora metodológica de ensino-aprendizagem em dança.

Esta monografia é composta de 3 (três) seções, divididas em subseções. A primeira seção destina-se a apresentar a noção de rio de memórias, suas construções teóricas e práticas, além de apresentar a mesma como uma noção da pós-modernidade em dança. A segunda seção realiza uma contextualização da percepção de dança como educação, por meio de uma análise sobre os documentos e leis que orientam a respeito da educação no Brasil, realizando um paralelo entre as teorias previstas nos documentos e as práticas educacionais em dança presentes nas escolas. A terceira seção tem como intuito a apresentação do jogo de cartas Rio: Jogo de criação para o ensino em dança.

⁸ A pesquisa qualitativa, de acordo Brandão (2001), está relacionada aos significados que as pessoas (logo, o pesquisado) atribuem às suas experiências do mundo social e a como compreendem esse mundo. Portanto, a pesquisa qualitativa buscar interpretar os fenômenos de uma pesquisa.

2 PRIMEIRO MOVIMENTO: RIO DE MEMÓRIAS, UMA NOÇÃO DA PÓS MODERNIDADE

2.1 Contextualização sobre a dança

Para tratarmos a respeito das percepções sobre a noção de rio de memórias, é necessário realizar um breve trajeto, observando o movimento de como a dança vem sendo abordada, observada e pensada. Desse modo, realizaremos um breve recorte do período clássico até os pensamentos contemporâneos para compreender as atuais concepções sobre a dança e assim traçar um caminho até a noção de rio de memórias.

Eliana Rodrigues Silva, em seu texto *Dança e Pós-modernidade* (2005), apresenta diferentes contextos histórico-sociais, estilos, valores e estéticas que a dança vem sofrendo durante os séculos. Nota-se diferentes maneiras de explanação e percepção sobre o corpo, visto que é pelo corpo que a dança se expressa.

Nos séculos XV e XVI, as conhecidas danças populares europeias foram transferidas para os castelos feudais na Itália e na França (Silva, 2005). Ao chegarem na corte, sofreram refinamento pelos grandes mestres, tornando-se mais agradáveis ao olhar da aristocracia. Sendo assim, “a partir do momento em que a dança começou a ser metrificada e ganhou ensino regular, definiu-se a divisão entre a dança cortesã e a dança popular” (Frajuka, 2021, p. 17).

Com o surgimento de uma dança de corte, podemos observar os primeiros passos para a origem do *ballet*. Após o estopim do casamento de Catherine de Médici, da Itália, com Henri II, da França, uma nova dança é construída dentro das cortes, denominada como o *ballet de cour* ou balé da corte:

A dança da corte assinala uma nova era, até então, havia apenas a separação da dança metrificada e da dança popular, mas até o final do século XVI, esta se torna uma dança erudita, onde para realizá-la é necessário saber não só a métrica, como também os passos (Frajuka, 2021, p. 18).

Observamos que desde suas origens nas cortes italianas e francesas, o *ballet* já tinha em sua essência o academicismo e a valorização da técnica e estética dos movimentos. Mesmo tendo diferentes marcos históricos em sua criação, o *ballet* que conhecemos hoje ainda apresenta métrica, a busca da perfeição dos passos e a valorização do vocabulário técnico e sistemático que demonstra como deve ser realizada a dança.

Em torno do século XIX, surgem novos questionamentos e proposições a respeito das formas de se construir e pensar em dança, os quais vão de encontro aos valores academicistas

do *ballet* clássico. Nesse contexto, Isadora Duncan, Loie Fuller e Ruth St. Denis são as pioneiras da dança moderna (Silva, 2005).

A dança moderna surge para quebrar os padrões tecnicistas defendidos e instalados pelo *ballet*. Seus pioneiros observaram que as temáticas e as percepções sobre os corpos que eram valorizados pelo *ballet* não faziam mais sentido na realidade que viviam, visto que “o mundo passava pela 1ª guerra mundial e já não era mais possível dançar sobre um mundo de irrealidades ou fantasias, mas sim sobre a verdadeira condição humana, suas vitórias e fracassos” (Silva, 2005, p. 96).

Assim começa a ser instalada uma nova percepção de como fazer e criar em dança, uma era de liberdade criativa, diferentemente do *ballet*, onde os mestres tinham a responsabilidade total da criação das obras e os bailarinos estavam determinados a repetir a sequência com perfeição. Na dança moderna, os artistas já tinham uma liberdade maior de criação de forma individual, porém com algumas características comuns entre eles.

Nesse sentido, cada pioneiro, e logo em seguida seus discípulos, criaram suas próprias técnicas corporais. Isadora Duncan buscava a inspiração na natureza para construir suas obras. Para ela, os artistas tinham que buscar diferentes formas de expressar em seus movimentos as verdades internas. Ruth St. Denis utilizava em suas composições as divindades indianas, japonesas e egípcias, pois buscava provocar experiências místicas no ato de dançar, diferentemente de suas discípulas⁹, Doris Humphrey e Martha Graham, que seguiram outros caminhos que impulsionavam suas criações. Logo, percebe-se que,

Muitos dançarinos e coreógrafos modernos trabalhavam individualmente, mas tinham todos basicamente o mesmo objetivo: desenvolver técnicas, métodos de criação e filosofias de trabalho que pudessem ser usados para expressar a condição humana, aspectos estes cuja linguagem do balé clássico era incapaz de realizar devido a sua limitação de vocabulário estético. (Silva, 2005, p. 103).

A dança moderna, ao valorizar a liberdade criativa ligada a dançar as condições humanas, abriu espaço para que, durante as décadas de 1930 e 1940, surgissem novos artistas¹⁰ e, junto com eles, a vontade de criar obras que falassem sobre temas relacionados à política, condições sociais e psicológicas.

⁹ Ruth St. Denis, junto ao seu companheiro Ted Shawn, fundaram, em 1915, a *Denishawn School of Dancing and Related Arts*, a presente escola é considerada o berço da dança moderna americana. A escola buscava integrar dança e espiritualidade, oferecendo um currículo diversificado que incluía técnicas orientais, danças folclóricas e suas próprias técnicas inovadoras. A Denishawn formou dançarinos renomados e figuras importantes para a dança moderna, como Martha Graham, Doris Humphrey e Charles Weidman.

¹⁰ José Limón (Discípulo de Doris Humphrey), Lester Horton, Hanya Holm, Alvin Ailey, Alwin Nikolais, Erick Hawkins, Paul Taylor e Merce Cunningham, sendo os três últimos dançarinos de Martha Graham (Silva, 2005, p. 104).

Segundo Silva (2005), mediante aos excessos de dramatização dos enredos e dos conteúdos fortemente psicológicos propostos nas obras de dança moderna, os expectadores, assim como seus criadores, ficaram esgotados. Por consequência, em meados dos anos de 1940, Merce Cunningham – que futuramente seria considerado um precursor da dança contemporânea – afasta-se dos temas dramáticos da dança moderna, e começa a propor novos pensamentos a respeito da dança, questionando as ideologias presentes tanto na dança moderna quanto no *ballet*.

Cunningham afirmou e propôs os seguintes princípios: qualquer movimento poderia ser material de criação em dança; qualquer procedimento poderia ser válido para a criação; qualquer parte ou partes do corpo poderiam ser usadas; os elementos da sonoplastia, cenografia, figurino e iluminação têm sua lógica e identidade própria e poderiam existir de forma independente; qualquer área poderia tornar-se espaço cênico e a dança poderia ser qualquer coisa, mas é, fundamentalmente e primeiramente, sobre o corpo (Banes, 1980 *apud* Silva, 2005). Partindo desses princípios, surge a dança pós-moderna. É importante salientar que esse termo não se refere apenas à temporalidade, mas sobretudo à estética presente dentro dessa nova forma de se pensar-fazer dança.

A dança pós-moderna traz em sua essência a vontade de observar o corpo, especificamente como esse corpo pode movimentar-se. Dessa forma, a pluralidade encontra-se na cena:

Estabeleceu-se então uma imensa variedade de estilos e principalmente de métodos de criação. A dança poderia ser montada ao acaso, surgindo de improvisações em cena aberta; danças geradas a partir de tarefas cotidianas e movimentação funcional; danças criadas a partir de *scores* previamente concebidos; de brincadeiras infantis; de atletismo; danças construídas a partir de outras danças; de livre associação; de rituais; de jogos; de literatura; e artes visuais. de situações comportamentais, de manipulação de objetos, enfim, de um universo absolutamente amplo e permissivo. Não havia homogeneidade estilística ou temática (Silva, 2005, p.109).

Com efeito, a noção de rio de memórias encontra-se como uma proposta de pensar-fazer danças a partir dos princípios da pós-modernidade, visto a pluralidade de significados, discursos e produtos presentes em suas práticas e principalmente a proposta de construir danças por meio de processos criativos que estimulam os corpos a expressarem suas possibilidades de movimentação. Daqui por diante, até o término desta seção, focaremos em apresentar e explicar a noção de rio de memórias.

2.2 Rio de memórias e suas construções memoriais

A noção de rio de memórias é um conceito desenvolvido por Aroucha e Souza no ano de 2024. A pesquisa origina-se a partir de um questionamento: “quais são e de onde vêm as forças poéticas que habitam esta artista?” (2024, p.202). A indagação levantada pela autora Rita Aroucha buscava responder quais eram suas possibilidades e potencialidades de criação em dança, levando em consideração os pensamentos em dança da pós-modernidade e questionando seus modos tradicionais de pensar e criar em dança.

Partindo desse questionamento, revela-se a necessidade de investigar uma nova maneira de pensar processos criativos, considerando as singularidades e potencialidades do corpo a partir da utilização da memória como indutor e potencial poético de criação em dança.

A noção de rio de memórias constrói-se através de uma rede teórica: a teoria de aprendizagem histórico-cultural de Lev Vygotsky, utilizando as visões de Roseli Fontana e Maria Nazaré da Cruz (1997); a Memória como identidade pessoal de Carlos Alberto Mourão Júnior e Nicole Costa Faria (2015); a Dança imanente de Ana Flávia Mendes (2010); e a Encantaria-corpo de Luiza Monteiro e Souza (2022).

Durante a escrita do artigo *o Rio de Memórias como potência para criação em dança na encantaria-corpo* (2024), cada conceito, abordagem e noção é exposto de igual maneira, e apresentaremos brevemente cada um deles.

2.3 Identidade pessoal e abordagem histórico-cultural.

Analisaremos aqui as perspectivas de Júnior e Faria (2015) a respeito da memória como identidade pessoal e a abordagem histórico cultural de Lev Vygotsky.

Para Júnior e Faria (2015), a memória é um dos processos mais complexos psicologicamente, visto que ela é responsável por guiar nossas decisões diárias e tem a função de “tornar cada sujeito único, tendo em vista que as experiências culturais e sociais acumuladas no caminho de sua existência determinam a sua identidade pessoal” (Aroucha; Souza, 2024, p. 204). Logo, as experiências vividas e armazenadas na memória dão aos sujeitos suas identidades pessoais (Junior; Faria, 2015).

Para compreendermos melhor a ideia de memória como identidade pessoal, temos que analisar como ocorre o seu processo de armazenamento. Júnior e Faria (2015) apresentam três subprocessos: a aquisição, consolidação e evocação.

O processo de aquisição dá-se a partir do momento em que as informações chegam ao corpo, por meio do nosso sistema nervoso e das estruturas sensoriais, captadas pelos sentidos do tato, paladar, olfato, audição e visão. Dessa forma, “o estímulo atinge os órgãos receptores,

o qual, através dos nervos sensitivos, chega ao sistema nervoso central” (Júnior; Faria, 2015, p. 781).

Após o momento de aquisição, que é a chegada das informações, ocorre a consolidação, ou seja, as informações recém-chegadas agora irão tornar-se memória. Esse processo acontece de duas formas: através de alterações bioquímicas¹¹ ou através de fenômenos eletrofisiológicos¹². A partir dessas duas funções, compreendemos que a memória não tem a função de engavetar informações, mas sim que o armazenamento de informações é possível graças à neuroplasticidade, que é a capacidade do cérebro de modificar suas estruturas de funcionamento em resposta aos estímulos que ele sofre com experiências, aprendizados etc.

Após os processos de aquisição e consolidação, temos, por fim, o processo de evocação, que é a recuperação de uma informação que foi armazenada. O reconhecimento e a recordação podem acontecer de forma espontânea ou voluntária. No reconhecimento, somos estimulados pelo ambiente, logo, as lembranças surgem de forma espontânea, sozinhas, mediante o estímulo. Na recordação já não temos estímulo no ambiente, então temos que voluntariamente buscar as informações já armazenadas.

Nesse contexto, consideramos a memória uma identidade pessoal, visto que o processo de armazenamento ocorre a partir dos estímulos pessoais que estabelecemos com o ambiente. Isto é, cada pessoa terá uma maneira diversa de observar, perceber e compreender o mundo.

Para Lev Vygotsky (1997), os seres humanos são diretamente influenciados pelas relações sociais, culturais e históricas:

O Homem é um ser histórico, logo o mesmo é resultante de suas relações sociais e culturais, que se desenvolvem a partir das interações que faz com o meio que pertence, pois quando o homem transforma o meio na busca de atender suas necessidades básicas, ele transforma a si mesmo. (Dias; Bueno, 2015, p. 174).

De acordo com o autor, as crianças não nascem em um mundo natural, mas sim em um mundo humano cheio de significados para conhecer e aprender, pois

Desde o nascimento, a criança está em constante interação com os adultos, que compartilham com ela seus modos de viver, de fazer as coisas, de dizer e de pensar, integrando-a aos significados que foram sendo produzidos e acumulados historicamente (Fontana; Cruz, 1997, p.57).

¹¹ Os fenômenos bioquímicos já incluem dois tipos de alterações: as estruturais (morfológicas) e as funcionais, que ocorrem, ambas, na circuitaria neural. As alterações estruturais compreendem a formação de novas espinhas dendríticas ou então a formação de novos prolongamentos axonais. Podem ocorrer ainda alterações morfológicas que criam novos circuitos que anteriormente não existiam.

¹² Nos fenômenos eletrofisiológicos, ao tentarmos memorizar uma situação nova, determinados conjuntos de neurônios continuam disparando durante alguns segundos, retraindo temporariamente a informação somente durante o tempo em que a mesma é necessária, extinguindo-a logo em seguida. Esse tipo de fenômeno tem duração extremamente efêmera e não forma traços bioquímicos. (Júnior; Faria, 2015, p. 781).

Trançando uma conexão entre essas ideias, observamos que a memória é identidade pessoal, visto que ela é fruto de uma rede de sensações, percepções e relações que o ser humano tem em suas interações no/com o mundo, e essas percepções apontadas por Júnior e Faria (2015) vêm a partilhar das visões de Vygotsky a respeito da abordagem histórico-cultural, que compreende o ser humano como um sujeito que nasce em um mundo cheio de significados sociais e é diretamente influenciado por ele.

Diante do exposto, ressaltamos que a noção de rio de memórias tem como base essas duas percepções, e traz em sua essência o corpo como histórico, social e cultural, sendo reflexo das interações e estímulos com o ambiente vivido e, portanto, “refletimos que, se o indivíduo sofre influência de tudo o que vive e experimenta em sua vida, por consequência, sua dança sofrerá também” (Aroucha; Souza, 2024, p. 205).

2.4 Dança imanente e encantaria-corpo

Somando-se com as perspectivas de corpo como sujeito histórico, social e cultural presentes nas abordagens supracitadas, encontramos duas propostas que focalizam as potencialidades do corpo: dança imanente (Mendes, 2010) e encantaria-corpo (Souza, 2022).

A dança imanente é uma práxis artística desenvolvida por Mendes (2010), que aborda as particularidades e potencialidades do corpo para o processo de criação em dança. Para Mendes (2010), a criação em dança tem origem dos atravessamentos que o corpo sofre.

Tudo parte das percepções do conceito de imanência. De acordo com o dicionário¹³ brasileiro, a imanência “É a característica ou particularidade daquilo que é intrinsecamente ao mundo material e concreto”, logo, faz parte da essência de um ser. Sendo assim, “a imanência absoluta existe em si-mesma: ela não está em alguma coisa, dentro de alguma coisa, ela não depende de um objeto nem pertence a um sujeito.” (Deleuze, 2004, p. 161).

A dança imanente “trata-se, portanto, de uma forma de dança centrada na pessoalidade e subjetividade do intérprete, isto é, suas singularidades” (Mendes, 2010, p. 70). A dança imanente é uma proposta que tem como ponto de partida o corpo, e essa será desenvolvida e expressada pelo corpo. Desse modo, “na dança imanente o corpo dança a si mesmo, sua história de vida, sua memória, sempre em movimento” (Mendes, 2018, p.85).

Assim, a autora propõe uma forma de criação em dança que utiliza como indutor as singularidades do corpo e suas coletividades presentes nos agenciamentos com o mundo. Trata-se de um fazer em dança que se constrói das experiências coletivas.

¹³ DICIO. *Dicionário Online de Português*. Disponível em: <https://www.dicio.com.br>.

Realizando uma relação entre a dança imanente e as noções de memória como identidade cultural e a abordagem histórico-cultural, nota-se que ambos os estudos partem das relações de um sujeito/corpo com o mundo, ou em como as experiências com o meio, seja ele social, cultural ou natural, interferem diretamente em um sujeito. Percebe-se que cada autor supracitado responde de uma maneira distinta a respeito de como o sujeito é diretamente influenciado pelo meio externo. Júnior e Faria (2015) determinaram a forma de identidade pessoal a partir da memória; Vygotsky via Fontana e Cruz (1997) em sua forma de agir e aprender e Mendes (2010) nas formas de experimentar e criar em dança.

Além da dança imanente, outro conceito presente no contexto da criação em dança aborda as relações individuais do sujeito como indutores do seu fazer: a encantaria-corpo (Souza, 2022).

A encantaria-corpo é considerada um *habitat* poético que pode ser acessado mediante a mergulhos nas profundezas do corpo. A pesquisa de Souza visa investigar as forças poéticas presentes neste *habitat* e como essas podem se tornar indutores e estímulos para a criação em dança. A noção constrói-se por meio das relações entre: as encantarias, de Loureiro (2008), a dança imanente, de Mendes (2010) e a poesia, de Coté (2014).

Além da encantaria-corpo, Souza (2022) também apresenta uma noção mais conectada com a ideia de mergulho nas camadas poéticas interiores do corpo. Para a autora, o corpo dançante realiza Experiências de Imersão e Emersão-EIEs¹⁴ para sensibilizar-se, mergulhando em suas histórias de vida, em suas memórias, em suas relações coletivas com o mundo etc. A esse respeito, comenta:

Eu quero falar que a poesia do corpo, da dança, ela está no corpo. Quem traz isso à tona é o dançarino(a). Quando a gente faz os mergulhos, mergulha em si, a gente está desvelando a essência poética do corpo (Souza, 2022, p.104).

A noção de encantaria-corpo, sob o nosso ponto de vista, coaduna das mesmas percepções dos pensadores anteriores, visto que, quando o corpo mergulha em si, ele se depara com seu *habitat* encantado, que é formado de uma rede de relações sociais.

Metaforicamente, consideramos que esse lugar encantado do corpo tem o formato de um rio que está repleto de memórias que percorrem aquele ser e que, mediante aos mergulhos poéticos, o sujeito sensibiliza-se no processo de criação. Dessa maneira, uma “manifestação

¹⁴ EIEs é uma prática metodológica em dança elaborada por Souza (2022), que sugere dispositivos criativos para a sensibilização do corpo. Utilizadas como foco para a criação do “despertar” da encantaria-corpo, as EIEs são dispositivos que convidam “os corpos a prestar uma atenção delicada e refinada ao que se passa em si e no outro (outros corpos, espaços, coisas...), com o objetivo de ampliar a escuta corporal.” (Souza, 2022, p. 121).

gestual enquanto dança nunca será realizada de maneira isolada, visto que se encontra implicada no corpo, em sua trajetória e relações com o meio.” (Aroucha; Souza, 2024, p. 206).

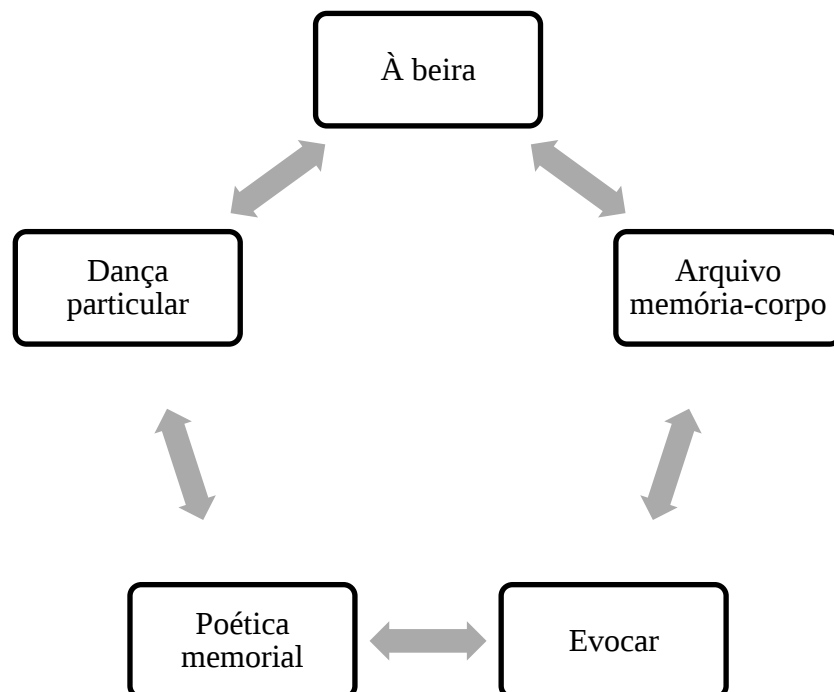
Ao expormos os conceitos-base para a noção de rio de memórias, elaborados por Aroucha e Souza (2024), e mostrarmos como esses se articulam para a criação, focaremos a seguir em analisar como esse processo de criação artística acontece na prática.

2.5 Mergulho ao rio de memórias

Compreendemos anteriormente que o rio de memórias surge a partir da articulação entre quatro conceitos. A partir disso, a noção encontra-se com uma única lógica, de que o sujeito/corpo sofre interferências do meio em que vive. Logo, suas ações são um reflexo dessas interferências, e, portanto, sua dança também será.

Para o processo criativo em dança a partir da memória, Aroucha e Souza (2024) propõem etapas de mergulho, tendo como referência as Experiências de Imersão e Emersão (EIEs) de Souza (2022). Essas etapas são: à beira; arquivo memória-corpo; evocar; poética memorial; e dança particular. Na figura 1, temos um esquema das etapas e breve descrição de cada uma delas.

Figura 1: Esquema das etapas de criação no rio de memórias



Fonte: Aroucha e Souza, 2024

2.5.1 À beira

O termo “à beira” tem como referência a pesquisa de doutorado de Souza (2022), onde foi desenvolvido o espetáculo “Na Beira¹⁵”, o qual despertou e deu origem à criação da noção de encantaria-corpo, visto que, para Souza, o espetáculo Na Beira “é um mergulho nas profundezas que habitam em cada um de nós. Um convite ao contato com uma experiência cênica impregnada de absurdo, encantamento, mistério, magia e transe” (Souza, 2022 p. 21).

Segundo Aroucha e Souza (2024), à beira é o estado onde os corpos dançantes estão na superfície do corpo; logo, não estão sensibilizados para o processo de mergulho. É o início, o momento em que o corpo buscará sensibilizar-se, para mergulhar no *habitat* encantado do rio de memórias.

Quando estamos à beira de um rio com águas barrentas, no qual não podemos enxergar o fundo, temos sensações e percepções de incerteza, inacabamento, mistério. Aplicando essa relação no processo de criação em dança, consideramos estar à beira como um momento onde o intérprete-criador está na superfície do corpo (Aroucha; Souza, 2024, p. 208).

À beira é o momento de conexão com o *habitat* encantado do corpo, em busca do mergulho no rio de memórias. Portanto, é o início da sensibilização do corpo para o processo de criação em dança.

2.5.2 Arquivo memória-corpo

A segunda etapa é denominada de arquivo memória-corpo, momento onde o corpo dançante já se encontra nas águas do seu rio e já está potencialmente pronto para mergulhar. Nesse sentido, se “caracteriza por ser o (re) conhecer do sujeito com o estado de ligação consigo mesmo, experimentando-se e iniciando seu processo criativo” (Aroucha; Souza, 2022, p. 208).

O arquivo memória-corpo tem como missão sensibilizar o corpo, intensificar os sentidos da percepção, observação e sensação do corpo, pois o sujeito, para mergulhar no rio de memórias, precisa entregar-se e estar presente, conectar-se com seu *habitat* encantado e encontrar as potencialidades poéticas escondidas nas profundezas da memória do corpo.

2.5.3 Evocar e Poética memorial

As etapas do evocar e poética memorial são descritas juntas, visto que ambas partem do pensamento das EIEs de Souza (2022).

¹⁵Espectáculo Na beira, disponível no canal da Companhia Moderno de Dança <https://youtu.be/LIfF2wgTErE?si=z2Fq1gysNbHVuoPW>

Como apresentado anteriormente, as EIEs são experiências que estimulam mergulhos ao corpo com a intensão de que este possa “escutar as suas profundezas” corporais e sensibilizar-se pelas mesmas, para criar poéticas desenvolvidas e expressadas de forma particular.

As etapas de evocar e poética memorial têm a finalidade de fazer o corpo dançante imergir nas águas do rio de memórias e, conseqüentemente, sensibilizar-se pelas memórias presentes em suas profundezas, para posteriormente emergir poeticamente para criar em dança. Diante disso,

o criador vai estar sensibilizado e entregue para fazer com que essas sensações presentes no estado líquido das águas do seu rio virem sólidas, tornando-se gestos em dança. Inicia-se o processo de emersão, ato de subida, saída das profundezas do rio para a superfície do corpo. Este processo chamamos de poética memorial, poética emergida do gestual gerado a partir das memórias do ser-criador (Aroucha; Souza, 2022, p. 209).

Compreendemos que o processo de evocar e poética memorial são atos de sensibilização do corpo. Durante cada uma das etapas, o corpo mergulha em si com o propósito de utilizar suas experiências de vida como fonte da criação, tendo como efeito o surgimento de danças mais particulares e significativas.

2.5.4 Dança particular

A dança particular é própria a cada corpo dançante, visto que só pode existir das poéticas singulares que o corpo manifestou durante seu processo de mergulho no rio de memórias.

Consideramos a etapa de dança particular como uma metalinguagem, ou seja, é uma dança que fala de si em si. Quando o sujeito vai ao rio banhar-se em suas memórias, ao retornar para a superfície, apresenta-se potencialmente sensibilizado para poder criar poéticas em dança que são frutos das suas experiências (Aroucha; Souza, 2024).

Dessa forma, relacionamos a dança particular com as percepções de dança imanente, visto que ela é uma dança de metalinguagem que tem como fonte primária para sua criação o sujeito que dança, e a dança particular traz em sua essência a vontade de fazer a dança ter a identidade do sujeito que a pratica. Assim,

Considerando as vivências particulares de cada intérprete, isto é, todas as suas técnicas corporais, referências culturais, história de vida, etc. Além disso, é importante compreender que cada processo criativo é inédito e requer uma diferente construção de corpo (Mendes, 2010, p. 97).

A dança particular surge das memórias de quem a criou. Por esse motivo, não se enfatiza apenas a forma da dança com padrões e vocabulários a serem seguidos de forma rígida, mas uma dança que emana singularidades do/no/sobre o sujeito, “uma dança de si para si, onde se sintam particularidades interiores no momento em que se dança” (Aroucha; Souza, 2024, p. 210).

3 SEGUNDO MOVIMENTO: DIÁLOGOS ENTRE A DANÇA E A EDUCAÇÃO

Antes de adentrarmos no universo do ensino em dança, acredito ser de muita importância salientar dois termos, “dança” e “educação¹⁶”, visto que eles dão origem a esta seção.

As palavras “dança” e “educação” são dois termos distintos, que apresentam características específicas, áreas de atuação e de estudos diferentes. Quando falamos sobre a atuação da dança como conhecimento, como processo de ensino, é frequente fazermos uso desses termos de forma conjugada, por exemplo: dança e educação, dança é educação, dançaeducação ou dança-educação. A esse respeito:

Dança e educação são dois modos de ser e estar em sociedade, de conviver, de estar com, de viver, de ver. Separadamente, dança e educação norteiam e delimitam formas de pensar e de agir que podem ser notadamente distintas, ou surpreendentemente parecidas; cada qual, dança e educação, congrega grupos de pessoas com interesses nem sempre mútuos e com práticas sócio-político-culturais nem sempre alinhadas. Separadas, correm e percorrem trilhos historicamente paralelos (Marques, 2010, p. 23).

Marques (2010), em seu texto “*Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações*”, reflete a respeito do hibridismo dos termos, reforçando ao leitor que, separadamente, as palavras são intrínsecas de significações, porém, quando são entendidas como binômio, carregam em si outros aspectos, visto que os termos estão ligados, mas não misturados ou fundidos. Para a autora, esses termos quando utilizados de forma conjugada e entendidos como área de conhecimento não se misturam, mas dialogam e formam inúmeros e múltiplos sentidos. Marques (2010, p.16) ainda argumenta que

A dança está intrinsecamente relacionada às redes educacionais, mas, principalmente, aos processos de ensino aprendizagem. Para que a arte se realize, artistas da dança passam necessariamente por processos de ensino e aprendizagem formal, informal ou não formal [...] em outras palavras, se não houvesse educação e processos de ensino e aprendizagem [...] a produção artística estaria seriamente comprometida.

¹⁶ É importante salientar que quando falamos em educação não estamos nos referindo apenas à educação realizada no universo escolar, mas sim de todas as formas de educar possíveis. Porém, em futuras subseções deste capítulo, focaremos nossos olhares a respeito das abordagens da educação em dança dentro dos setores formais de ensino.

A partir da reflexão apontada por Marques (2010), buscamos observar os diálogos entre a dança e a educação para que, ao longo desta monografia, articulemos caminhos do rio de memórias como inspiração para um experimento metodológico de ensino-aprendizagem em dança: o jogo criativo, resultado desta pesquisa. Dessa maneira, focaremos inicialmente nossos olhares na dança como conhecimento obrigatório a ser ensinado dentro das instituições educacionais brasileiras.

3.1 Leis e documentos sobre a dança na educação brasileira

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹⁷ da Educação Nacional do Brasil declara que “o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.” (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, artigo 26, parágrafo 20.), enfatizando a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber.

Nos anos de 1996 e 1997, a arte foi oficialmente vista como conhecimento necessário para a educação formal. Outros documentos pedagógicos vieram para ressaltar estratégias de aplicação de suas linguagens dentro das escolas.

Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) vêm detalhar a especificidade de cada uma das linguagens que integram o componente curricular da disciplina Arte.

Este momento é um marco para a história do país, visto que o documento aponta que a dança, as artes visuais, a música e o teatro são linguagens artísticas a serem ensinadas dentro do componente curricular Arte, e não apenas atividades extracurriculares presentes na escola (Marques, 2012).

Os PCNs são um referencial que fornece uma orientação a respeito de como planejar e organizar o currículo educacional, servindo como guia para gestores e docentes de instituições de Educação Básica¹⁸. O documento orienta como devemos aplicar o ensino de arte/dança dentro das escolas básicas.

a escola pode desempenhar papel importante na educação dos corpos e do processo interpretativo e criativo de dança, pois dará aos alunos subsídios para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e, se for o caso, transformar as relações que se estabelecem entre corpo, dança e sociedade (Brasil, 1998, p. 70).

¹⁷ A LDB é a principal legislação que regulamenta o sistema educacional no território brasileiro, e tem a função de definir princípios, deveres, direitos e estrutura da educação brasileira. Ela atua em todos os setores públicos e privados de ensino, em todos os níveis da educação.

¹⁸ A LDB (Lei nº 9.394/1996) aponta que a educação básica é obrigatória dentro do território brasileiro, e que é dividida e organizada da seguinte forma: pré-escola (4 aos 5 anos), ensino fundamental (6 aos 14 anos) e ensino médio (15 aos 17 anos). Desse modo, a educação básica visa o desenvolvimento integral do educando/cidadão.

Os PCNs apontam que a dança é necessária dentro das escolas, visto que estimula aos estudantes a capacidade de construir conhecimento a partir de práticas corporais e, assim, traçar relações que se estabelecem com a interação entre ensino, dança e sociedade.

Esse documento vem nortear maneiras de planejar e avaliar a dança como conhecimento nas escolas. De modo semelhante, o Referencial Nacional Curricular para a educação Infantil (RNCI, 1998), orienta maneiras de organização e planejamento do ensino na educação infantil e enfatiza a relevância do ensino em dança:

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (RCNEI III, 1998, p. 15).

Somente em 2016 a dança passou a ser reconhecida como conhecimento obrigatório nas instituições educacionais, por meio da Lei Federal nº 13.278/2016, que alterou a LDB para explicitar que as artes visuais, a dança, a música e o teatro integram o componente curricular Arte na educação básica.

Ao formalizar essas quatro linguagens, a legislação reafirma a dança como área de conhecimento com especificidades próprias, superando sua compreensão como atividade meramente complementar e fortalecendo sua presença no currículo escolar, em favor da formação integral dos estudantes.

Em 2017, surge a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017). A BNCC¹⁹, que vem formalizar o currículo escolar na educação básica, apresentando objetos de conhecimento, componentes e habilidades que os estudantes do território brasileiro precisam conhecer até o final de seu período de escolarização, os quais compõem todas as disciplinas, entre elas a Arte e suas linguagens (artes visuais, dança, música e teatro).

No componente Arte, a BNCC propõe que as linguagens se articulem a seis dimensões do conhecimento²⁰: criação; crítica; estesia; expressão; fruição e reflexão. Tais dimensões

¹⁹ A BNCC é organizada de modo a indicar as competências a serem desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica. Cada competência é distribuída por etapas e organizada de acordo com as especificidades e necessidades de cada nível de ensino. Dessa forma, são definidos os objetos de conhecimento de cada linguagem, bem como as habilidades previstas para cada etapa educacional.

²⁰ As dimensões de conhecimento são seis (06), e têm o objetivo de formar de maneira indissociável e simultânea, caracterizando a singularidade da experiência artística. A Criação é referente ao fazer artístico do criar, produzir e construir; a Crítica refere-se às impressões que impulsionam os sujeitos em direção a novas compreensões do espaço em que vivem em relação às manifestações artísticas; a Estesia são as experiências sensíveis vivenciadas pelos estudantes durante suas práticas artísticas; a Expressão é a possibilidade de manifestar e exteriorizar suas construções artísticas; a Fruição é o deleite, o prazer, o estranhamento e a abertura para sensibilizar-se durante a participação em práticas artísticas e culturais; e a Reflexão é o processo de construir argumentos e ponderações sobre as fruições, as experiências e os processos criativos, artísticos e culturais.

devem ser pensadas de forma indissociável e concomitante, pois caracterizam a singularidade que é prevista durante o conhecimento artístico na escola e facilitam o processo de aprendizagem do conhecimento artístico (Brasil, 2017).

A partir disso, a BNCC apresenta características presentes em cada uma dessas linguagens e como devem ser desenvolvidas dentro do setor educacional. A dança é observada como a articulação entre pensamento e sensibilização do corpo. Isto posto,

Ao articular os aspectos sensíveis, epistemológicos e formais do movimento dançado ao seu próprio contexto, os alunos problematizam e transformam percepções acerca do corpo e da dança, por meio de arranjos que permitem novas visões de si e do mundo. Eles têm, assim, a oportunidade de repensar dualidades e binômios (corpo *versus* mente, popular *versus* erudito, teoria *versus* prática), em favor de um conjunto híbrido e dinâmico de práticas (Brasil, 2017, p. 195).

O quadro 1 mostra como encontramos essas informações presentes na BNCC (2017). O exemplo é referente à unidade temática da dança no ensino fundamental – Anos iniciais (1º ao 5º).

Quadro 1: Objetos de conhecimento e habilidades da dança

Unidade Temática ²¹	Objeto de Conhecimento ²²	Habilidade ²³
Dança	Contextos e práticas	(EF15AR08) Experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.
Dança	Elementos da linguagem	(EF15AR09) Estabelecer relações entre as partes do corpo e destas com o todo corporal na construção do movimento dançado.
Dança	Elementos da linguagem	(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimento (lento, moderado e rápido) na construção do movimento dançado.
Dança	Processos de criação	(EF15AR11) Criar e improvisar movimentos dançados de modo individual, coletivo e colaborativo, considerando os

²¹ As unidades temáticas são grandes eixos de organização dos objetos de conhecimento de cada componente curricular. Por exemplo, no componente curricular Arte, temos 5 unidades temáticas, que são: artes visuais, dança, teatro, música e artes integradas.

²² Os objetos de conhecimento são as práticas, saberes, conceitos e processos que o estudante precisa aprender em cada unidade temática. Como podemos observar no quadro 1, na unidade temática dança é preciso aprender três objetos de conhecimento.

²³ As habilidades expressam as aprendizagens essenciais a serem alcançadas, logo, descrevem o que o aluno vai se capaz de fazer a partir dos objetos de conhecimentos aprendidos.

aspectos estruturais, dinâmicos e expressivos dos elementos constitutivos do movimento, com base nos códigos de dança.

Dança	Processos de criação	(EF15AR12) Discutir, com respeito e sem preconceito, as experiências pessoais e coletivas em dança vivenciadas na escola, como fonte para a construção de vocabulários e repertórios próprios.
--------------	----------------------	---

Fonte: Brasil, 2017

Ao analisarmos os referidos documentos, observamos que a dança é um conhecimento essencial para o processo de escolarização. Assim, “a dança se faz presente no currículo por ser um conhecimento produzido pelos indivíduos em várias culturas e é justamente por ser uma manifestação cultural significativa que se justifica como conteúdo” (Porpino, 2012, p. 10). A dança estimula um conhecimento a partir da expressão corporal e faz os estudantes analisarem suas práticas culturais e suas realidades sociais por meio do movimento do corpo.

Ao compreendermos que a dança é educação e possui caráter de formação, tanto dentro ou fora da escola, iremos agora nos deter a analisar como essas danças podem ser pensadas e desenvolvidas no âmbito da educação formal.

3.2 A especificidade da dança na escola

Dependendo do contexto em que a dança está inserida, ela terá abordagens diferentes. A dança ensinada em projetos sociais terá foco diferente da dança ensinada em estúdios e academias, por exemplo. Considerando que em cada local ela terá uma finalidade, quais são as especificidades do ensino em dança nas escolas?

Porpino (2012) destaca que a dança nas escolas tem um papel de ampliar a compreensão do estudante em sociedade. O estudante deve aprender os gestos/movimentos fundamentais da dança, não com o propósito de tornar-se bailarino, mas sim de tornar-se apreciador dos variados repertórios de dança, sendo capaz de argumentar de forma reflexiva o papel da dança como expressão artística.

A dança na escola tem a função de auxiliar no desenvolvimento do aluno, para que este se transforme em um cidadão crítico, que consiga analisar os problemas e os desafios da sua realidade social.

Nessa perspectiva, não é papel da dança no currículo priorizar a execução da dança visando a performances artísticas excepcionais ou mesmo a um aprendizado sistemático de uma técnica específica, mas a sensibilização do aluno para que ele próprio se reconheça como indivíduo produtor desse conhecimento na sociedade em

que vive, ao mesmo tempo em que reconhece como se produz a dança em outros lugares (Porpino, 2012, p. 11).

Logo, devemos compreender que a especificidade da dança na escola, assim como em outros conteúdos, é permitir que os estudantes ampliem suas visões a respeito da realidade social e processem estratégias críticas e criativas de intervenção na sociedade.

Isto posto, indagamos: de quais maneiras podemos despertar um pensamento crítico-reflexivo sobre a dança e a sociedade nos nossos alunos? E ainda, qual dança devemos ensinar nas escolas?

3.3 Dança como linguagem: o ensino da dança nas escolas

Para refletirmos a respeito das indagações acima, mergulharemos na visão de dança aprendida e ensinada como linguagem, conceito desenvolvido pela educadora Isabel Marques (2010, 2012). Marques enfatiza que, para ensinarmos dança, devemos observá-la como linguagem, logo, como o ato de ler a dança e o mundo.

A noção de leitura aqui utilizada parte dos pensamentos Freirianos, ou seja, não se restringe apenas ao ato de decodificação de palavras, mas como compreensão sobre os símbolos, signos e significados do que foi lido. A leitura requer o ato de criticar para nos apropriarmos dos nossos discursos e, além disso, termos a capacidade de lidar com os discursos dos outros. O ato de ler tem que propor a construção de uma relação entre o sujeito leitor com o mundo.

Compartilhando dessa visão, não pretendemos encontrar e reconhecer apenas os códigos da dança e seus repertórios, mas significar e criticar as relações que a dança realiza de forma individual e coletiva em sociedade (Marques, 2010). Portanto, para lermos em dança, precisamos fazer-pensar-sentir-criticar-perceber e criar em dança.

Nesse sentido, os repertórios²⁴ da dança, para Marques, seriam como um livro para o ensino dessa arte, pois precisamos deles para interpretar, ressignificar e criar novos textos em dança. Os textos em dança não devem ser reproduções ou “decorebas” de repertórios já conhecidos. Dentro do ambiente educativo, a repetição e cópia contribuem de muitas formas para o desenvolvimento de determinadas habilidades. Porém, sozinhas não são suficientes para o desenvolvimento de uma formação crítica em dança.

²⁴ Os repertórios são as coreografias já estabelecidas de dança, por exemplo, dos repertórios famosos do balé clássico, às danças das bandas de axé, televisionadas. Sendo assim, são repertórios/coreografias conhecidas dentro do universo das escolas a Quadrilha, o Maracatu, o Coco, a Capoeira, o Frevo, o Samba e o Forró (Marques, 2012).

Marques (2012) investiga esses repertórios como textos da dança e compreende que não devemos decorar cada texto com perfeição, mas, para o ensino da dança acontecer como uma linguagem, devemos nos debruçar nestes repertórios, com o propósito de compreendê-los.

Desse modo, Marques (2012) apresenta três pontos principais: as características de movimentação dos repertórios; contexto históricos, culturais e sociais que fazem parte dos repertórios/coreografias e a ação de ressignificarmos e recriarmos propostas de textos de dança, logo, repertórios próprios em dança.

Marques (2010) expõe que a dança como linguagem ensinada ou aprendida desperta a possibilidade de os estudantes ampliarem suas percepções sobre a dança, visto que eles não serão apenas reprodutores de repertórios de dança, mas intérpretes e escritores da dança. A autora ainda argumenta:

A dança ensinada e aprendida como linguagem pode permitir, além das leituras de repertório pelos intérpretes e pelos apreciadores, a produção de textos de dança. Ou seja, ao conhecerem os elementos da linguagem, alunos e alunas podem “escrever seus próprios textos”, compor, coreografar. Conhecendo os elementos da linguagem, crianças, jovens e adultos serão capazes de criar suas próprias danças, tornando-se leitores autores, protagonistas dos processos educacionais (Marques, 2012, p. 21).

Quando estimulamos um ensino da dança como linguagem, estamos propondo aos nossos estudantes um modelo que tem como especificidade a dança como formação de cidadãos, e, dessa forma, o ensino da dança não irá espelhar o mundo, mas terá o papel de auxiliar os estudantes a agirem sobre o mundo.

A partir dessas reflexões, compreendemos que devemos ensinar e aprender a dança como linguagem no âmbito escolar, porém, quais são as alternativas e caminhos para ensinar a dança como linguagem?

Para ocorrer o processo de ensino-aprendizagem da dança como linguagem, Marques (2012) informa que os estudantes devem deter-se às leituras relacionadas à dança, compreender suas características de movimentações, as relações quanto ao contexto histórico, social e cultural, além de ressignificar e criar novos textos em dança.

Ao nos depararmos com essa tríade de informações, encontramos uma outra noção elaborada por Marques, reconhecida como a proposta metodológica Dança no Contexto (Marques, 1996, 1997, 2010), que visa, de forma sistemática, articular quais seriam os conteúdos específicos para ensinarmos a dança²⁵ no ambiente escolar. Essa proposta é dividida em subtexto, contexto e texto.

²⁵ É importante salientarmos que, quando falamos sobre dança nas escolas, temos uma percepção não apenas como movimento, mas também da dança como arte.

O subtexto é o conhecimento de como dançar, é o reconhecimento das possibilidades e habilidades do corpo para poder dançar. Conhecimentos a respeito do corpo, espaço, dinâmica, ação e relacionamentos.

Ou seja, inclui o conhecimento e prática com as diversas partes do corpo, com as dinâmicas de movimento, com o uso do espaço pessoal de cada um, das ações e dos relacionamentos que se estabelecem entre estes elementos (Marques, 1997, p. 24).

O contexto da dança envolve os conhecimentos sobre os saberes da dança, como por exemplo, seus elementos históricos, culturais e sociais (Marques, 1997). O texto da dança é o conhecimento direto dela, a articulação de todos os conceitos anteriores. É por meio dele que a dança se constrói, porque o texto da dança trata-se dos repertórios dançados. Os textos são os processos,

A improvisação, a composição coreográfica, o próprio repertório. Portanto, diferentemente de uma proposta que visa a uma educação do/pelo movimento, o trabalho com os textos possibilita uma prática e compreensão da dança em si (Marques, 1997, p. 25).

Observamos que, até aqui, seguimos uma mesma linha de pensamento, de como devemos pensar uma articulação de conteúdos para o ensino da dança no âmbito escolar. Ao analisarmos as propostas elaboradas por Marques, notamos uma semelhança com o sistema organizacional da BNCC (2017), pois este também encontra uma tríade dos conteúdos específicos da dança presentes nos objetos de conhecimento.

Observamos que, na BNCC, os estudantes devem reconhecer os contextos e as práticas da dança e realizar investigações a respeito de diferentes manifestações, analisando seus aspectos históricos, sociais e culturais, além de desenvolver práticas e processos de criação, elaborar construções individuais e coletivas de repertórios próprios de dança e dialogar sobre suas criações. Além disso, devem aprender os elementos da linguagem da dança, isto é, as características fundamentais do dançar: espaço, dinâmica, corpo, ações e relacionamentos (Navas; Lobo, 2007).

3.4 A estrela Labaniana e a educação em dança

Rezso Keresztelo Szent Janos Attila Laban, ou Rudolf Laban, foi um estudioso alemão do movimento, que deixou um grande legado de contribuições para as áreas de teatro, saúde, antropologia, sociologia e dança até os dias de hoje (Marques, 2010). Em especial para a dança, Rudolf Laban tornou-se um dos maiores teóricos do estudo do movimento do século XX, assim se tornando uma referência para o campo da dança-educação.

É importante salientar que Laban, mesmo criando e publicando um livro intitulado *A Dança Educativa Moderna*, em 1990, não criou um método ou metodologia de ensino em dança. Ele desenvolveu um caminho para lermos os movimentos em dança e, dessa forma, criarmos diferentes trajetórias para dançarmos e ensinarmos.

Sendo assim, podemos relacionar as propostas da arte do movimento de Laban com os pensamentos da dança como linguagem, visto que

toda pessoa alfabetizada conhece as letras do alfabeto e algumas de suas combinações (palavras). Alfabetizar, no contexto das artes corporais, é apresentar ao aprendiz as “letras” e “palavras”. A coreologia de Rudolf Laban e o ensino de artes corporais: uma síntese de conceitos-chave um idioma peculiar. Não por acaso, Laban concebeu a Coreologia como “um tipo de gramática e sintaxe da linguagem do movimento” (Madureira, 2020, p. 23).

Dessa maneira, Laban elaborou um sistema que buscava compreender como o movimento acontece, desenvolvendo diferentes conceitos como a Coreologia, a Corêutica²⁶, a Cinetografia²⁷ e a Eucinéutica²⁸ (Madureira, 2020). Entre esses conceitos, encontramos a coreologia, que é a ciência do estudo e registro do movimento humano e da dança (Mota, 2021).

Coreologia, entre várias interpretações possíveis, é um termo criado a partir da junção de dois vocábulos gregos: chorós e lógos. Chorós significa círculo, movimentos circulares. No contexto clássico, chorós é o coro da tragédia clássica, cujos deslocamentos realizados na orquestra, fluidos e dramáticos, eram percebidos como dança. Lógos é linguagem, ciência, razão. Coreologia, por conseguinte, é a ciência/linguagem do movimento ou “A Arte do Movimento” (Madureira, 2020, p. 03).

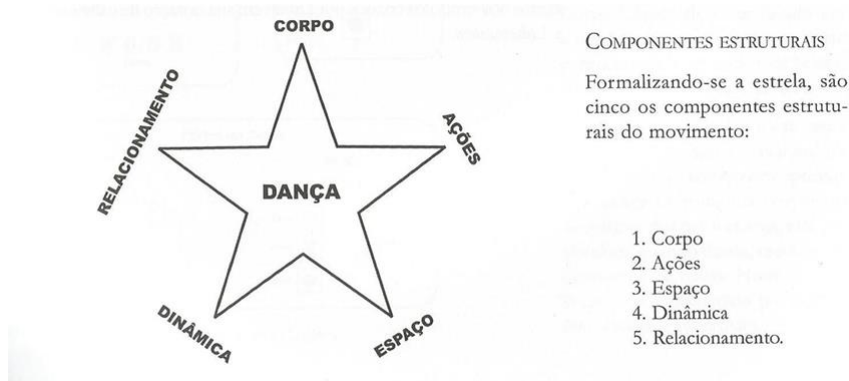
Mediante a coreologia, Laban pensa os outros conceitos e apresenta seus temas para analisar a arte do movimento, sendo esses os componentes: o corpo, o espaço, a dinâmica, a ação e o relacionamentos. Nós observamos esses temas como os elementos da linguagem, e, desse modo, o sub-texto que compõe a dança. Por meio desses componentes é que se desenvolve a ideia da estrela Labaniana, representada na figura 2.

²⁶ A Corêutica “é o estudo da organização espacial dos movimentos, observando-se que essa “organização” (Rengel 2014, p. 42), sendo assim, o conceito surge com o princípio de analisar as harmonias espaciais aplicadas ao movimento.

²⁷ O referido conceito faz relação a escrita criada por Laban, também conhecida por Labanotation ou Cinetografia Laban, sendo assim um sistema de notação dos movimentos (Mota, 2021).

²⁸ De acordo com Rengel, a Eucinéutica é o estudo dos aspectos qualitativos do movimento. É o estudo do ritmo e dinâmicas do movimento. É o estudo das qualidades expressivas do movimento (Rengel 2014, p. 73). Logo a eucinéutica é o estudo das dinâmicas e ações do movimento.

Figura 2: Ilustração da estrela Labaniana



Fonte: Lobo e Navas, 2007

Os componentes corpo, espaço, dinâmica, ação e relacionamentos são as temáticas dos conceitos criados por Laban. Para o estudo da arte do movimento acontecer, o artista desenvolveu um sistema para pensarmos esses componentes, com a finalidade não de condicionar os corpos durante o estudo, mas para contribuir para o processo de compreensão dos movimentos e torná-los cada vez mais expressivos e autônomos (Madureira, 2020).

Dessa forma, cada componente da estrela apresenta uma diversidade de elementos para serem analisados, como podemos observar abaixo, no quadro 2.

Quadro 2: Componentes e conteúdo da estrela Labaniana

Componente	Foco principal	Elementos do componente
Corpo	O que se move?	Partes do corpo; articulações; superfícies; congruente e isolado; simétrico e assimétrico; fisco e espacial e central e periférico.
Espaço	Onde o movimento acontece?	Direções; níveis; planos; Dimensões; cinesfera; desenho corporal; projeção; tensão e progressão
Dinâmica	Como o movimento acontece?	Fatores do movimento: Peso; tempo; espaço e fluxo. Ações básicas: Ações geradas a partir da junção dos fatores de movimento.
Ação	O que é feito?	Unidades das ações: Pausar, locomover, saltar, girar, torcer, transferir, gestualizar, contrair, expandir, desequilibrar e equilibrar

Componente	Foco principal	Elementos do componente
Relacionamentos	Com quem ou com o que se move?	Sentir a presença; focar; aproximar-se; estar perto (sem tocar); abraçando ou envolvendo (sem tocar); tocar; abraçar tocando; suportar ou receber o peso; carregar e repetir o mesmo movimento ou frase coreografada.

Fonte: Rita Aroucha, 2026

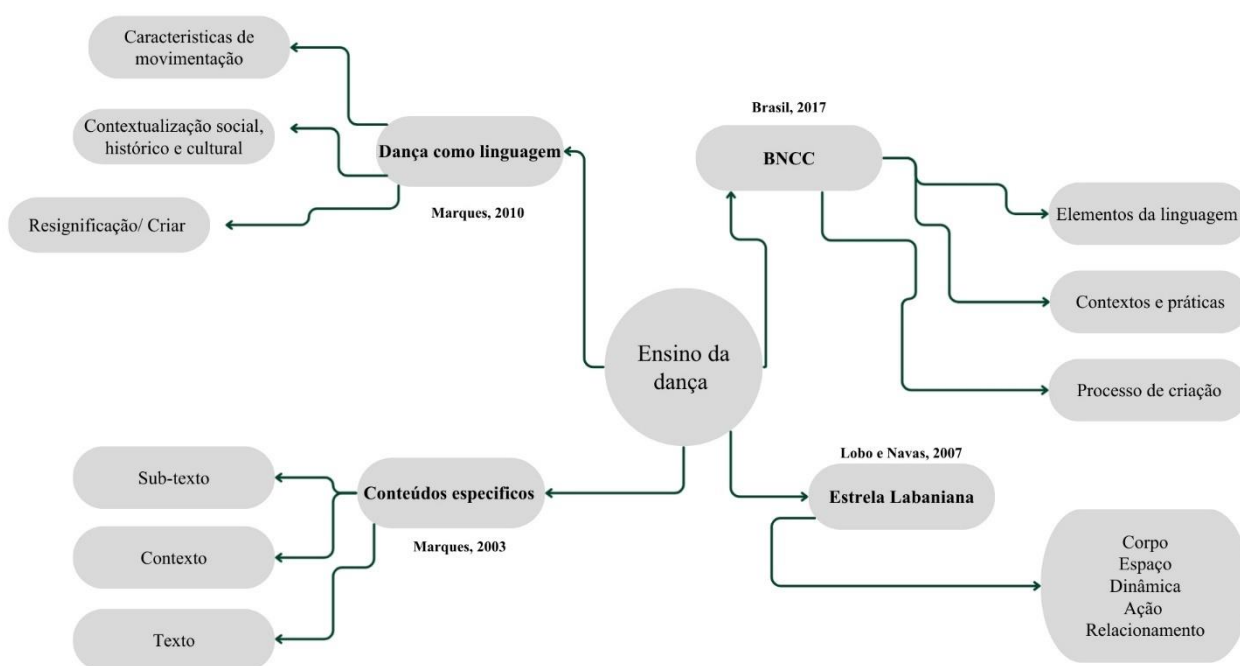
Ao analisarmos os elementos presentes nos componentes da estrela Labaniana, observamos que os princípios da coreologia e o uso da estrela Labaniana dialogam com as orientações da BNCC, especialmente no componente curricular Arte/Dança, ao favorecer experiências que envolvem criação, fruição, reflexão e experimentação. A exploração do espaço, das direções e da qualidade do movimento contribui para o desenvolvimento das dimensões do conhecimento artístico, promovendo aprendizagens significativas e sensíveis no ensino da dança.

Conhecer e praticar os conceitos-chave da Coreologia de Laban pode ser um ponto de fuga do tecnicismo ainda muito presente nos espaços de ensino de artes corporais. [...] O domínio das teorias de Laban não é condicionante para o ensino de artes corporais, mas esse referencial, além de ser essencialmente lúdico e acessível, contribui significativamente para a conquista de certo grau de autonomia da parte dos alunos (Madureira, 2020, p. 22).

Ao investigarmos a dança como linguagem, encontramos uma abordagem a respeito dos conteúdos específicos para o ensino da dança no contexto formal. Desse modo, observou-se que as noções de dança como linguagem, seus conteúdos específicos e a BNCC propõem, de forma similar, os conteúdos a serem ensinados, além de notarmos a presença da coreologia de Laban como um dos elementos da linguagem presentes na BNCC.

Sendo assim, para pensarmos em uma construção metodológica do rio de memórias, é importante considerar a articulação desses conceitos apresentados durante esta seção. A figura 3 demonstra essa conexão.

Figura 3: Esquema da articulação entre os conceitos



Fonte: Rita Aroucha, 2026

Articuladas a essa conexão, focaremos até o término desta monografia nas proposições metodológicas para um processo de ensino-aprendizagem em dança a partir do rio de memórias.

4. TERCEIRO MOVIMENTO: RIO DE MEMÓRIAS E EXPERIMENTAÇÕES METODOLÓGICAS EM DANÇA

Ensino como transmissão, para mim não ensina nada, você provoca experiências, e é através das experiências que a gente vai aprendendo (Barbosa, 2019)²⁹.

Ana Mae Barbosa, pensadora e pioneira da arte-educação dentro do país, reflete no trecho acima que, para a educação em arte acontecer, ela precisa ser fruída e significativa aos estudantes. A educação em arte não deve ser “decoreba” ou apenas construção de produtos prontos.

A escola parece reconhecer apenas produtos. As exposições dos trabalhos de Arte dos estudantes – coreografias, pinturas, peças de teatro – são apresentações únicas, nas feiras culturais, nas mostras de dança do município, no encontro dos corais etc. (Marques; Brazil, 2014, p. 95).

Barbosa, cansada das propostas de ensino em arte voltadas apenas para “decorebas” e apresentação de produtos, desenvolve, em 1980, uma abordagem focada em ressignificar os

²⁹ Depoimento de Ana Mae Barbosa no vídeo “Ana Mae Barbosa: Arte não se ensina; contamina-se | Conexão Sesc”, vídeo realizado pelo SESC São Paulo, no ano de 2019.

modos de ensinar arte, propondo uma abordagem triangular de ensino primeiramente voltada à linguagem das artes visuais. No entanto, suas propostas se ampliaram e foram aplicadas em outras linguagens artísticas, como a dança.

A abordagem triangular é uma proposta metodológica construída mediante três pilares: o fazer, contextualizar e o fruir (Rengel *et al.*, 2017).

Desse modo, aprender a conhecer Artes ou Arte (Dança), é necessário saber que as ações (corporais) da Abordagem Triangular são: fazer, no sentido de: experimentar, experienciar, testar, vivenciar, sentir, provar; contextualizar, no sentido de: conhecer, descrever, revelar, dar a conhecer, situar, abordar, apresentar; e fruir, no sentido amplo de: apreciar, analisar, interpretar, tecer considerações (Rengel *et al.*, 2017).

Ao observar a abordagem triangular e as propostas analisadas na seção anterior, notamos que, para o ensino em arte/dança acontecer, é de muita importância que o estudante pratique, fale, sinta, perceba, crie e pense sobre a arte.

Portanto, ao pensarmos estratégias metodológicas de ensino-aprendizagem em dança, precisamos nos deter em pensar caminhos que visem uma educação em arte/dança onde os estudantes experienciem e sejam protagonistas de seu processo de ensino.

4.1 Rio de Memórias: jogos de criação para o ensino-aprendizagem em dança

Damos início a esta subseção com a seguinte imagem-força: uma sala de aula sendo tomada pelas águas de um rio, metáfora do rio de memórias, noção central desta pesquisa.

Figura 4³⁰: Imagem do rio de memórias e a educação em dança



Fonte: Rita Aroucha, 2026

³⁰ A referida imagem originalmente foi desenvolvida mediante ao uso de inteligência artificial, porém havendo alterações, como o uso de editores de imagens, assim obtendo a modificação na sua cor original e em seu formato.

A partir da imagem, observaremos percepções sobre a dança e educação, já apresentadas anteriormente neste trabalho. E mediante a esses conceitos, investigaremos a ressignificação da noção de rio de memórias, utilizando o seu potencial metodológico para o ensino-aprendizagem em/da/na dança em diferentes contextos educacionais.

As metodologias de ensino são os caminhos criados para auxiliar os estudantes no seu processo de aprendizagem. Sendo assim, metodologias de ensino são as estratégias e técnicas que professores usam para promover a produção de conhecimento.

Entre as metodologias de ensino, encontramos as metodologias ativas, que têm como princípio: O aluno no centro de sua aprendizagem, a autonomia no processo de ensino, a problematização e reflexão sobre sua realidade, além de compreender o professor como mediador, ativador e facilitador do aprendizado.

Desse modo, as metodologias ativas de ensino destacam-se como “uma possibilidade de ativar o aprendizado dos estudantes, colocando-os no centro do processo, em contraponto à posição de expectador” (Diesel *et al.*, 2017, p. 273), que era valorizada na educação tradicional.

Com base nessa ideia, é possível inferir que, enquanto o método tradicional prioriza a transmissão de informações e tem sua centralidade na figura do docente, no método ativo, os estudantes ocupam o centro das ações educativas e o conhecimento é construído de forma colaborativa (Diesel *et al.*, 2017, p. 271).

Mediante o exposto, devemos compreender que o rio de memórias coaduna com o pensamento das metodologias ativas, visto que leva em sua essência a vontade de proporcionar experimentações e criações em dança de maneira autônoma, onde o sujeito é o protagonista e o centro de sua criação, o que faz com que o mesmo reflita e compreenda os significados presentes em sua dança. Em diálogo com esta perspectiva, foram analisados aspectos a respeito da dança no universo educacional, tais como: conteúdos a serem ensinados, modos de compreender a dança no setor educacional e as leis e documentos.

Ao observarmos os conteúdos expostos, notamos que, para a noção de rio de memórias ser um exemplo possível para inspirar o desenvolvimento de metodologias para o ensino da dança – visando os princípios educacionais de metodologias ativas –, é necessário realizar uma articulação dos pontos apresentados acima, sendo estes: A dança como uma linguagem, a especificidade da dança como conhecimento, os conteúdos vistos como necessários e específicos para o ensino em dança e a proposição de um processo educacional ativo que corrobore com perspectivas contemporâneas educacionais.

Isto posto, quais seriam os procedimentos necessários para que a noção de rio de memórias, inicialmente concebida como um dispositivo de criação artística, possa também se

constituir como uma noção capaz de inspirar a construção de processos de ensino-aprendizagem em dança no contexto educacional?

Para responder essa pergunta, primeiramente devemos compreender que o rio de memórias apresenta etapas que determinam sua construção, como foi apresentado na subseção 2.5 *Mergulho ao Rio de Memórias*. Essas etapas servem como caminhos para o corpo criar, tendo em vista que, a partir delas, cada pessoa criará danças mais sensíveis e significativas, por meio de suas memórias.

Com efeito, a noção de rio de memórias já apresenta uma abordagem voltada à criação artística, a qual tem como princípio de criação a construção de danças mais sensíveis e reflexivas, sem padrões de movimentação pré-estabelecidos, tendo o corpo dançante como centro da criação.

Diante do exposto, voltamos nossos olhares para as etapas — à beira; arquivo memória-corpo; evocar; poética memorial e dança particular — para desdobrá-las e transformá-las em etapas focadas para o ensino da dança.

Apresentaremos a seguir uma proposta de articulação em formato de um jogo de cartas, intitulado *Rio: jogos de criação para o ensino em dança*, compreendida como um exemplo possível de como a noção de rio de memórias pode ser aplicada em uma metodologia de ensino em dança. O jogo de criação Rio inspira-se nas propostas de Viola Spolin (2008) com seus Jogos Teatrais, onde a autora apresenta o manual para professores e o fichário com vários jogos teatrais.

Spolin tinha a vontade de desenvolver “um sistema de treinamento teatral que fosse de fácil entendimento” (Spolin, 2008, p. 322 *apud* Oliveira, 2021). Sendo assim, os Jogos Teatrais são um sistema didático e lúdico que tem ênfase no treinamento teatral, mas que trazem como característica principal a proposição de um ensino no teatro de fácil entendimento (Oliveira, 2021). Os Jogos Teatrais vêm com a “proposta de ensinar, passo a passo, para crianças, adolescentes e adultos, as estruturas da linguagem teatral, por meio da delicada teia da aprendizagem do artesanato e da criatividade no jogo teatral” (Spolin, 2008, p. 9 *apud* Oliveira, 2021).

Inspirado na proposta dos Jogos Teatrais de Spolin, o Rio: jogo de criação para o ensino em dança constitui-se tendo como proposta desenvolver, por meio da noção de rio de memórias, um material didático de fácil acesso para professores de dança utilizarem em suas salas de aula. O jogo de criação tem como base teórica os conceitos apresentados dentro deste trabalho, a partir de suas combinações. Na figura 5, visualizamos um esquema dessas combinações.

Figura 5: Esquema dos conceitos abordados no jogo



Fonte: Rita Aroucha, 2026

O jogo tem como missão propor ao estudante que ele vivencie o ensino da dança como uma prática transformadora, visto que,

a dança enquanto linguagem artística tem o potencial de fornecer lentes diferentes e diferenciadas para conhecermos, desconstruirmos, refletirmos e agirmos sobre os cotidianos multifacetados do mundo em que vivemos. A dança enquanto arte do/com/pelo corpo, quer seja em situação educacional, educativa ou pedagógica carrega em si mesma o potencial de transformação dos cenários cotidianos sociais (Marques, 2010, p.28).

A forma como a dança é ensinada e aprendida, por meio das metodologias adotadas, pode potencializar ou limitar seu caráter transformador, uma vez que “podem fazer com que esse potencial da arte da dança seja ou não transformador” (Marques, 2010, p. 28).

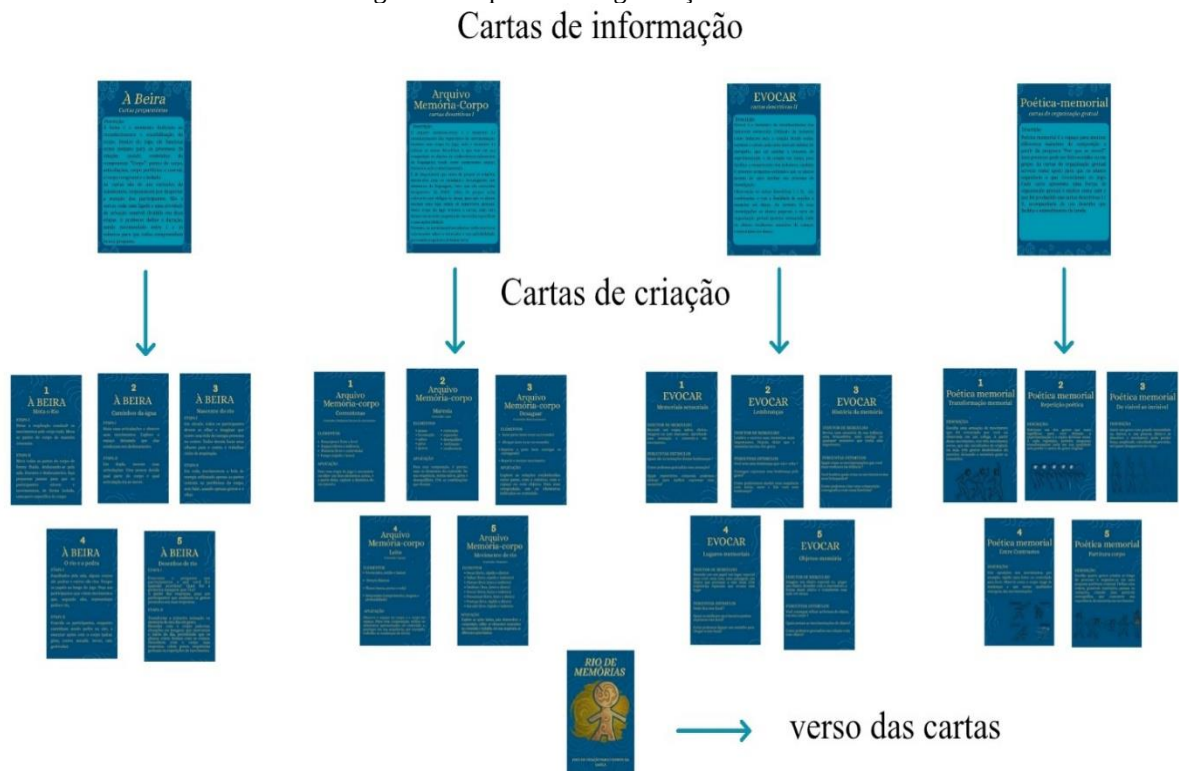
Compreendemos o jogo como uma estratégia aberta, que visa investigar novos caminhos de como propor e desenvolver o ensino em dança como uma prática transformadora, pensando assim o ensino de maneira sensível e significativa, com uma abordagem em dança que valoriza a experiência sensível, a memória e a criação. O jogo estrutura-se a partir das etapas que compõe a noção de rio de memórias – à beira; arquivo memória-corpo; evocar; poética memorial e dança particular –, e cada uma das etapas é correspondente a um momento do jogo.

A seguir, vamos nos debruçar a conhecer a estrutura do jogo e compreender como essas etapas se desdobram e se transformaram.

4.2 A estrutura do jogo

O Rio: jogo de criação para o ensino em dança, tem em sua composição 24 cartas, sendo essas divididas em 04 cartas informativas e 20 cartas de criação. As cartas informativas têm o papel de descrever a funcionalidade das cartas de criação e como elas devem ser utilizadas. Na figura 6, temos um esquema de detalhamento dessa organização.

Figura 6: Esquema de organização das cartas³¹



Fonte: Rita Aroucha, 2026

As cartas informativas e de criação são organizadas em quatro momentos. Abaixo, vamos detalhar melhor esses momentos e como as etapas de criação artística se transformaram no jogo de cartas.

4.2.1 À beira: carta preparatória

A primeira etapa é intitulada “à beira”. Como demonstrado na subseção 2.5 *Mergulho ao rio de memórias*, na noção de rio de memórias “à beira” é reconhecida como “um momento onde o intérprete-criador está na superfície do corpo” (Aroucha; Souza, 2024, p 208), logo, estar à beira é o ato de observar o local de seu mergulho, servindo como a preparação para o processo de criação.

³¹ As imagens do referente esquema estão com seu tamanho reduzido, pois têm o intuito de apenas ilustrar a divisão das cartas no jogo.

Quando essa etapa de mergulho se torna uma etapa do jogo de criação, ela se reestrutura, e transforma-se nas cartas de preparação corporal. Assim, à beira é o momento dedicado ao reconhecimento e sensibilização do corpo.

Dentro do jogo, essa etapa funciona como preparação para os processos de criação, usando do componente “Corpo” da estrela Labaniana e seus conteúdos – partes do corpo, articulações, corpo periférico e central, e corpo congruente e isolado –, e observando que

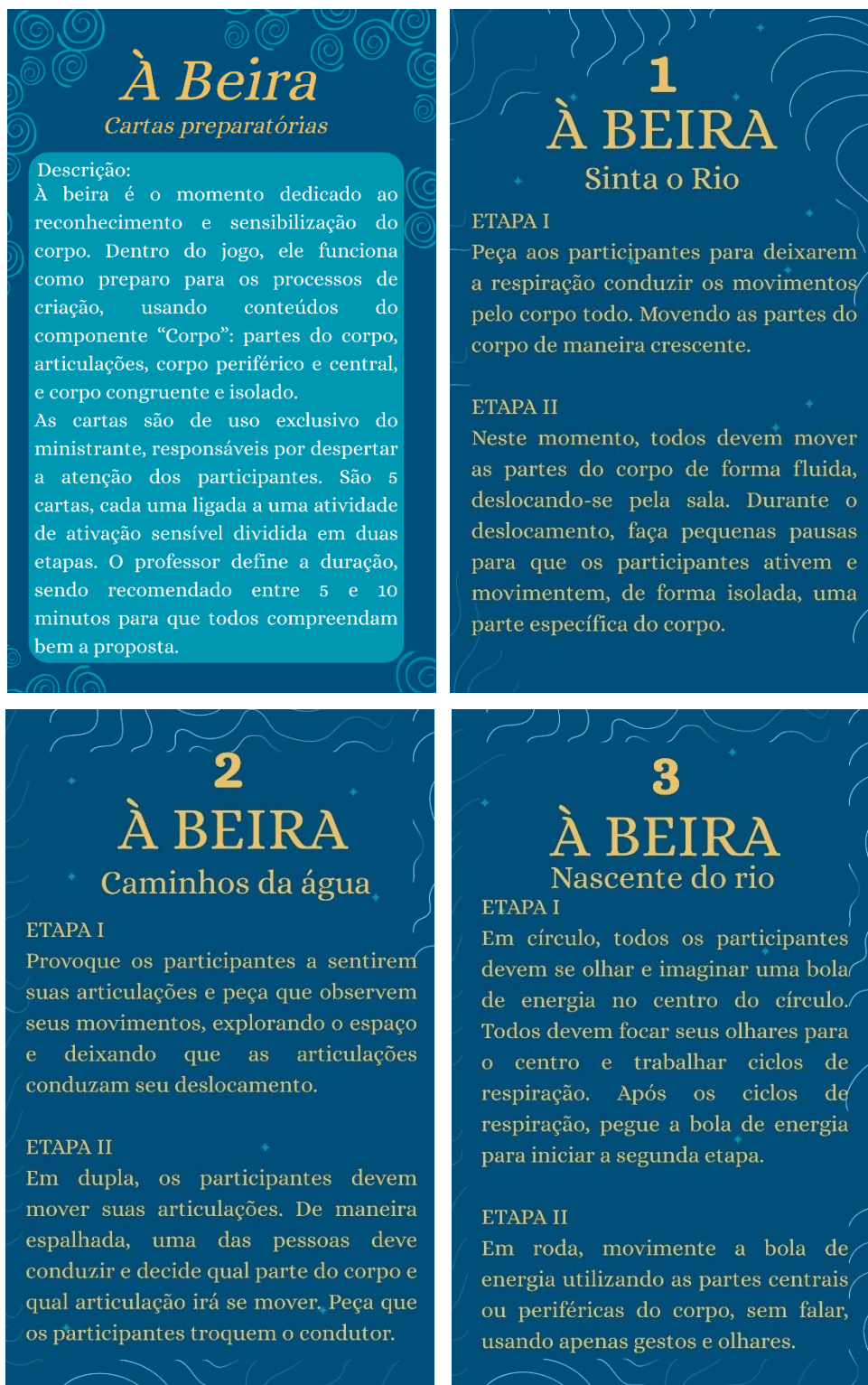
O corpo do dançarino é o fundamento, o território vivo onde se manifesta a arte da dança. Todo conhecimento abordado no vértice Corpo Cênico deve ser levado em consideração na construção deste corpo, que deve ser dotado de beleza, expressão, elasticidade e força (Navas; Lobo, 2007, p. 145).

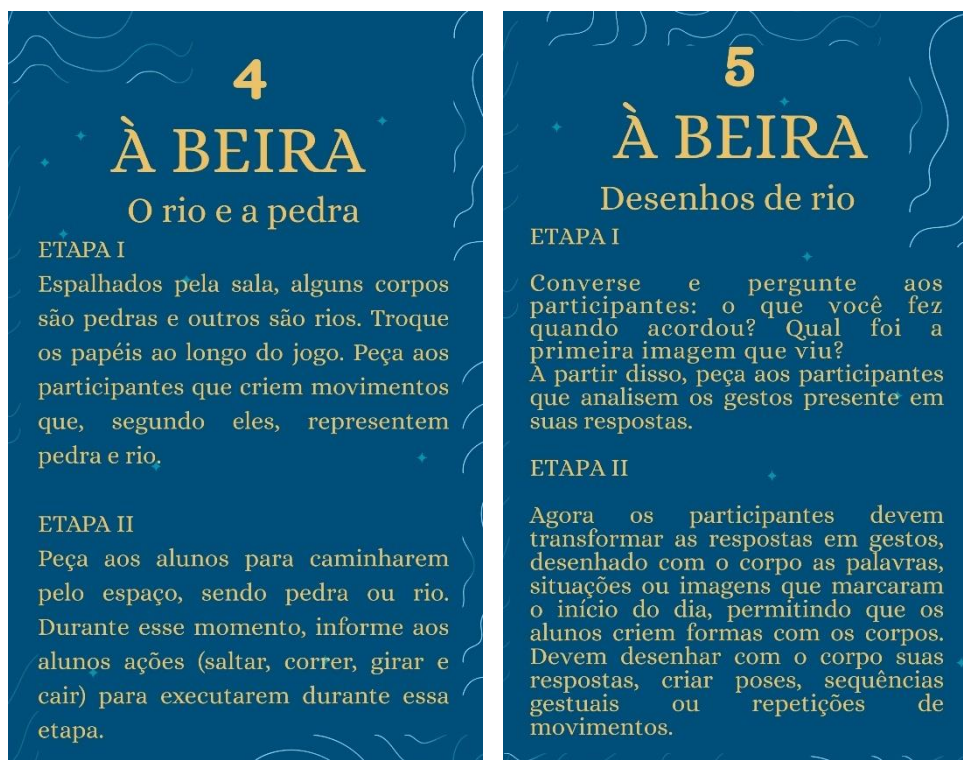
Nesse sentido, é fundamental levarmos em conta que a preparação para o jogo de criação inicia-se a partir da ativação do corpo, visto que o corpo é o sujeito do mundo. Portanto, a partir do corpo observamos, sentimos, percebemos e expressamos o mundo. Desse modo, Merleau-ponty (1999, p. 278) diz:

Percebemos o mundo com o nosso corpo. Mas, retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é também a nós mesmos que iremos reencontrar, já que, se percebemos com nosso corpo, o corpo é um eu natural e como que o sujeito da percepção.

As cartas preparatórias “à beira” são o reconhecimento e sensibilização do sujeito participante do jogo com o seu corpo. Portanto, as cartas são de uso exclusivo do professor ou do ministrante responsável por despertar a atenção dos participantes/estudantes. Essa etapa se estrutura com 05 cartas, e cada uma detalha uma atividade de ativação sensível dividida em duas etapas. Segue abaixo a carta informativa da etapa “à beira” e suas 05 cartas de criação.

Figura 7: Cartas da etapa à beira





Fonte: Rita Aroucha, 2026

4.2.2 Arquivo memória-corpo: carta descritiva I

Dentro da noção de rio de memórias, a etapa “arquivo memória-corpo” refere-se ao “(re)conhecer do sujeito com o estado de ligação consigo mesmo, experimentando-se e iniciando seu processo criativo” (Aroucha; Souza, 2024, p. 208). Essa etapa se caracteriza pelo momento em que o sujeito encontra o que está escondido em suas profundezas, ou seja, suas potencialidades para o processo criativo em dança.

Ao transformarmos essa etapa artística em uma etapa metodológica de criação em dança, com ênfase no ensino, a proposta de “arquivo memória-corpo” torna-se um momento de reconhecimento dos repertórios de movimentação, no qual os participantes analisam as potencialidades já existentes em si.

Durante essa etapa do jogo, será o momento de utilizar as cartas descritivas I, que têm em sua composição os objetos de conhecimento (elementos da linguagem). Utilizaremos nesta etapa, com proposta a somar com a BNCC, os componentes da estrela Labaniana, quais sejam, espaço, dinâmica, ação e relacionamentos.

Antes de propor as criações, é importante serem desenvolvidas com os estudantes investigações nos elementos da linguagem, visto que são conhecimentos obrigatórios apresentados na BNCC. Abaixo, segue o quadro 3 com os componentes espaço, dinâmica,

relacionamentos e ação, bem como os objetos de aprendizagem e habilidades da BNCC, nos níveis de formação. Quadro 3: BNCC e os componentes da estrela Labaniana³²

COMPONENTES DA ESTRELA LABANIANA	NÍVEL ESCOLAR	HABILIDADE E OBJETOS DE APRENDIZAGEM
Corpo, espaço, dinâmica, ação e relacionamento	Educação Infantil	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguintes orientações. (EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais.
Corpo, espaço, dinâmica, ação e relacionamentos	Ensino Fundamental	(EF15AR10) Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamento, planos, direções, caminhos etc.) e ritmos de movimentação (lentos, moderado e rápido) na construção do movimento dançado. (EF69AR11) experimentar e analisar os fatores de movimento (tempo, peso, fluência e espaço) como elementos que, combinados, geram as ações corporais e o movimento dançado. (EM13LGG103) Analisar o funcionamento das linguagens, para interpretar e produzir criticamente discursos em textos de diversas semioses (visuais, verbais, sonoras, gestuais.)
Corpo, espaço, dinâmica, ação e relacionamento	Ensino Médio	(EM13LGG501) Selecionar e utilizar movimentações corporais de forma consciente e intencional para interagir socialmente em práticas corporais, de modo a estabelecer relações construtivas, empáticas, étnicas e de respeito às diferenças.

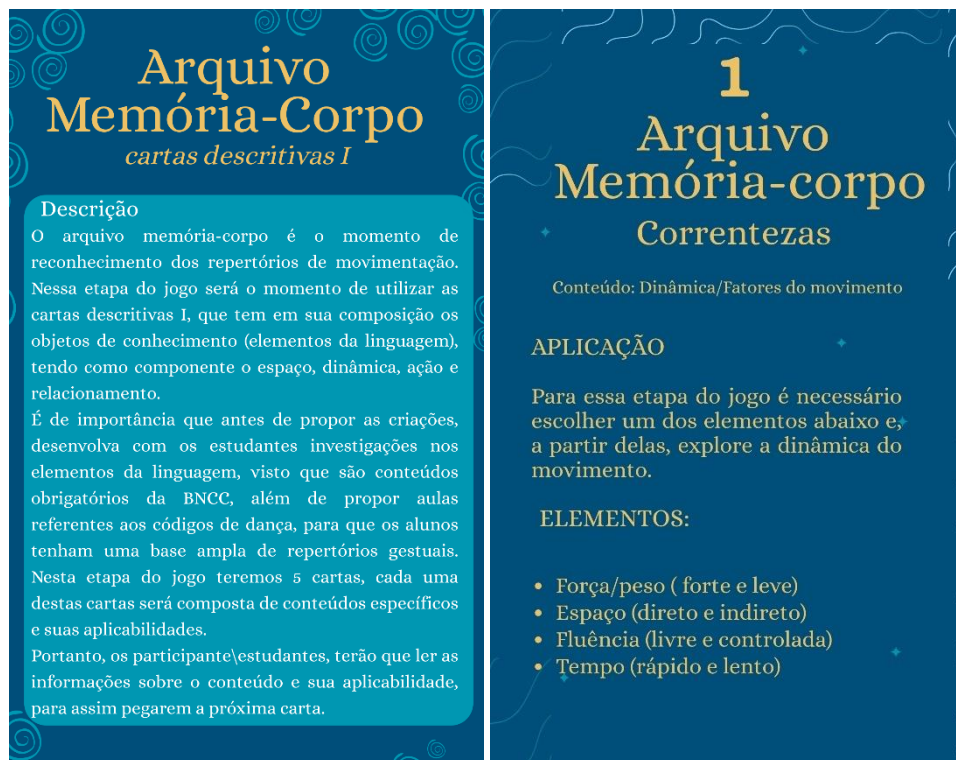
Fonte: Rita Aroucha, 2026

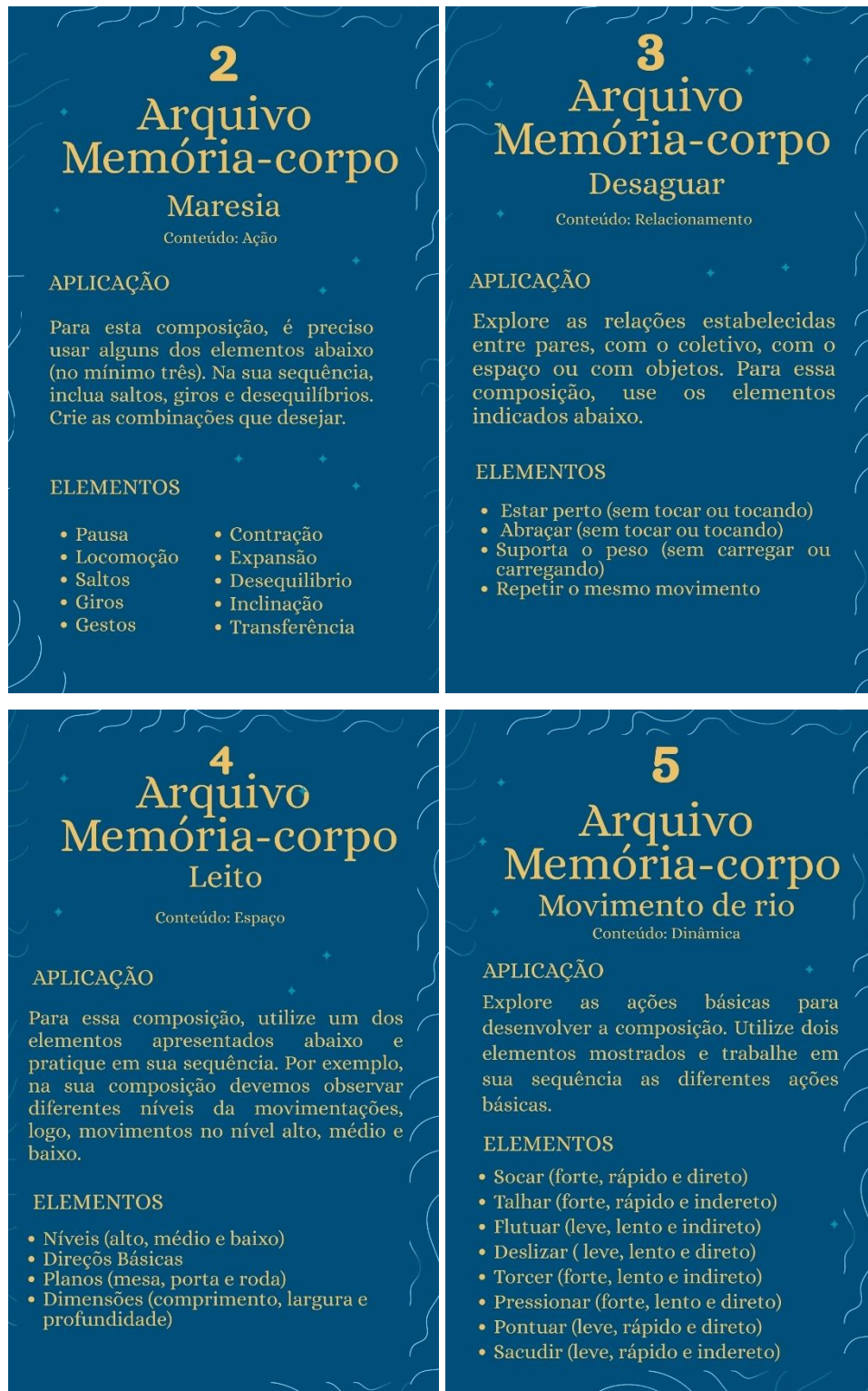
Além da abordagem sobre os elementos da linguagem, o jogo propõe o desenvolvimento de aulas referentes aos códigos de dança, para que os estudantes tenham uma base ampla de repertórios gestuais, visto que é uma habilidade a ser estimulada durante as cartas descritivas I, que têm a finalidade de valorizar o potencial criativo de cada um dos participantes, instigando, por meio do jogo de cartas, os movimentos que o corpo tem potencialidade de executar.

³² É importante salientar que a relação estabelecida neste texto entre a Base Nacional Comum Curricular e a estrela labaniana constitui uma interpretação da autora. A BNCC não organiza seus conteúdos a partir da estrutura conceitual proposta por Rudolf Laban, sendo esta aproximação um recurso analítico para fins de reflexão pedagógica.

Diante do exposto, essa etapa do jogo se organiza da seguinte maneira: 01 carta informativa e 05 cartas de criação. As cartas de criação são compostas de conteúdos específicos dos componentes espaço, dinâmica, ação e relacionamento. Os participantes\estudantes terão que ler as informações sobre o conteúdo e sua aplicabilidade, para assim pegarem a próxima carta, a descritiva II, cujo uso é combinado com a descritiva I. Seguem as imagens das cartas da etapa arquivo memória-corpo: cartas descritivas I.

Figura 8: Cartas da etapa arquivo memória-corpo





Fonte: Rita Aroucha, 2026

4.2.3 Evocar: carta descritiva II

Durante o jogo, a etapa “evocar” é o momento de reconhecimento dos indutores memoriais. Tendo como referência o processo de criação artística da noção de rio de memórias, a etapa “evocar” é o momento de trazer à tona as memórias, para que essas sejam a fonte

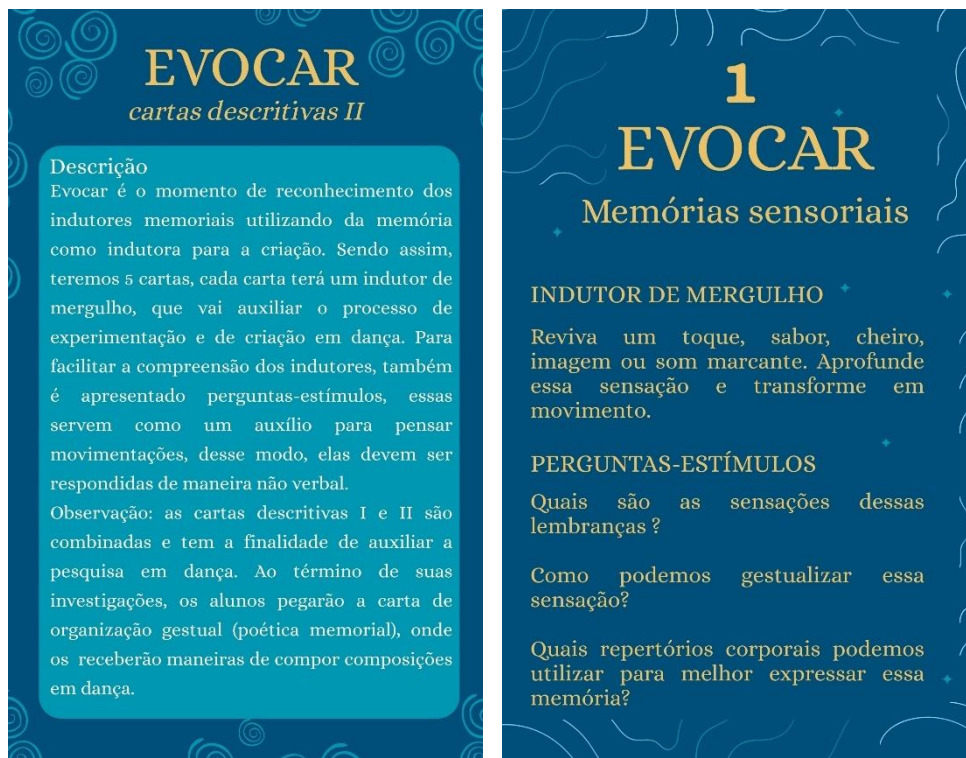
primária para a criação em dança, utilizando da proposta de Imersão de Souza (2022). Dessa forma, as

memórias foram gerando processos que convocam o seu-criador a ir nas águas do seu rio de memórias, mergulhando em lembranças de momentos já vivenciados, imergindo em si e permitindo-se observar como essas memórias se apresentam, como elas se manifestam, como ativam e despertam o corpo (Aroucha; Souza, 2024, p. 208).

Esta etapa do jogo se utiliza da memória como indutora para a criação. Temos 05 cartas, e cada carta terá um indutor de mergulho, que vai auxiliar o processo de experimentação e de criação em dança, servindo como guia para o participante inspirar-se e criar por meio de particularidades da memória, e como essa pode ser o material para a criação.

Para facilitar a compreensão dos indutores, constam nas cartas perguntas-estímulos, que servem como um auxílio para propor movimentações. Sendo assim, as perguntas devem ser respondidas por meio de gestos. Segue abaixo as cartas informativas e criativas da etapa “evocar”: cartas descritivas II.

Figura 9: Cartas da etapa evocar





Fonte: Rita Aroucha, 2026

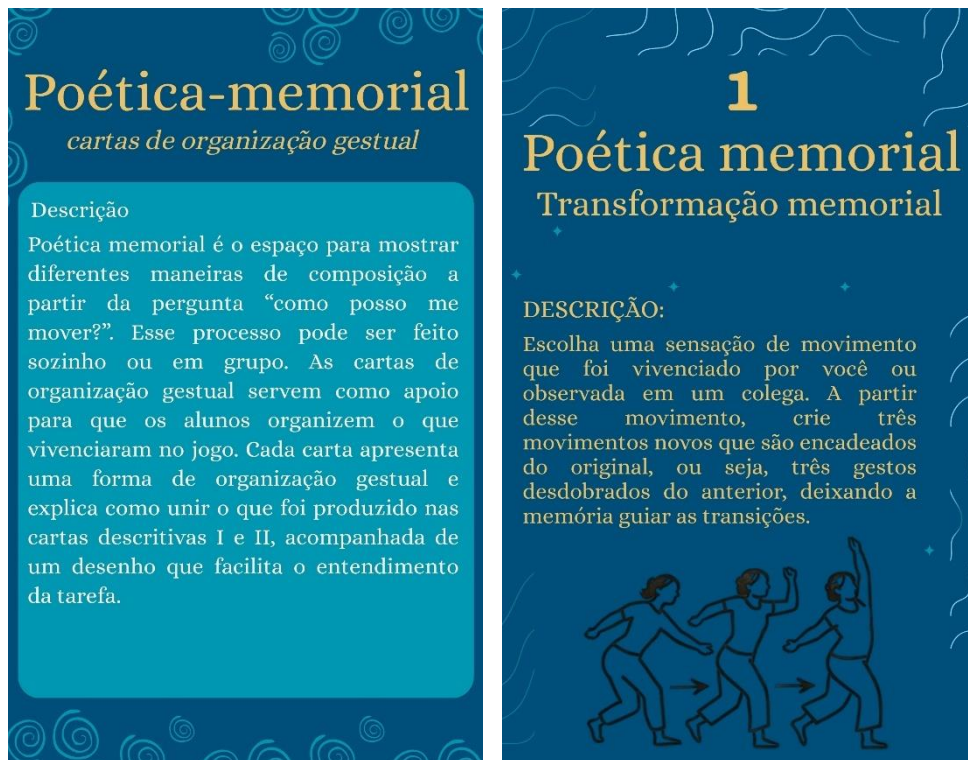
É importante salientar que as cartas descritivas I e II são combinadas, e têm a finalidade de auxiliar a pesquisa em dança. Ao término de suas investigações, os estudantes pegarão a carta de organização gestual (poética memorial), na qual receberão maneiras de criar composições em dança.

4.2.4 Poética memorial: organização gestual

A “poética-memorial” na metodologia de criação artística é o momento de criação gestual de tudo o que foi experienciado. Essa etapa é o “processo de emersão, ato de subida, saída das profundezas do rio para a superfície do corpo” (Aroucha; Souza, 2024, p. 209). Dentro da proposta do jogo de criação, ela segue a mesma ideia.

A “poética memorial” é o espaço para mostrar diferentes maneiras de composição a partir da pergunta “como posso me mover?” Esse processo pode ser feito sozinho ou em grupo. As cartas de organização gestual servem como apoio para que os estudantes organizem o que vivenciaram no jogo. Cada carta apresenta uma forma de organização gestual e explica como unir o que foi produzido nas cartas descritivas I e II, acompanhada de um desenho que facilita o entendimento da tarefa. Segue abaixo as imagens referentes às cartas dessa etapa.

Figura 10: Cartas da etapa poética memorial





Fonte: Rita Aroucha, 2026

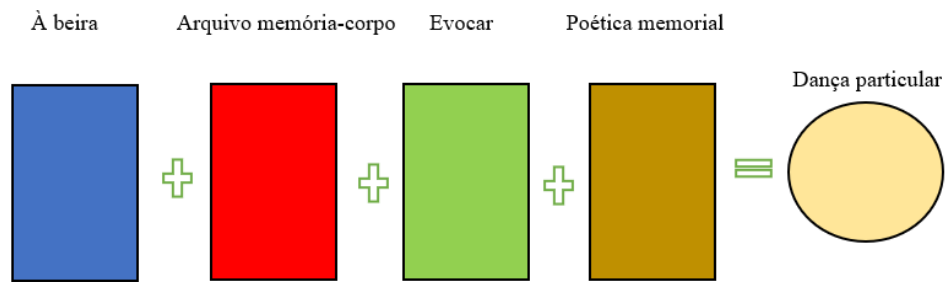
4.3 Aplicabilidade do jogo

Como observado anteriormente, o jogo é composto de quatro etapas. Cada etapa tem 05 cartas. Elas podem ser organizadas de várias maneiras, permitindo ao professor propor diferentes caminhos de criar em dança, visto que a ênfase geral do jogo é auxiliar o docente a

descobrir mais possibilidades de desenvolver o ensino da dança nas escolas, auxiliando os discentes a serem mais ativos nos processos de criação.

Para a aplicação do jogo acontecer, é necessária uma organização das cartas. Podemos observar melhor na figura 11 essa organização, a partir do esquema.

Figura 11: Esquema de visualidade da utilização das cartas



Fonte: Rita Aroucha, 2026

Como podemos observar no esquema acima, primeiramente o jogo inicia pela ativação do corpo, prevista na etapa “à beira”.

Logo em seguida, inicia-se o momento de criação no jogo, com as etapas 2 e 3, visto que ambas são combinadas e constroem as etapas descritivas I e II. Essas duas etapas representam o momento em que os estudantes experimentam possibilidades de movimentação a partir das combinações entre as cartas de “arquivo memória-corpo” e “evocar”.

Na última etapa, a “poética memorial”, é previsto um processo de construção de sequências, onde há o surgimento das poéticas em dança. Sendo assim, nesse momento, os estudantes investigam maneiras de compor e de criar por meio de experimentações anteriores.

Ao articularmos as cartas do jogo, teremos cerca de 625 combinações variáveis das cartas, isto é, 625 possibilidades de criação em dança.

Figura 12: Esquema de possibilidades de combinações

Cartas	À beira	Arquivo	Evocar	Poética
		memória-corpo		memorial
Opções de Cartas	5	5	5	5
Nº de combinações = 5 · 5 · 5 · 5 = 5 ⁴				
625 combinações				

Fonte: Rita Aroucha,2026

Ao observarmos os números de possibilidades, afirmamos que todas as 20 cartas são únicas e distintas entre si. Portanto, independentemente dos “elementos” a que pertencem e as maneiras com as quais forem articuladas, os resultados serão únicos.

Com o desenvolvimento das etapas do jogo, independentemente da sua organização teremos um resultado comum, tanto na metodologia de criação artística quanto no jogo de criação. Ambos têm a missão de desenvolver como resultados de suas etapas a criação de danças particulares, visto que,

A dança particular é inerente ao intérprete-criador, porque surge das poéticas dentro do seu rio de memórias. Consideramos a dança particular como uma metalinguagem, pois é uma dança que fala de si em si. Acreditamos que a dança particular são os gestos que apresentam a verdade do sujeito (Aroucha; Souza, 2024, p. 209).

Observamos que, durante os processos, é presente a particularidade como resultado, pois em ambas construções o material focal da criação é a memória. Desse modo, através do jogo os estudantes poderão compor danças mais significativas e sensíveis, visto que eles serão os protagonistas da criação durante o jogo.

Ao reconhecermos essa potencialidade do jogo, podemos observar que sua aplicabilidade no ambiente escolar fornecerá aos estudantes a possibilidade de tecerem relações entre a dança e a educação. Nesse sentido, acreditamos que este material didático é potente para “educar cidadãos criadores, conhecedores de si, autores de suas ações, conscientes e posicionados em suas histórias de vida na sociedade” (Marques, 2010, p. 33).

Sendo assim, o jogo, enquanto recurso metodológico, tem como finalidade favorecer a ressignificação das percepções dos estudantes sobre si e sobre sua dança, contribuindo para que sua formação se configure como uma obra sobre si mesmos, por meio de mergulhos em suas memórias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, buscou-se desenvolver experiências metodológicas de ensino e aprendizagem em dança, tomando como ponto de partida a noção de rio de memórias. Dessa forma, analisou-se e discutiu-se a potência educativa da noção de rio de memórias a partir da criação de um jogo de cartas como proposta metodológica de ensino-aprendizagem em dança.

Desse modo, durante a pesquisa foram investigadas as potencialidades do rio de memórias para futuras aplicações no ensino da dança nos setores formais e não formais de ensino, tendo como proposta de intervenção o jogo criativo. Mediante o jogo, foi possível criar um novo caminho para se pensar-fazer o processo de ensino-aprendizagem em dança dentro dos setores educacionais e, por meio da pesquisa, foi observado como se dão as relações teórico-práticas entre o conceito de rio de memórias e noções educacionais em dança, durante a construção do jogo de criação.

Por meio do jogo, a noção que, primeiramente, era voltada ao processo de criação e experimentação para artistas, desdobrou-se em metodologia de criação voltada para o ensino-aprendizagem em dança.

O ensino da dança nas escolas formais pode ir além das práticas tradicionais já determinadas, seguindo diferentes caminhos metodológicos e didáticos.

Considera-se que o jogo detém o papel de ser a primeira possibilidade metodológica da noção de rio de memórias para o ensino, além de ser um dos exemplos possíveis de como é possível desenvolver o ensino em dança nas escolas.

Ademais, durante este escrito, foi apresentado que o ensino da dança nas escolas apresenta uma finalidade, que é o auxílio da construção do sujeito cidadão. Desse modo, a dança é uma área de conhecimento que pode ser fonte motora de práticas sensíveis e reflexivas sobre si e o mundo, a partir do sentir e pensar mediante o movimento.

Isto posto, é possível verificar que a noção de rio de memórias é uma investigação criativa na potencialidade dos corpos dançantes, por meio de estímulos corporais a partir das memórias, e, portanto, essa noção é passível de gerar metodologias para um ensino-aprendizagem em dança cujos corpos sejam protagonistas do processo, visto que, focalizando as singularidades da memória corporal, poderíamos propor caminhos mais genuínos, sensíveis e menos tradicionais para esta linguagem artística.

O jogo de criação em dança proposto nesta pesquisa busca fazer com que os alunos sejam os sujeitos da sua própria aprendizagem, para que, a partir do ensino, eles possam refletir sobre si mesmos e seu mundo, com experiências mais sensíveis e significativas, por meio de

mergulhos lúdicos em si, dessa forma, impulsionando-os a possibilidades de serem sujeitos do seu processo sensível e poético do ensino-aprendizado em dança.

Busca-se, nas próximas etapas desta pesquisa, desenvolver uma análise a respeito da aplicabilidade metodológica desse jogo de cartas, para investigar sua relevância no campo da educação em dança e, assim, continuar a pesquisa por uma educação em dança que seja sinônimo de transformação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AROUCHA, Rita de Cassia Lima; SOUZA, Luiza Monteiro e. O rio de memórias como Potência para a criação em Dança na Encantaria-corpo. *In: X Fórum Bienal de Pesquisa em Artes, III Encontro Regional da ANPAP NORTE BELÉM/PA e II Jornada Arte Educação do Prof-Artes*; Hosana Celeste Oliveira, Alexandre Romariz Sequeira (org). — Belém: PPG-Artes/UFPA, 2024.

BATALHA, Cecília Silvano; Cruz, Gisele Barreto da. Ensino de dança na escola: desafios e perspectivas na visão de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1273-1296, jul./set. 2019. ISSN 1981-416X. DOI: <https://doi.org/10.7213/1981-416X.19.062.AO04>

BRANDÃO, Z. A dialética macro/micro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, SP, n. 113, p. 153-165, jul. 2001. ISSN: 1980-5314. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200008>.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 de dez. 2025.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Atualizada até 2016.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Volumes III. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2025.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>>. Acesso em: 15 de nov. 2025.

CAVALCANTI, Raquel Pires. **Em Busca De Uma Pedagogia Crítica Em Dança**: reflexões, problematizações e possíveis caminhos. Universidade Federal de Minas Gerais. 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/44716>>. Acesso em: 20 de out. 2025.

DELEUZE, Gilles. **A imanência**: uma vida. Tradução de Alberto Pucheu e Caio Meira. Rio de Janeiro, RJ, v. 8, n. 11, p. 160-164, 2004. ISSN: 1413-0378. DOI: <https://doi.org/10.55702/3m.v8i11.37856>.

DIAS, Renata Flávia Nobre Canela; BUENO, Flaviane Fatima Lima. O processo ensino aprendizagem na perspectiva da teoria histórico-cultural de lev Vygotsky. **Revista Triangulo**. v. 8, n. 2: 172 -184, jul./dez. 2015. ISSN: 2175-1609. DOI: <https://doi.org/10.18554/rt.v8i2.1692>.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. **Os princípios das metodologias ativas de ensino**: uma abordagem teórica. *Revista Thema*. v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. ISSN: 2177-2894. DOI: <http://dx.doi.org/10.15536/thema.14.2017.268-288.404>.

FONTANA, Roseli; Maria Nazaré da Cruz. Psicologia e trabalho pedagógico. **São Paulo: Atual**, 1997. Disponível em: <<https://doceru.com/doc/e1nvxcc>>. Acesso em: 18 de out. 2025.

FRAJUCA, Cheyenne Cordeiro. **O trajeto das protagonistas do balé clássico: história, trajetória e conservadorismo**, 2021. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de arquitetura, artes, comunicação e design, Bauru. 2021. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/d4a2f927-771a-42ed-bef9-b6bc3b7726c5>>. Acesso em: 18 de out. 2025.

JÚNIOR, Carlos Alberto Mourão; FARIA, Nicole Costa. Memória. **Psychology/Psicologia Reflexão e crítica**, Porto Alegre, vol. 28, n. 4. p. 780-788, 2015. ISSN 1678-7153 DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-7153.201528416>.

LOBO, Leonora; NAVAS, Cássia. **Arte da Composição: teatro do Movimento**. Brasília: LGE Editora, 2008. ISBN 978-8572383752.

LOBO, Leonora; NAVAS, Cássia. **Teatro do movimento: um método para o intérprete-criador**. 2. ed. Brasília: LGE Editora, 2007. ISBN 978-8572381062.

MADUREIRA, José Rafael. A coreologia de Rudolf Laban e o ensino de artes corporais: uma síntese de conceitos-chave. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020. ISSN: 1980-6183. DOI: <https://doi.org/10.5216/rpp.v23.60104>.

MARQUES, Isabel. Dança na Escola: Arte e Ensino. In: **Dança na escola Arte e Ensino**. RJ: Salto para o Futuro, 2012. ISSN: 1982 – 0283.

MARQUES, Isabel. Dança-educação ou dança e educação? Dos contatos às relações. In: **Algumas perguntas sobre dança e educação** / Ailton Tomazzoni, Cristiane Wosniak, Nirvana Marinho (org.) – Joinville: Nova Letra, p. 24-37, 2010. ISBN: 978-85-7682-484-8.

MARQUES, Isabel. Dançando na Escola. **Motriz Revista de Educação Física**, São Paulo, SP, v.3, n.1, p. 20-28, junho/1997. E-ISSN: 1980-6574. DOI: <https://doi.org/10.5016/6496>.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. 1. Edição, São Paulo, SP: Digitexto, 2010. ISBN: 978-85-63216-01-4.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. **Arte em questão**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2014. ISBN: 978-85-249-2193-3.

MEELEU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo, Martins Fontes, 2ª ed., abril/1999. ISBN: 85-336-1033-5.

MENDES, Ana Flávia. A Dança imanente no ensino e criação em artes cênicas. **Coleção processos criativos em companhia-** volume 5. São Paulo: Escritura, 2018. ISBN:978-85-7531-759-4.

MENDES, Ana Flávia. Dança imanente: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo Avesso. **Coleção Processos Criativos em Companhia** – São Paulo: Escrituras, v. 2., 2010. ISBN:978-85-7531-337-4.

MOTA, Júlio. Rudolf Laban, a coreologia e os estudos coreológicos. **Repertório: Teatro & Dança**, Salvador, n. 18, p. 58-70, 2012.1. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/6786/1/44.pdf>>. Acesso em: 20 de dez. 2025.

Oliveira, Urânia Auxiliadora Santos Maia de. **Os Jogos Teatrais de Viola Spolin como instrumento de desenvolvimento das relações interpessoais no contexto escolar do Ensino**

Fundamental anos iniciais. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2021. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/3474>>. Acesso em: 10 de dez. 2025.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança e Currículo.** In: **Dança na escola Arte e Ensino.** RJ: Salto para o Futuro, 2012. ISSN: 1982 – 0283.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. Natal, RN: EDUFRN, 2ª ed., 2018. ISBN 978-85-425-0805-5.

RENGEL, Lenira Peral. **Dicionário Laban.** 3. Ed. Campinas: SP: Anadarco – Dissertação de mestrado: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2014. DOI: <<https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2001.209661>>.

RENGEL, Lenira Peral; OLIVEIRA, Eduardo; GONÇALVES, Camila Correia Santos; Santos, Aline Lucena e Jadiel Ferreira dos. **Elementos do Movimento na Dança.** Salvador: BA – Universidade Federal da Bahia, 2017. ISBN: 978-85-8292-119-7.

RODRIGUES, Tatiane Daby de Fatima Faria; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; SANTOS Josely Alves dos. **As pesquisas qualitativas e quantitativas na educação.** Revista Prisma. Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 154-174, 2021. ISSN: 2675-5483. Disponível em: <<https://revistaprisma.emnuvens.com.br/prisma/article/view/49>>. Acesso em: 1 de dez. 2025.

SESC SÃO PAULO. **Ana Mae Barbosa: Arte não se ensina; contamina-se.** Conexão Sesc. YouTube, 17 de jun. de 2019. 6min. Disponível em: <<https://youtu.be/ROz0EPOdkc0?si=7S6NNMN6C4NFqt4i>>. Acesso em: 20 dez. 2025.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e Pós-modernidade.** Salvador: BA. Edufba, 2005. ISBN: 978-85232033450.

SOUZA, Luiza Monteiro e. **Encantaria-corpo: processos de criação e poéticas em dança.** 2022. f. tese (doutorado em artes) Programa de pós-graduação em artes da Universidade Federal do Pará. 2022. Disponível em: <<proesp.ufpa.br/index.php/br/tesesedissertacoes/teses/4632022>>. Acesso em: 15 de out. 2025.

TAVARES, Vinicius dos Santos; MELO, Rosane Braga de. **Possibilidades de aprendizagem formal e informal na era digital:** o que pensam os jovens nativos digitais? *Psicologia Escolar e Educacional*, [S. l.], v. 23, e183039, agosto/2019. ISSN: 2175-3539. DOI: <<https://doi.org/10.1590/2175-35392019013039>>.