

DANÇA CIRCULAR E REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: novos possíveis na universidade *CIRCLE DANCE AND SOCIAL REPRESENTATIONS: new possibilities at the university*

Tatiana Siqueira Trindade¹, Adriane Roso², Deisi Sangoi Freitas³, Anniara Lúcia Dornelles de Lima⁴

¹ Psicóloga, mestre em psicologia, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)

² Professora na UFSM, PPGP Psicologia. Pós-doutoranda Harvard University, Department of Psychology.
- adriane.roso@ufsm.br

³ Professora do Departamento de Metodologia de Ensino, UFSM. Doutora em Educação, UNICAMP.

⁴ Acadêmica de psicologia, UFSM

Recebido em 29 de Setembro de 2018; Aceito em 20 de Novembro de 2018.

Resumo

A partir de uma prática interdisciplinar (Educação e Psicologia), este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa que objetivou conhecer as experiências da prática das danças circulares em uma disciplina de graduação. O corpus de análise foi composto por 23 diários de aula de acadêmicos de diferentes cursos de graduação (Pedagogia, Educação Especial e Terapia Ocupacional), e o diário de campo da pesquisadora complementou as análises. Contando com a perspectiva crítica da Psicologia Social e com constructos da Teoria das Representações Sociais, analisamos como esta experiência abre novos possíveis para os acadêmicos. Concluímos que as experiências da dança movimentam representações sociais e vice-versa, pois a dança sensibiliza o sujeito para a abertura à alteridade e ao mundo, afetando suas relações sociais.

Palavras-chave: Dança circular. Universidade. Representações Sociais.

Abstract

From an interdisciplinary practice (Education and Psychology), this article presents the results of a qualitative research that aimed to know the experience of the practice of circle dances in a under graduation course affects the subject in the university context. The corpus of analysis was composed of 23 academic diaries of undergraduate students (Pedagogy, Special Education and Occupational Therapy), and the researcher's field diary supplemented the analyzes. Counting on the critical perspective of Social Psychology and on constructs of the Theory of Social Representation, we analyzed how this experience can open up new possibilities for students. We concluded that the experiences of dancing move social representations and vice versa, because dance sensitizes the subject to disclosure to the otherness and to the world, affecting her\his social relations.

Keywords: Circle dance. University. Social Representations.

INTRODUÇÃO¹

No princípio de tudo, somente existia o Caos. Extenso, profundo, vazio e sem vida. Gaia surge do rodopiar em torno de si na escuridão desse Caos. Em volteios, sua dança torna-se tão suprema que aos poucos vai condensando e possibilitando seu nascimento. Assim, desabrocha a Grande Mãe, Mãe-Terra, Gaia, a deusa que origina a matriz da vida (SAHTOURIS, 1991). Nesse mito grego, a dança precede até mesmo a criação do mundo, e, mais do que isso, é dançando que nasce Gaia, a criadora de quase todos os seres futuros, a deusa que dá origem à vida.

Na cultura grega, mitos, rituais e livros deram especial destaque para a dança. Nossos antepassados gregos, egípcios e indianos deixaram registros rupestres de pessoas em roda, dançando e saltando, assim como em documentos e livros (PORTINARI, 1989; RENGEL; LANGENDONCK, 2006). Por meio dessas manifestações, as danças indicam ser antigas e presentes em distintos povos (ELLMERICH, 1987). Para Rengel e Langendonck (2006), antes de proferir suas primeiras palavras, os seres humanos articulavam movimentos e sons numa tentativa de se comunicar e expressar emoções. Nas cavernas ou em torno de fogueiras, ousavam alguns gestos e ritmos (PORTINARI, 1989), cantavam, batiam mãos e pés no chão, estalavam os dedos, imitavam movimentos dos animais e criavam seus movimentos.

Dançando era possível lidar com o mundo e seus fenômenos, honrar, pedir, agradecer à natureza, deuses e deusas, garantindo a continuidade da vida e a harmonia do universo (PORTINARI, 1989). Existiam diversos rituais dançantes, como forma de adoração e oferendas para pedir e/ou agradecer o plantio, a colheita e a fertilidade; evocar os deuses (sol, lua, estrelas, raios); honrar a morte e a vida; abençoar os casamentos, os nascimentos e as guerras (PORTINARI, 1989; RENGEL; LANGENDONCK, 2006). Podemos imaginar que esse encontro em volta do fogo, em círculo, juntos, originando símbolos e comunicações, foi o primeiro grande movimento coletivo criado pela humanidade.

Em muitas culturas, com o crescimento das cidades grandes e a ascensão da Igreja cristã e da ciência, a ligação com a natureza perde o protagonismo, abrindo espaço para o indivíduo, ele por ele mesmo – “*divisum a quolibet alio*, isto é, separado de tudo o mais” (GUARESCHI, 2005, p. 35). A “saúde” da natureza e do universo deixa de ser a principal preocupação, sendo o indivíduo que precisa de cuidados: *sua* alma e *seu* corpo. Segundo Arendt (2013), foi a partir da teoria de Sócrates sobre a existência de uma alma imortal e um corpo perecível que a saúde do indivíduo passou a ser encargo de si mesmo.

Na medida em que o indivíduo torna-se ele por ele mesmo, preocupado consigo apenas, o viés comunitário perde a sua função, pois não é mais preciso haver conexão com deuses, universo e natureza. Assim, alguns rituais e atividades comunitárias, como a dança, tornam-se desnecessários e ganham força atividades que focam na supremacia do desenvolvimento individual. Na antiga Grécia, as pessoas instruídas precisavam saber tocar, dançar e cantar, bem como saber filosofia e política. A dança era matéria obrigatória nas escolas e foi incentivada pelos filósofos Sócrates, Platão e Aristóteles. Contudo, a prática visava almejar a disciplina e os dotes artísticos dos estudantes, na conjuntura do protagonismo do indivíduo, um aprimoramento de si (PORTINARI, 1989).

Neste sentido, a prática de dança comunitária se esvaece e na educação passa a ser disciplinadora, empobrecida de experiências que despertem a emoção, limitada e temida na permissão de afetos, rígida, calculada, utilizada para a disciplina do corpo (GARAUDY, 1980). Além disso, a partir da ideia de Descartes de que “conhecer significa quantificar” (SANTOS, 1995, p. 15) surge a concepção de que os sentidos e a sensibilidade enganam a apreensão da realidade e deturpam a produção do conhecimento verdadeiro, sendo propostos, na sua teoria, o rigor e o controle pelo pensamento racional (ARENDR, 2014). A ciência moderna rompe com

1

Todos os textos em inglês citados o texto foram traduzidos livremente pela segunda autora do artigo.

o conhecimento do senso comum (SANTOS, 1995) e o coloca numa categoria inferior, não confiável.

Nesse viés, consolida-se o que Santos (1995) denomina paradigma dominante. Paradigma caracteriza-se como um modelo global de racionalidade científica, totalitário, que acredita na existência de apenas uma verdade no momento em que busca o conhecimento. Para tanto, existe a crença de que a verdade é replicável e observada objetivamente, não sendo necessárias convicções do pesquisador. A natureza toma papel passivo, sendo desvendada para então ser dominada e controlada, e o método científico quantifica e reduz a complexidade dos fenômenos. As variáveis qualitativas são desqualificadas do estudo, e o mundo é tratado a partir de uma ideia de mundo-máquina.

Contudo, há algumas décadas, sabemos que certas práticas de dança fizeram as pazes com a expressão do corpo e da emoção, com o despertar dos sentimentos e com os movimentos espontâneos e instintivos. Ainda assim, presencia-se a coibição de livres expressões do corpo na nossa sociedade, assim como das emoções e sentimentos. É visto que essa inibição em prol do pensamento racional consolida-se na ciência, na educação, na pesquisa, na universidade, estabelecendo-se com supremacia até hoje, mesmo com uma série de transformações e crises desse paradigma, como pontua Santos (1995). Com isso, é possível imaginar que mesmo os cursos que lidam com o movimento dos corpos, como as graduações em dança ou educação física, perpassam ainda por muitas restrições.

Nas outras áreas de conhecimento, as vivências e experimentações do corpo na universidade estão longe de serem recorrentes e possuem mais desafios. Há que se superar a desaprovação, por muitos séculos, da espontaneidade corporal *versus* a disciplina escolar. Há que se deparar com um corpo que “conversa” ao se movimentar, reproduz emoções, pensamentos, se expressa. Há que se encontrar com movimentos que afetam, emocionam, como, por exemplo, olhar o outro e ser olhado, tocar o outro e ser tocado. Movimentos que em segundos podem reavivar memórias, traumas, alegrias, superações, *insights*.

Wosien (2000) acredita que a educação acaba por ser um condicionamento de comportamento, no qual não há espaço para movimentos, para vida, já que, para ele, vida é movimento. Para o autor, a prática da dança desenvolve habilidades físicas, mentais, emocionais e sociais, sugerindo-a, desta forma, como um dos meios eficientes para pedagogos, pois o trabalho acontece no estudante, na sua experiência. Wosien, com o intuito de aprofundar-se nas pesquisas com as danças, fez uma peregrinação pelos pequenos povoados da Europa, vivenciando suas danças. Encantado, apropriou-se de uma coletânea de músicas, danças, mitos, poesias e rituais tradicionais desses povos, com a finalidade de entender, conhecer e resgatar essa prática, transmitindo-a para outras civilizações. Esse plano deu início ao movimento contemporâneo de danças dos povos. Em 1976, na Escócia, Wosien inaugurou o movimento, denominando-o Danças Circulares Sagradas.

Hoje, a Dança Circular Sagrada² também é conhecida simplesmente como Dança Circular e pode ser entendida como vivências de danças tradicionais dos povos, ritualísticas ou contemporâneas, dançadas em roda com a finalidade de contemplar a atividade do corpo com envolvimento emocional, mental, social e espiritual, permeando a integralidade dos sujeitos. Pode ser caracterizada como uma meditação, que acalma o ser ao mesmo tempo que desperta e unifica, realizada em movimento com o grupo, de mãos dadas (WOSIEN, 2000).

Salienta-se, entretanto, que cada pessoa fará a vivência da dança circular de forma particular, podendo deixar esvaziar, fazer nada, reforçar, remexer, copiar ou construir sensibilidades de acordo com a sua história de vida e suas formas de se afetar com o outro. Como afirma Jovchelovitch (2008), a construção do saber

² Ainda que a prática da dança circular seja pensada por psicólogas(os) em publicações (e.g. ANDRADA, 2015; Dubner, 2015), ressaltamos que ela não é reconhecida pelo Conselho Federal de Psicologia como uma das atividades integrante da ocupação de psicólogas(os) (c.f., BRASIL, 1962). Todavia, a partir da nova Portaria n. 849, de 27 de março de 2017 (Brasil, 2007), a dança circular começa a fazer parte do rol das Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC).

é singular, mas exige o outro, um outro que pode ser pessoas, coisas, objetos, instituições, grupos, etc. Na interação, os saberes se criam, se organizam e se estabelecem. O conhecer acontece nas relações entre o sujeito, o outro (Alter) e objeto/mundo/sociedade.

Assim, a partir de uma prática interdisciplinar (Educação e Psicologia Social), neste artigo objetivamos apresentar uma pesquisa cujo objetivo foi conhecer como a experiência da prática das danças circulares, mediada por uma psicóloga, em uma disciplina de graduação em Pedagogia afeta o sujeito no contexto universitário. Especificamente, buscamos compreender de que forma as vivências na disciplina abrem novos possíveis para os acadêmicos, no que se refere às relações consigo mesmo e com a alteridade.

A ênfase na interdisciplinaridade visa pensar o objeto de estudo a partir de uma intervenção criativa (o uso da dança circular) que desloca tanto o educador como o psicólogo social de seu metiê, para olhar o acontecimento pedagógico para além de um método formal, e tomá-lo como uma tecnologia afetiva, quando ambos os profissionais (no caso da Educação e da Psicologia) aprendem um com o outro e com os educandos. Afinal,

O navegar no barco da interdisciplinaridade permite compreender que é possível criar e reconhecer os saberes consequentes da integração entre as diversas disciplinas. A interdisciplinaridade, além de representar lócus privilegiado de aprendizagem para aqueles que a praticam, se configura também como espaço de construção de alternativas inovadoras, por parte de cada área de saber específica, no que tange ao aprimoramento das respostas que devem oferecer as demandas de trabalho que se apresentam. (...) interdisciplinaridade (...) se pauta no estabelecimento de um objetivo comum, partindo de um espaço sócio ocupacional de intervenção também comum e tendo claramente definidas quais formas de intervenção se deve realizar. (MARCONDES *et al.*, 2012, p.71)

Pensamos que a Psicologia Social Crítica e a Teoria das Representações Sociais podem contribuir com o objetivo do estudo, na medida em que ambas se interessam pelos “seres humanos no contexto mais amplo das relações sociais” (GUARESCHI, 1996, p.16), não sendo constituído nem pela sua interioridade e nem pela sociedade, mas na relação entre os dois (JOVCHELOVITCH, 2008). Essas abordagens permitem compreender como novos saberes são produzidos e transformados em ação, comunicação, interações e fenômenos sociais (Jovchelovitch, 2008). É a possibilidade de aproximar os diversos fenômenos e objetos do mundo social, com a finalidade de elucidar o desenvolvimento das pessoas, dos grupos, das sociedades de forma teórica e prática. Além disso, “devido ao fato da Teoria das Representações Sociais lidar com aspectos interdisciplinares de alta complexidade” (MARKOVÁ, 2017, p.359), acreditamos que esta teoria contribui para o entendimento de objetos que são de interesse comum a disciplinas distintas, mas que dialogam.

METODO

Este artigo deriva da dissertação de mestrado “Dança Circular: inventando afetos e construindo mundos”, pesquisa que se insere no projeto de pesquisa “Saberes, afeto e cultura material: experiências e vozes do consumo na era das conexões” (aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), sob o CAAE79231217.4.0000.5346), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSM. Situa-se na interface da Psicologia Social e Educação, sendo uma pesquisa de cunho descritivo exploratório, que se sustenta em uma abordagem qualitativa participativa. O objetivo da pesquisa qualitativa, conforme Gil (2008), consiste na descrição de caráter compreensivo e interpretativo, com maior ênfase na profundidade, e não na precisão, das características de uma população ou de fenômenos.

O campo de pesquisa refere-se a uma disciplina complementar de graduação intitulada “Dança dos povos: um exercício para paz”, do curso de graduação de Pedagogia Noturno da UFSM. A disciplina ocorre semestralmente, uma vez por semana, com carga horária de 30 horas. Participaram 23 estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia, Educação Especial e Terapia Ocupacional, de diferentes faixas etárias, sendo 21 mulheres e dois homens. A professora responsável pela disciplina é educadora e as atividades em sala de aula foram conduzidas por uma psicóloga e uma acadêmica do curso de psicologia, ambas orientadas por uma professora psicóloga social e coorientada por uma educadora.

Assim, o *corpus* de análise foi composto por 23 diários de aula dos estudantes da disciplina, perfazendo dois semestres. Além dos diários dos estudantes, as experiências também foram relatadas em diários de campo pela pesquisadora e pela uma estudante de iniciação científica (IC). Esses diários consideram as experiências das aulas de danças circulares ministradas pela estagiária docente, autora da dissertação aqui apresentada, acompanhadas pela IC e pela professora responsável pela disciplina.

A análise dos materiais começa pela experiência do primeiro dia, a primeira impressão dos estudantes na disciplina, a chegada, os afetos. Após, há a familiarização com a dança circular, com a prática, com a disciplina e, por fim, a movimentação das reflexões acerca de suas aprendizagens sobre si na relação com o outro (culturas, natureza, mundo) e repercussões para suas vidas fora da universidade. Apoiados no mito de Gaia, dividimos a apresentação e discussão dos resultados da pesquisa em três etapas: o início (Caos), o nascimento de Gaia por meio da dança e a criação da vida. Essas etapas, articuladas por algumas notas dos diários dos estudantes, acompanham o percurso do desenvolvimento do artigo: o início da disciplina, a familiarização com a dança e, por fim, a criação, movimentação ou reflexão das representações sociais identificadas nas narrativas dos acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No princípio de tudo, somente existia o Caos

Ao entrarmos na escola, em tenra idade, brincamos, pulamos, pintamos. Com o avanço das séries, vamos metamorfoseando para encontros com disciplinas, grades curriculares, quadros, cadernos, fileiras, avaliações, e assim por diante, até o final da universidade. Viemos de um modelo global de racionalidade, no qual a razão e uma única verdade imperam. Esse forte predomínio nos impõe a permanecer nesse modelo, apesar das mudanças e transformações que ocorrem, como pontua Santos (1995), ao descrever um paradigma ao horizonte, emergente. Paradigma que se caracteriza por uma metodologia pluralizada, que pode conter mais de uma verdade e leva em conta a influência e experiência do pesquisador, assim como o senso comum e o local da pesquisa. A emergência desse novo paradigma aponta uma nova universidade, uma nova educação. Mosé (2013) acredita que diante do conhecimento que possui mais de uma verdade, no qual toda afirmação é provisória ou está sujeita a mudanças, a educação não se sustenta mais na reprodução e repetição de saberes, mas na expressão, interpretação, reflexão e, ainda, no seu compartilhamento.

A universidade, diante do paradigma emergente, é incitada a abrir novas questões, que perguntam, questionam e sinalizam transformações. Porém, isso acontece a passos lentos, pois, como pontua Santos (1999), a universidade é um espaço constituído de aversões às mudanças, rígido em sua organização, estrutura e funções, além de ser fragmentado, distanciado da preocupação humanista e cultural e das práticas de transformação da sociedade (SANTOS, 2004). A educação é focada, primordialmente, no indivíduo, na sua produtividade e profissionalização; conseqüentemente, gera estudantes incapazes de relacionar o particular com o todo da vida. Produz, portanto, nos estudantes, a incapacidade de articular a vida a um projeto social, rendendo projetos sociais distantes do planeta, da vida, das mudanças e transformações. A conexão pessoa-

-vida-universidade-sociedade fica desmembrada, desassociada, rompida (MOSÉ, 2013).

Neste sentido, não foi por acaso que nos deparamos com o estranhamento da disciplina que propõe a experiência da dança circular na universidade. Disciplina que oportuniza vivências com símbolos, mitos, histórias, poesias e rituais das culturas mais diversas, com seus distintos objetos, danças, músicas e movimentos. Estranhamentos, vazios, principalmente nos primeiros dias. Espaços, posturas, regras incomuns na universidade:

Primeiro dia de aula. Paredes brancas, sem quadro, giz ou canetas. Sala com um piso brilhando, limpo, parecendo infinito pela falta de cadeiras e mesas. Recepção com sorrisos, olhares, gestos de boas-vindas, sem sapatos. O silêncio quebrado por um aparelho de som tocando a primeira música. No centro da sala, um arranjo circular no chão composto por tecidos coloridos, flores, incensos e velas. “Enfeite” demarcando o espaço central, norteador o lugar que formaria a roda dos participantes de mãos dadas e em pé, o círculo de pessoas. Ambiente cuidadosamente preparado para a primeira experiência do semestre (Diário de Campo da pesquisadora).

Nessa ambientação, nos deparamos com a tímida chegada dos estudantes. Sorrisos de vergonha, passos vagarosos, olhares curiosos e titubeantes em relação às normas: “é para tirar o sapato?”, “onde coloco minhas coisas?”. Em diversos relatos dos diários de aula podemos aprender a instauração do Caos, o princípio de tudo, o primeiro contato com as danças circulares, um vazio:

Primeiro dia de aula, quando entrei na sala de aula fiquei assustada; Não sabia nem o que esperar. Achei estranho o centro no meio da sala, nunca tinha presenciado algo assim; fui logo pensando onde fui me meter; no começo me senti tímida e um pouco intimidada; fiquei um pouco confusa e perdida; [...] que loucura é essa que estou me metendo, cadê as mesas, cadeiras?; no começo foi traumatizante, desconfortante, não sei dizer o porquê, foi um choque de sentimentos em tão pouco tempo, a cada olhar um sentimento novo, alegria, aflição, medo, confiança, serenidade... recebi e transmiti muitas coisas e eu não estava pronta para isso; [...] foi novidade total; [...] fiquei curiosa (Diários de Aula).

O Caos veio, rodopiou em volteios, emergindo e construindo-se. Afetos que causam estranhamentos. Percepção de algumas normas inabituais da universidade, tanto de estrutura quanto de comportamento. Foi disponibilizado um espaço de experimentações para corpo, emoção e sentimentos, para o grupo junto, inesperado. Representações sociais³ seguras foram desestabilizadas, surgindo outra forma de assistir aula, expectativas. Foram desajeitadas familiarizações, sejam da aula, da dança, das normas, surgiram desconfortos. Foi preciso sair de “casa”, como diria Moscovici (2013). Esperar, ancorar-se, adaptar-se. Houve relatos de preocupação, nervosismo, vergonha de dançar, medo de errar, receio dos outros, de ter que corresponder à universidade como um espaço de seriedade, para pensar, para ser melhor, acertar, ser avaliado: “Neste primeiro dia de aula queria acertar tudo [...]; senti ansiedade, receio [...]; não consegui me concentrar muito de início, errei um pouco [...]” (Diários de Aula).

Interessante pensar que a proposta de experimentar e se experimentar na dança circular (física, mental, emocional, social) deve ser correta, acertada para os acadêmicos. Como podemos ver num questiona-

³ Entendemos que a representação social é sempre da ordem do social e do sujeito ao mesmo tempo; sujeito e sociedade interseccionam-se pela dialogicidade e co-produzem-se. É um processo, de acordo com Jovchelovitch (2004), dinâmico, centrado não apenas no sujeito e no objeto, nem só na sociedade, mas nessa interação (Jovchelovitch, 2004), pois o sujeito é entendido de forma psicossocial, constituindo-se no coletivo, nas relações cotidianas e nas construções sócio-históricas (GUARESCHI, 2005).

mento feito durante a aula: “Não sei o que tenho que sentir, só conseguirei se você explicar” (Diários de Aula). As experiências espontâneas ficam travadas, perdidas, vagas. Se não copiarmos, obedecermos e reproduzirmos, será que conseguimos experienciar? Por que isso acontece?

Apesar das constantes transformações diárias, antes mesmo de nascermos já tinham sido construídas as convenções da escola, da universidade, do modelo racionalista, já havia sido revelado na dança o pecado e decretadas as sensibilidades do corpo e dos afetos como desnecessárias para aprendizagem. Se desde cedo frequentamos a escola, aprendemos alguns modos padronizados de nos comportar, pensar e acreditar. Como afirma Moscovici (2013), as representações que temos dos objetos, pessoas, acontecimentos e fenômenos podem se impor sobre nós com uma força irresistível. As tradições acabam por determinar formas de realidade. São normas e crenças que, muitas vezes, influenciam, despercebidas de questionamentos, podendo ser automáticas e repassadas, pelo simples motivo de que assim foram elaboradas, aprendidas e compartilhadas nos grupos, comunidades ou sociedades. Vamos agindo, pensando e nos comportando fluidamente, sem nos questionarmos acerca do condicionamento de certas práticas.

Contudo, desestabilizando algumas convenções de um primeiro dia de aula na universidade, pode-se refletir sobre as formas enraizadas. Como podemos perceber nesse relato, há a dúvida, a incerteza, a reflexão: “Sentimos um desequilíbrio quando a norma escapa, quando a rotina se transforma. Paira aí a dúvida, não uma, várias. Será que está certo assim? Será que não falta nada?” (Diários de Aula).

Essa reflexão nos mostra que, da mesma forma que nos encontramos carregados de crenças e práticas condicionadas, que nos levam à acomodação, estamos constantemente nos deparando com o novo. As representações sociais convocam uma ação para o presente e para o futuro, mas tendo o passado sempre como obra consultada; “há uma dimensão de tempo na construção dos significados do senso comum” (MARKOVÁ, 2017, p.369), um tempo caracterizado pela complexidade, já que não se trata de um tempo linear. Por isso, as representações sociais sobre o corpo e a dança, sobre o que é uma universidade estão sempre num movimento para o que aqui e agora (tentam dar conta do problema atual), para trás (tentam associar com experiências passadas) e para o futuro (tentam garantir a ossa existência) ; não podem ser como fotografias em uma película de cinema⁴. “Acomodação/resistência/inação são tríades inseparáveis que nos dizem das representações humanas” (Guareschi; Roso, 2014, p. 38). É este movimento que possibilita que a sociedade esteja “constantemente produzindo novas representações para motivar a ação e dar sentido às interações humanas que surgem dos problemas cotidianos vividos pelas pessoas” (MOSCOVICI, 1988, p.217).

A partir de novas realidades e encontros vão sendo construídos significados, conhecimentos: novas representações que vão chegando ou sendo criadas. Por isso, as representações sociais são processos complexos e dinâmicos, que são apropriados tanto na tradição como no encontro com o inabitual a todo momento. Esse encontro com o antigo e com o novo será significado por cada um de modo diferente, utilizando suas próprias histórias e afetos nos encontros. Contudo, tanto quanto somos afetados, afetamos e construímos novas representações. É neste sentido que as representações sociais serão constituídas tanto por meio da interação social quanto das experiências singulares (MOSCOVICI, 2013). Como afirma Guareschi (2000, p. 250), a representação social “está na cabeça das pessoas, mas não é a representação de uma única pessoa; para ser social ela necessita ‘perpassar’ pela sociedade, existir em certo nível de generalização”.

O estranhamento do primeiro dia foi generalizado pela força dos modelos estáveis de vivenciar a universidade. O novo e o vazio sacudiram realidades dadas, criaram movimentos, rodopios, resistências, reforços e surpresas. Em alguns diários há relatos diante da vivência insólita na universidade: “Pensei que não poderia ser real o que eu estava vivenciando em plena XXXX [nome da universidade]”, “[...] me senti como se estivesse em outro mundo e não no meu, em que sou acostumada” (Diários de Aula).

4

Para aprofundar a relação tempo e representações sociais, consultem Bauer & Gaskel (1999; 2008).

Em volteios, aos poucos, vai condensando e possibilitando o seu nascimento

As representações facilitam o entendimento, a comunicação, a familiaridade com o mundo. O novo foge aos sentidos, surpreende, desestabiliza. Na visão de Moscovici (2013), no momento em que desestabiliza, busca ancorar-se em outras representações, um retorno à estabilidade, no conhecido ou familiar. Ancoramos, pois não conseguimos ficar no vácuo, no vazio. O não fazer sentido de algo estranho faz que imagens ou situações comuns sejam procuradas, isto é, reconhece-se, compara-se ou interpreta-se a partir de alguma ideia ou contexto familiar, situando-se. Esse mecanismo foi denominado ancoragem por Moscovici (2013). No primeiro dia de aula, houve alguns estranhamentos com o espaço, com o método e com o iniciar de uma disciplina. Disso, depreenderam-se reflexões, aprendizagens, criações, assentando as sensações:

Senti falta de conhecer o grupo [...]. Senti falta de uma apresentação inicial [...]. Seria uma outra proposta de apresentação enquanto corpos dançantes que compõem uma mesma roda. Com isso aprendi que estamos muito viciados/viciadas a uma rotina, desde as tarefas diárias até pequenos detalhes (Diários de Aula).

Aos poucos, alguns estudantes foram mergulhando e ancorando no que era conhecido, com a possibilidade de pensar, interpretar, comparar, criar e fazer nascer outras formas de representação. No decorrer do semestre, algumas temáticas tornaram-se bem familiares para todos, como, por exemplo, os elementos fogo e terra. Contudo, cada um ancora-se na familiaridade que a experiência proporciona:

Sentir a terra mesmo estando num lugar fechado foi mágico, pois toda a aula eu me via num campo, sentia a terra úmida embaixo dos meus pés, escapando dos dedos das mãos. Dançar o elemento fogo em uma noite tão fria [...] foi algo incrível. Meu corpo ficou muito aquecido, vibrava internamente em razão do calor interno e externo produzido. A sensação era de verão a 40°C (Diários de Aula).

Ancorando no que se conhece do fogo, permite-se que ele aqueça, vibre, brilhe, queime, sem a sua presença física, assim como o tema infância, com o qual surgem várias ancoragens de um tempo remoto de saudade, magia, liberdade, proteção dos adultos, pais e do mundo, simplicidades, brincadeiras:

[...]tive um sentimento de proteção de quando era criança e me sentia protegida pelos meus pais. Foi encantador; A magia inundou meu ser; o sentimento maior foi de nostalgia. Sensação de saudade, querer voltar no tempo, voltar a ser criança, quando bastava o sol lá fora e tudo se resolvia (Diários de Aula).

Da ancoragem surge o mecanismo de Objetivação, denominado por Moscovici (2013, p.61), que consiste em “transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir o que está na mente em algo que exista no mundo físico”. Assim, primeiro estranha-se um objeto, fato ou pessoa, depois ancora-se em algo que seja conhecido e, em seguida, a ancoragem é reproduzida nos objetos concretos, nos quais podemos tocar, além de ver, controlar e agir. Algo desconhecido e novo torna-se familiar através dos processos de ancoragem e objetivação.

Nesses relatos, presenciamos as sensações sendo ancoradas em outras formas, espaços e sentidos (objetivadas): “[...] era quase possível voar. Não sentia o chão. Estava me movendo contra o vento, em meio às árvores, mas não no chão, lá no alto, de galho em galho, como os passarinhos que por ali voavam” (Diários de Aula). Objetivam-se, desta forma, sensações e sentimentos em vento, árvores, galhos e passarinhos, em

voar, movimentar-se, sair do lugar ou ficar, em outros sentimentos. Transformam-se os pensamentos e as ações em objetos, mas não em qualquer objeto: objetos que fazem sentido, e, nesse caso, há uma objetificação relacionada à natureza, como se houvesse um retorno ao que há de mais primitivo: “Depois de uma série de ajustamentos, o que estava longe, parece ao alcance de nossa mão; o que parecia abstrato, torna-se concreto e quase normal” (MOSCOVICI, 2013, p. 58). Saímos do “Caos”, rodopiamos e fazemos nascer outras possibilidades.

Dançando, nasce Gaia, a criadora de quase todos os seres futuros, a deusa que dá origem à vida

Se a universidade é um espaço para desenvolver principalmente o pensamento, o raciocínio e a razão, a dança circular acaba por se tornar, para os estudantes, uma dimensão principalmente para sentir, experimentar-se. A dicotomia razão *versus* emoção que nos acompanha há alguns séculos aparece nos relatos das aulas e diários. A dualidade se mantém em destaque. Percebemos que os pensamentos atrapalham a experiência do sentir, do fluir, e levam ao erro:

Pensei demasiadamente, errei todos os passos, não consegui acompanhar a sequência dos movimentos; [...] pensei muito nos passos, não consegui deixar a dança fluir, fiquei voltada para o concreto, preocupada em decorar as sequências (Diários de Aula).

Da mesma forma, podem despertar reflexões sobre as velhas dicotomias, sobre a razão *versus* emoção, sobre a sua separação e união, sobre o papel da ciência nesta divisão:

Somos um corpo, mas não nos conhecemos por completo. A unidade foi partida para o “bem” da ciência. Agora é difícil juntar os pedaços. [...] Não adianta ter fé se não sentimos. Tudo vai se encaixando, dentro e fora das aulas... realmente é possível perceber efeitos das rodas no decorrer da vida afora. O pensamento só é válido com o sentimento (Diários de Aula).

Angela Arruda (2014) argumenta que os afetos estão intimamente ligados com a representação, pois para existir a representação de objetos, pessoas, acontecimentos e fenômenos é preciso que as pessoas sejam capturadas pelo afeto. Podemos pensar que o fato de ser mantida longe da universidade qualquer forma de se afetar potencializa que novas representações não apareçam, fortalecendo as resistências às mudanças ou a sua estagnação. A autora acredita que “não se representa socialmente aquilo que é indiferente, aquilo que não provoca o desejo de comunicação, de falar a respeito, de compreender” (ARRUDA, 2014, p. 44).

As vivências fizeram aparecer algumas reflexões, aprendizagens. E, como afirma Guareschi (2000), a prática e o conhecimento estão intimamente ligados, experiências novas geram novas aprendizagens, e, assim, novas teorias são formuladas. Em alguns relatos, presenciamos o quanto os estudantes acreditam que na universidade as teorias sobressaem às práticas e experimentações:

Nesta disciplina nós aprendemos na prática. Nas outras, decoramos os conceitos. Nós temos que decorar o que é vínculo, empatia, grupo. Agora eu sinto que aprendi e foi tão simples; a universidade é um lugar pra pensar, não para experimentar (Diários de Aula).

Firmando-se no paradigma dominante, a universidade aprimorou-se na função pensamento/razão e ainda salvaguarda, de certa forma, a não consideração de outros saberes. Na universidade, predomina a disponibilidade da vida na biblioteca, nas prateleiras, nos livros, nos *laptops*. A vida, com suas vivências emocionais, sensíveis, lúdicas, corporais, interativas, culturais, ambientais, acaba por ser, na sua maioria, virtual, desconectada, decorada. Como pontua Mosé (2013, p. 82), “se não houver vida naquilo que aprendemos,

então não há educação, formação e muito menos aprendizagem”.

Um dos aspectos que permeia a potencialidade da dança circular é o experienciar do eu-outro-mundo. Nesta prática, em que se forma uma roda só, todos têm o mesmo objetivo coletivo: a dança. Contudo, cada um pode ter o seu objetivo pessoal: dançar, meditar, aprender, autoconhecer-se, concluir uma disciplina, etc. Nos relatos, são inúmeras as reflexões sobre eu-outro, sobre o grupo, o sentimento de pertença, de apoio, de empatia, de vínculo, do aprendizado em convivência:

Pude sentir a troca, ou melhor, a soma e interação de energias, de sentimento e de fortalecimento do grupo como um todo. Aprendi a importância dessa parceria com o outro, na beleza da unidade, [...] na potência do todo que em conjunto constituía um só movimento [...] como se todos fôssemos um só, senti o grupo fortalecido, unido na roda; raramente as pessoas se olham nos olhos hoje em dia [...], a partir do momento em que olhos se encontram, acontece uma comunicação, existe uma relação, um envolvimento. Viver em coletivo é isso, é um olhando para outro, para o outro, com o outro; Na maioria das vezes a gente está perto do outro, mas ao mesmo tempo tão longe; dançando [...] a gente se permite olhar no olho, encostar no outro, tocar, segurar a mão, sentir a energia do outro (Diários de Aula).

O que deciframos como outro, da mesma forma, é vivenciado nas experimentações de outras culturas. É importante ressaltar que não se trata de uma teatralização ou encenações, são formas sutis de vivenciar os povos. Ouvir as músicas, entrar nos ritmos, posturas e passos, nas histórias e símbolos. Um exemplo é as danças africanas. Nessa cultura, há espontaneidade e agilidade: a cabeça, os braços, os pés encontram-se em movimento. A sensualidade, a vitalidade e a força física são constantemente evocadas nos passos, nos ritmos. As batidas dos instrumentos são fortes, agitadas e marcadas. Muitas vezes, os temas são ligados à natureza. Características que podem nos fazer sentir a cultura, ora relembrando e reforçando as representações que temos dela, ora construindo novas aprendizagens e significações. Afetar-se nos encontros e experimentações das outras culturas pode nos fazer questionar, refletir sobre o “outro”, o cuidado, a integração, o reconhecimento dos povos, da natureza, do planeta. A seguir, podemos ver alguns dos relatos sobre o experienciar de outros povos:

Estimula o respeito à diversidade, aos outros povos, afinal, somos todos um; [...] é preciso respeitar as culturas, o que é diferente de nós. [...] Conheci um pouco sobre as mulheres guerreiras. A dança tem tons fortes, passos fortes. Nesta dança percebi a importância do outro; [...] cada passo me remeteu à força do povo africano. Um sentimento de agradecimento desse povo, [...] que possui riqueza cultural e espiritual. Acho a cultura africana muito interessante, apesar de ser frequente em nossa sociedade ainda é vista com muito preconceito, e sei que de certa forma também carrego comigo este preconceito; aprendemos como respeitar, cuidar, conviver. Vivenciamos a diversidade e honramos as diferenças; aprendi que todas as religiões tem que ser respeitadas, que todos têm que ter seu tempo e seu espaço (Diários de Aula).

Ao fazer uma leitura psicossocial dos relatos, podemos perceber que os estudantes tiveram a oportunidade de acessar outras culturas, experienciando-as no corpo, na sensibilidade. É um acesso que não tem como veículo principal o pensamento, mas sim o corpo, o afeto, o sentir, o pulsar, o olfato, a imaginação; um acesso de se tornar, incorporar, respirar as tradições com seus símbolos, alegrias e dores. Tornaram-se o próprio instrumento da aprendizagem. Tornaram-se esse outro, tendo a oportunidade de nutrir-se com

as representações dos seus rituais e símbolos que os emocionam ou emocionaram. Foi disponibilizado o diálogo, por meio do qual alguns preconceitos puderam ser reconhecidos e refletidos, fronteiras quebradas, divisas diminuídas e diálogos abertos, podendo nascer possibilidades de ser e estar no mundo.

Mas a participação dos estudantes numa disciplina “inusitada” também propiciou que algumas representações sobre a própria universidade entrassem em curso:

[...] esta (disciplina) marcou minha rotina cotidiana, influenciando o entendimento do eu nas vivências, decisões e relações com os outros e com a natureza, deixando marcas relevantes e positivas para toda a minha vida pessoal, profissional e principalmente na perspectiva relacional; aprendi [...] sabedorias para a vida. Elementos da natureza, por que isso não é ensinado na escola? Como poderia ser? O que as crianças realmente precisam aprender? (Diários de Aula).

Como questiona Mosé (2013, p. 32), “o que é educar no século XXI? O que é realmente importante aprender?”. A escola é fragmentada, as pessoas são fragmentadas, não interessando o pensamento na unidade, nas questões humanas e planetárias. “A fragmentação do pensamento e do saber é o modo mais eficiente de controle social, quer dizer, da submissão de pessoas a um modelo excludente de sociedade” (MOSÉ, 2013, p. 52). Segundo a autora, a contemporaneidade exige, cada vez mais, a inconformidade com a verdade e o desafio da instabilidade e da incerteza. Ela conclui que o mundo precisa de pessoas criativas, bem formadas, ousadas, que se sintam estimuladas diante dos desafios, saibam lidar com conflitos e trabalhar em grupos.

CONCLUSÃO

Neste artigo, buscamos conhecer como as experiências da disciplina das danças circulares afetam o sujeito no contexto universitário. O contato com a disciplina e os relatos dos diários possibilitaram compreender, em primeiro lugar, que os métodos da disciplina de dança circular estranham-se com métodos hegemônicos da universidade, não se afinam com o império do paradigma predominante.

Na universidade, sabemos como nos comportar e sermos compreendidos pela instituição, pelos funcionários, professores, acadêmicos, pelos espaços e normas. Na universidade, a prática da dança circular tende a sentir resistências e estranhamentos, porém, tende a ser mais confiável somente pelo fato de estar neste espaço hegemônico. Desperta, nesta posição, maior credibilidade, pelo respeito nas produções de conhecimentos fidedignos à instituição, por exemplo, instigando interesses e pesquisas pelos estudantes: alguns trabalhos em eventos, de conclusão de curso, de especialização e de mestrado foram e estão sendo desenvolvidos. Na universidade, a dança circular repercute estranhamentos e, da mesma forma, pesquisas e multiplicação de conhecimento com crédito. Não é difícil imaginar que a credibilidade do saber da instituição, dos professores e da aprendizagem, na universidade, abra portas para entregas e experimentações. No mesmo passo, são criados desafios para a pesquisa, na medida em que os relatos e participações dos acadêmicos são marcados e podem ser guiados pelas expectativas em relação à avaliação da disciplina e da universidade e ao docente.

Contudo, os estranhamentos e as reflexões críticas de alguns condicionamentos permitiram aos acadêmicos familiarizarem-se com o desconhecido, integrarem-se a outras sensibilidades e movimentarem certas representações sociais. Ao navegar no “barco da interdisciplinaridade” (MARCONDES *et.al.*, 2012), fomos aprendendo a cruzar os olhares da psicologia social com o da educação para produzir intervenções com a dança circular que criassem novos possíveis.

Concluimos, a partir daí, que as experiências da dança movimentam representações sociais e vice-versa, tanto dos docentes quanto dos estudantes, pois a dança sensibiliza o sujeito para a abertura à alteridade e ao mundo, afetando suas relações sociais. Percebemos nas vivências e nos relatos que buscaram a convicção nos seus próprios sentimentos e sensações, a participação nos processos de aprendizagem, o uso do próprio corpo e do grupo para se permitir experienciar, a disponibilidade para conhecer por meio dos saberes práticos e tradicionais dos povos e a entrega nos encontros com outro (grupo, cultura, mundo). Também observamos a revisão dos métodos da ciência e da universidade e a dialogicidade da aprendizagem com a vida lá fora.

O material aqui apresentado e analisado, derivado de uma pesquisa, almejou contribuir com a crítica em relação às formas de ser e estar na universidade, apostando em práticas e reflexões que fazem tentativas de criar espaços para experiências simbólicas, artísticas e sensíveis que possibilitem outros modos de relação consigo, com o outro e com o mundo. Neste sentido, acreditamos que a Educação e a Psicologia Social, trabalhando juntas, abrem canais de comunicação que possibilitam a expressão e construção de um corpo usualmente reprimido pela universidade e pelas ciências.

Aqui, nos limitamos a abordar as vivências de dança circular em uma disciplina da Educação. Contudo, sabemos que na universidade existem diversas práticas preocupadas com as questões humanistas, culturais e de transformação da sociedade e que dentro desse universo ainda há diversos matizes a serem percorridas. Ressaltamos que a escassez de pesquisas que abordem a relação da dança, em particular a dança circular, nos contextos universitários é uma limitação do nosso estudo. Sem um referencial que atenda à especificidade do objeto, a análise feita não conta com possibilidades de comparações. Outra limitação refere-se ao fato de nossa equipe de pesquisa não contar com a participação de outras áreas profissionais além da Psicologia e da Educação. Com certeza, considerando que a dança circular começa já compõe as Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC), a pesquisa se beneficiaria com a participação de profissionais da Saúde Coletiva, da Educação Física e outros.

Como sugestão, consideramos importante que estudos longitudinais sejam realizados, de modo que se possa avaliar o impacto da proposta na vida acadêmica e no cotidiano dos estudantes ao longo dos semestres. Sob este aspecto, o “modelo Toblerone” de Bauer e Gaskel (1999; 2008) pode ter muito a contribuir. Por fim, aprofundar o debate sobre como o trabalho transdisciplinar da psicologia social aliado à educação pode gerar novos conceitos e táticas de ação que promovam a qualidade do processo educativo. Como salientou Todorova (2013), a transdisciplinaridade, termo empregado inicialmente por Piaget, acentua a necessidade de interação entre várias questões e modos de aprendizagem, especialmente no campo da Educação. Como a abordagem transdisciplinar “está interessada na dinâmica corroborada pela interação simultânea de vários níveis de realidade” (Todorova, 2013, p.187)⁵, a Teoria das Representações Sociais, com sua sensibilidade, é propícia para enfrentar temas complexos e polêmicos, como é o caso da inserção de pedagogias alternativas.

5

Tradução livre por Adriane Roso.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, P. C.; SOUZA, V. L. T. Corpo e docência: a dança circular como promotora do desenvolvimento da consciência. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 19, n 2, p. 359-368, 2015.
- ARENDRT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2014.
- ARENDRT, H. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2013.
- ARRUDA, A. Representações Sociais: dinâmicas e redes. In: SOUSA, C. P. S. *et al.* (Org.). **Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados**. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, Champagnat Ed. PUCPR, 2014. p. 39-66.
- BRASIL. LEI Nº. 4.119, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 de agosto de 1962. Seção 1, p. 9253. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119> Acesso em: 24 de setembro de 2017.
- BRASIL. Portaria n 849, de 27 de março de 2017. Inclui a Arteterapia, Ayurveda, Biodança, Dança Circular, Meditação, Musicoterapia, Naturopatia, Osteopatia, Quiropraxia, Reflexoterapia, Reiki, Shantala, Terapia Comunitária Integrativa e Yoga à Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília,DF, 27 de mar de 2017. Disponível em: http://189.28.128.100/dab/docs/portaldab/documentos/prt_849_27_3_2017.pdf> Acesso em: 20 de junho de 2017.
- BAUER, M.; GASKEL, G. Social Representations Theory Martin W. Bauer and George Gaskell Social Representations Theory: A Progressive. Research Programme for Social Psychology. **Journal of Theory of Social Behaviour**, 34 (4), 335-353, 2008.
- BAUER, M.; GASKEL, G. Towards a paradigm for research on social representations. **Journal of Theory of Social Behaviour**, 29 (2), 163-186, 1999.
- COSTA, L. A.; ZANELLA, A. V.; FONSECA, T. M. G. Psicologia social e arte: contribuições da revista Psicologia & Sociedade ao campo social. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v.28, n. 3, p. 604-615, 2016.
- ELLMERICH, L. **História da dança**. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.
- GARAUDY, R. **Dançar a vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GUARESCHI, P. Representações Sociais: Alguns comentários oportunos. In: NASCIMENTO-SCHOLZE, C. (Org.) **Novas Contribuições para a Teorização e Pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: Coletâneas da ANPEPP 10. 1996.
- GUARESCHI, P. Representações Sociais: Avanços Teóricos e Epistemológicos. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 8, n. 3, p. 249-256., 2000.
- GUARESCHI, P. **Psicologia social crítica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.
- GUARESCHI, P.; ROSO, A. Teoria das Representações Sociais – Sua história e seu potencial crítico e transformador. In: CHAMON, E. M. Q. O.; GUARESCHI, P. A.; CAMPOS, P. H. F. (Org.) **Textos e debates em representação social**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2014. p.17-40.
- JOVCHELOVITCH, S. **Contextos do saber**. Representações, comunidade e cultura. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MARCONDES, N. A. V.; BRISOLA, E. M. A.; SANTOS, S. R. DOS; CHAMON, E. M. Q. DE O. Repensando a interdisciplinaridade: contributos à atuação do assistente social na área da saúde. **Serv. Soc. & Saúde**, Campinas, SP v. 11, n. 1 (13), p. 67-98 jan./ jun. 2012.
- MARKOVÁ, I. The making of the theory of social representations. **Cadernos de Pesquisa**, 47(163), 358-374, Jan./Mar., 2017.
- MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- MOSCOVICI, S. Notes toward a description of social representation. **European Journal of Social Psychol-**

ogy, 18, 211-250, 1988.

MOSÉ, V. **A escola e os desafios contemporâneos**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

PORTINARI, M. **História da dança**. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, L.; LANGENDONCK, R. V. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Ed. Moderna, 2006.

SAHTOURIS, E. **Gaia: Do caos ao Cosmos**. São Paulo: Integração, 1991.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. Porto: Edições Afrontamento, 1995.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e político na pós-modernidade**. Porto: Afrontamento, 1999.

SANTOS, B. S. **A Universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

TODOROVA, P. The contemporary transdisciplinary approach as a

methodology to aid students of humanities and social sciences. **BCES Conference**

Books, v. 11, pp. 187-191, Theme: Education in One World: Perspectives from different

Nations. Bureau for Educational Services, 2013.

WOSIEN, B. **Dança: um caminho para a totalidade**. São Paulo: Triom, 2000.