

1, 2, 3 e já! A criança pinta, borda e dança

Seminários
de Dança

1, 2, 3 e já! A criança pinta, borda e dança

ORGANIZAÇÃO
INSTITUTO FESTIVAL DE DANÇA DE JOINVILLE
JUSSARA XAVIER

11ª Edição

Instituto Festival de Dança de Joinville

Joinville/2018

Copyright@2018

Organização:



Jussara Xavier

Revisão

Roberto Szabunia

Na revisão, em alguns casos prevaleceu a vontade dos autores.

Assim, alguns artigos seguiram padrão individual ou mesmo mantiveram acordo ortográfico antigo.

D471 1, 2, 3 e já! A criança pinta, borda e dança /
Organização: Instituto Festival de Dança de Joinville e Jussara Xavier –
Joinville, 2018

357 p.

Vários autores

ISBN 978-85-94247-01-8

1. Dança

CDD 793.3

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
<i>A dança que se renova.....</i>	<i>8</i>
APRESENTAÇÃO	9
<i>1,2,3 e já! A criança pinta, borda e dança</i>	<i>10</i>
CONFERÊNCIA	18
<i>Do corpo à dança: espaços de investigação e invenção</i>	<i>19</i>
PALESTRANTES	27
<i>Dança na Educação Infantil: práticas pedagógicas</i>	<i>28</i>
<i>Aspectos psicológicos da Dança na escola</i>	<i>38</i>
<i>Entretenimento educativo e a dança para crianças</i>	<i>48</i>
<i>Dança com crianças – brincando de ballet na pré-escola.....</i>	<i>53</i>
<i>Dança popular e a criança: espaço coletivo de saberes</i>	<i>71</i>
<i>O Desafio do Passinho: ferramenta para uma aprendizagem significativa</i>	<i>87</i>
<i>1 3 4 9 10 11 Possibilidades lúdicas contemporâneas</i>	<i>108</i>
<i>Cia. de Dança Teatro Xirê: uma experiência na democratização da dança contemporânea</i>	<i>119</i>
<i>Trajetória de uma aventura artística.....</i>	<i>132</i>
<i>Um relato - Trajetória sobre os recursos e percursos dos processos criativos da Cia. Druw</i>	<i>155</i>
<i>Balangandança Cia. – Um percurso na dança contemporânea para crianças</i>	<i>168</i>
<i>Dança na literatura infantil</i>	<i>187</i>
TRABALHOS ACADÊMICOS	199
<i>Inclusão de uma aluna com displasia do desenvolvimento do quadril nas aulas de balé clássico infantil: um estudo de caso</i>	<i>200</i>
<i>Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil</i>	<i>211</i>
<i>Mediação/interlocução cultural e dança/educação: desvelando sentidos pela cartografia</i>	<i>219</i>

<i>Meu corpo, minha casa - A dança-educação como ferramenta de resignificação</i>	<i>231</i>
<i>A prática da dança e a interação social: uma experiência de extensão universitária</i>	<i>242</i>
<i>Doce dança, algodão, criança: reflexões acerca do processo de criação de um espetáculo de dança para crianças.....</i>	<i>250</i>
<i>A sapatilha de ponta e o imaginário infantil</i>	<i>261</i>
<i>Reflexões sobre Dança e subversão do tempo linear na Educação Infantil.....</i>	<i>274</i>
<i>Vagalumeando: dança, experiência e infância</i>	<i>280</i>
<i>Refletindo sobre o lúdico e o ensino de dança para crianças de 3 a 5 anos</i>	<i>289</i>
<i>Interfaces entre História e Dança na infância: reflexões teóricas sobre ensino, corpo e alteridade</i>	<i>295</i>
<i>Criançando: socialização através das fábulas na educação infantil.....</i>	<i>304</i>
<i>Uma viagem de cultura e saber através da literatura: propondo uma dança.....</i>	<i>313</i>
<i>Dança vs. saúde: um diálogo pertinente no universo de crianças</i>	<i>318</i>
<i>Ballet para crianças pequenas, e agora? Uma proposição de conteúdos e suas justificativas</i>	<i>324</i>
<i>A dança como conteúdo estruturante da educação física escolar: uma proposta de ensino a partir da perspectiva da pedagogia crítico-emancipatória</i>	<i>334</i>
<i>Atividades rítmicas e expressivas na educação infantil: importância e benefícios.....</i>	<i>346</i>

PREFÁCIO

A dança que se renova

Para criar um processo evolutivo da dança, assim como, de qualquer ciência ou manifestação artística, a formação dos profissionais e bailarinos é fundamental para garantir a qualidade dos espetáculos. A melhoria das técnicas e a inovação no processo criativo estão diretamente relacionadas aos investimentos em educação e formação de quem cria as coreografias e de quem sobe aos palcos.

Alinhado a esse contexto, a cada edição o Festival de Dança de Joinville vem aprimorando as oportunidades ligadas ao desenvolvimento profissional. Os Seminários trazem para o debate temas atuais e que são objeto de estudo do meio acadêmico. Com isso, os próprios profissionais e estudantes de graduação desenvolvem e contribuem com o entendimento das técnicas, adequações coreográficas aos diferentes estilos e idades, o diálogo entre os palcos e o público, entre outras infinitas possibilidades e olhares sobre o universo da dança.

Agradecemos a professora Jussara Xavier, coordenadora do XI Seminários, pela iniciativa de trazer ao debate o tema “1, 2, 3 e já! A criança pinta, borda e dança”, evidenciando o que é adequado ao universo infantil, no contexto coreográfico e na interpretação de dança, respeitando o que cabe para cada idade.

Acreditamos que os Seminários contribuem para a diversificação e a riqueza de movimentos que concentramos nos palcos do Festival de Dança, fazendo com que se renove a cada edição.

Ely Diniz

Presidente do Instituto Festival de Dança de Joinville

APRESENTAÇÃO

1,2,3 e já! A criança pinta, borda e dança

O XI Seminário de Dança ocorreu nos dias 26 e 27 de julho de 2017, na sala Agrippina Vaganova - Escola do Teatro Bolshoi no Brasil, e teve como eixo temático as possíveis relações entre dança e infância, com ênfase em duas proposições: 1) os processos de ensino-aprendizagem realizados com crianças e 2) as criações especialmente produzidas para crianças.

Dança com crianças. Neste percurso, pensamos o quê, como, onde e para quê dançar na infância. Balé clássico, jazz, dança criativa, dança terapia, dança educação, danças populares, sapateado, danças contemporâneas... A proposta foi a de perpassar diferentes práticas capazes de possibilitar a convivência e a criação em dança, considerando os lugares potenciais do brincar e do fazer de conta próprio da criança. E, ainda, pensar a dança para as crianças de hoje, que desde cedo têm largo acesso à tecnologia e dispositivos móveis. Na esteira destas questões, examinamos variadas experiências pedagógicas, reconhecendo benefícios motores, afetivos, cognitivos e sociais relacionados à prática da dança na infância.

Dança para crianças. Atentamos à criação em dança voltada ao público infantil, posto o crescimento significativo da produção profissional de espetáculos para crianças nos últimos quinze anos, no Brasil. Trata-se de um fazer que visa, além de oportunizar a iniciação a uma educação estética e à formação de plateia, a descoberta de procedimentos interativos e lúdicos, adequados à composição de coreografias sensíveis ao público infantil. Tais pesquisa e realização vêm aumentando, ao lado do aparecimento de mostras nacionais exclusivamente dedicadas às crianças que dançam, em várias partes do país, a exemplo do Meia Ponta, evento que ocorre dentro da programação do Festival de Dança de Joinville desde 2000. As publicações literárias sobre dança voltadas ao público infantil também entraram na conversa. Pois ainda que o mercado editorial nacional sobre o assunto seja tímido, com raríssimos lançamentos, é possível encontrar livros divertidos e informativos.

A conferência de abertura desta edição ficou a cargo da artista, educadora e pesquisadora da dança para e com crianças no território da dança contemporânea Uxa Xavier. No texto *Do corpo à dança: espaços de investigação e invenção*, a autora atualiza suas memórias pessoais acerca de seu próprio corpo na infância e suas experiências profissionais no território da dança para crianças. Comprometida com o

preceito ético de nunca “desprezar a experiência e o saber de uma criança” e sempre manter um “estado de curiosidade e porosidade para estar junto a elas”, Uxa valoriza um saber fazer conectado à diversidade de ação e transformação, própria do ser vivo. A investigação de percursos criativos dá-se colada ao reconhecimento da cultura específica referente a cada grupo de crianças. A autora sabiamente sublinha que “dar aula também é um processo de pesquisa e criação”. Deste modo, o texto impulsiona a pensar a noção de professor-artista, ou seja, refletir sobre pedagogia e dança como práticas inseparáveis e complementares.

Dança na Educação Infantil: práticas pedagógicas intitula o escrito da coordenadora pedagógica e professora Esmeralda Gazal. A autora destaca que o processo de ensino-aprendizagem em dança nos âmbitos da escola e da infância não deve concentrar-se majoritariamente na construção de objetos estéticos, mas “oferecer situações que ampliem o potencial criativo e imaginativo” dos estudantes e, ainda, “que estabeleçam conexões com outras áreas do saber, que despertem o sensível, produzam conhecimentos, construam relações afetivas e desenvolvam valores éticos”. Partindo da própria experiência educacional na técnica da dança clássica, Esmeralda sugere práticas pedagógicas fundamentadas nos estudos de Rudolf Laban. Quanto à atuação do professor, sentencia: “Não existem fórmulas pré-concebidas, existem, isto sim, o trabalho árduo, a pesquisa, a reflexão e a humildade na busca constante de conhecimentos e trocas de experiências”.

Entretenimento Educativo e a dança para crianças é uma espécie de contação de histórias costurada com muitas perguntas, um relato de vivências e práticas de ensino de Flávia Costa no projeto autoral *Afetos Sonoros*. A metodologia *Entretenimento Educativo* utiliza-se de “elementos divertidos, como games, filmes, seriados de TV, aparelhos móveis e até robôs inteligentes, desenhados para se tornarem educativos”, servindo-se de três ações principais: envolvimento, interação e imersão. É interessante verificar a perspicácia da autora em reconhecer as novas características da infância no mundo contemporâneo e inserir, por meio de um fazer laboratorial, a tecnologia como ferramenta no processo cognitivo da dança para crianças. O escrito de Flávia colabora para pensar a responsabilidade dos educadores na tarefa de criar novos ambientes de aprendizagem, inventar outras metodologias e propostas de pesquisa-ação para o ensino da dança, propor escolas inovadoras e integradas ao cotidiano das cidades em transformação.

Importante pensar no termo inovação salientando aspectos fundamentais, como a capacidade de interação com a sociedade, quer dizer, a identificação de suas demandas, e o desenvolvimento de pesquisas e abordagens consistentes com novos contextos de ensino-aprendizagem. Contudo, seria simplista e grosseiro considerar que inovação (motor de mudanças) e tradição (nexo de continuidade) são inconciliáveis. O texto *Dança com crianças – brincando de ballet na pré-escola*, de Vera Aragão, permite verificar que inovação e tradição são termos conectados. Vera elabora uma série de atividades sugeridas para um curso de balé voltado a crianças na idade pré-escolar, considerando duas fases: Iniciação I (3 a 5 anos) e Iniciação II (5 a 7 anos). As orientações incluem propostas de improvisação dirigida. A autora acredita que as crianças dos 3 aos 8 anos de idade são normalmente encantadas com o balé, e que os professores devem propor “experiências pedagógicas lúdicas, afetivas e sociais, visando possibilitar o despertar para a prática futura da técnica” ou, simplesmente, para “ajudar na formação de um adulto sensível, além de oportunizar a iniciação a uma educação estética e a formação de plateia”. Vera destaca que “a técnica não é um fim mas um meio: é imperioso privilegiar o caráter artístico e expressivo do *ballet*, em detrimento de feitos apenas acrobáticos”. Por fim, ela desmitifica mal-entendidos habituais no mundo da dança, como as crenças de que “a rigidez da técnica do *ballet* aprisiona” e que “copiar os movimentos do professor prejudica a criatividade”.

Ainda entre tradição e inovação, permanência e transformação, nos deparamos com o contexto das danças populares por meio do escrito de Marco Aurelio da Cruz Souza: *Dança Popular e a criança: espaço coletivo de saberes*. O autor repensa sua trajetória nos papéis de professor e pesquisador das danças populares, reflete acerca de escolhas metodológicas, chamando atenção à necessidade de sensibilidade para reconhecer “as potencialidades e as experiências brincantes de cada uma das crianças”. Após uma revisão dos conceitos de folclore, cultura popular, dança folclórica e dança popular, Marco Aurelio faz uma breve apresentação do primeiro curso de graduação em dança no Estado de Santa Catarina. Ele é o coordenador da Licenciatura em Dança da FURB - Universidade Regional de Blumenau, além de ter colaborado na concepção do projeto de implantação do curso pioneiro em solo catarinense. Aplausos!

No texto *Aspectos psicológicos da dança na escola*, o professor e psicólogo Fauzi Mansur tece considerações acerca do papel da escola e do professor no início deste novo milênio, bem como da dança no ambiente escolar, abordando aspectos psicológicos relacionados ao desenvolvimento da criança neste contexto. O autor reconhece que as aulas de dança na escola propiciam um contato “com partes esquecidas ou mesmo desconhecidas do próprio corpo. Não raro, elas nos apresentam a nós mesmos, aos nossos limites, assim como nos apresentam às possibilidades de vencermos esses limites”. Além de abordar a dança como processo de autoconhecimento e sensibilização, Fauzi sublinha que dança é uma possibilidade de construção de caminhos criativos pessoais, de cultivar habilidades para “gerar novas opções de vida, novas possibilidades relacionais”. Por intermédio de uma visão psicológica humanista, ressalta a importância da edificação de relações interpessoais saudáveis e de uma formação comprometida com a liberdade, responsabilidade, autonomia, criatividade e consciência humana.

O Desafio do Passinho: ferramenta para uma aprendizagem significativa intitula o escrito do dançarino, instrutor, pesquisador e produtor Hugo Oliveira, que descreve a realização de um concurso da dança Passinho direcionado para escolas e instituições cariocas voltadas ao público infanto-juvenil essencialmente pertencente a favelas, áreas marginalizadas e regiões periféricas. Ao utilizar o ritmo do funk como impulso à expressão corporal e sociocultural, o projeto contribuiu para minimizar dificuldades de alfabetização e socialização dos participantes. Para o autor, o plano é uma ferramenta pedagógica, posto que reconhece as potencialidades dos estudantes e colabora na construção de novas identidades, “na contranarrativa midiática, principalmente do jovem negro de favela”. Uma prova do importante enlace entre as culturas da dança e da criança para modificar realidades sociais complexas.

No texto *1 3 4 9 10 11 Possibilidades lúdicas contemporâneas*, o diretor, compositor, pesquisador e professor Matheus Brusa desvenda aspectos da metodologia de criação coreográfica e de ensino contemporâneo da dança do Núcleo Artístico Ballet Margô, sediado em Caxias do Sul (RS). Ressalta que o elenco formado por crianças e jovens é protagonista nos processos compositivos; quer dizer, todos são intérpretes e criadores, participando ativamente na estruturação das propostas cênicas. De acordo com o pensamento dos diretores do Núcleo, trata-se de uma faixa etária que não deve ser subestimada em suas “capacidades intelectuais, cognitivas e

fisiológicas”, principalmente nos dias de hoje em que, como explica o autor, “crianças e jovens têm [...] suas percepções bastante desenvolvidas, principalmente pela inserção prematura da tecnologia e acesso acelerado a informações, quaisquer que sejam”. Matheus sublinha a importância do desenvolvimento e aprofundamento de pesquisas e estudos artísticos quando em montagem, buscando diálogos consistentes entre coreografia, dança, teatro, áudio, iluminação, cenografia e outros recursos expressivos que se façam necessários. Profissionalismo e inventividade se misturam. Tais ingredientes, aliados a coragem de arriscar e experimentar novas possibilidades criativas, têm rendido destaques e premiações às crianças e jovens do Núcleo Artístico Ballet Margô em mostras e festivais pelo Brasil, incluindo o Meia Ponta no Festival de Dança de Joinville, evento em que o grupo já recebeu diversos primeiros lugares.

De uma dança feita com crianças a uma dança feita para crianças. Convidamos diretores e integrantes de quatro companhias profissionais para compor esta edição do Seminário: a carioca Cia. de Dança Teatro Xirê, e as paulistas Cia. Druw, Balangandança Cia. e Cia. Tugudum. Neste livro, seus representantes narram as trajetórias artísticas das companhias, seus modos de provocar e criar para o público infantil, desde os muito pequenos (bebês) até as crianças maiores (jovens adolescentes).

A artista, educadora e produtora cultural Andrea Elias compartilha no texto *Cia. de Dança Teatro Xirê: uma experiência na democratização da dança contemporânea* os pensamentos, interesses, pesquisas e produções deste núcleo artístico, fundado em 2003. O percurso do Xirê desenha-se e move-se a partir de importantes questões, a exemplo de: “Como [...] dança contemporânea, política e crianças se cruzam na trajetória da Cia. de Dança Teatro Xirê, orientando suas opções estéticas?”; “O que eu estou fazendo?”; “Por que não introduzir a dança contemporânea na diversão e na vida cotidiana das crianças?”; “Que mundo estamos permitindo vir a ser quando atuamos com/para crianças?”. Indo e vindo nestas e noutras interrogações fundamentais, o projeto coreográfico da companhia se constitui como ato político, com escolhas fortemente amarradas ao compromisso com a busca pelo conhecimento e aprendizado permanente. A autora explica as concepções da companhia acerca do corpo, da dança e da criança, a preocupação com a formação de vínculos entre artista e público, a necessidade de refinar a percepção. Ela afirma a necessidade de “uma

disponibilização para mover-se encarando a mobilidade do ambiente, em conexão sensível/perceptiva com os corpos presentes” em todos os trabalhos do grupo. Andrea apresenta, ainda, as diversas estratégias da companhia para “invadir a vida cotidiana do nosso público com a experiência da dança”, incluindo a produção da caixa “Cadê a Dança?”, composta por três DVDs com espetáculos, cada qual acompanhado de um “brinquedo de dançar”.

Um relato – Trajetória sobre os recursos e percursos dos processos criativos da Cia. Druw, intitula o escrito da intérprete e criadora Miriam Druwe acerca desta companhia de dança contemporânea, fundada em São Paulo (SP), em 1996. O enfoque do texto são as práticas investigativas e criativas desenvolvidas a partir de 2007, quando o núcleo envereda pelo universo das artes visuais e dedica-se ao público infanto-juvenil. Estimulada pelo propósito de integração entre diferentes linguagens artísticas, bem como entre dispositivos artísticos e pedagógicos, a companhia produziu espetáculos acompanhados de encartes reveladores de propostas práticas e elementos compositivos de cada uma de suas criações cênicas. Ao desvendar o projeto poético da companhia, a autora distingue composição como a fase de ouvir e selecionar tudo aquilo que a própria obra solicita.

O artista e pesquisador Alexandre Medeiros faz uma narrativa envolvente da trajetória artística da Balangandança Cia., retomando seus próprios caminhos enquanto intérprete e criador deste núcleo fundado por Georgia Lengos, na cidade de São Paulo, em 1997. O texto *Balangandança Cia. – um percurso na dança contemporânea para crianças* apresenta o mundo poético, pesquisas e interesses da companhia, cujo legado combina a realização de diversos espetáculos, performances, publicações, palestras, fóruns, oficinas e propostas formativas para adultos e crianças. O trabalho pioneiro no Brasil, dedicado às crianças e à dança contemporânea, transforma as brincadeiras, jogos, desejos, medos, modos de dizer e agir próprios da infância em linguagem artística. Unindo teoria, prática, improvisação e ludicidade, a Balangandança Cia. trabalha “um olhar atento à maneira de movimentar-se, deslocar-se, ocupar e relacionar-se com o espaço e com os outros, com a imaginação e com a memória, gerando uma leitura ativa ao modo como nos envolvemos e movimentamos no mundo”, conforme o escrito. Ainda segundo o autor, a escuta ocupa lugar fundamental e possibilita captar

[...] o extraordinário no ordinário. Ver com os olhos da dança nos permite poetizar o movimento de uma folha caindo no chão, do vento, de um pássaro voando, o deslocamento de uma multidão, das ondas, rios, árvores, entre outros. A poesia possibilita uma aproximação impactante do ordinário, despindo-o de sua invisibilidade cotidiana e tornando-o extraordinário; essa é uma possibilidade poética da dança. Olhemos para o invisível, aquilo que passa despercebido diante do olhar que busca resultados; a partir deste lugar mais sensível à escuta do outro, poderemos talvez embarcar em outras histórias e compartilhar de movimentos, sensações e danças para as quais não estávamos atentos.

A bailarina, atriz e professora Valéria Franco narra em *Trajatória de uma aventura artística* os interesses e pesquisas da Cia. Tugudum desde sua fundação em uma sede própria - o Espaço Cultural Tugudum em Campinas, São Paulo, em 1999, até a produção atual. Relacionando o amplo repertório de espetáculos e intervenções da companhia, a autora desvenda diferentes modos de interação entre dança e música, jogos de improviso e experimentos artísticos que culminaram num método de investigação e composição cênica autoral intitulado “Diálogo Corpóreo Musical Cênico”. Atenção é dada à técnica da improvisação, utilizada como recurso para a pesquisa de movimentos, construção de repertórios corporais e estruturação da cena no momento exato de sua apresentação. O histórico da Tugudum abarca aulas e espetáculos para crianças e um público muito especial: os bebês. Neste universo, a autora ainda reflete sobre o ensino da dança contemporânea, relacionando elementos como jogos de dança, brincadeiras cantadas, brincadeiras dançadas e histórias dançadas.

Bernadéte Costa relata sua experiência na elaboração e distribuição do livro *A Dança que Encanta Criança*, com textos de sua autoria e ilustrações de Mariane Neumann, publicado pela editora Manuscritos, em Joinville, 2014. *Dança na literatura infantil* é o nome de seu artigo, que também trata do mundo da leitura em seu potencial de descobertas e enriquecimento cultural. Por meio de palavras e imagens, livros de dança disseminam conhecimentos, estimulam a imaginação e a formação de plateias, lembra a autora. Por meio de imagens, Bernadéte documenta a experiência de apresentação do livro e contação de histórias em diferentes centros de ensino, aproximando dança, leitura e criança.

A última seção desta publicação exhibe os trabalhos acadêmicos – comunicações orais e pôsteres – selecionados e apresentados no XI Seminários de Dança de Joinville. A análise e escolha das propostas ficou a cargo das professoras

Lilian Vilela (Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista - Unesp) e Rosemeri Rocha (Faculdade de Artes do Paraná – FAP/Universidade Estadual do Paraná - Unespar). Na oportunidade, elas também coordenaram e comentaram as sessões de trabalhos acadêmicos realizadas no Centreventos Cau Hansen, as quais contaram com uma plateia substancial, comprovando a amplitude da ação, bem como o crescente interesse do público nas pesquisas e discussões.

Os trabalhos acadêmicos aqui veiculados derivam de origens variadas: alguns textos são oriundos de teses de doutorado e outros de investigações iniciadas no âmbito da graduação, de várias instituições de ensino e regiões do Brasil. Neste sentido, gostaria de destacar o papel formativo exercido por meio da revisão e orientação das propostas de pesquisa encaminhadas pela dupla de avaliadoras convidadas. Em alguns casos, Lilian e Rosemeri propuseram o aprofundamento de questões aos autores, sugerindo outros conceitos, pensamentos, bibliografias e fontes de pesquisa, com vistas a contribuir para o desenvolvimento e atualização dos trabalhos. Assim, os Seminários estabelecem o compromisso de colaborar para o incremento de qualidade da produção acadêmica brasileira e a qualificação das escritas acadêmicas, além do papel já firmado de disseminar o conhecimento especializado em dança produzido nas faculdades e universidades nacionais. Vale sublinhar o importante papel que ocupa dentro do Festival de Dança de Joinville, na ampliação de oportunidades de diálogo, gerando outras provocações e encontros, tanto teóricos quanto práticos.

Agradeço a todos que colaboraram para viabilizar o XI Seminários e, de modo especial, para efetivar a publicação deste livro. *Aventura*, palavra do latim *ad venture*, que significa o que vem pela frente. O Seminários 2017 revelou conhecimentos manifestos nas relações entre danças e crianças. Por infâncias com muitas danças. A publicação deste livro dá continuidade a uma aventura iniciada, mas que não se esgota aqui. Te convidamos a fazer parte desta conquista. Boa leitura! 1, 2, 3 e... JÁ!

Jussara Xavier

Coordenadora dos Seminários de Dança

CONFERÊNCIA

Do corpo à dança: espaços de investigação e invenção

Uxa Xavier¹

A criança, seu corpo e a dança; esses três assuntos fazem parte de minha existência como artista e pesquisadora e também integram minhas memórias.

A escrita deste texto será bordada por minhas memórias de corpo-infância e a pesquisa e construção de conhecimento que desenvolvo no território da dança para crianças.

Corpo/Memória

Quando revisito a biografia do meu corpo, as sensações se atualizam e as lembranças resplandecem como um raio de luz numa noite escura. Lembro-me muito bem de que adorava buscar espaços mínimos para me encaixar e por lá brincar de “ser solidão”. Mesmo estando envolvida com o meu estar só, percebia os passos e ouvia as falas das pessoas que habitavam a minha infância.

No meu mais precioso esconderijo, eu observava e me sentia presente diante das sensações e percepções sobre o mundo ao qual eu pertencia. O corpo esperto de criança registrava tudo, percebo que meu corpo é ainda meu melhor caderno de anotações, ao qual posso recorrer ao buscar minhas lembranças.

Corpo/Envolvimento

Ser criança é estar envolvido, presente e perceptivo ao mundo que lhe pertence e a envolve. Uma relação dinâmica entre o estar e o se deslocar.

Quando brinca, é corpo brincadeira, quando come é corpo fome/alimento, quando desenha é corpo desenho, quando dança é corpo depoimento e quando contempla é corpo que gravita entre imagens, sons e espaços. Ser criança é estar em

¹ Artista, educadora e pesquisadora da dança para e com crianças no território da dança contemporânea. Especialista no Método Laban. Especialização pela Universidade de São Paulo (USP). Professora convidada no Curso de Arte e Educação/Teoria e Prática, na Escola de Comunicação e Artes (USP), linguagem de dança, desde 2006. Curadora de Dança do Projeto Casa de Cultura e Cidadania/AES Eletropaulo 2008/2016. Diretora do Grupo Lagartixa na Janela, que tem como matriz de pesquisa o universo da infância e o espaço público. Autora do livro *Mapas para dançar em muitos lugares* (Ed. Patuá, 2014). Ministra oficinas e residências no Brasil e na América Latina.

conexão com o espaço corpóreo, com o espaço imaginário e “espaço topos”, é transitar entre o onírico e a realidade.

O que me mobilizou e me moveu a escolher estar, pesquisar e criar para e com crianças foram justamente seus movimentos e seus modos de ocupar e inventar espaços no mundo. Acredito que essa escolha foi na verdade um encontro, nós nos escolhemos.

Quando comecei a trabalhar com crianças fiz um juramento, que agora pode parecer um pouco dramático, mas naquela época eu era bem jovem, e até hoje se mantém vivo, e aqui conto em qual contexto esse juramento aconteceu.

Eu dava aula em pré-escola, e o que mais me mobilizava era ficar no recreio observando as múltiplas e simultâneas composições que iam surgindo no espaço. Mesmo parada observando, sentia que meu corpo se transportava para junto das crianças. Percebia as forças motoras e imaginárias criando significados; alternando ritmos, intensidades em fluxos no espaço e a plasticidade de seus corpos na criação de personagens em seus **jogos de invenções**. Percebia uma diversidade de composições que surgiam no espaço.

Eu realmente me transportava para dentro daquela paisagem de cinestésias e afetos. Naquela época ainda não havia a noção de **transporte**, termo criado por Hubert Godard, como um modo de fruição em dança, ou a qualquer evento que aconteça diante de nós que reverbera e altera a percepção e sensação de peso em nossos corpos.

E assim me jurei que jamais iria desprezar a experiência e o saber de uma criança e que sempre manteria o estado de curiosidade e porosidade para estar junto a elas.

Corpo/Relação

Esse juramento foi, ao longo do tempo, se transformando em meu princípio ético, ou **como** estabeleço minha relação e **como** permaneço porosa às informações que recebo. Esse princípio também está presente na elaboração das proposições de minhas aulas.

Dar aula é se relacionar; impossível não sair de uma aula sem estar transformada, emocionada, tocada, provocada, instigada, realizada, angustiada e às vezes frustrada. Acredito que esses sentimentos são as forças propulsoras que nos levam a continuar, ou até mesmo a desistir.

Dar aula é a soma de nossos saberes em dança, em conexão com o corpo/afeto, poroso, atento e presente.

Corpo/Estrutura

O corpo possui muitas camadas, e cada uma se entrelaça e também mantém sua singularidade. Temos o corpo biológico que envolve toda a estrutura fisiológica e anatômica, e também a subjetividade de nossa corporalidade, território onde transitam as percepções, sentimentos e sensações. Essas camadas tramam o tecido da estrutura corporal como também de nossa estrutura psíquica.

Somos tudo isso e, justamente por sermos tudo isso, é que quando estamos com as crianças, toda essa estrutura dinâmica deve estar presente em nossos corpos criadores. Preparar-se para iniciar uma aula é uma forma de ativarmos essa estrutura dinâmica. E quando digo criador é porque acredito que dar aula é também um processo de criação.

Por essa razão é preciso ativar o sentido do corpo/olhar na ação da observação quando se está dando aula, pois a percepção da experiência do movimento/envolvimento precisa estar presente, precisamos nos transportar em aula.

A partir dessa percepção é possível compreender que tudo é corpo e nada está obscuro, pois o corpo de uma criança (com raras exceções, como lesões ou questões patológicas) ainda não tem regiões de surdez como em nós, adultos. E por essa razão, quando estamos trabalhando com crianças nossa responsabilidade é imensa, pois são corpos que levarão essas experiências registradas em sua estrutura, sua memória psíquica e corporal.

Corpo/Poéticas

Quando me refiro a ativar o olhar, recorro aos conhecimentos do Método Laban, que recebi pelos estudos e aulas com Maria Duschenes.

Pude entender o que contém um movimento e aprender a ler as relações dinâmicas dos fatores, tempo, espaço, peso e fluência. Uma alfabetização que me proporcionou não só ler, como também ter recursos e repertório para criar e pesquisar sobre a infinitude e a poética do movimento.

Quando entrei em contato com os saberes das técnicas de abordagens somáticas, inicialmente pela Eutonia, pude ampliar minhas percepções sobre o corpo a dança e a vida. Um saber que foi se transformando ao longo do tempo em tecnologia.

Por essa razão, quando nomeio meu trabalho de “Dança contemporânea para crianças”, me ancorei nos princípios que fundamentam a poética da dança contemporânea. Um percurso que se organiza através da experiência de um processo de investigação que envolve escolhas fundamentadas em um pensamento sobre a dança, suas identidades culturais e estéticas em fluxo com o imaginário.

O saber e a experiência em dança é uma trama que se tece a partir de investigações e diálogos transversais. A dança é uma área de conhecimento, ela gera modos de ver e perceber o mundo, e por ser conhecimento, também dialoga com outras áreas. Atualmente sabemos o quanto o conhecimento da Biologia, da Física, seja ela euclidiana ou quântica, as artes visuais, o urbanismo, a tecnologia, literatura e outras áreas de conhecimento podem ampliar nossas percepções sobre corpo e estética.

Corpo/Saberes

A dança se faz no corpo, como sujeito e objeto. Somos nosso próprio instrumento de investigação e, na ação do investigar, vamos compondo uma organização de repertório de movimentos integrados aos saberes, às percepções e ao imaginário, e que em suas infinitas combinações criam significados e se transformam em linguagem. Patricia Cardona, pesquisadora mexicana, diz que a poética está para a arte como a metodologia está para a ciência. Enfim, é a partir do corpo que iniciamos nossos diálogos, investigações e percursos com outras áreas de conhecimento.

Corpo/Aula/Cultura

Há muitos anos inventei o nome “professor espelho” para explicar o que eu não era, no sentido de que meu corpo/movimento não é um modelo único a ser replicado, mas que meu corpo está presente e reverberando informações e que a criança não deve ser minha projeção.

Retomo aqui a importância do conhecimento anatômico do corpo de uma criança, para falarmos agora sobre as práticas de uma aula. Sabemos o quanto o corpo de uma criança se transforma em seu processo de amadurecimento, e que a postura, não é algo imutável, muito pelo contrário, ela é mutável tanto no processo de desenvolvimento fisiológico, motor e anatômico, como nos estados emocionais. O corpo se movimenta intensamente em micro e macromovimentos.

Quando estou dando aula, meu olhar se transporta para o corpo em movimento dos alunos, busco entender aquele modo de estar em movimento no mundo que lhe é único. Meu corpo vibra na atenção, me conecto com suas reações físicas, seus desafios, suas investigações, suas invenções e o prazer quando descobre **a chave**, que o leva a um novo gesto/movimento para que faça parte da dança que está criando e vivendo em sua integridade.

Durante todos esses anos de trabalho, que também se configuram em pesquisa e estudo, pude criar proposições de aquecimento para as várias faixas etárias com as quais trabalhei. Em cada momento da vida de uma criança ou adolescente, o corpo em sua estrutura anatômica está apto a viver experiências, acessar percursos de investigações e desafios para compor um conhecimento e seguir para mais outros e outros.

Criança gosta de repetir, é o seu ritual para conquistar um conhecimento, uma habilidade. Quantas vezes pulamos exaustivamente corda, batemos bola na parede ou ouvimos as mesmas histórias? A partir do momento que ela já tem uma ação/ritual registrada em seu corpo/memória, isso se transforma em um saber fazer, uma tecnologia.

O **saber fazer** deve vir da experiência do viver e do investigar um percurso para poder se apropriar e conquistar sua autonomia, e aqui podemos dizer se apoderar de seu corpo físico e imaginário.

O aquecimento, momento do encontro e da ativação do corpo em sua potência, também é a conexão do espaço de afeto, do tocar e se deixar ser tocado, para que esse encontro seja transformador e não uma obrigação. É a partir do aquecimento que vamos criar as conexões cinéticas e sinestésicas, e o elemento silêncio é muito importante. O silêncio, como um fator que ativa a concentração para a escuta do corpo individual e coletivo, é uma conquista tanto do professor como das crianças, e não acontece de uma hora para outra, mas sim pela experiência de vivê-lo para que crie

significado dentro de uma aula de dança. É preciso entender que o tempo de concentração de uma criança e de um adolescente são muito distintos. Devolver ao grupo o quanto silenciaram em uma ação é também acionar o sentido da escuta. Em uma aula de dança com crianças, muitas danças autorais ou coletivas também podem acontecer no silêncio, e podemos vê-las com os corpos envolvidos em suas invenções, criando suas danças.

O mesmo podemos falar sobre a música, pois seu lugar na aula é de propor ritmos que dialogam com as variações de tempo, peso, fluxo e espaço. A partir da escuta sensível podemos trabalhar os ritmos sonoros como elemento relacional e não como um “pano de fundo” para uma ação/interpretação.

Transformar as aulas em espaço de investigação e invenções, e não em um depósito de conhecimento, é muito importante, pois trabalhamos com arte e com corpo. Por essa razão, sempre me pergunto o que um grupo tem para me dar e me provocar, pois cada grupo de crianças tem sua cultura, seu jeito de estar juntos, e nunca um grupo é igual ao outro. E quando digo cultura também me refiro aos vários grupos sociais e culturais que habitam uma cidade. E aqui reafirmo o quanto dar aula também é um processo de pesquisa e criação.

Existem grupos que “pedem” uma experiência mais verticalizada com o fator peso, sentir seu corpo em contato com o chão, os possíveis deslocamentos e variações de seu peso, como organizar a questão da gravidade, o ficar de pé e conquistar o espaço em sua tridimensionalidade. Também existem grupos que pedem o fator tempo, seus ritmos pausas/silêncios e variações – este fator, por sinal, está muito ligado à simultaneidade de fatos, que tem sido uma realidade entre as crianças.

A partir dessas perguntas ou provocações, vou organizando a dinâmica do aquecimento, que já tem uma estrutura organizada de movimentos, mas que pode ter dilatações, como ficar mais tempo no chão sentindo o peso do corpo ou alternar por mais tempo os ritmos. Da mesma forma crio as escolhas das proposições de temas de movimento, para que os alunos investiguem e criem suas danças autorais e coletivas com novas percepções de seus corpos.

Chegamos aqui no “para e com crianças”. Criar uma composição com um grupo significa criar um percurso, um processo que está conectado à cultura do grupo, com tudo que compõe sua identidade, seus interesses e desafios que também são nossos.

Existem várias possibilidades para se chegar a uma composição, que com certeza está articulada às escolhas técnicas de cada um. Mas o que vejo como mais importante dentro dessas escolhas é a participação das crianças como criadoras e não como replicadoras de movimento, que elas entendam o caminho que se percorre com o corpo não só em sua atuação individual, mas como integrantes de um corpo coletivo que dança junto, que se relaciona e se desloca no espaço, pulsando ritmos e reverberando movimento. Este é o significado de “para e com” o professor com seus saberes sustentar uma proposição de criação junto com as crianças, em um movimento de dar e receber, um fluxo onde o prazer em criar precisa estar presente.

Na minha pesquisa, as “Histórias de movimento” são composições que fui criando junto com as crianças ao longo do tempo e que agora se transformaram em repertório, sempre sendo atualizadas pelos grupos de crianças. Como, também, trabalho essas matrizes em cursos com artistas e educadores de dança.

Vejo a composição como o resultado de um processo, no qual as crianças vão construindo com sua experiência individual e coletiva. Seus corpos vão se apropriando de saberes cinéticos e estéticos que fundam a linguagem da dança. As crianças registram com desenhos os processos que viveram no final de toda aula. Esse é um modo de desdobrar a experiência do corpo e também uma forma de compartilhar com o grupo, são seus diários de bordo.

Quando proponho que elas façam uma dessas “Histórias” e percebo que elas se conectam, inicio um trabalho no qual, do aquecimento até as proposições de improviso, tudo se articula com os elementos de movimento da história, e assim vamos pesquisando criando e até reinventando a história original. Também podemos investigar e criar uma história de movimento a partir de um livro ou uma obra de dança. O processo de investigar, estudar uma obra é muito interessante com adolescentes, pois tanto é possível interpretar, atualizando-a, como também fazer uma releitura. Assim é possível percorrer o caminho e fazer um estudo da história da dança, na perspectiva de entender a época e o contexto em que essa obra foi criada e como ela pode criar sentidos e significados para o grupo na atualidade.

Ao final de um ano as composições são compartilhadas com as famílias, comunidade e outras crianças, como uma obra coletiva. A criação de uma dança com crianças também é um processo de investigação, de escolhas, de dúvidas e descobertas. Criar para e com crianças é também atuar na raiz da formação de plateia,

é preciso conquistar territórios para que a dança em suas diversas manifestações estéticas possa estar presente na sociedade.

Penso que o mais importante sobre tudo o que falei nesse texto é aprendermos a nos curvar diante da grandiosidade da infância e ver as crianças como criadoras e que, independente do caminho que elas seguirão em suas vidas, a dança estará com elas.

Referências

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira Educação [online]**. 2002, n.19, pp.20-28. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 20 ago. 2017.

CARDONA, Patrícia. La poética de la enseñanza. In: MUNDIM, Ana Carolina;

CERBINO, Beatriz; NAVAS, Cássia (Org.). **Mapas e percursos, estudos de cena**. Belo Horizonte: Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas – ABRACE, 2014.

GODARD, Hubert. Gesto e Percepção. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2002, p. 11-35.

MACHADO, Marina. **A Criança é Performer**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.

MUSEU DA DANÇA. **A poética dos Encontros**. Grupo Lagartixa na Janela. Disponível em: <http://museudadanca.com.br/lagartixanajanela/>. Acesso em: 20 ago. 2017.

SCHULMANN, Nathalie. Da prática do Jogo ao domínio do gesto. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1998.

PALESTRANTES

Dança na Educação Infantil: práticas pedagógicas

Esmeralda Gazal²

O tema proposto no *11º Seminário do Festival de Dança de Joinville/2017*, somado ao convite que recebi para participar como palestrante, apresentou-se como uma circunstância especial para que eu pudesse refletir sobre as práticas pedagógicas do processo de ensino e aprendizagem de dança no âmbito da Educação Infantil, uma oportunidade de rever aspectos atitudinais e procedimentais desta função e uma ocasião favorável para relacionar conteúdos que tornassem minha apresentação significativa aos presentes.

A ação pedagógica na Educação Infantil, momento crucial para o aprendizado e desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais em crianças pertencentes a esta faixa etária, será relevante se a função de ensinar estiver em consonância com os modos de aprender.

Neste horizonte, o princípio relacional *ensinar e aprender* e as discussões pedagógicas que alimentam a elaboração de práticas educativas em Arte/Dança encontram apoio nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, volume Arte:

Ensinar arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa não isolar a escola da informação social e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais. Nesse contexto, o aluno aprende com prazer a investigar e compartilhar sua aprendizagem com colegas e outras pessoas, ao relacionar o que aprende na escola com o que se passa na vida social de sua comunidade e de outras. (PCNs: Arte, 1998, p. 44).

O processo de ensino-aprendizagem em dança não deve, apenas, visar à construção do objeto estético, mas sim oferecer situações que ampliem o potencial

² Formada em Balé Clássico pela Escola Municipal de Bailado (EMB), integrou o elenco do Balé da Cidade de São Paulo de 1968 a 1978. Em 1990 retornou à EMB e atuou por 20 anos, nas funções de diretora e assistente de direção. Neste mesmo período reativou o Corpo de Baile Jovem da EMB e incluiu no repertório do grupo obras tradicionais como *Coppélia*, *O Quebra-Nozes* e *Les Sylphides*, a releitura de *Cinderella* e várias criações contemporâneas. Em suas atuações independentes constam palestras e oficinas de dança, além da produção e idealização do projeto artístico-pedagógico “Romeu e Julieta – nem um, nem outro”, com concepção e coreografia de Luis Augusto Ribeiro. É graduada em Dança e Pedagogia, Pós-graduada em Metodologia do Ensino das Artes e mestranda em Formação de Professores. Atualmente é coordenadora pedagógica e artística do Estúdio Anacã, onde também ministra aulas de técnica de dança clássica.

criativo e imaginativo dos alunos, que estabeleçam conexões com outras áreas do saber, que despertem o sensível, produzam conhecimentos, construam relações afetivas e desenvolvam valores éticos, em situações ascendentes para a formação do sujeito social. Considerar aspectos subjetivos nos processos de ensino-aprendizagem na área Arte/Dança valoriza a formação social, o que se constitui num ato que humaniza o processo educacional.

A dança tem ampla profusão criativa e comunicativa, e a contribuição do professor está em despertar nos alunos as potencialidades da percepção, da observação, da imaginação e da sensibilidade. Estas potencialidades direcionam a cognição do movimento e promovem relações educacionais e artísticas, bem como a produção de conhecimentos (TADRA et al., 2009, p. 53).

As sugestões aqui apresentadas para os processos de ensino-aprendizagem da dança como linguagem artística e área de conhecimento estão na perspectiva de ensinar e aprender ao favorecer a relação ação e pensamento, ou seja, fazer pensar a dança, uma forma de ação pedagógica que contempla a aprendizagem significativa. As sugestões direcionadas às práticas pedagógicas trazem, por outro lado, as vivências da palestrante enquanto artista da dança e educadora.

Os aspectos procedimentais estão embasados no conceito de aprendizagem significativa desenvolvido por David Ausubel, que ocorre quando a nova informação ancora-se em conceitos relevantes e preexistentes na estrutura cognitiva do aluno (AUSUBEL *apud* ARAGÃO, 1976, p. 15). A ideia-âncora, ou seja, o conhecimento prévio, permite dar significado a um novo conhecimento. Trata-se de ampliar e reconfigurar as ideias já existentes na estrutura mental, e desta maneira, promover no aluno a capacidade de relacionar e acessar novos conteúdos.

Em cada criança existe um repertório de impressões sensitivas interiorizadas, mesmo em sua aparente pouca experiência. Encorajada, será capaz de expressar a si mesma e encontrar um modo próprio de dar sentido às suas experiências. A dança na Educação Infantil torna-se um meio favorável para diversas vivências que permitirão o desenvolvimento de relações sociais, de habilidades motoras, de experimentar novas formas de se movimentar e solucionar questões de maneira criativa.

A dança, como linguagem artística, tem como função a criação e a comunicação. A abordagem criativa pressupõe experimentar, investigar e explorar, enquanto a comunicação se estabelece na contextualização, produção e fruição.

A ação do professor para o seu planejamento didático será pesquisar, organizar, classificar conteúdos e atividades que orientem e instrumentalizem as crianças em situações que lhes possibilitem transformar ideias, sentimentos e imagens. A ação física promovida pela dança contemplará o desenvolvimento do potencial cognitivo, afetivo e motor da criança, potenciais estes pertencentes a dimensões relacionadas entre si.

Ao considerar o fato de que minha prática educacional está voltada ao ensino da técnica de dança clássica, sinto-me lisonjeada em poder apresentar minha contribuição no 11º Seminário de Dança do Festival de Dança de Joinville. Revisitar situações teóricas e práticas e refletir sobre procedimentos pedagógicos são a riqueza da função docente. Nomeio isso de *formação continuada autônoma*, necessária para a proposta de uma educadora comprometida com a prática reflexiva.

Exercitar a reflexão sobre a própria ação pedagógica permite a tomada de consciência da função docente. As novas tendências pedagógicas para a educação apontam para a organização de uma série de situações que favorecem os processos de ensino-aprendizagem, com base em ações pensadas e intencionais que considerem o planejamento e a apresentação dos conteúdos, os recursos didáticos, os procedimentos metodológicos, os objetivos e as práticas avaliativas. Segundo Libâneo (2008, p. 78), o conceito de ensino não se restringe apenas a procedimentos de transmissão dos conteúdos programáticos, à realização de exercícios repetitivos e à memorização. Para o autor, o entendimento do processo de ensino é visto como:

[...] o conjunto de atividades organizadas do professor e do aluno, visando alcançar determinados resultados (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas), tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos [...]. (LIBÂNEO, 2008, p. 79).

Conceitos, conteúdos e práticas pedagógicas

As práticas pedagógicas sugeridas neste texto serão fundamentadas nos elementos básicos da linguagem da dança, segundo estudos de Rudolf von Laban: o

corpo, o movimento e seus fatores (espaço, tempo, peso, fluxo/fluência), apresentados em *Linguagem da Dança* (TADRA et al., 2009, p. 64).

As questões em evidência serão:

- a) O que se move? Corpo.
- b) Como se move? Qualidades.
- c) Onde se move? Espaço.
- d) Com quem se move? Relacionamentos.

Para ilustrar didaticamente as questões evidenciadas, utilizei-me de um projeto coreográfico, “Carnaval dos Animais”³, realizado na Escola Municipal de Bailado de São Paulo, onde fui diretora por dezoito anos (1993 a 2010), e recentemente recriado para o projeto *Presença em cena*, do Estúdio Anacã (2017), que compartilho como ferramenta lúdica, cultural e propícia às práticas pedagógicas no âmbito da Educação Infantil.

a) O corpo – o que se move

O corpo compreendido em seus aspectos físicos e vitais é capaz de produzir movimentos e transformações ao se perceber, sentir-se e compreender as suas possibilidades. Em situação de aprendizagem e descoberta das possibilidades de movimentos do corpo o professor poderá propor aos seus alunos atividades embasadas em verbos de ação: saltar, cair, encolher, expandir, deslizar, girar, torcer.

Em etapas mais avançadas estes verbos poderão ser relacionados a conceitos de técnicas de dança. Por exemplo, na técnica do Balé Clássico o deslizar será associado ao *glisser*, um dos sete movimentos da técnica que é fundamento para a realização do *battement* (BEAUMONT, 2003, p. 32).

O reconhecimento de partes do corpo, como as articulações, apresentadas às crianças como dobradiças que permitem diversos movimentos, poderá ser utilizado como um conteúdo para uma atividade didática, lúdica e criativa. Pedir aos alunos que observem um animal em uma visita ao zoológico, ou mesmo seu bichinho de estimação, os levará à prática da observação, investigação e posterior experimentação. Divertimento, ludicidade e aprendizagem significativa.

³ Composição musical de *Camille Saint-Saëns* que faz alusão aos sons e movimentos dos animais.

b) As qualidades do movimento corporal – como se move

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, volume Arte, (1998, p. 71), propõem que as orientações sobre o movimento do corpo na dança deverão acontecer mediante seu entendimento, incluindo conhecimento, emoção e comunicação, não somente como meio ou instrumento para realizar os movimentos. Com ênfase nestes aspectos, “a qualidade ou dinâmica é a característica derivada da utilização dos elementos do movimento” (TADRA et al., 2009, p. 64).

Os fatores expressivos são caracterizados como:

Fluxo/fluência – livre ou controlado.

Peso – forte/firme ou fraco/leve.

Tempo – rápido ou lento.

Espaço – direto/focado ou indireto/multifocado.

Abordar os fatores do movimento por meio da obra “Carnaval dos Animais” resultou nas análises demonstradas a seguir e que, ao ser apresentadas às crianças, serão facilmente compreendidas:

O Elefante: fluxo controlado, peso forte, tempo lento, espaço direto.

Os Pássaros: fluxo livre, peso leve, tempo rápido, espaço indireto.

A Tartaruga: fluxo controlado, peso forte, tempo lento, espaço direto.

O Animal selvagem: fluxo livre, peso forte, tempo rápido, espaço direto.

Entretanto, poderemos problematizar o fator peso, junto aos alunos, com perguntas que vão desde a contextualização histórica e social das danças, como as maneiras figurativas de utilizar o adjetivo “peso”. Para a primeira questão caberá uma rápida passagem pela história do balé clássico, paradigma da leveza na dança ocidental ou pelo samba, praticado no carnaval pelas passistas de escolas de samba. Ambos os movimentos podem ser analisados como leves, mas suas origens culturais são distintas. No que tange ao uso do termo peso como adjetivo, poderemos expressar, por exemplo, que uma salada é uma refeição leve e uma feijoada é uma refeição pesada.

Compreender corporalmente o fator tempo é compreender suas possibilidades de quando, como, com quem e em que contexto o movimento acontece rápido ou lento.

A criança na Educação Infantil compreende o básico das relações temporais (ontem, hoje, amanhã, à noite, pela manhã, no próximo Natal). Contudo, no caso do fator tempo, as características estão no tempo do movimento, nas “atitudes internas de tempo que geram movimento” (MARQUES, 2012, p. 131). Trazer questionamentos sobre o cotidiano e propor ações relacionais poderá enriquecer a compreensão das crianças, além de ampliar seus repertórios corporais e o entendimento do seu entorno. O carro na rua está em movimento, mais ou menos veloz; mas e o passageiro, está parado dentro do carro? Como seria vivenciar esta situação?

A roda e o centro: alunos brincando de ciranda, que gira ora para a esquerda, ora para a direita, e um aluno no centro realizando movimentos em tempo distinto do seu entorno.

Os valores sociais e urbanos problematizados junto aos alunos, por meio do corpo e suas sensações, promoverão a aprendizagem com significados e rede de relações entre crianças, dança e sociedade.

c) O espaço – onde se move

O conceito de espaço, neste tópico, refere-se à categoria Espaço (onde nos movemos), também conhecida como Harmonia Espacial e “envolve uma arquitetura do espaço criada por Laban a partir de seus estudos da arquitetura do corpo numa relação harmônica” (FERNANDES, 2006, p. 177). Compreende conceitos geométricos e o tema do corpo no espaço, ou seja, a relação do ser humano com o espaço. Esta relação pode ser dividida em pessoal e geral.

O espaço pessoal, a circunferência em torno do corpo, denominado por Laban de Cinesfera, refere-se, segundo Fernandes (2006, p. 182), “ao espaço físico tridimensional ao redor do corpo, alcançável ao estender-se sem que seja necessário transferir seu peso”. A autora completa com “um limite individual de alcance espacial” (Ibid, p. 183).

O espaço geral corresponde à trajetória do corpo em deslocamento, como também à área onde acontece a dança.

Retomo os conceitos desenvolvidos por Laban (TADRA et. al., 2009, p. 68) para facilitar o estudo do movimento do corpo na utilização do Espaço pessoal e geral. O deslocamento do corpo no espaço pode acontecer em retas e curvas; em direções

(direita-esquerda, cima-baixo, frente-trás); em níveis (baixo, médio, alto); em eixos (sagital, horizontal e vertical); em planos (roda, mesa, porta).

Retorno à obra “Carnaval dos Animais” e o personagem **Elefante**. Se sugerirmos aos alunos que imaginem a trajetória espacial de uma manada de elefantes, a resposta para a ocupação espacial será, bem provável, como o descrito a seguir:

O Elefante: linha reta, nível alto e para a frente.

A Tartaruga: linha reta, nível baixo e para a frente.

Os Pássaros: curvas ou retas, nível alto, para a frente ou para cima ou para baixo.

Quando articulamos as trajetórias no espaço com os níveis baixo, médio e alto, e as direções, por exemplo, temos a abrangência da ocupação espacial em relação aos objetos, aos outros alunos e ao contexto físico e social.

Um jogo didático interessante será brincar no pátio da escola utilizando os brinquedos, como gangorra, escorregador ou balanço, para vivenciar os diferentes níveis e direções. Ao retornar à sala de aula, o professor poderá dar continuidade à experiência, agora com a proposta de explorar e construir os mesmos níveis espaciais percebidos nas brincadeiras no pátio.

A Gangorra: um aluno sobe, o outro desce e assim sucessivamente. Para ampliar a experiência o professor poderá construir alternâncias, ao pedir aos alunos que se espalhem pela sala de aula, em diferentes direções, ou seja, de frente para a porta, de costas para a lousa, ou ainda num círculo com uns de frente e outros de costas para o centro da roda. A experiência poderá ser enriquecida com acompanhamento musical, na reprodução de uma música gravada ou com uma percussão produzida pelo professor. A experiência corporal gerada inicialmente com a gangorra se transforma em experiência estética, agora, como dança.

O Balanço: após se balançar no brinquedo os alunos poderão reproduzir o movimento corporal, com o vaivém do tronco entre os braços. Este movimento estimula os apoios dos pés e a organização do corpo com a projeção que anterioriza e posterioriza o dorso, e poderá ser acrescido de flexões dos joelhos e torsões da coluna.

É possível se observar, com as duas atividades propostas acima, a ampliação do repertório corporal dos alunos, decorrente do contexto social a que pertencem, o

que proporcionará uma aprendizagem significativa e a construção de conhecimentos através de ações lúdicas.

d) O relacionamento

O contexto educacional é uma esfera social apropriada para utilizar a linguagem da dança e seus elementos básicos para a compreensão e construção de relações com pessoas, com o próprio corpo, com objetos, em proximidade, afastamento, sobreposição, interposição etc.

O corpo em movimento cria relações com objetos, pessoas ou com o próprio corpo, e estas ocorrem em relação:

às formas: solo, dupla, trio, grupo;

à proximidade: perto, médio, distante;

ao toque: pessoas, coisas.

De volta ao “Carnaval dos Animais” e ao personagem **Elefante**, vamos agregar todas as informações já apresentadas neste texto e incluir a relação referente à forma, à proximidade e ao toque:

Elefante/Manada: propor aos alunos que representem a marcha da “manada”:

Fatores do movimento – fluxo controlado, peso forte, tempo lento, espaço direto.

Categoria Espaço – linha reta, nível alto e para a frente.

Relacionamento – grupo de alunos, perto, unidos pelo toque das mãos.

Entretanto, as redes de relações podem abranger aspectos da vida social e do ambiente da cidade ou da própria escola.

O edifício escolar: construir um mapa com a distribuição das salas de aula, pátio, quadras de esporte, hall de entrada etc. Pedir aos alunos que observem e depois reproduzam como ocupam o espaço nestes diferentes lugares. Como formam e onde se sentam para a roda de conversa no início da aula? Em geral, o professor acomoda seus alunos sentados no chão em roda para que todos possam se ver e se relacionar. Quem eles conhecem que sentam-se no chão em círculo – nível baixo? Alguns identificarão os índios. Quem eles conhecem que sentam-se no nível baixo para realizar as refeições? Os japoneses.

Estes questionamentos levarão os alunos a identificar, vivenciar e compreender as diferentes faces culturais existentes, usos e costumes e modos de utilizar o corpo, não apenas como linguagem da dança, mas como leitura crítica das diferentes culturas, espaços urbanos, sociedades.

Raízes de habilidades motoras

Experiências motoras são essenciais para crianças em desenvolvimento. Fazer para aprender, ou seja, praticar induz à aprendizagem. A facilidade para exercícios físicos está associada à inteligência cinestésico-corporal, segundo Gardner (VIANNA, 2004, p. 50). A inteligência corporal de cada aluno, associada aos outros aspectos cognitivos, encontrará respostas corporais para os desafios apresentados pelo professor. Cada aluno, como ser único e irrepetível, encontrará em sua mobilidade corporal possibilidades de movimentos para as atividades propulsoras do desenvolvimento de habilidades motoras. Os movimentos alojados na anatomia humana atendem aos movimentos articulares, giros que são rotações em torno do eixo axial, saltos promovidos pela impulsão para a saída do corpo do chão, rolamentos que são movimentos de rotação do corpo executados em contato com o chão e as quedas, caracterizadas pela ação a favor da gravidade.

Saltos: perguntar às crianças como elas saltam e desafiá-las a encontrar novas e diferentes maneiras de saltar. Por exemplo: sentadas no chão, apoiar as mãos nas coxas e impulsioná-las para o alto = saltarão com as mãos. Compreender a sensação é tão enriquecedor como realizar o salto.

Quase uma conclusão

Organizar e direcionar estes conteúdos, como elementos da dança, em atividades criativas, significativas e transformadoras são desafios do professor na busca de um trabalho educativo que mantenha a criatividade e a comunicação como ações integrantes da linguagem da dança. Não existem fórmulas pré-concebidas; existem, isto sim, o trabalho árduo, a pesquisa, a reflexão e a humildade na busca constante de conhecimentos e trocas de experiências. Esta foi minha intenção para este texto.

Referências

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2006.

GALLO, Sílvio, RIVERO, Cléia Maria L. (org.) **A formação dos professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc. 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Magistério. Série formação do professor).

MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola**. Josca Ailine Baroukh, coordenadora; Maria Cristina Carapeto Lavrador Alves, organizadora. São Paulo: Blucher, 2012.

TADRA, Débora Sicupira Arzua et.all. **Linguagem da dança**. Curitiba: Ibplex, 2009

Sites relacionados

Consultas a tese de doutorado – Biblioteca da Universidade Estadual de Campinas.

ARAGÃO, Rosália Maria Ribeiro. **Teoria da aprendizagem significativa de David P. Ausubel** – Sistematização dos aspectos teóricos fundamentais.

<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000043896>

<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253230>

Consultas sobre PCNs - <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/artes.pdf>

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC / SEF, 1998.

Aspectos psicológicos da Dança na escola

Fauzi Mansur⁴

Introdução

Século XXI, Terceiro Milênio... O que isso significa? Em parte, significa uma proposta de novidade, de renovação, de criatividade. Em parte, significa nada, ou seja, pode-se entender isso como sendo simplesmente uma infindável sucessão de dias e de noites. Significa repetição, significa reprodução, significa permanência e significa estagnação. Considerando que buscamos, em princípio, a primeira parte do que foi apresentado anteriormente, vamos pensar em renovação, vamos pensar em criatividade, vamos pensar em inovação. Dentro desse olhar, três aspectos devem ser considerados, para o desenvolvimento e a compreensão desse trabalho. Inicialmente, o novo papel da escola, nesse início de milênio. Segundo aspecto, a questão da dança dentro do ambiente escolar. Finalmente, os aspectos psicológicos do desenvolvimento da criança e do adolescente, compreendidos nesse contexto social. Nossa busca é a de organizar o pensamento em torno das questões psíquicas que permeiam crianças e adolescentes nesse ambiente, assim como quais poderiam ser as influências e contribuições da psicologia para a construção de relações pessoais e interpessoais saudáveis.

Novo papel da escola

Nos últimos anos do século XX e na primeira década do XXI pudemos perceber um acentuadíssimo desenvolvimento da tecnologia digital, um incremento na informática, assim como a expansão diuturna da internet, trazendo, como consequência, uma profunda modificação na maneira pela qual as pessoas passaram a estabelecer relações entre si e, claramente, na maneira pela qual passaram a estabelecer relações com as pessoas e com o mundo ao seu redor. Dentre as grandes

⁴ Bailarino solista do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro (1984 a 1987). Bailarino solista do Ballet da Ópera de Zurique, Suíça (1987 a 1994). Diretor Artístico do Corpo de Baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, na temporada de 2005. Psicólogo, Mestre e Doutor em Psicologia pela UFRJ. Professor do Curso de Licenciatura em Dança do Instituto Federal de Brasília.

modificações temos o aumento vertiginoso da velocidade nos processos de comunicação, a acessibilidade cada vez maior dos aparelhos que viabilizaram a comunicação, tais como computadores pessoais, *notebooks*, *tablets* e *smartphones*, entre outros possíveis. O mundo se tornou menor, cada vez mais acessível ao simples teclar desses aparelhos, municiados pela internet e seus inúmeros e praticamente ilimitados *sites*.

Dessa forma, uma das relações mais modificadas, nesses últimos 15 ou 20 anos, foi a relação com a informação. Antes desse período, podemos facilmente dizer que as pessoas se dirigiam em busca das informações, sendo que essas eram, em princípio, privilégio de não muitas pessoas, de não muitas instituições. O deslocamento das pessoas em direção a esses locais fazia com que a escola fosse compreendida como local basicamente de aquisição de informações. Fazia com que os professores fossem vistos muito mais como os portadores dessas informações do que qualquer outra possibilidade mais humana.

Essa revolução modificou bastante o olhar sobre o papel da escola nesse momento. Várias questões se apresentam como sendo necessárias a ser salientadas. Inicialmente, por conta de tantas e por vezes tão ambíguas informações, não basta receber as informações, é necessário saber filtrá-las, saber discernir sobre as propriedades dessas informações, o que faz com que a escola se coloque nesse novo local: não se trata de fornecer informações, trata-se, no entanto, de garantir – ou buscar meios de aumentar as garantias – de que essas informações são corretas, são fidedignas.

Novas formas de relacionamento estão ocorrendo, o que faz com que a escola deva se adaptar a essa nova realidade. O momento de reclamação sobre como as crianças e a juventude estão estabelecendo relações com os outros e com o mundo já se findou – ou, ao menos, deveria – e agora é compreender o mundo sob nova perspectiva. Isso faz com que a escola se estabeleça, definitivamente, como local de socialização, por excelência. É o local onde a diversidade, a diferença e a divergência vão, forçosamente, ocorrer. Não pretendo imaginar que tudo venha a ocorrer de maneira harmoniosa, mas também é uma novidade: o professor como facilitador/mediador não somente da relação de seus estudantes com o mundo da informação, mas também na construção das relações interpessoais. O professor e a

escola com importante participação na humanização dos seus estudantes, não somente na informação a eles.

Tudo isso se mostra bastante importante, se compreendermos que o desenvolvimento humano pressupõe o seu entendimento de maneira integrada, não fragmentada, holística: toda a separação didática corpo-mente-espírito, por um lado e, mais especificamente, em termos mentais, intelectualidade-afetividade, cada vez menos faz sentido. Provavelmente nunca fez sentido, mas as pessoas construíram o hábito de perceber essa fragmentação como normal. Era normal, com certeza, talvez ainda o seja, mas o fato de ser normal não significa, de forma alguma, ser saudável. Esse é um dos aspectos mais fundantes da escola, nos dias de hoje: a construção de seres humanos saudáveis, em vez de somente bons estudantes e de futuros bons profissionais.

Tudo isso já tivemos, ao longo dos séculos. Bons estudantes, bons teóricos, bons técnicos, entre tantas outras possibilidades. No entanto, basta observarmos ao nosso redor para percebermos que se trata de um exagero dizermos que esse nosso mundo é um sucesso de harmonia, de equilíbrio e de empatia. Como dizia Albert Einstein, “a loucura humana consiste em seguir pelo mesmo caminho imaginando que chegará em outro lugar.” É inconcebível, nos dias de hoje, imaginarmos o investimento no desenvolvimento de um bom profissional sem antes compreendermos que se trata de um ser humano, acima de tudo. Na escola, devemos compreender que uma sala de aula não recebe um estudante, mas um ser humano, assim como não recebe um professor, mas um ser humano.

Apesar da artificialidade das relações que se estabelecem numa escola, por exemplo, por conta da questão cultural, uma vez que se trata de uma convenção, ainda assim devemos compreender que estamos lidando com um espectro de pluralidades não somente de cada indivíduo, mas também das relações que eles estabelecem entre si e entre as pessoas que fazem parte da comunidade escolar. Dessa forma, a escola moderna se delineia na direção de um olhar cada vez mais humano sobre o ser humano e sobre suas necessidades. Já não se concebe mais a antiga definição de o que é o ser humano, cuja resposta era, invariavelmente, “um animal racional”. Somos racionais, lógicos, intelectuais, ao mesmo tempo em que somos emocionais, passionais, afetivos e sentimentais. Somos também intuitivos, temos *insights*, temos experiências de êxtase, de fechamento gestáltico. Temos

sensações e percepções, somos um corpo que se apresenta em toda a sua complexidade e que deve ser entendido dessa forma. Enfim, o novo papel da escola é o de compreender-se como local de envolvimento e de desenvolvimento, de conhecimento e de autoconhecimento, o que faz com que a qualidade das relações humanas deva ser percebida como fundamental para o bom encaminhamento das relações que aí se estabelecem.

A dança na escola

Ao longo de muito tempo, séculos até, a dança foi compreendida dentro de um olhar que privilegiava principalmente o espetáculo, o que fazia – a ainda faz – com que ela seja vista principalmente sob esse prisma. Podemos dizer, sem grande medo de errar, que esse é o local por excelência da dança, é onde ela é conhecida e reconhecida, independente de seu estilo ou abordagem. No entanto, nas últimas décadas, no nosso país, a dança começou a ser percebida também em seu aspecto menos glamoroso, no sentido literal da palavra, para adquirir novas e bastante distintas nuances.

Sob esse ponto de vista, por conta de tantas mudanças que ocorreram desde a década de 1950, principalmente no mundo ocidental, os movimentos contraculturais acabaram por apresentar ao mundo um questionamento e um posicionamento importantes, como se fosse um novo olhar sobre a sociedade e sobre as pessoas, uma vez que ela, a sociedade, é composta pelas pessoas. A sociedade não é um ente abstrato, assim como não o é um governo. Não há “O Sistema”, uma vez que o mesmo carrega basicamente as mesmas características das pessoas que o compõem. Da mesma forma, não há “A Escola”, a não ser que consideremos as pessoas que a compõem e, claramente, a natureza e a qualidade das relações que as mesmas estabelecem entre si, mesmo considerando as funções que desempenham. Dessa forma, podemos entender, como comentado no item anterior, que estamos considerando o desenvolvimento saudável do ser humano, o que, ao longo dos séculos, não ocorreu nas escolas, ao menos não em termos do corpo e de suas particularidades, uma vez que a educação era praticada somente em sua vertente intelectual, imaginando-se uma mente sem seu lado afetivo/emocional e, pior ainda, uma mente desprovida de um corpo.

Por conta da dicotomia cartesiana corpo/mente, com a primazia dessa última, a escola se apresentava como local para intelectualização. Aspectos físicos, corporais, artísticos, entre tantos outros, não tinham lugar ou, quando o conseguiam, ganhavam destaque e relevância mínima. Novamente considerando as mudanças do período pós-guerra mundial, questionou-se a autoridade inquestionável, tanto em casa quanto em qualquer outro segmento da sociedade. Esse questionamento chegou aos muros escolares, o animal racional não tinha mais lugar na escola: escola como local do ser humano, em todas as suas nuances.

Por conta disso, vemos florescer hoje em dia, cada vez mais, a dança no contexto escolar, não mais somente para a construção de coreografias festivas, mas dando à luz um outro nascimento, que é o da pessoa inteira, criativa, autônoma, cada vez mais responsável, cada vez mais consciente de si mesma. Esse é um dos aspectos mais relevantes da dança na escola. Enquanto o processo de desenvolvimento de uma coreografia se caracteriza por uma série de protocolos bem conhecidos, mesmo que não rígidos, a dança no contexto educacional se apresenta sob outra forma.

Podemos entender que a dança enquanto espetáculo é um fim em si mesma, mas a dança enquanto educação é um meio para outro fim. Que meio para que fim? Começamos pela ideia mais básica possível, desde o filósofo grego Sócrates, com a máxima mais conhecida de sua vida, “Conhece-te a ti mesmo”. Desde Sócrates, somos propensos a aceitar, por vezes meio a contragosto, que não nos conhecemos. Menos ainda, muitas vezes, conhecemos nosso corpo, acostumados que estamos com a vida mental regendo, de forma soberana, o nosso olhar sobre nós mesmos. Podemos pensar, imaginar, o mundo perfeito, o relacionamento perfeito, a aula perfeita. No entanto, não podemos construir a mesma coisa. A vida não passa somente por ser pensada, mas, e principalmente, por ser vivida, por ser experienciada.

O conhecimento de si mesmo, o famoso autoconhecimento passa pelo corpo, não somente, mas também. As aulas de dança, nesse contexto, propiciam esse contato com partes esquecidas ou mesmo desconhecidas do próprio corpo. Não raro, elas nos apresentam a nós mesmos, aos nossos limites, assim como nos apresentam às possibilidades de vencermos esses limites. Entramos em contato com a

sensibilização do corpo, em suas diversas partes componentes. Entramos em contato com nossa anatomia, com suas características e limites.

Ainda em termos da dança na escola, vemos algo fundamental a acontecer. Somos todos, por conta de nossa biológica necessidade de sobrevivência, repetidores de modelos, reprodutores e padrões e de exemplos. Essa é nossa tendência natural, uma vez que nos oferece segurança, algo extremamente necessário, quando a questão é sobrevivência. No entanto, podemos pensar que nossa questão, afortunadamente, não passa mais pela simples sobrevivência física, fisiológica. Podemos pensar, então em viver, o que implica, a partir de nossa possível singularidade, em construir caminhos também singulares.

Para tanto, é necessário que sejamos não somente capazes de repetir e de reproduzir, mas de criticar e, principalmente, de criar, de produzir. Eis outro aspecto fundamental da dança na escola, que é a construção de caminhos criativos. Não se trata mais de simplesmente copiar os passos que os professores estão apresentando. Trata-se, outrossim, de produzir seus próprios passos, suas próprias combinações. Falamos nesse parágrafo sobre a questão da crítica, e isso também é muito importante, no que diz respeito à criatividade, ao olhar sobre si mesmo e à construção, a partir de seu autoconhecimento, de movimento, de passos e de combinações que representem o instante dessa criação.

A crítica, nesse momento, diz respeito à ideia de que todos temos algo a aprender com alguém. Ainda que o aspecto criativo seja fundamental, uma vez que essa é a proposta, mesmo assim estamos inter-relacionados, sendo que o professor tem papel fundamental de se estabelecer como recurso disponível para o estudante e para os estudantes. Dessa maneira, criar significa gerar novas opções de vida, novas possibilidades relacionais, o que não implica, no entanto, em um solipsismo acentuado: porque eu criei, nada pode ser falado pelo outro. Pois é necessário o olhar do outro, ainda que não de forma preponderante, para que as experiências pessoais possam vir a se inter-relacionar e o crescimento e aprendizado de todos os participantes venha a ocorrer com cada vez mais frequência.

Devemos entender a criatividade que se busca, na dança no contexto escolar, não necessariamente aquela que irá construir um belo produto, no caso, uma coreografia, mas aquela que irá se estabelecer como um processo, ou seja, como uma forma de perceber-se no mundo, capaz de se entender como responsável e

protagonista pela descoberta, pela construção e pelo estabelecimento de um novo e melhor caminho de vida. De mesma forma, vemos que existe o aprendizado de lidar com seus próprios limites, assim como com a presença e com os limites do outro, que se colocam no mesmo espaço e no mesmo momento.

A dança tem sua importância em vários âmbitos, uma vez que diz respeito à compreensão do ser humano em múltiplos e variados espaços relacionais. Não se trata de excluir o local do espetáculo, conquista bastante sólida da dança. Trata-se de perceber que, nesse caso, não é necessária uma escolha exclusiva: o espetáculo ou a educação. Nesse caso, podemos ter ambas as formas, desde que se compreendam o local e a circunstância de cada modalidade, para que haja o enriquecimento e a variedade de formas e de meios de se lidar com a dança.

Para encerrar esse item, podemos pensar, também, na questão da interdisciplinaridade, conectando dança com outras matérias, com outras disciplinas. Diversos são os trabalhos que se utilizam da dança, tais como aulas de anatomia com a utilização da dança, aulas de história com a utilização da dança, aulas de dança como apoio às aulas de arte, em suas diversas formas, entre tantas outras oportunidades. Essas são apenas algumas das possibilidades que podemos pensar, entre outras e outras, que possibilitam dizer, sem sombra de dúvida, que dança, nesse contexto, representa um grande ganho, um grande avanço na construção do que comentamos anteriormente, no outro item: a construção de um ser humano integral e integrado, capaz de estabelecer relações saudáveis consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o cerca, construindo, através da dança, um olhar de respeito, de aceitação e de conhecimento que oscila entre o si mesmo e o outro.

O desenvolvimento da criança e do adolescente

Chegamos então ao nosso terceiro item, que fala sobre a questão do desenvolvimento da criança e do adolescente, entendendo esses dois momentos não somente como um preparo para a fase adulta, como sempre foi compreendido, ao longo de tantos séculos, mas como etapas necessárias do desenvolvimento humano, que somente cessa ao final de sua existência. Dentro de um olhar mais moderno, mais humanista na psicologia, em qualquer de suas grandes abordagens, podemos entender alguns pilares que se apresentam como necessários, no que diz respeito à formação do ser humano. Entre eles, destacamos 5 pilares que são fundamentais,

sem uma ordem de importância: liberdade, responsabilidade, autonomia, criatividade e consciência.

Descrevendo rapidamente cada uma dessas propostas, iniciaremos pela liberdade. Liberdade, em hipótese alguma, se relaciona com ausência de restrições, com ausência de limites. Essa hipótese não se apresenta para nenhum ser vivo desse planeta, ao contrário. Somos constantemente apresentados aos limites, por vezes de forma mais leve, outras de forma bastante mais difícil, sejam esses limites pessoais, legais, morais ou quaisquer outros. Liberdade, ao contrário, é a capacidade que cada um tem de lidar, de forma saudável, com esses limites, entendendo-os como parte fundante e participante das relações nesse mundo. Não existem infinitas letras, apenas um número limitado delas, o que não nos impede de combiná-las de inúmeras formas. Existem regras gramaticais, mas elas não nos impedem de falar ou escrever, ao contrário.

A responsabilidade, nessa vertente, diz respeito à questão: quem está emitindo a resposta? Apesar de parecer uma pergunta simples, de uma resposta óbvia, na verdade nada é tão simples assim, em termos de seres humanos. A primeira resposta que surge seria “sou eu quem está emitindo a resposta!”. No entanto, um olhar um pouco mais atento vai perceber que nossas respostas já se encontram quase todas prontas, que somos, quase todos, quase sempre, representantes dos diversos grupos aos quais pertencemos. Somos, quase sempre, porta-vozes dos valores de nossas famílias, de nossos grupos, das redes sociais que nos influenciam, entre tantas outras possibilidades. A proposta é que venhamos, nesse nosso processo de humanização, cada vez mais a sermos os responsáveis pelas reflexões que nos permitirão emitirmos respostas realmente pessoais, realmente particulares. E esse processo de responsabilidade não ocorre somente em cada pessoa, em termos de responsabilidade individual. Trata-se, também, de responsabilidade interpessoal, social.

Falando de autonomia, temos que essa palavra significa, literalmente, ser aquele que gera suas próprias leis, normas e regras, claramente, nesse sentido, existenciais. A proposta da autonomia é a de que venhamos a nos percebermos aprendizes, porém protagonistas, concomitantemente, de nossas vidas, o que faz com que a palavra final a ser dada, tanto nas relações mais significativas quanto nas mais triviais, seja emitida por cada um, a partir dessa reflexão interna, dessa relativização

de padrões, de modelos e de convenções. A autonomia, como qualquer capacidade humana, é uma conquista, ao mesmo tempo em que é uma reconquista, uma vez que a vida está sendo construída no aqui e no agora, o que faz com que devamos seguir sempre nesse processo de construção, de caminhar, de descoberta, de desapego, de desconstrução, para uma nova e mais ampla construção.

Já comentamos sobre a criatividade no item anterior, vamos somente organizar um pouco mais nosso pensamento. A criatividade é a capacidade que todo ser humano possui de gerar novas opções de vida, de construir novas possibilidades de se relacionar com o já existente. Cumpre ressaltar, no entanto, que a criatividade não é somente um processo intrapessoal, mas, e principalmente, um processo interativo, que passa, por um lado, pela singularidade, pela unicidade de cada pessoa e, por outro lado, pelas condições, possibilidades e recursos, fornecidos tanto pelo meio social quanto pelo meio material e ambiental.

Finalmente, falamos sobre a consciência. Esse é um atributo que tem como finalidade mais básica a possibilidade de cada um de nós sermos capazes de gerar escolhas particulares, construídas a partir de nosso próprio querer. É importante pensarmos que, nesse caso, não se trata somente de uma escolha mental, intelectual, mas como dissemos anteriormente, de uma escolha que engloba a pessoa como um todo. Pois um dos aspectos mais consistentes, na construção do ser humano, é compreendê-lo como imperfeito. Imperfeição não como defeito, mas como condição humana, condição essa que nos permite mudar, nos transformar, crescer. Falamos muito de escolhas conscientes, portanto devemos pensar que essa expressão tem sua raiz não somente no autoconhecimento, mas também na experiência integrada e integral do ser humano, em termos de sua relação qualitativamente saudável com o que o cerca.

A partir de tudo o que foi dito anteriormente, algumas considerações ainda se fazem necessárias. Talvez o aspecto mais importante desse trabalho seja construir a compreensão sobre a confiança de que todo e qualquer ser humano é capaz de crescer e de se desenvolver, desde que sob condições que favoreçam esse caminhar. Para tanto, é necessário que todos os que participam da comunidade escolar percebam-se corresponsáveis, em diferentes graus de responsabilidade, pela construção dessas condições.

Além disso, é fundamental ressaltarmos que, se queremos algo que nunca tivemos, talvez devamos fazer algo que nunca fizemos, como nos ensina o médium Chico Xavier. A partir dessa proposta, podemos entender que a introdução de novos aspectos que venham a possibilitar um novo olhar sobre o processo de ensino-aprendizagem sempre será bem-vindo, desde que ele se coloque na direção da construção dessas condições favoráveis, que venham a proporcionar maiores possibilidades de auxiliarmos nos desenvolvimentos, nas diferentes faixas etárias, nos diferentes estágios de desenvolvimento, desses 5 pilares mencionados anteriormente. Fora disso, teremos mais do mesmo, disfarçado sob outra roupagem, o que irá garantir novamente mais do mesmo, ainda que preenchamos todas as mídias e redes sociais com o nosso “basta”, “basta” esse que se encontra vazio, superficial, uma vez que não existe a substância, a coerência e a consistência da percepção de que o caminho que estou construindo é bom, realmente bom, experiencialmente bom. Na verdade, não há um “lá” para se chegar, mas sim, um caminho para se trilhar e uma forma de se trilhar esse caminho, na certeza da sua construção diuturna.

Entretenimento educativo e a dança para crianças

Flávia Costa⁵

Resumo

Neste escrito abordo a prática diária que é estar com crianças, propondo a dança como uma maneira de incorporar a arte em suas vidas e os questionamentos que a permeiam. Também falo sobre o entretenimento educativo e as experiências feitas com a oficina Afetos Sonoros, as aventuras em muitas escolas, arenas culturais, museus e institutos, onde vivenciei profundos encontros com crianças, que me mostraram e ainda me mostram o real significado de interação social, foco, imaginação e movimento criativo.

Vamos começar?

Assim que entramos na sala, as crianças tiram os sapatos e posicionam as garrafas de água alinhadas perto da parede. Enquanto preparo a música que irá tocar no início da aula, uma brincadeira se inicia por elas mesmas: *Acordar o Jacaré...*

Ninguém se ouve mais, alguém pede pra ir ao banheiro enquanto o coro aumenta: *Acorda! Acorda!* E lá se vai o jacaré rastejando no chão e tentando pegar as meninas que correm pela sala.

Tento me fazer ouvir... e nada.

Alguém grita do banheiro ao lado da sala: *Acabei!*...

Quando percebo, estou correndo pela sala até virar o jacaré. Pronto, como jacaré elas correm mais e a euforia aumenta...

Pensando em como me conectar com aquelas crianças, digo: “Agora, em 10 tempos iremos fazer uma roda: 10, 9, 8, 7...”.

Irei contar para vocês um pouco de minha experiência na prática semanal e no projeto Afetos Sonoros, inicialmente agraciado com o Prêmio Fomento Carioca 2015. Com o projeto, nos apresentamos em arenas e lonas culturais do Rio, Oi Futuro,

⁵ Bailarina e coreógrafa licenciada em Dança pela Faculdade Angel Vianna. Especializada em sapateado pela Step's on Broadway, NYC. É diretora e coreógrafa do Grupo 4Tx e da Oficina de educação e entretenimento Afetos Sonoros.

Museu de Arte do Rio, em uma residência de um mês, e Instituto Nacional de Tecnologia.

O desafio aqui é falar da prática, e quando começamos a falar entramos na tentativa de trazer o conhecimento explícito para a fala. Já os bebês só começam a falar depois de 18 meses, e durante esse tempo eles aprendem o domínio da comunicação não verbal. O conhecimento implícito seria então esse mundo da comunicação não-verbal, dos movimentos corporais, das sensações, dos afetos e das palavras... Essas que ficam nas entrelinhas.

Ensinar dança para crianças é desvendar o caminho do corpo, reconhecer sensações e potências que ele possa transformar em movimento. Sabemos que este corpo está em pleno desenvolvimento, e com o professor de dança existe essa troca de conhecimento implícito e explícito acontecendo diariamente.

Aqui o corpo é o primeiro elemento a definir um caminho para o ensino da dança. Em seguida o olhar do professor: como ele vê, percebe e pensa seu corpo e o corpo de seus alunos.

O corpo copia ou cria?

A dança é execução técnica ou expressão individual?

Forma?

Transformação?

Construção social?

Falar de metodologia de ensino é como falar em caminhos a ser percorridos, definindo-os por crenças, conceitos, pontos de vista e ideias do professor. Qual a nossa função? Transmitir? Mediar? Propor? Articular? Construir conjuntamente ou separadamente? Um jovem, quando criador, ganha maior compreensão sobre si, sobre os outros e sobre o mundo.

Sabemos que há tempos vêm sendo elaboradas novas perspectivas em relação ao corpo. Redescobrimo-o em outras dimensões como a cognitiva, a afetiva e a relacional. Superando a visão clássica do corpo executor da mente.

Sabemos que esses corpos armazenam informação de experiências alheias dando início a uma literatura corpórea, e essas informações seguem gravadas tanto no inconsciente quanto no tono muscular. Enquanto professores de dança, devemos estar atentos às necessidades de nossos alunos de receber informações por diferentes vias.

Outra coisa que devemos ter em mente é que nós, professores de dança, não trabalhamos o corpo das crianças, trabalhamos nosso próprio corpo. Seríamos então o corpo do professor e do aluno implicados numa relação de troca de informação cognitiva e tônico emocional.

Para alcançar esse objetivo é necessário trazer de forma imaginativa imagens para esse ambiente, que despertem nas crianças o desejo de mover. O fundo do mar, o céu, as estrelas e mil imagens do mundo infantil me ajudam a criar uma corporeidade inventiva nas crianças. Trabalhando este corpo simbólico.

Desenvolver um trabalho de dança para crianças semanalmente fez os meus últimos três anos repletos de oportunidades de colocar em prática esses conceitos. Com o objetivo de levar a dança para a escola e conseguir que ela faça parte da formação dos pequenos, respeitando a individualidade para que se desenvolvam em sociedade.

Conectando minhas experiências como professora de sapateado com as que eu havia obtido na Faculdade de Dança Angel Vianna, com os processos criativos como bailarina circense da Intrépida Trupe, pude desenvolver um vocabulário de ações e movimentos que possibilitam aos alunos investigar a si mesmos e suas relações. Sensibilizar o olhar dos jovens para as diferenças no mundo para mim seria a tarefa mais importante como educadora, e sei que a dança é um grande recurso educacional, transformador e construtor social.

Entretenimento educativo

Metodologia que usa elementos divertidos, como *games*, filmes, seriados de TV, aparelhos móveis e até robôs inteligentes, desenhados para se tornar educativos. Muitas pessoas associam o *edutainment* a uma ferramenta tecnológica, quando na verdade o que deve estar por trás de qualquer robô ou jogo carismático é a metodologia que ele desenvolve, que precisa ajudar o professor a melhorar a curva de aprendizado de seus alunos.

Afetos sonoros

Ao desenvolver uma prática artística voltada ao público infantil, escolhi educar pelo entretenimento usando suas três principais ações: envolvimento, interação e imersão. Por que não pensar em uma prática de montagem na qual as crianças, em vez de sentar-se de forma passiva e assistir a um espetáculo, coloquem suas mãos na massa para entender como se cria um espetáculo?

O que está por trás de uma criação?

Quais elementos usamos para esta criação acontecer em um pequeno espaço de tempo?

Pensar os conceitos que antecedem uma montagem e apresentá-los em partes para as crianças, desenhando no momento do aprendizado, novas maneiras de trocar informação através da dança, da tecnologia, da ciência e da música.

Assim nasceu o projeto Afetos Sonoros.

Uma oficina dinâmica, onde as crianças experimentam os principais aspectos da montagem de um espetáculo. O movimento aparece através de histórias e gestos.

Assim o corpo inventa e percebe.

As crianças trazem infinitas histórias e imagens.

Observando, vejo-as potentes, ensinando e aprendendo entre si.

Como criar sonoridades que farão parte da trilha sonora?

Como inserir objetos cênicos?

De que material é feito o cenário e por quê? O cenário é feito de papelão, tem forma cúbica e de encaixe. Sua montagem requer lógica, concentração e trabalho em equipe. A parte cenográfica, por ser móvel, leva os inventores a organizar o espaço de um jeito que nunca se repita.

Certa vez a mãe de uma aluna de 9 anos veio falar comigo e explicou que sua filha necessitava de cuidados especiais. Disse que não se preocupasse, pois ali teríamos espaço para todos. Durante a prática, esta aluna começou a interagir espontaneamente com o cenário e criou diversas formas. Neste momento vi uma cenógrafa em potencial. Seu olhar mudou meu olhar para o cenário. Mostrou-me possibilidades que não tinha visto. Enquanto o grupo dançava, o redor se desenvolvia. Tivemos nessa montagem pontos, linhas, uma torre e até “efeitos especiais” quando o cenário moveu-se junto com a dança.

A criação da trilha sonora e da indumentária: cada um customiza uma máscara, com suas iniciais na altura dos olhos, pontos e linhas são ligados e perfurados, criando uma nota quando passa por um sistema de uma caixa de música amplificada. Assim cada criança tem sua própria identidade sonora e visual.

Com a ajuda de um microcontrolador ligado a um PC, exploramos a computação física. Criamos um tapete que emite diferentes sonoridades. Ao tocar em sensores na superfície, músicas são disparadas alterando os movimentos e as sensações.

Durante a oficina vamos descobrindo diferentes possibilidades de gerar som coreograficamente.

Nesta aventura em muitas escolas, arenas culturais, museus e institutos, vivenciei profundos encontros com crianças, que me mostraram e ainda me mostram o real significado de interação social, foco, imaginação e movimento criativo.

Referências

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje**: textos e contextos. 6º Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Dançando na Escola**. 4º Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

CALAZANS, Julieta; CASTILHO, Jacyan; GOMES, Simone. **Dança e Educação em Movimento**. São Paulo: Cortez, 2003.

FACHADA, Rosana. Implicações do movimento corpóreo na formação do esquema e da imagem corporal da criança na dança. In: PEREIRA, Roberto. **Lições de dança 5**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2005.

Dança com crianças – *brincando de ballet* na pré-escola

Vera Aragão⁶

Resumo

Este trabalho foi elaborado a partir da necessidade de fornecer uma orientação àqueles que se dedicam ao ensino do ballet para crianças na idade pré-escolar. Sabemos que cada academia de dança, cada curso livre adota um programa de ensino – frequentemente copiado de escolas oficiais –, mas tal material trata do ensino a partir do nível básico, do preliminar; às crianças da faixa etária chamada *baby class*, frequentemente restam brincadeiras que pouco contribuem ao seu desenvolvimento e improvisações sem objetivos concretos. Acreditamos que a construção técnica, a qualidade artística, começa a ser instalada ainda na primeira grande fase – dos 3 aos 8 anos de idade – o que não quer dizer que iremos trabalhar a técnica com crianças de 3 anos de idade. Assim sendo, pretende-se que os professores proponham, a essa faixa etária – normalmente tão encantada com o ballet –, experiências pedagógicas lúdicas, afetivas e sociais, visando possibilitar o despertar para a prática futura da técnica do ballet ou, em última instância, ajudar na formação de um adulto sensível, além de oportunizar a iniciação a uma educação estética e a formação de plateia. É dentro dessa abordagem que pretendemos nossa reflexão.

Introdução

A dança é a mais antiga forma de comunicação das culturas humanas, cujos primeiros registros datam do período paleolítico. Baseada nos gestos mais

⁶ Doutora em Memória Social pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Pós-graduada em EAD – Educação a Distância, pelo Senac (RJ). Graduada em Pedagogia, pela UniverCidade (RJ). Professora do curso de Dança da Universidade Cândido Mendes. Formada bailarina e professora de *ballet* pela Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal do Rio de Janeiro, atual Escola Maria Olenewa, com especialização em Pedagogia aplicada à dança. Ex-bailarina do Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Integrante do primeiro elenco da Companhia Brasileira de Ballet. Possui Notório Saber concedido pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora conteudista dos cursos Organização e Método de Ensino do Ballet e Composição Coreográfica para Ballet da Unidança – Universidade Livre da Dança (SC). Coautora do livro *Programa de Ensino de Ballet – Uma Proposição* (UniverCidade Editora, RJ, 2006). Coautora do livro infantil *Anna Pavlova*, série *Eu quero ser bailarina* (Outras Letras, RJ, 2015). Troféu “Personalidades do Rio”, concedido pela Prefeitura do Rio, Secretaria de Esporte, Turismo e Lazer.

elementares do corpo e do cotidiano, a dança primitiva logo forjou seus ritmos e seus ritos. Com o passar dos anos, enriqueceu-se de fórmulas, de construções que se tornaram “passos” tão numerosos quanto as palavras, encadeando-se para traduzir situações, estados de alma. Inicialmente utilizando batidas de mãos e pés como acompanhamento, a dança apoderou-se, em seguida, da música e sua movimentação, até então natural e instintiva, passou a obedecer a determinada estética. Gradativamente, esses movimentos submeteram-se a regras formais, surgindo a necessidade de um ensino sistematizado. A primeira escola oficial de dança foi criada na França, por Luís XIV, a *Académie Royale de Danse*, em 1661 – semente ao que hoje conhecemos como a escola da Ópera de Paris. Ali nascia o ballet. No Brasil, a primeira escola de ballet nasceu em 1927, no Rio de Janeiro, em uma das salas do Theatro Municipal, por iniciativa da russa Maria Olenewa (1896-1965), que radicou-se nesta cidade após exitosa tournée. A proposta inicial era a formação de bailarinos para atuar na companhia lírica daquela casa e, a partir de então, dava-se o primeiro passo para a formação da dança no país.

A noção de formação envolve início, criação e elaboração de um sistema. Tradicionalmente, a transmissão oral sempre foi privilegiada na perpetuação dos conceitos básicos do ballet. Mas esse ensino se disseminou muito, alargando suas fronteiras às crianças de idade pré-escolar, ficando clara a necessidade de esquematizá-lo, pois ensinar dança – no caso, especificamente, preparar para o ballet – trata-se de tarefa bastante complexa.

A construção da aprendizagem

O sucesso ou o fracasso de qualquer estudo depende, basicamente, de sua iniciação. Enrico Cecchetti⁷

Se observarmos a motricidade infantil, constataremos que o recém-nascido dá uma série de respostas que não são aprendidas, e que conhecemos como reflexos. Por exemplo: a sucção – o bebê instintivamente suga o seio da mãe para se alimentar;

⁷ Enrico Cecchetti nasceu em Roma, em 21 de julho de 1850, e morreu em Milão, em 13 de novembro de 1928. Criador da Escola Italiana, levou para a Rússia o conhecimento de seu método de ensino, tendo sido professor de Anna Pavlova, Agrippina Vaganova, Michel Fokine e Vaslav Nijinsky, entre outros, além de “*maître de ballet*” da famosa companhia *Ballets Russes de Serge Diaghilev* (CAMINADA e ARAGÃO, 2006, p. 16).

a marcha automática – quando seguramos um bebê pelas mãos, ele simula, com as pernas, o movimento de andar –; a preensão – quando colocamos o dedo na mão de um bebê, ele o segura, instintivamente.

Além dessas, o recém-nascido realiza outras ações que requerem a coordenação de diferentes partes do corpo, necessárias à sua sobrevivência imediata. A maioria desses reflexos desaparecerá aos poucos, e novos movimentos surgirão como consequência da maturação do sistema nervoso. A criança construirá uma motricidade básica, que se desenvolverá com a idade, a partir da locomoção e da manipulação de objetos, organizando assim um repertório completo de respostas motoras. Quando a criança torna-se capaz de realizar um novo movimento, ela o faz com base em uma experiência já adquirida, realizando tarefas cada vez mais complexas. A influência cultural nos aspectos qualitativos dessa motricidade é significativa para que a criança adquira novos modelos de movimento e modifique os que já possui, mediante novas aquisições.

A aprendizagem motora infantil consiste, então, no processo gradual de assimilação e controle do aparelho motor. Na execução de um movimento dançado intervêm muitas funções adquiridas: manter o equilíbrio; identificar e colocar corretamente as partes do próprio corpo; compreender a lateralidade; situar espaço-tempo; dirigir intencionalmente o movimento; executar uma sequência ordenada de passos a partir de movimentos individuais; utilizar figuras geométricas necessárias à execução de uma coreografia. Para elucidar as afirmações, observemos:

Mediante a dança, é possível obter com facilidade uma melhoria notável da coordenação segmentada, ou seja, alcançar a capacidade de usar os membros inferiores e superiores, quer independente, quer na relação de uns com os outros. O uso independente dos membros inferiores e superiores manifesta-se em todas as coreografias em que são previstas ações diversificadas entre eles. A simetria natural do caminhar é constantemente representada nas figuras de dança, e a sua repetição em pequenas coreografias leva à tomada de consciência de uma simetria natural do movimento, contribuindo desta forma para o esquema corporal (PRINA, 1995, p. 8).

Acreditamos que a construção técnica e a qualidade artística começam a ser instaladas na primeira grande fase, dos 3 aos 8 anos – o que não quer dizer que iremos trabalhar a técnica com crianças de 3 anos de idade, nem impor a execução de movimentos. Vamos vivenciar a experimentação dos requisitos inerentes à dança,

de acordo com o que a criança é capaz de fazer, que lhe permitirá desenvolver-se artisticamente no futuro. É, portanto, com base no diálogo entre este corpo em crescimento e a pesquisa dos elementos que constituem a dança que devemos construir nossa metodologia.

Nesse ponto, é necessário que o professor conheça as possibilidades de cada fase motora de seus alunos, respeitando sempre o que eles são capazes de fazer, as atividades que mais os motivam, as mais complexas para eles, as de maior interesse. A observação e a reflexão sobre as manifestações das crianças desempenham um papel fundamental.

Para ajudar nessa tarefa, apresentamos a seguir um quadro descritivo das etapas de desenvolvimento da criança de acordo com as idades cronológicas, segundo um dos mais importantes teóricos sobre o processo de desenvolvimento cognitivo do ser humano, Jean Piaget⁸.

Piaget, quando postula sua teoria, descreve-a, basicamente, em quatro estágios, que ele próprio chama de fases de transição. Essas quatro fases são:

- Sensório-motora (zero a 2 anos)
- Pré-operatória (até 7 e 8 anos)
- Operatório-concreta (entre 7 e 12 anos)
- Operatório-formal (após 12 anos)

Nathalie Schulmann (1998), pesquisadora em dança e desenvolvimento motor do *Centre National de la Danse*, na França, sugere, como se dá naquele país, que o processo de ensino/aprendizagem em dança acompanhe três fases distintas de desenvolvimento físico/mental da criança, ou seja, o despertar, a iniciação e o começo da técnica específica (ballet, jazz etc.)⁹.

⁸ Jean Piaget (1896-1980) nasceu em Neuchâtel, Suíça, e desde muito cedo interessou-se pelas ciências: seu primeiro trabalho científico, uma nota sobre um pardal albino que observara em um parque, surgiu aos 10 anos de idade. Formando-se e doutorando-se em Biologia, foi para Paris e, posteriormente, tornou-se diretor de estudos do Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genebra, época em que convenceu-se de que deveria conciliar filosofia, psicologia e sociologia para estudar o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos. Afirmando que o desenvolvimento do conhecimento é uma construção progressiva, resultado de interações entre o meio e o indivíduo, o conceito de estruturas cognitivas é central em sua teoria (PIAGET, 1978).

⁹ Despertar (*Éveil*), na França, é o primeiro nível do trabalho de dança oferecido nas escolas a crianças entre 4 e 6 anos de idade; Iniciação (*Initiation*) é o segundo nível, para crianças dos 6 aos 8 anos e, a partir daí, inicia-se na técnica específica de dança (SCHULMANN, 1998, p. 105).

Com base nesses conceitos, iremos nos deter, principalmente, na fase das crianças dos 3 aos 7 anos, aproximadamente, período que coincide com o momento ideal à iniciação do aprendizado em dança.

Até o terceiro ano de vida o interesse da criança fixa-se na exploração do meio físico. A possibilidade de andar e pegar objetos facilita a autonomia para investigar o espaço. A partir daí surge a capacidade de substituir um objeto ou acontecimento por uma representação, e esta substituição só é possível, conforme Piaget, graças à função simbólica. Assim, este estágio é também conhecido como o da Inteligência Simbólica. O pensamento traduz-se em gestos e precisa de atos motores para se exteriorizar. A atividade sensório-motora não está esquecida ou abandonada, mas refinada e mais sofisticada, pois verifica-se uma crescente melhoria na aprendizagem, permitindo que a criança explore melhor o ambiente fazendo uso de movimentos mais complexos.

Dos 3 aos 6 anos ocorre a formação da personalidade, que se dá por meio das relações sociais. A criança começa a diferenciar-se do outro a partir da consciência de si.

É importante estimulá-la para a investigação de ações corporais presentes no cotidiano, ajudando-a na construção de um sistema de signos que a levarão a criar seus movimentos de dança e compartilhá-los com outras crianças e outras pessoas ao seu redor. A exploração das qualidades do movimento precisa ser orientada, a fim de garantir a experimentação dos elementos básicos constitutivos da linguagem da dança.

Primeira fase (de 3 a 5 anos)

Pensando em um curso de ballet, consideremos duas fases pré-escolares. A primeira, dos 3 aos 5 anos (Iniciação I), e a segunda, dos 5 aos 7 (Iniciação II), encerrando a fase pré-operatória apontada por Piaget.

A primeira fase, o “despertar”, é onde predominam “o caminho do equilíbrio global do corpo e a qualidade de controle das coordenações” (SCHULMANN, 1998, p. 113). Objetiva-se favorecer o enriquecimento sensorial e a estimulação da descoberta das coordenações de base, num espaço onde a imaginação criativa favorecerá o desenvolvimento motor e a capacidade expressiva.

Estas experiências sensoriais constituem o primeiro alfabeto corporal, e vários estudos comprovam que ficarão guardadas em seu corpo, como uma memória, durante toda a vida. Gradativamente as aquisições da criança tornam-se mais pertinentes e matizadas. O que ela procura é uma troca, a comunicação com o mundo em infinitas variações.

A criança irá abordar a dança por meio de ações que implicam seu corpo numa globalidade. Nem todas as ações serão adquiridas ao fim deste período, mas é importante abordá-las. Nessa fase, a criança sabe muito melhor fazer do que dizer: sua qualidade de adaptação é muito maior do que consegue explicar-se verbalmente.

As ações globais são organizadas em oposições, como nos grandes contrastes das ações de abrir/fechar, crescer/diminuir ou ainda alto/baixo, lento/ rápido, entre outros. As crianças gostam de trabalhar com esses contrastes. Schulmann afirma que, neste momento, é preciso considerar o jogo como a mais séria das atividades (Idem, p. 114).

Depois dos 4 anos, as crianças inicialmente aprendem seus movimentos por reflexo e por observação. Se o professor se move com alegria – mesmo não insistindo para que façam dessa maneira –, elas irão acompanhá-lo. Sobre os menores de 5 anos é importante ter em mente que, apesar de sua pouca capacidade de manter a atenção, têm uma inesgotável fonte de energia e devem ser motivados a usar essa energia de forma construtiva.

Nessa faixa etária as crianças não se lesionam com facilidade. Seus corpos são geralmente maleáveis e estão mais próximos do chão do que os das maiores. Têm ainda o ato instintivo de relaxar quando estão caindo; no entanto, nunca force o corpo tenso de uma criança em determinada posição: toque seu corpo suavemente e surgirá a posição desejada. E quando ela chegar a um ponto próximo do limite de tensão dos seus músculos, provavelmente irá parar o exercício e seu corpo mostrará fadiga.

Entre 4 e 5 anos de idade conseguem isolar partes do corpo, fazendo-o mover-se por inteiro, realizando movimentos básicos de locomoção (andar, correr, saltar, pular, saltitar, galopar, deslizar). Coordenar o *skip* ainda é difícil nessa idade. Sentem-se mais confortáveis movendo-se isoladamente e a partir dos 5 anos, aproximadamente, começam a aceitar movimentos que requeiram interação com o grupo.

Segunda fase (de 5 a 7 anos)

Por volta dos 6 anos, por conta da consolidação da função simbólica e da diferenciação da personalidade, os avanços intelectuais são marcantes. Isto faz com que a criança volte seus interesses para o mundo exterior.

É a fase da aquisição da leitura, da escrita, das figuras geométricas, sendo um momento de transição para a criança. É importante fazer aparecer a construção de uma linguagem de dança cuja estruturação lhe permitirá criar seu próprio espaço de liberdade e de expressão. É preciso ultrapassar o jogo, a espontaneidade; pouco a pouco colocam-se regras que serão apoios indispensáveis para ir mais longe – e este é o grau de maior dificuldade. Toda aprendizagem, neste período, é uma questão de equilíbrio entre a continuidade da invenção, da descoberta e a assimilação de regras que permitirão ultrapassar etapas.

Mas quais são as regras para esta idade e como os professores devem estabelecê-las? É preciso falar de experiência e não de resultados. As formas, os símbolos, podem ser adquiridos mas só serão realmente válidos se forem calcados em uma experiência já vivida.

Os exercícios nessa etapa visam ajudar no desenvolvimento motor, trabalhando a concentração, dando sentido rítmico, estimulando a sensibilidade e a criação. Esta é a fase da improvisação dirigida, usando estímulos auditivos (musicais, sonoros ou de percussão), táteis, visuais, motores. Iniciam-se os exercícios fundamentais da técnica do *ballet*.

As crianças entre 7 e 8 anos dominam completamente e com destreza todos os elementos básicos da dança. Lembram e repetem movimentos dançados e se relacionam com maior entendimento de espaço e tempo. Muitas delas começam a dançar sozinhas, em casa, acompanhando uma música, com movimentos próprios.

Piaget entende que, nos jogos coletivos, as relações interpessoais são regidas por normas que, ainda que herdadas culturalmente, podem ser modificadas consensualmente entre os jogadores, sendo que o dever de “respeitá-las” – e isso é interessante – implica na moral, por envolver questões de justiça e honestidade. Para ele, também a moral se desenvolve em etapas, de acordo com os estágios de desenvolvimento humano e “toda moral consiste num sistema de regras; a essência

de toda moralidade deve ser procurada no respeito que o indivíduo adquire por estas regras" (PIAGET, *apud* LA TAILLE, 1992, p. 21).

Elaboração de uma aula para os níveis pré-escolares

A partir dessa base de conhecimento, apresentamos a seguir sugestões de atividades para a pré-escola, que corresponde às turmas de Iniciação I (3 a 5 anos) e Iniciação II (5 a 7 anos) – crianças da fase piagetiana chamada pré-operatória.

No período intitulado Iniciação I, até os 5 anos, aproximadamente, nossa tarefa como professores é estimular o desenvolvimento da expressividade artística a partir das potencialidades da criança, mas ainda de modo lúdico.

Na Iniciação II os interesses já são outros, especialmente por conta da alfabetização. Aqui as crianças já começam, mesmo que muito gradativamente, a tomar contato com movimentos que irão compor, nos anos seguintes, a técnica do ballet. Cria-se uma união de grupo destinada à realização de um trabalho comum. Nessa faixa etária as diferenças entre os dois gêneros podem causar dificuldades de socialização – como a dificuldade de dar as mãos –, superadas graças às regras dos “jogos dançados¹⁰” (PRINA, 1995, p.10).

A partir dos 8 anos, quando a criança ingressar na fase operatório-concreta (8 a 11 anos), começará a aprender a técnica do ballet ou de outro gênero de dança e seguirá aprendendo, praticando e se aperfeiçoando pelo resto da vida.

Iniciação I (faixa etária de 3 a 5 anos)

O trabalho deve estimular a atenção e a concentração, fazendo com que as crianças sigam, simultaneamente, os movimentos executados pelo professor. Criar histórias para os exercícios, envolvendo animais, fadas, personagens de histórias infantis ou super-heróis, procurando sempre elementos que levem à interpretação e ao melhor entendimento do exercício. Cabe lembrar que, cada vez mais cedo as

¹⁰Jogos dançados – pequenas coreografias, estrutura de passos dançados executados em figuras geométricas, objetivando o trabalho pedagógico a partir do lúdico. Por exemplo: nas danças em círculo, como todos, alternadamente, dão as mãos, cada um o fará a dois elementos do sexo oposto. Em algumas danças aconselha-se a formação de grupos através de técnicas que se estabeleçam ao acaso, pela cor da roupa, por exemplo (PRINA, 1995, p. 10).

crianças estão familiarizadas com as novas tecnologias, com a internet, recurso que pode ser muito estimulante e rico. Os exercícios dos níveis de Iniciação I visam:

- Ajudar no desenvolvimento motor.
- Desenvolver a criatividade e a concentração.
- Dar sentido rítmico.
- Desenvolver a sensibilidade musical.
- Ajudar na socialização da criança.

Assim, sugerimos:

- **Chão (sentar em círculo)**

- Exercícios para pés e tornozelos.
- Exercícios para *en dehors*.
- Exercícios para articulações (sugestões para designar os exercícios: borboleta e bicicleta).
- Exercícios para postura (sugestões para designar os exercícios: contraste entre costas “cansadas” e “de bailarina”).
- Exercícios de alongamento (sugestão para designar os exercícios: pezinho “fujão”).
- Exercícios de expressão (rostinho triste, alegre, cansado, com frio, com medo etc.).
- Exercícios de ritmo (bater palmas em 3/4 = 1 [tempo] forte e 2 [tempos] fracos).

- **De pé (em círculo, na diagonal ou em linha, de frente para o espelho)**

- Alongamento (sugestões de exercícios: tirar a fruta da árvore, pegar uma estrelinha no céu etc.).
- Executar movimentos para a direita e para a esquerda, em formação.
- Formar círculos, linhas, diagonais.
- Caminhar (*pas marché*).

- **Iniciação ao *ballet***

- 1ª posição de pés, no máximo a 100 graus de abertura.
- Ensinar a 2ª posição de pés.
- Saltar com pés paralelos.
- *Pas marché*.

- *Plié* e *relevé* na barra na 1ª posição (após 5 anos).
- Posições simétricas de braços¹¹.

Improvisação dirigida – Iniciação I

A improvisação não se destina a criar composições coreográficas. Trata-se, antes, de uma prática que visa desenvolver a imaginação do aluno de acordo com a sua capacidade técnica e intelectual, impondo-se como um estímulo. Os estudantes resistentes ao automatismo das aulas encontrarão uma oportunidade de realizar algo pessoal e os tímidos ou indolentes serão impelidos a se manifestar.

Aconselha-se que, no início, as aulas sejam ministradas com muita simplicidade, de modo que o aluno não se sinta intimidado ou frustrado se, porventura, não conseguir atingir seu objetivo. Criar constitui-se um trabalho árduo, mas uma vez transpostas as dificuldades, proporciona o prazer de realizar um pensamento através do movimento.

Entretanto, o professor não deverá se portar como um juiz ao considerar a improvisação apresentada, pois o objetivo não é julgar um trabalho coreográfico. Sua crítica deverá ser pautada no reconhecimento da aquisição de conhecimento que essa criança conquistou, com observações sinceras mas compreensivas. Não podemos esquecer que situações idênticas podem desencadear reações diferentes e, sendo assim, é preciso evitar que algumas crianças fiquem marcadas por um trauma ou um complexo.

Os movimentos locomotores deverão ser apresentados dentro de um aspecto puramente recreativo e podem ser:

- Imitações de animais.
- Personagens da vida diária.
- Personagens de histórias infantis próprias para essa faixa etária.
- Pequenas dramatizações contadas através do movimento.

Nesse ponto as crianças aprenderão também a distinguir a música em: gênero, ritmo, cadência e fraseado. Entretanto, a observação musical deve acontecer de modo orgânico, sem as respectivas explicações teóricas. Outros pontos terão também que

¹¹ Não é necessário, nem oportuno, o professor mencionar às crianças o sistema de ensino adotado por ele, mas cabe conhecer as posições básicas deste método.

ser trabalhados, como, principalmente, a postura e a noção do eixo central do corpo e seu ponto de equilíbrio.

Para ajudar na compreensão da postura correta podemos sugerir:

- a) Em pé, sem sair do lugar. Ex.: boneco de madeira / boneco de pano.
- b) Saltando. Ex.: como molas de aço / como boneco de pano.
- c) Caminhando. Ex.: como um homem das pernas de pau / andando de bicicleta (exercitando deitados).
- d) Correndo. Ex.: como ratinhos assustados / como zebrinhas, soltas no campo.
- e) Pulando. Ex.: como quem está preocupado, alerta / alegre, despreocupado.

A noção do centro do corpo pode ser mais facilmente apreendida usando-se a respiração.

É interessante a utilização de brincadeiras como inflar o balão / esvaziar o balão: encher o pulmão de ar pausadamente; simular um furinho no balão: expulsar o ar lentamente; simular um estouro no balão, expulsando o ar bruscamente.

Iniciação II (faixa etária de 5 a 7 anos)

- **Chão**

Todos os exercícios da iniciação I e mais:

- Bater palmas em 3/4 e 2/4.
- Executar *battements devant*, sentadas(os) ou deitadas(os).

- **De pé (em círculo, na diagonal ou em linha, de frente para o espelho)**

- Posições básicas do corpo (de frente, de lado ou de perfil, de costas).
- Direções e deslocamentos (para frente, para trás, para o lado, em diagonal e em círculo).
- Exercícios para a cabeça.

- **Iniciação ao *ballet***

- *Demi plié* e *plié* na 1ª e 2ª posições com *degagés* para trocar de posição.
- *Battement tendu* decomposto ao lado e mais tarde, *devant*¹².

¹² Para adquirir um bom *en dehors* no futuro, é interessante que a criança, ao aprender a fechar a 3ª e, posteriormente, a 5ª posição de pés, faça-o permanecendo sempre no *plié*. Tal procedimento ajudará

- Transferências de peso, de 1ª para 2ª posição, sem *plié*.
- Exercícios de meia-ponta.
- As posições simétricas de braços: preparatória, 1ª, 2ª e 3ª posições de Vaganova¹³.
- *Dégagés en l'air (devant e à la 2nde)*.
- *Sauté* na 1ª e na 2ª posições.
- *Pas marché* (com *bras bas* ou *demi-second*, com *ports de bras* e reverência).
- *Skip*.
- Andar e correr na meia-ponta.

O espaço, antes construído em relação ao seu próprio corpo, é agora projetado, distanciando e apresenta mudanças de direções, assim como os tempos musicais, antes binários (mais orgânicos), seguem pulsações diferentes em uma mesma música; surge a diferenciação entre pulsação e melodia e o senso do fraseado. A qualidade dos movimentos, até aqui em grandes e nítidas oposições, começa a insinuar o trabalho de pequenas nuances.

Os professores que possuam significativo conhecimento de *ballets* clássicos de repertório podem usar essa experiência para ensinar movimentos tradicionais de mímica como dormir, ouvir, falar, calar, jurar, gostar, extraídos de *ballets* como *A Bela Adormecida*, *O Lago dos Cisnes*, *Coppélia* e *Giselle*. A alegria demonstrada pelas crianças nessas aulas surpreende, sobretudo quando estimuladas a assistir aos espetáculos de *ballet* e reconhecer símbolos que conseguem “traduzir”.

Finalizar as aulas com exercícios de improvisação e interpretação é também bastante interessante. Vejamos.

Improvisação dirigida – Iniciação II

Crianças na faixa etária de 5 a 7 anos, aproximadamente, apesar de executar basicamente os mesmos exercícios, necessitarão de motivações diferentes para fazê-los.

a “fechar” a posição com os pés corretamente *en dehors*, funcionando, com certeza, como um grande incentivo. É importante dar aos alunos condições de desenvolver a autoestima e obter sucesso.

¹³ Agrippina Yakovlevna Vaganova nasceu em São Petersburgo em 24 de junho de 1879 e morreu em 5 de novembro de 1951, na cidade onde nasceu. Foi solista do então Teatro Mariinsky (hoje Kirov), mas seu verdadeiro triunfo foi ter sido uma das maiores pedagogas da dança clássica, grande inovadora dos métodos de ensino da sua época e criadora da escola russa de *ballet* (CAMINADA e ARAGÃO, 2006, p. 15).

Despertando para a autocrítica, não mais se sentirão à vontade imitando animais de uma maneira realista. As motivações para a improvisação precisarão ser mais sutis, podendo ser divididas em três grupos principais de estímulo: **auditivo, visual e tátil.**

1. Estímulo auditivo

É possível trabalhar com:

- Música - melodia
harmonia
ritmo (percussão)
- Ruídos
- Palavras - como fator rítmico
como interpretação do significado

2. Estímulo visual

Apropriar-se de elementos disponíveis na sala ou trazidos pelos alunos como:

- Linhas geométricas.
- Cores.
- Cenários, fotos, quadros, elementos cênicos.

3. Estímulo tátil

Utilizar objetos de diferentes texturas para provocar nos alunos a analogia com os movimentos, como:

- Áspero (movimentos percutivos).
- Suave (movimentos ligados).
- Outros objetos com texturas variadas, deixando por conta do aluno a criação do movimento.

A posição correta do corpo pode ser mais cuidadosamente observada. Para isto são necessários exercícios de contração e de relaxamento muscular. A criança terá que aprender a ficar de pé conservando, sem esforço, uma boa “linha”, assim

como entender a diferença entre uma posição natural e outra tensa, contraída. Uma posição tensa poderá ser necessária eventualmente, mas é a posição ereta natural que deve ser adotada de forma habitual.

A parte musical deverá ser bastante desenvolvida, ou seja, já poderá ser proposto o reconhecimento consciente de seus elementos essenciais. A técnica utilizar-se-á de todos os movimentos naturais já estudados, variando em relação ao tempo empregado (rápido/devagar), à força (forte/leve) e ao espaço ocupado (frente, lado, direto, indireto etc.).

Nesta fase os passos surgirão a partir de combinações dos movimentos básicos de locomoção, surgindo, por exemplo, o ato de galopar, isto é, a combinação de um passo longo e um pulo curto, sempre com o mesmo pé guiando o movimento; também o movimento de deslizar (relacionado ao *chassé*) e ainda os passos de polca e de *polonaise*.

Finalmente...

É papel do orientador propiciar experiências que permaneçam memorizadas pelo corpo para toda a vida. Para tal, as necessidades e interesses da criança devem ser estabelecidos através da observação dos estágios de desenvolvimento nas diferentes idades.

Para encerrar, nunca é demais lembrar que, ao defender o *ballet* como base interessante a diversas outras modalidades de dança, não apoiamos a imposição de “passos” de *ballet* para crianças de nível pré-escolar: a prática do *ballet* estabelece o ensino da técnica a partir dos 8 anos de idade, aproximadamente. Do mesmo modo, não consideramos a validade de uma aula na qual os jogos ou as propostas de improvisação tornem-se momentos meramente recreativos – o que, infelizmente, ocorre com frequência, uma vez que a adoção de metodologias pedagógicas inovadoras nem sempre confiáveis vem ganhando espaço.

Frequentemente ouço dizer que “a rigidez da técnica do *ballet* aprisiona”. Engano: o domínio técnico, seja ele do que for, é o que liberta e dá segurança para alçar voos mais altos. A elaboração consciente da construção do movimento no próprio corpo é o que permite possibilidades quase infinitas, legitimando também a desconstrução desse mesmo movimento, para quem assim desejar. Mas é importante

considerar que a técnica não é um fim mas um meio: é imperioso privilegiar o caráter artístico e expressivo do *ballet*, em detrimento de feitos apenas acrobáticos.

É comum, também, a crítica de que “copiar os movimentos do professor prejudica a criatividade”. Outro engano. A utilização de referências recebidas dos professores e a necessidade de copiar não causa nenhum demérito ao aprendiz pois tratam-se apenas de meios primários à construção de símbolos visuais e, há muito, diversos autores defendem essa prática que, de certa forma, resgata o pensamento de Platão, para quem “a tendência para a imitação é instintiva no homem desde a infância configurando-se na primeira forma de apreensão do conhecimento”. Para o filósofo, a mimese¹⁴ não é a submissão a um dado modelo, mas constitui a imitação, não de um objeto, mas da ação que lhe corresponde (PLATÃO, *apud* LACOSTE, 1981, p. 10-15). Logo, reviver mentalmente uma imagem motora – um “passo de dança”, uma coreografia –, além de contribuir para as diversas aquisições já citadas e para a memorização, desenvolve a capacidade de construir modelos e, em particular, representações mentais de várias situações. No caso, imitar interiormente consiste em repetir mentalmente uma ação antes executada. A cópia, como também defende Lev Vygotsky (1896-1934), é a reconstrução interna daquilo que o indivíduo observa externamente enquanto a imitação é um dos caminhos estruturantes para a ampliação da capacidade cognitiva individual (REGO, 2003, p. 19).

Assim, a noção de criatividade – por vezes entendida como fenômeno espontâneo – passa a admitir, em seu cerne, a carga cultural que sempre lhe foi inerente.

A criatividade se baseia na tradição; constrói sobre ela. Um indivíduo jamais será criativo até que a tenha absorvido [...]. A primeira criança que soprou assobiando pode ter sido muito inteligente e criativa, mas jamais poderia ter chegado a construir um órgão de igreja, pois isto levou muitos séculos de criatividade para ser atingido. Michelangelo não poderia ter criado nas cavernas. Foi necessário um longo tempo de aprendizado (GOMBRICH, 1983, p. 83).

¹⁴ Mimese = do grego *mímesis*, imitação; representação do real, ou seja, a recriação da realidade, o que Platão classifica como “essência”, “forma” ou “ideia”. Uma árvore, por exemplo, mesmo que esteja representada numa tela, recebe a designação, a identidade de árvore. O pintor, ao retratar essa árvore, não produz a ideia, mas um análogo (LACOSTE, 1986, p. 10). Nesse aspecto, o pintor é um imitador e a pintura, como tantas outras manifestações artísticas, seria considerada uma arte onde a essência é a mimese, assim como a fabricação artesanal – embora sejam diferentes formas de mimese, assim como o *trompe-l’oeil*, o reflexo etc. (Idem, p. 12-14).

É preciso, sim, ensinar dança a crianças pequenas de modo lúdico; mas precisa-se, igualmente, professores com real embasamento para apresentar a elas, correta e gradativamente, os princípios que irão sustentar uma técnica – nesse caso, o *ballet* – desenvolvidos e aperfeiçoados ao longo dos anos. A dança é uma representação de grupo e, como tal, desenvolve neste um sentimento de união e solidariedade, redimensiona as manifestações egocêntricas e encoraja os alunos mais tímidos e introvertidos. A conquista da capacidade performática, então, dividirá os louros com ações socializadoras e, graças à atmosfera recreativa, atinge-se a homogeneidade, mas nunca esmagando os valores individuais.

E que tudo venha a seu tempo: o sucesso no desenvolvimento dos alunos não está em acelerar ou retardar a aplicação do programa de ensino, por melhor que ele seja, mas na capacidade do professor em transmitir esses ensinamentos.

Para finalizar, espero ter justificado claramente minhas escolhas sobre ensinar dança para crianças em idade pré-escolar. Parafraseando o inglês Peter Brook, um dos mais respeitados diretores de teatro do mundo, meu objetivo com este trabalho é conseguir conquistar a capacidade de transmitir aos outros a qualidade única da experiência.

Referências

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BROOK, Peter. **Fios do tempo**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

CAMINADA, Eliana e ARAGÃO, Vera. **Programa de Ensino de Ballet – uma proposição**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

CHALLET-HASS, Jacqueline. **Manuel pratique de la Danse Classique**. Paris: Amphora, 1997.

DEPARTEMENT du DÉVELOPPEMENT de la CULTURE CHORÉGRAPHIQUE. **L'éveil et l'initiation à la danse - Cahiers de la pédagogie**. France: Cité de la Musique - Centre National de la Danse, 2001.

FUSARI, Maria F. de R. e FERRAZ, Maria Heloisa C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente – A teoria das inteligências múltiplas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMBRICH, Ernst Hans. **A História da Arte**. Rio de Janeiro: LTC, 1983.

GUILLOT, Geneviève. **Grammaire de la Danse Classique**. Paris: Hachette, 1969.

KOSTROVITSKAIA, V. e PISAREV. **School of Classical Ballet**. New York: Doubleday & Company, Inc., 1975.

LACOSTE, Jean. **A filosofia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.

LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna**. Ed. Corrigida e ampliada por Lisa Ullmann. Tradução de Maria da Conceição P. Campos, São Paulo: Ícone, 1990.

LA TAILLE, Yves de (org.). **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992.

PERRENOUD, Philippe. **Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

PIAGET, Jean. **Problemas de Psicologia Genética**. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.

PRINA, Federica Calvino e PADOVAN, Maurizio. **A dança no ensino obrigatório**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky – uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCHULMANN, Nathalie. “Da prática do jogo ao domínio do gesto”. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia (orgs), **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 1999.

VAGANOVA, Agrippina. **Basic Principles of Classical Ballet – Russian Ballet Technique**. New York: Dover Publications Inc., 1969.

Dança popular e a criança: espaço coletivo de saberes

Marco Aurelio da Cruz Souza¹⁵

Ao ser convidado a participar do Seminário de Dança de 2017 e falar sobre “metodologias do ensino das danças populares para crianças”, deparei-me com a dificuldade de ter de traduzir em palavras e conceitos a minha prática enquanto professor. Pensar sobre as minhas escolhas, refletir a respeito das metodologias que eu uso e usei, durante a minha trajetória enquanto professor e pesquisador das danças populares, acabou por ser muito mais difícil do que eu imaginava.

Optei, desta forma, por partilhar as dificuldades encontradas no campo conceitual para definir estas práticas mas que, ao mesmo tempo, iluminaram meu percurso. Diante da infinidade de possibilidades conceituais que a dança popular atinge, tratarei da dança popular de matriz tradicional, que é meu interesse neste momento. Neste sentido, o pensar a dança popular vai ao encontro do proposto por Oliveira (2014), que a situa em um contexto da realidade contemporânea e utiliza-se de elementos tradicionais para composição coreográfica. Este autor sugere o emprego da dramaturgia¹⁶ para refletir sobre a composição, organização e criação das danças populares, buscando perceber arranjos de sentido no corpo que dança. Rosa (2013) apresenta três características de tais danças populares, a saber: a permanência/resistência de elementos de uma estrutura ao tempo; a transformação ao longo dos anos; e a questão do território. Apresento a explicação de cada uma dessas características propostas por Rosa (2013, p. 2).

- A permanência/resistência de elementos de uma estrutura ao tempo permeia o conceito de tradição. A dança popular insere-se dentro de uma cultura que permanece ao longo dos anos com sua religiosidade, ancestralidade, memória, matrizes corporais e símbolos. Todos esses elementos são indissociáveis na análise de uma dança popular.

¹⁵ Doutorando em Dança pela Universidade de Lisboa/Portugal. Mestre em Performance Artística – Dança, pela mesma Universidade. Coordenador dos grupos de Dança da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Coordenador e professor do curso de licenciatura em Dança da Furb. Pesquisa a temática cultura popular e processos de criação.

¹⁶ Termo estabelecido como protocolo de criação das obras conceituais.

- A transformação ao longo dos anos é pensada a partir do livro *Flor do Não Esquecimento: Cultura Popular e os Processos de Transformação* (2002), que **propõe os processos de transformação como natureza dinâmica da cultura popular, ou mesmo dança popular.**
- A terceira característica inferida do conceito de danças populares adotado seria o território. **A dança popular pertence a um espaço e é nesse espaço que ela existe enquanto performance. Ela pertence àquele lugar em tempo específico.**

Afirmo, portanto, que trabalhar as danças populares com crianças requer dos profissionais muita sensibilidade e uma metodologia que reconheça as potencialidades e as experiências brincantes de cada uma. Desta forma, as aulas servirão como forma de resistência contra um pensamento hegemônico da dança acadêmica, em que todos devem realizar o mesmo tipo de movimento ao mesmo tempo, fortalecendo o sentimento de pertencimento a este lugar plural (sala de aula, onde cada corpo pode trazer à tona uma infinidade de possibilidades). Servirão também como elemento de (re)construção de conhecimentos que proporcionem mudanças significativas nas vidas pessoais dos alunos.

Acredito e defendo que as aulas de danças populares na contemporaneidade devem ser vistas por diferentes perspectivas, que vão além da aquisição de uma técnica corporal específica, de um determinado estilo de dança que responde aos objetivos procedimentais de aprendizagem. Os objetivos devem também focar os conhecimentos conceituais e atitudinais do ato educativo e de cada aula, formando um espaço coletivo de saberes. Proponho o reconhecimento do universo popular e a sua valorização como campo de conhecimento, podendo se equivaler a qualquer outro campo de saber, superando assim a perspectiva do só fazer, tendo como reflexo um melhor ser. Meira (2005) concebe que a dança popular, assim como outras expressões tradicionais, estimula uma prática de criação a partir das experiências em grupo, o que nos remete ao olhar para a concordância com pressupostos educacionais.

A improvisação, enquanto procedimento poético das danças populares, remete os bailarinos/brincantes para uma maior percepção contextual da obra e, conseqüentemente, seus movimentos tornam-se mais autênticos do que aqueles passos ensinados pelo professor e reproduzidos de forma mecânica. Desta forma, os

bailarinos/brincantes passam a dar sentido ao que fazem, implicando posicionamentos, sensações, pensamentos e intenções em suas atitudes.

O complexo campo de expressões gestuais proveniente das danças folclóricas, parafolclóricas e populares está, assim, diretamente relacionado às diferentes técnicas corporais empregadas para sua realização. Conforme Mauss (2003), as técnicas corporais são aprendidas socialmente por meio da educação dos movimentos, e configuram-se mediante a materialização de características como a imitação, a convivência e a tradição dentro de cada grupo ou sociedade. Em suma: “Não há uma maneira natural de caminhar, de sentar ou de dormir que seja comum a toda a humanidade” (DANTAS, 1999, p. 32), pois todas estas ações dependem de uma aprendizagem cultural e, do mesmo modo, são transmitidas as danças folclóricas. No caso das danças populares, tais quais outras inúmeras técnicas corporais e artísticas extracotidianas (teatro, educação somática etc.) são aprendidas para que a *performance* cênica seja qualificada, aprofundada e problematizada. De modo geral, o aprendizado de cada técnica específica de dança serve para se dançar um determinado gênero de dança, como saber técnica de danças urbanas serve para se dançar danças urbanas. Entretanto, há que se destacar a possibilidade de trânsito entre os diferentes gêneros, especialmente na contemporaneidade, uma vez que o entendimento da técnica como “um modo de fazer dança” e a abertura conceitual da arte contemporânea permitem uma série de atravessamentos e hibridações.

Na esteira deste pensamento, deparei-me com novas possibilidades da utilização das danças populares no processo educacional de formação de crianças. Percebo que estas danças enfatizam a criatividade expressiva do corpo dançante, o pensar sobre a técnica corporal em diálogo com outras técnicas de dança acadêmicas, auxiliando no processo de formação humana e artística mais integrada. Nessa perspectiva fenomenológica envolvente, durante minhas aulas necessitei tratar de inúmeros aspectos ao mesmo tempo, como a subjetividade dos indivíduos conscientes, do fazer em relação aos seus significados, abrindo mão da mera reprodução de movimentos mecânicos. Inevitavelmente, o descobrir sentidos em outras pessoas, em outros corpos, a partir de outros contextos sociais, ocorre a partir de um processo dirigido de autoconhecimento. Isto permite que os fenômenos sociais sejam vistos e compreendidos por diferentes perspectivas, por diferentes ângulos,

conforme sugerem os autores Furhmann (2008), Godoy (2013), Sawaia (2014) e Oliveira & Pedroso (2014).

É importante lembrar que a ênfase das aulas e dos processos de criação em danças populares deve ser o prazer e o envolvimento total das crianças, em vez de se concentrar na execução mecânica dos movimentos envolvidos na dança, conforme já mencionado. A música deve ser cuidadosamente selecionada, para permitir que as crianças desfrutem de ritmos vibrantes e adequados para cada faixa etária. Ensinar a dança popular a crianças pequenas cumpre muitos objetivos de um bom programa de educação inicial em dança, fornecendo caminhos adequados para o desenvolvimento de habilidades físicas, como a coordenação (Bredenkamp e Copple, 1997). Para que tal trabalho educativo seja desenvolvido de forma consciente, é necessário um reconhecimento conceitual sobre o assunto.

Campo conceitual: folclore e cultura popular, dança folclórica e dança popular

Gostaria de reunir/criar um campo conceitual a respeito das danças populares dentro do universo urbano e contemporâneo, o que se é, sem dúvida, um grande desafio. Carvalho (2000) acredita que, mesmo a respeito de modelos conhecidos, há necessidade de uma pluralidade de posições para se analisar as problemáticas culturais. Pretendo, aqui, fazer algumas reflexões sobre os conceitos de folclore, folclorismo e cultura popular nos dias de hoje.

De acordo com a Funarte (2009), entende-se por cultura popular toda e qualquer manifestação artístico-cultural produzida, fruída, preservada e transformada pelos grupos sociais formadores da nação brasileira. Popular, nesta definição, não está restrito ao que é consumido pelo maior número de pessoas ou aquilo que é autêntico, com um sentido de resistência a uma suposta cultura dominante. A expressão cultura popular, neste sentido, corresponde ao desejo de cruzar fronteiras, estabelecendo comunicações. Oliveira (1992) diz que os termos folclore e cultura popular, ainda que se relacionem, precisam ser compreendidos conceitualmente como distintos um do outro. Informa, ainda, que a primeira definição distinta entre folclore e cultura popular no Brasil ocorreu por influência do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), criado em 1955.

Canclini (1983) sugere que o folclore é visto e entendido na América Latina de forma muito semelhante à da Europa, com ideia centrada nas expressões das comunidades que se apresentam autossuficientes e que buscam se preservar das ameaças modernas. As manifestações ou fatos, mesmo quando sofrem algumas alterações por necessidades de adaptação ou por iniciativa dos praticantes, mantêm por muito tempo os mesmos elementos na mesma estrutura. Desta forma, interessam mais os bens culturais do que os agentes que os geram e consomem. Segundo Cavalcanti (2001, p. 76), “a cultura popular interpreta as noções de tradicional e moderno dentro do seu próprio universo de relações”. Tal ideia estabelece assim distinções internas, nunca absolutas ou imutáveis, que buscam controlar e refletir sobre as mudanças sociais em curso com as quais inevitavelmente se deparam. Ressalto que a origem da palavra folclore está diretamente ligada ao contexto europeu, mesmo tendo suas características posteriormente exportadas para diferentes países de cultura ocidental. Foi no final do século XVIII e início do século XIX que a sociedade europeia, seu folclore e sua cultura folclórica tornaram-se objeto de muitos estudos acadêmicos e também empíricos por curiosos da época. O filósofo alemão Johann Gottfried von Herder (1744-1803) plantou sementes que acabaram por germinar e dar origem a uma filosofia nacionalista por toda a Europa, a qual se tornou romantizada no século XIX. Entre muitas das ideias de Herder, estava o conceito de *Das Volk*¹⁷ (*the folk*), tomado como “a encarnação da pura cultura nacional no homem comum que, ao longo dos séculos, permaneceu perto do espírito nacional e não foi corrompido por modismos artificiais”¹⁸ (1998, p. 29, tradução do autor).

Com o avançar do século XX, enquanto progridem os estudos sobre folclore na Europa, verifica-se que a política econômica e cultural mundial é voltada à globalização. A rede de comunicações nos envolve em um emaranhado de informações tão iluminadoras quanto massificantes, como se as fronteiras deixassem de existir. Outro conceito importante surge nos estudos europeus e é cunhado como *folklorism*¹⁹. De acordo com Šmidchens (1999), o primeiro uso do termo remonta à década de 1930, embora haja desentendimento sobre quem foi o primeiro a utilizá-lo. Saliento que o termo não foi usado da mesma maneira por todos os pesquisadores

¹⁷ *Folk* é uma das transliterações adaptadas para o termo alemão *das volk*, cujo significado é povo.

¹⁸ No original: *The embodiment of pure national culture in the common man who had, through the centuries, remained close to the national spirit and uncorrupted by artificial fads.*

¹⁹ Trataremos nesse trabalho com a tradução feita por mim de folclorismo.

europeus, havendo uma diferenciação dos pesquisadores da Europa Ocidental e Oriental conforme sugere os estudos de Bausinger (1961), Dorson (1976) e Šmidchens (1999). Nos estudos realizados por pesquisadores da Europa Ocidental, o folclorismo foi percebido como resultado dos processos comerciais, enquanto nos estudos da Europa Oriental, foi visto como decorrente do apoio governamental recebido. As primeiras definições soviéticas do folclorismo consideraram que era um processo legítimo e bem-vindo de desenvolvimento cultural que incluiu a adaptação, reprodução e transformação do folclore sob a égide dos programas culturais soviéticos oficiais (ŠMIDCHENS, 1999). O conceito como é conhecido hoje foi introduzido na etnologia em 1962 por Hans Moser (BENDIX, 1988), e foi expandido dois anos depois no artigo "*Folklorism as a Research Issue in Folklore Studies*". Moser definiu o folclorismo como mediação em segunda mão e apresentação da cultura folclórica²⁰ e acrescentou que uma definição mais precisa ainda era necessária. Šmidchens (1999, p. 56) sugere que:

O folclorismo é o reconhecimento consciente e a repetição da tradição popular como símbolo da cultura étnica, regional ou nacional. Essa repetição pode ter consequências econômicas ou políticas, ou ambas, mas responde às necessidades das pessoas que adotam o folclore. (Tradução do autor)

De acordo com Roginsky (2007), esta nova forma de pensar, refletir e estudar a divisão folclore-folclorismo pode ser vista como decorrente de abordagens pós-modernas nas ciências sociais e humanas, que influenciaram cada vez mais os estudos folclóricos. Uma causa importante para essa mudança é a crise da representação antropológica, que afetou a forma como os pesquisadores veem seus assuntos.

Nesse contexto de estudos sobre folclore na Europa, Little (1998) sugere que a dança folclórica especificamente só passou a ser estudada a partir de 1890, mais de 100 anos depois dos primeiros estudos sobre o folclore. Para esta mesma autora, o termo dança folclórica é indissociavelmente atado à visão do século XIX, quando o povo se colocava como guardião da mente pura e nacionalista e a cultura folclórica como o repositório de descendentes aduaneiros do antigo ritual religioso. Para ela, o termo "dança folclórica" só é válido quando a conexão histórica é mantida, e o conceito

²⁰ No original: "*second-hand mediation and presentation of folk culture*". Tradução do autor.

de dança folclórica tem sua origem na identidade do folclore. Conforme Faro (2004), deste movimento e filosofia nacionalista europeu começaram a surgir inúmeras companhias profissionais de dança folclórica na Europa, principalmente nos países do Leste, com o intuito de levar para o palco o que os governantes queriam apresentar e divulgar sobre seus países e a pujança de sua gente.

Este movimento europeu de estudos sobre o folclore chegou ao novo continente e aos Estados Unidos com a criação da “*American Folklore Society*”, por Franz Boas²¹. Little (1998) sugere que, nesse país, o movimento em torno das danças folclóricas especificamente começou um pouco diferente do movimento nacionalista europeu. Inicialmente, o interesse foi para as aulas de Educação Física e de pequenos movimentos com jogos organizados, num esforço para atrair os imigrantes a sair das ruas e ir para os parques públicos e recreacionais. Em um de seus estudos, o antropólogo norte americano Anthony Shay (2006) trata da constituição da dança folclórica, gênero mais apresentado nos Festivais de Folclore nos Estados Unidos. Para ele, a dança folclórica regional é realizada “nas regiões do mundo com populações camponesas ou tribais de longo prazo e realizada como parte integrante da vida dessas pessoas”.²² (SHAY, 2006, p. 9, tradução do autor).

Verifica-se que durante o século XX, tanto na Europa como nos Estados Unidos, muitas das grandes produções das companhias de danças populares e/ou folclóricas eram subsidiadas pelos governos, com o intuito de mostrar a cultura local de seus países de origem. Para isso, apropriavam-se dos saberes populares e folclóricos e criavam grandes produções artísticas. Para Shay (2002, p. 26, tradução do autor): “Uma companhia nacional de dança incorpora uma nação. [...] as companhias também tentam encontrar estratégias coreográficas para descrever visualmente todas as “Pessoas” do país-estado respectivo”.

Little (1998) sugere que as danças populares se diferenciavam das folclóricas pelas origens, funções, formas e estilos, e que, portanto, eram consideradas impuras. Para a autora, as danças populares eram pensadas como uma inovação promovida por pessoas ou mestres de dança, e de forma híbrida, que consistia em emprestar e

²¹ Franz Uri Boas (1858-1942) foi um antropólogo teuto-americano, um dos pioneiros da antropologia moderna, chamado de “Pai da Antropologia Americana”.

²² No original: “[...] in those regions of the world with long-term peasant or tribal populations and performed as an integral part of these people’s live”.

pegar emprestado elementos estrangeiros. Os produtos criados eram oferecidos ao povo como forma de herança nacional e estética.

Com esta nova função mercadológica e híbrida da dança popular, Canclini (1998) diz que o conceito de popular não está restrito ao que é consumido pelo maior número de pessoas ou aquilo que é “autêntico”, com um sentido de resistência a uma suposta cultura dominante. A expressão “cultura popular”, neste sentido, corresponde ao desejo de cruzar fronteiras, estabelecendo comunicações entre os agentes sociais envolvidos na construção dos produtos culturais e sua relação com a modernidade, ou seja, cresce a busca pelo mercado (CANCLINI, 1998). Para o autor, há na América Latina uma longa história de construção do que ele nomeia como cultura híbrida, termo também sugerido por Little (1998), onde relações como hegemônicas e subalternos; tradicional e moderno; culto, popular e massivo se mesclam.

Três estudos sobre esta temática são muito importantes, pois discutem possíveis categorias para facilitar os estudos das danças folclóricas: o de Joann Kealiinohomoku (1972), o de Andriy Nahachewsky (1995) e o de Kapper (2013). Estes três autores se fundamentam nas ideias do etnomusicologista Felix Hoerburger, que propôs a divisão das danças folclóricas em duas formas: primeira existência e segunda existência. Seu estudo intitulado “*Once again: on the concept of folk dance*” foi publicado no *Journal of the International Folk Musica Council* em 1968, e dizia que as danças folclóricas deveriam ser entendidas em duas fases da história, conforme se vê:

A dança popular em sua primeira existência é principalmente uma parte integrante da vida de uma comunidade. A dança popular na sua segunda existência não é uma parte integral da vida comunitária. Não é propriedade de toda a comunidade, mas apenas de algumas pessoas interessadas [...]. A dança popular em sua primeira existência não é corrigida. Cada nova performance é apenas um tipo de improvisação dentro de uma estrutura especificada, não uma forma definitiva. Na segunda existência, há figuras e movimentos fixos, que variam ligeiramente. De um modo geral, achamos que as danças populares [na sua segunda existência] devem ser ensinadas a dançarinos por professores de dança especiais ou líderes de dança. Mas esse tipo de ensino intencional não existe na primeira existência da dança popular. Aqui as danças folclóricas são aprendidas de maneira natural e funcional. Todos participaram do começo de sua vida. (HOERBURGER, 1968, p. 30-31, tradução do autor).

A dança de segunda existência é descrita por Hoerburger (1968) como sendo um avivamento consciente ou cultivo das danças folclóricas, enquanto a de primeira

existência é representativa da tradição original. Ao se apropriar destas categorias, Joann Kealiinohomoku (1972) propôs uma série de novas indagações a respeito de “dança folclórica” como um conceito e enquanto um campo de estudo. Para esta autora, a primeira existência das danças folclóricas (*dance in the field*) foi aquela dançada de forma integral na vida de uma determinada comunidade cultural, ou seja, esta seria a “verdadeira” dança folclórica. Para a antropóloga:

Nos ambientes de dança da "primeira existência", aqueles indivíduos que crescem numa sociedade em que a dança faz parte das tradições vivas aprendem a dançar principalmente em situações individuais, semelhantes à forma como os jogos e as línguas são adquiridos - isto é, em geral, mas nem sempre, em situações informais de moda de tentativa e erro. Tal situação, portanto, constitui um ramo de estudos folclóricos. O repertório de dança que esses indivíduos adquiriram geralmente constituía um corpo de material e estilos coreográficos e de movimento que estavam em voga na época na região em que viviam, ou foi aprendido por grupos de imigrantes de gerações mais velhas. (KEALIINOHOMOKU, 1972, p. 387, tradução do autor).

A segunda existência das danças folclóricas (*revival dancing*) são as que aceitam mais interferências, onde começam a surgir apresentações com intuito performático, com maior teatralização. Esse termo – de segunda existência – foi questionado na época, pois para muitos pareceu algo de segunda mão, o que incomodava os membros das Companhias Nacionais, conhecidos como “*recreational folk dancers*”. Isso porque eles devotavam anos de prática corporal e ensaios a seus propósitos, e acreditavam veementemente que o que faziam era verdadeiro. Para eles, qualquer atividade na qual milhares de pessoas se envolvem e gastam horas de dedicação tem uma autenticidade por si só. A experiência vivida torna cada fato autêntico.

O que os novos coreógrafos fazem, de acordo com os “*recreational folk dancers*”, é dar nova vida ao que já existia nas comunidades culturais por meio de grandes produções. Para Kealiinohomoku,

O dançarino profissional de dança folclórica é, com algumas exceções, um indivíduo de origem urbana que aprendeu seu repertório da mesma forma que o hobbyista popular dos Estados Unidos, do Japão ou da Holanda, e não como um indivíduo que nasceu no campo em seu próprio distrito do mesmo estado-nação. Esses dançarinos profissionais aprendem seu repertório com um professor de forma consciente em ambientes estúdio/sala de aula. Sua forma “nativa”, se tiverem uma, é frequentemente o balé clássico ou alguma forma de

dança social. O dançarino profissional do conjunto estadual adquire uma grande variedade de formas de estilos, por isso, mesmo que um dançarino específico venha do campo, ele ou ela adquire todos os outros estilos apresentados no repertório da companhia da mesma forma que os colegas urbanos (KEALIINOHOMOKU, 1972, p. 388, tradução do autor).

Em outra abordagem, Andriy Nahachewsky (1995) propôs a utilização de novos termos para a diferenciação das categorias que envolvem a dança folclórica: a “*presentational*” e a “*participatory*”. Ele sugere que, em vez de considerar estas duas categorias como sendo separadas, elas devem ser conceituadas ou entendidas como um contínuo. Ele diz, ainda, que muitas vezes os bailarinos profissionais, semiprofissionais ou amadores de uma companhia de dança folclórica não conhecem as danças do campo ou as danças “*participatory*”, pois seu treinamento é em outra área de dança, como cita os bailarinos da Companhia de Dança de Moiseyev.

Kapper (2013) sugere que para os pesquisadores da área de estudos folclóricos, há uma clara diferenciação acerca da intenção entre as danças folclóricas (*folk dance*), das quais ela aponta como *author choreography* ou *folk creation* (onde o autor é desconhecido ou não é importante). Entretanto, nos dois termos utiliza a palavra *folk dance*, ou seja, a relação com o *folk* está presente em ambas as performances. Para Kapper: “Coreografia de autores e de criação popular, tão claramente distinguíveis uns dos outros em ambas as classificações, tornam-se indiferenciadas em situações de apresentação, quando são realizadas por dançarinos em trajes nacionais”²³ (2013, p. 90, tradução do autor). Assim, ambas formas de dança relacionam-se a uma expressão nacional em um formato visível e corporal no momento das *performances*.

Pode-se considerar as danças de primeira existência como as danças folclóricas, e as danças populares tradicionais como sendo uma evolução destas em termos de composição coreográfica e apresentação cênica, conforme Little (1998). Para a autora, as danças populares se diferem das folclóricas principalmente quanto à origem, funções e estilos, pois as danças populares tradicionais vão se transformando e se modificando constantemente, de modo que possam caracterizar fortemente as novas culturas. Estas distinções entre danças folclóricas e danças

²³ No original: “*author choreography and folk creation, so clearly distinguishable from each other in both classifications, turn out undifferentiated in presentational situations, when they are performed by dancers in national costumes*”.

populares eram feitas logo no início do século XX, levando em consideração a noção idealizadora do folclore como algo antigo.

Estudos acadêmicos recentes exploram os contextos históricos e culturais das tradições das danças folclóricas, considerando-as como formas individuais das mesmas. Rocha (2009) sugere que se inicialmente o conceito de cultura popular esteve relacionado ao folclore e à nação, num segundo momento relaciona-se à ideia de revolução, sendo que agora parece se aproximar da ideia de performance em tempos de globalização. Para o autor:

Temos assistido nos últimos anos a inúmeros movimentos e processos de construção de identidades, revitalização de expressões culturais, enfim, ações que apontam para um conjunto de representações que designam um momento de resgate das tradições culturais. É sabido que, para que uma tradição permaneça existindo, ela deve modificar-se. Neste sentido, uma justificativa para a retomada da tradição, da memória e dos processos de construção identitária, por meio do patrimônio imaterial, sem que isso signifique uma volta ao modelo folclorista, consiste no peso dado à criatividade (ROCHA, 2009, p. 230).

Frente a esta contextualização conceitual, afirmo que a dança popular de matriz tradicional pode ensinar para as crianças conceitos básicos de ritmo, repetição, sequenciamento, padronização, previsibilidade, antecipação, pistas musicais, discriminação auditiva, improvisação e contagem musical. Ela é uma atividade multicultural, que expõe as crianças ao contato com danças de todo o mundo, representando diferentes tempos históricos e sociais e mostrando como todas as culturas, nações e pessoas estão conectadas e inter-relacionadas (WARDLE, 1999). Talvez a principal vantagem de ensinar danças populares de matriz tradicional para crianças é proporcionar, de maneira divertida e amorosa, uma atividade física ao longo da vida, o respeito ao diferente e um maior conhecimento cultural.

Danças populares e contemporâneas na primeira Licenciatura em Dança do Estado de Santa Catarina

Aproveitei o espaço do Seminário de Dança para dar a notícia de que Santa Catarina teria, no segundo semestre de 2017, o primeiro curso de Licenciatura em Dança do Estado, com sede na Furb – Universidade Regional de Blumenau. Este curso foi desenhado com um currículo focado nos diálogos entre as danças populares

e contemporâneas, por acreditarmos estas danças podem auxiliar no processo de formação de crianças e jovens, ao respeitar as individualidades corporais de cada um. Pretendemos compor uma identidade que destaque o pertencimento social e encurte as distâncias territoriais de nossa cidade e do estado.

Esta iniciativa surge como uma possibilidade de democratização do acesso ao conhecimento específico sobre a formação de professor de dança e à universidade: não há necessidade de uma corporeidade específica para o ingresso no curso, construída a partir de um estilo ou estética particular. O que se espera é um trabalho de reflexão para construção de novos códigos corporais, que serão responsáveis pela construção de sentidos próprios durante todo o processo de formação acadêmica. O curso de Licenciatura em Dança da Furb tem como objetivo formar professores/dançarinos/pesquisadores para atuar no campo da dança com foco maior nas danças populares e contemporâneas em espaços de ensino e aprendizagem formais e não formais, constituindo-se pesquisadores da prática artística e docente, assim como agentes de desenvolvimento sociocultural atuando enquanto mediadores culturais com ética, responsabilidade e senso de cidadania.

A Matriz Curricular do Curso está dividida em oito semestres e organiza-se a partir da filosofia pedagógica dos demais cursos de graduação do Departamento de Artes e do Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras da Furb, cuja formação artística está aliada à formação docente.

A Matriz Curricular do Curso de Dança – Licenciatura articula um desenho inovador na organização por campos que se relacionam com um núcleo central de formação docente (figura 1).

Figura 1: Núcleo e Campos da Matriz Curricular



Estes se articulam a partir dos elementos que se relacionam na construção do saber em Dança e Ensino da Dança. Este núcleo e sua relação com os campos não podem ser pensados de forma separada, pois o conhecimento em Arte se relaciona em aspectos que envolvem o estético, o ético, o estésico, o poético, o técnico e o conhecimento específico acerca da teoria que sustenta a arte. Ver a alegria de todos que estavam na plateia ao receber esta notícia me fez acreditar ainda mais no sucesso do curso, por preencher esta lacuna no estado de Santa Catarina, consolidando a dança como forma de conhecimento.

Referências

BAUSINGER, Hermann. **Folk Culture in a World of Technology**. Bloomington: Indiana University Press. [1961] 1990.

BENDIX, Reinhard. Folklorism: The Challenge of a Concept. **International Folklore Review**. v. 6, p. 5-15. 1988.

BREDEKAMP, Sue & COPPLE, Carol. **Developmentally appropriate practice in early childhood program** (rev. ed.). Washington, DC: NAEYC, 1997.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas**. São Paulo: Editora da USP, 1998.

_____. **As culturas populares no capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

CARVALHO, José Jorge de. O lugar da cultura tradicional na sociedade moderna. In: **Seminário Folclore e Cultura Popular**. Rio de Janeiro, 2. ed. Funarte, 2000.

CAVALCANTI, Maria Laura. Cultura e saber do povo: uma perspectiva antropológica. **Revista Tempo Brasileiro**, n. 147, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2001, p. 69 -78.

DANTAS, Mônica. **Dança, o enigma do movimento**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.

DORSON, Richard M. **Folklore and Fakelore**. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1976.

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004.

FUNARTE. **Bolsa Funarte de Produção Crítica frente as Interfaces dos Conteúdos Artísticos e Culturas Populares**. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/wp-content/uploads/2009/08/edital-interfaces.pdf>. Acesso em: 28 set. 2009.

FURHMANN, Ivana Vitória Deeke. **Por que eu danço, por que tu danças, por que ele dança?** Um estudo sobre estratégias sociais em contextos escolares de educação complementar (Dissertação de Mestrado em Educação). Universidade Regional de Blumenau, Blumenau. 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres. (Org.). O desafio de formar plateia para dança. In: **Experiências compartilhadas em dança**: formação de plateia (pp. 73-76). São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013.

HERDER, Johann Gottfried. Kaliigonr. In: Johann Gottfried Herder Werke, volume 8: **Schriften zu Literatur und Philosophie 1792 - 1800**. Ed. Hans Dietrich Irmischer, 641-964. Frankfurt am Main: Deutscher Klassiker Verlag, 1998.

HOERBURGER, F. *Once Again: On the concept of "Folk Dance"*. **Journal of The International Folk Music Council**. 1968.

KAPPER, Sille. *Estonian Folk Dance: terms and concepts in theory and practice*. **Electronic Journal of Folklore**. vol. 54. p. 73-96, 2013.

KEALIINOHOMOKU, Joann W. *Folk Dance*. In: **Folklore and Folk-life**: an introduction. Ed. Richard Dorson/Chicago: University of Chicago Press. p. 381-404, 1972.

LITTLE, M. E. *Folk Dance history*. In: **International Encyclopedia of Dance**. New York: Oxford University Press, v.3, p.29-38, 1998.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac e Naify. 2003.

MEIRA, Renata Bittencourt. Experienciar, aprender, criar e ensinar. **Revista de Educação Popular**. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia. n. 4. p. 103-114. Jan./dez., 2005.

NAHACHEWSKY, Andriy. Participatory and Presentational Dance as Ethnochoreological Categories. **Dance Research Journal** 27(1), p. 1-15. (1995, Spring).

OLIVEIRA, Victor Hugo Neves de. **A Dramaturgia da dança nas manifestações populares**: um estudo sobre a dança de São Gonçalo de Amarante, UFPB/Paraíba. Trabalho apresentado na 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 03 e 06 de agosto de 2014, Natal/RN.

OLIVEIRA, Lucia Lippi. Os intelectuais e o nacionalismo. **Seminário folclore e cultura popular**. Série Encontros e Estudos 1, MINC-IBAC, p. 69-74, 1992.

OLIVEIRA, Lesly Guimarães Vicenzi, & PEDROSO, Janari da Silva. O olhar do cuidador sobre o desenvolvimento emocional de criança em circulação. **Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 6, n.11, 73-83. 2014.

ROCHA, Gilmar. Cultura popular: do folclore ao patrimônio. **Mediações**. v. 14, n.1, p. 218-236, Jan/Jun. 2009.

ROSA, Eloisa Marques. Perspectivas das danças populares brasileiras na atualidade: Tradição e Retradicionalização. In: VII Reunião Científica da ABRACE, Anais, Minas Gerais, 2013.

ROGINSKY, Dina. *Folklore, folklorism and synchronization: preserved-created folklore in Israel*. **Journal of Folklore Research**, v. 44, n. 1, 2007.

SAWAIA, Bader Burihan. Transformação social: Um objeto pertinente à psicologia social? **Psicologia e Sociedade**, v.26, n. spe. 2, p. 4-17. 2014.

ŠMIDCHENS, Guntis. *Folklorism Revisited*. **Journal of Folklore Research**. 36(1): 51–70, 1999.

SHAY, Anthony. ***Choreographing identities: folk dance, ethnicity and festival in the United States and Canada***. North Carolina and London: McFarland & Company, Inc. Publishers, 2006.

_____. ***Choreographic politics: state folk dance companies, representation and power***. United States of America, Middletown: Wesleyan University Press, 2002.

WARDLE, Francis. ***Tomorrow's Children: meeting the needs of multiracial and multiethnic children at home, early childhood programs, and at school***. Denver, CO: Center for the Study of Biracial Children, 1999.

O Desafio do Passinho: ferramenta para uma aprendizagem significativa

Hugo Oliveira²⁴

Resumo

O *Desafio do Passinho* é um concurso de dança em formato teórico-prático, direcionado a unidades escolares e instituições que atendam ao público infanto-juvenil e que estejam no entorno, principalmente, de ambientes de vulnerabilidade, tais como: favelas, áreas marginalizadas e regiões periféricas. Utiliza como ferramenta pedagógica a dança passinho, interligando-a aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). A finalidade é promover a aprendizagem e contribuir no sentido de dirimir as dificuldades de alfabetização, distorção idade/ano de escolarização, socialização e de reconhecimento de suas potencialidades, utilizando o ritmo do funk como forma de expressão corporal e sociocultural.

Palavras-chave: Arte. Dança. Cultura. Educação. Funk.

Introdução

O presente artigo propõe apresentar a ferramenta pedagógica o “Desafio do Passinho”, que possui um formato de concurso de dança, originada das reminiscências das favelas cariocas entre os anos de 2004-2008. Seu fundamento baseia-se na territorialidade nos bailes funks, como uma síntese de diferentes modalidades, que perpassam o break, frevo, samba, capoeira, hip hop dance e popping, entre outras. Atualmente, tal fundamento estabelece características próprias,

²⁴ Dançarino, Instrutor, Pesquisador e Produtor na área de Danças Urbanas. Graduado em Comunicação Social - Jornalismo e Mestrando em Cultura e Territorialidades pela Universidade Federal Fluminense (UFF). É um dos precursores de House Dance no Brasil, ex-integrante do Grupo de Rua de Niterói, de Bruno Beltrão, com experiências internacionais na França, Alemanha, Portugal, Bélgica, Holanda e Suíça. Ministrou aulas de dança nos projetos: Jovens Pela Paz, Redes da Maré e GRES Portela. Atualmente, dirige o Grupo DançaRio e compõe a Comissão Artística do Sindicato da Dança do Rio de Janeiro. Membro fundador da Rede RJ de Danças Urbanas e membro do colegiado pelo setorial da Dança no Ministério da Cultura.

estéticas, passíveis de reconhecimento e identidade única, sendo considerada uma dança popular urbana. Além disso, a dança tem ligação direta com a cultura digital (redes sociais), tendo um dos principais motivos de propagação e destaque o vídeo “Passinho Foda²⁵” no Youtube, por ter alcançado mais de quatro milhões de visualizações em 2008 e a morte prematura do ícone do movimento que difundiu a dança nas diversas mídias televisivas do país, o dançarino Gualter Damasceno, o “Gambá²⁶”, em 2012, reconhecido como o Rei do Passinho.

A dança tem os pés como protagonistas da performance, e são eles que traduzem as batidas das músicas em uma agilidade que depende da sinuosidade da cintura e do corpo de mola²⁷ para o acompanhamento da cadência musical. Geralmente, é realizada pelos adeptos com o olhar direcionado para os próprios pés e que, não por acaso, estão quase sempre descalços. Sua performance se dá nas rodas, espaços que promovem os encontros dos adeptos, em uma dinâmica coletiva onde todos que estão em volta participam de forma direta ou indireta (palmas, gritos ou agindo de alguma forma participativa) e se dá através de uma explosão que contém variações de saltos, entrecruzamento das pernas em um deslocamento espacial alternando no tempo e contratempo da rapidez dos 130 bpm²⁸ do ritmo funk, tendo duração média de um minuto e trinta.

O desenvolvimento da ferramenta pedagógica ocorreu através de experiências em escolas localizadas em favelas e áreas consideradas marginalizadas, entre 2012 e 2015, como contribuição aos programas educacionais de gestão pública no município do Rio de Janeiro (Secretaria de Educação), ocasião em que atuei como gestor de projetos na ONG CIEDS²⁹ - Bairro Educador³⁰. As escolas municipais contempladas foram Estados Unidos³¹, Canadá e Catumbi, onde pude constatar o entranhamento

²⁵ “Foda” - de acordo com o dicionário Priberam significa: ser extraordinário, ser muito bom em alguma coisa. = SER FOGO.

²⁶ Gualter Rocha Damasceno, dançarino pioneiro que foi reconhecido também pela mídia como o Rei do Passinho, assassinado em 1º de janeiro de 2012.

²⁷ Corpo mola é uma referência a dançarinos que possuem uma flexibilidade com o tórax em coordenação com os quadris, se assemelhando à sinuosidade de uma mola.

²⁸ Bpm significa batidas por minuto.

²⁹ CIEDS – Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável, uma organização sem fins lucrativos, de utilidade pública federal fundada em 1998.

³⁰ “Bairro Educador (BE) é um projeto da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, integrado ao programa Escolas do Amanhã. Desde junho de 2010, o CIEDS executa o projeto, com apoio da Associação Cidade Escola Aprendiz, ONG parceira”. Disponível em: <http://www.cieds.org.br/projetos/7>. Acesso em: 5 set. 2017.

³¹ Por ser uma Escola do Amanhã, os estudantes dessa unidade contavam com acompanhamento periódico de uma equipe de suporte contendo uma psicóloga e assistência social.

da representatividade do movimento funk, somado às inúmeras dificuldades de aprendizagens e ainda a comunicação dificultosa entre professores e estudantes.

Mediante os pressupostos acima, baseei-me no conceito de *inteligências múltiplas* do psicólogo americano Howard Gardner (1999) para me respaldar na construção da ferramenta pedagógica Desafio do Passinho, quando afirma que o ser humano é constituído de nove tipos de inteligência, sendo uma delas a corporal-cinestésica. Elas agem de forma complementar e, quando bem orientadas, auxiliam no desenvolvimento e melhoram os resultados: uma vez que o professor tenha ciência dessa informação, seus estudantes passam a ser vistos com mais sensibilidade. Portanto, foi o norteador neste projeto, pois detectei que a maioria desses estudantes tem inteligência corporal-cinestésica e, segundo Gardner (1999), tais pessoas são reconhecidas pela superioridade em suas capacidades motoras e de expressão dos próprios sentimentos. Os que se enquadram neste perfil geralmente tornam-se dançarinos, artistas circenses ou cênicos e atletas.

Sendo assim, a dança passinho foi proposta como ferramenta pedagógica, ressaltando a cultura local como caminho no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, buscar práticas do ambiente em que vivem, tornando-as instrumento que perfaça um caminho com os conteúdos escolares, cooperando no sentido do caminho da aprendizagem de forma significativa e prazerosa, contribuindo para a construção cidadã.

[...] A relação escola/comunidade também poderá propiciar o estudo dos temas transversais, a integração entre as disciplinas e o trabalho coletivo. Com efeito, quando o aluno aprende a conhecer a comunidade com suas variedades de aspectos e de tipos, passa a preocupar-se com seus problemas e, se bem orientado, passa a querer participar na resolução dos mesmos e, não raro, o aluno evolui quanto: ao respeito às manifestações culturais, à compreensão do lugar público e suas regras, à luta contra o preconceito, ao respeito alheio e a seu direito de ser respeitado enquanto cidadão (UDEMO *apud* GUARÁ, 2006, p.17).

A experiência se repete durante uma nova atuação como gestor territorial, agora no Programa Rio+Social³² da Prefeitura do Município do Rio de Janeiro,

³² “Coordenado pelo Instituto Pereira Passos (IPP) em parceria com o ONU-Habitat – o Programa das Nações Unidas para Assentamentos Humanos –, o Rio+Social atua promovendo a melhoria na qualidade de vida de populações que moram em áreas ocupadas por Unidades de Polícia Pacificadora (UPP). A atuação do Rio+Social tem o seu trabalho pautado por três eixos: o da informação – com levantamentos que geram um retrato e um panorama de cada região; o da intersetorialidade – promove

coordenado pela autarquia Instituto Pereira Passos³³, onde a proposta era gerir informações que contribuíssem para o desenvolvimento social dos moradores das Comunidades Pacificadas. E, logo atento a mais uma oportunidade para o uso da ferramenta pedagógica, a dança passinho, replicando com outras unidades escolares do entorno dos morros dos Macacos e São João (E.M. Equador, Argentina, Assis Chateaubriand e Mario de Andrade), nutridas pelas mesmas influências da cultura funk. Tendo adquirido a expertise no Projeto Bairro Educador, propus a aprovação do uso da ferramenta à supervisão do Programa, o que de pronto foi aceita (desde que se alterasse o nome, que passou a ser “*Vem Ni Mim Que Eu Sou Passinho*”), possibilitando obter resultados tão exitosos quanto da primeira vez.

Ferramenta pedagógica

O desenvolvimento da ferramenta pedagógica foi possível a partir da sensibilização dos atores escolares, que se disponibilizaram inteiramente à realização da proposta, como também seus espaços e equipamentos de áudio e tecnologia (caixa de som, máquina fotográfica/filmadora, laptop e cabo p2-p10), tornando assim reais as chances de aplicabilidade. Sendo uma atividade que abrange a cultura local, os estudantes na idade infanto-juvenil interagiram com notável espontaneidade, devido à estreita relação de seu cotidiano com o formato do concurso de dança. Esse contém a prática dos movimentos do corpo por meio de aulas e oficinas, estabelecendo assim uma via de mão dupla na aprendizagem direcionada aos estudantes com dificuldades em progressão escolar. As oficinas são ministradas pelo gestor do projeto duas vezes por semana. Nos demais dias, o professor da turma desenvolve aulas que contenham atividades pedagógicas com o tema da proposta, interligadas com as disciplinas curriculares, que podem ocorrer em uma única escola ou em outras unidades, preparando para as etapas eliminatórias. O prazo para realização é em média de três meses, a contar do planejamento até o dia da final do

a troca entre as várias instituições presentes no espaço em questão, inclusive os órgãos públicos, evitando assim a fragmentação e a sobreposição de ações; e o da territorialidade — promove a escuta, ação e integração com o público nas áreas atendidas”. Disponível em: <http://www.riomaisocial.org/programa>. Acesso em: 5 set. 2017.

³³ Instituto Pereira Passos, autarquia que se dedica a produzir dados e conhecimento sobre toda a cidade, para apoiar a gestão pública.

concurso, sendo que a fase final pode ser realizada nas próprias escolas e/ou em espaços públicos de fácil acesso no entorno das unidades escolares.

O processo da construção da ferramenta é embasado nos PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais:

[...] que constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores [...]. (BRASIL, 1997a, p. 13).

Como também segue em consonância com o volume 6 (Arte) do mesmo documento para auxiliar ao estudante:

[...] expressar e saber comunicar-se em artes mantendo uma atitude de busca pessoal e/ou coletiva, articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas. (BRASIL, 1997b, p. 39)

Enfim, desenvolver a ferramenta pedagógica Desafio do Passinho teve como objetivos: contribuir na promoção do desenvolvimento cidadão, na criação e articulação de oportunidades formativas, conectando as unidades escolares aos potenciais educativos do bairro/cidade e vice-versa, na promoção de ações culturais que ocupassem os espaços públicos acabando por ressignificar tais locais, tornando-os espaços plurais de desenvolvimento das habilidades sociais, individuais e produtivas dos estudantes, na construção da identidade e na contranarrativa midiática, principalmente do jovem negro de favela.

Condições de aplicabilidade

- 1ª) Mapeamento de até quatro unidades do entorno do território.
- 2ª) Apresentação à direção escolar e equipe docente interessada no desenvolvimento da ferramenta pedagógica.
- 3ª) Formalização na Coordenadoria Regional de Educação (CRE) ou instância superior que seja responsável pelo espaço educativo.

- 4ª) Definição das turmas participantes, entrega dos materiais informativos para adequação à disciplina e agendamento dos eventos de eliminatórias³⁴.
- 5ª) Divulgação aos estudantes através de cartazes, murais e bilhetes.
- 6ª) Momento de desenvolvimento da temática dentro das disciplinas de acordo com o formato escolhido pelos professores.
- 7ª) Oficinas periódicas com o gestor, para o desenvolvimento de atividades corporais, lúdicas e incentivo à participação nas disciplinas e duelos.
- 8ª) Eliminatórias nas unidades escolares escolhidas.
- 9ª) Eliminatória nas escolas aberta a jovens convidados (caso haja interesse da unidade escolar).
- 10ª) A Grande Final em local a ser escolhido (escola ou equipamento público).

Exemplo de uma oficina realizada pelo gestor

- 1ª) Apresentação pessoal.
- 2ª) Apresentação da ferramenta pedagógica.
- 3ª) Leitura musical e realização de atividade envolvendo leitura musical e o letramento utilizando o sucesso “Assim sem Você” – Claudinho e Buchecha.
- 4ª) Momento “papo aberto” sobre a história do funk e da dança passinho.

Cronograma de eliminatórias

O cronograma de eliminatórias tem por objetivo selecionar estudantes para compor as chaves da etapa final do concurso. Em algumas escolas, a etapa serve como culminância, não direcionando um estudante para a grande final. A sua elaboração é constituída a partir de 16 selecionados em categorias diferentes para os duelos, onde **Style** representava 1º ao 5º ano, **Elite** do 6º ao 9º ano e **Embrasados**³⁵, jovens convidados. As etapas são diluídas conforme o agendamento prévio, resultando na culminância, que pode ser na própria unidade escolar ou em um equipamento público parceiro do projeto. Como premiação podem se distribuir camisetas com o logotipo do

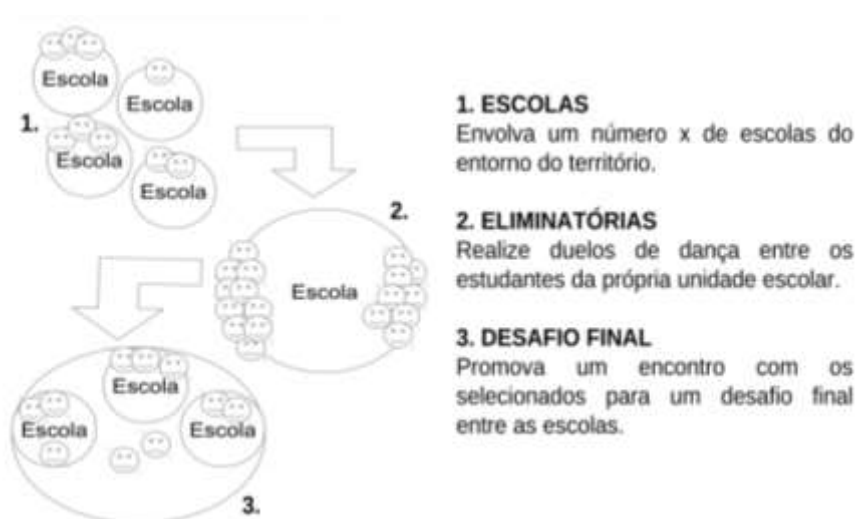
³⁴ É importante atentar para o calendário escolar evitando o choque de datas com provas, reuniões de pais, conselhos de classe e afins.

³⁵ Essa categoria foi uma estratégia de inclusão utilizada pelo Gestor, para os jovens de outras unidades escolares do entorno do território, nas quais o projeto não foi contemplado, como também para os não estudantes que muito insistiram em participar.

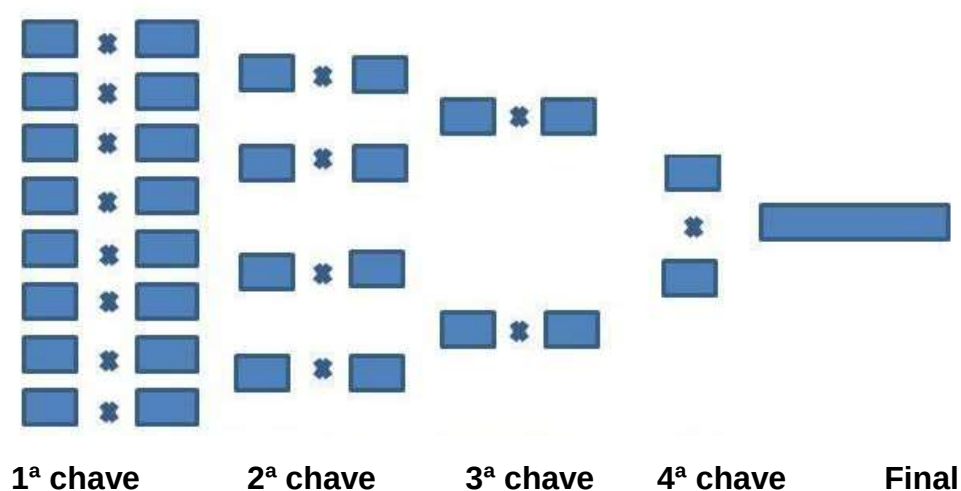
Desafio do Passinho, bonés, troféus e medalhas para os estudantes finalistas do concurso.

Ressalta-se que as eliminatórias devem contar com atrações constituídas pelos estudantes que apresentam habilidades artísticas e deficientes físicos, respeitando o direito à inclusão e o reconhecimento de potencialidades, o que soma para abrilhantar o evento e torná-lo mais enriquecedor.

Formato – Eliminatórias



Modelo de chave utilizado para as Eliminatórias



Parcerias

São realizadas parcerias para o desenvolvimento do Desafio do Passinho, iniciadas pelos professores que desenvolvem aulas exclusivas sobre o tema e contribuem com a organização da roda dos duelos e nas eliminatórias. As merendeiras podem se dispor a alterar sua rotina de trabalho para elaborar um cardápio especial e assim tornar os momentos mais prazerosos. Ex-estudantes podem ser convidados a participar da categoria Embrasados e auxiliar na legitimação com a escola, na mediação com a comunidade local, como facilitadores nas atrações dos eventos e compondo a banca de avaliação. E, ainda, os responsáveis podem fortalecer a importância da representatividade dentro da disponibilidade nas etapas eliminatórias e no evento da grande final.

Considerações finais

Danço, logo, existo! É adaptando a fala do filósofo francês René Descartes, incluindo o corpo, que encontro o meio para expressar uma das melhores sensações que vivi ao utilizar essa ferramenta pedagógica, pois foi uma descoberta desafiadora e fascinante. Presenciar as manifestações que um evento causa dentro do ambiente escolar legitima o quão transformador é o uso da Arte da Dança para nutrir o saber, resgatando-o como um organismo vivo, prazeroso, constituído de sentidos e significados, contribuindo para o estabelecimento do homem integral. Conforme Guará:

Para alinhar as iniciativas, tomamos por referência a concepção de educação integral que traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agregando-se à ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais, dentre outras, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade. (2006, p. 16).

Ressalto ainda a credibilidade ao projeto, percebida através dos atores e parceiros que perfizeram minhas produções e compartilharam das dificuldades e êxitos de uma experiência que pode ser, de fato, utilizada como ferramenta, devido à legitimação que os PCNs propõem. Fiquei surpreso em relação ao modo como a

ferramenta foi incluída para exemplificar resultados e publicações exitosas nas instituições onde atuei como gestor, o que contribuiu para a amplitude da minha compreensão acerca das produções por mim realizadas.

Entre os resultados obtidos pela ferramenta pedagógica Desafio do Passinho, destacam-se um DVD contendo um documentário como memorial entregue às escolas e posteriormente utilizado no material informativo; a seleção do estudante Lucas Batista, da E.M. Estados Unidos, para a etapa da Batalha do Passinho (2012)³⁶; a experiência documentada³⁷ utilizada por um grupo de estudos de pós-graduação em Educação na Universidade Federal Fluminense (UFF) para realização de um estudo de caso e como proposta de exercício no II Caderno de professores do Ensino Médio (MEC) e, ainda, apresentada na 4ª Jornada de Educação e Relações Étnico-Raciais.

Agradecimentos

Registro aqui meus mais sinceros agradecimentos a: professor Ricardo Fernandes, psicóloga Renata Geoffroy, assistente social Dinorah Gama (E.M. Estados Unidos) e pedagoga Ana Paula Lima (Vila Olímpica Arthur da Távola), por aceitarem o convite e dividirem a responsabilidade de educar e servir como referência para os jovens envolvidos no trabalho. Kalina Honório, gestora de Núcleo do CIEDS, pelas orientações de estruturação e estratégias de convencimentos dos professores. Márcia Florêncio, coordenadora do Bairro Educador, pelo incentivo e desafio à autonomia e ao protagonismo. A todas as diretoras e coordenadoras pedagógicas das escolas participantes, por acolherem o projeto e permitirem a experimentação, a todos os estudantes e convidados que participaram do Desafio do Passinho e acreditaram que o projeto valeria a pena. Pedagoga social Edilma de Carvalho, pela assessoria e companheirismo nas discussões acerca da produção de saberes. Ao parceiro Renato Cruz, pela apoio e orientação que me auxiliaram na crença da escrita deste artigo. Ao parceiro Rodrigo Bernardi, pelas contribuições e orientações e seu grande desprendimento em ajudar-me.

³⁶ Ver: <http://www.cieds.org.br/686,2,escolas-utilizam-funk-como-instrumento-pedagogico>.

³⁷ Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/content/o-desafio-do-passinho-uma-forma-de-expressao-corporal-e-sociocultural>.

Referências

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997a.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais:** arte. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas:** estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CIEDS. **Traçado Metodológico:** um caminho percorrido. Projeto Bairro Educador. Programa Escolas do Amanhã. Rio de Janeiro: CIEDS, 2013. Disponível em: <https://www.cieds.org.br/docs/tracado-metodologico.pdf>. Acesso em: 5 set. 2017.

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. **Cadernos Cenpec** Pesquisa e ação educacional. v.1. n. 2. 2006. Disponível em: <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/168>. Acesso em: 5 set. 2017.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Metodologia de ensino da dança: luxo ou necessidade. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Org.). **Lições de Dança 4**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

JUNIOR, João Francisco Duarte. **Por que arte-educação?** 16ª Ed. São Paulo: Papirus, 1991.

Anexos



Cartaz de divulgação nas escolas

Oficina Desafio do Passinho

1) Observe as imagens e circule na letra da música:


1.


2.


3.


4.


5.


6.


7.


8.

**Fico Assim Sem Você
Claudinho e Buchecha**

Avião sem asa, fogueira
sem brasa
Sou eu assim sem você
Futebol sem bola,
Piu-Piu sem Frajola
Sou eu assim sem você

Por que é que tem que ser
assim
Se o meu desejo não tem
fim
Eu te quero a todo instante
Nem mil alto-falantes
vão poder falar por mim

Amor sem beijinho
Buchecha sem Claudinho
Sou eu assim sem você
Circo sem palhaço,
Namoro sem abraço
Sou eu assim sem você

Tô louco pra te ver chegar
Tô louco pra te ter nas
mãos
Deitar no teu abraço
Retomar o pedaço
Que falta no meu coração

Eu não existo longe de
você
E a solidão é o meu pior
castigo

Eu conto as horas
Pra poder te ver
Mas o relógio tá de mal
comigo

Por quê? Por quê?

Neném sem chupeta
Romeu sem Julieta
Sou eu assim sem você
Carro sem estrada
Queijo sem goiabada
Sou eu assim sem você

Por que é que tem que ser
assim
Se o meu desejo não tem
fim
Eu te quero a todo instante
Nem mil alto-falantes
vão poder falar por mim

Eu não existo longe de
você
E a solidão é o meu pior
castigo
Eu conto as horas pra
poder te ver
Mas o relógio tá de mal
comigo

Por quê?

Exemplo de atividade desenvolvida em oficina



Convite a participação do Desafio do Passinho utilizado para convocação



Participação de estudantes portadores de deficiências



Eliminatória E.M. Canadá



Eliminatória E.M. Catumbi



Eliminatória E.M. Catumbi



Eliminatória E.M. Estados Unidos



Assistente Social Dinorah Gama (Equipe Proinape), Diretora Alessandra Oliveira, Psicóloga Renata Geoffroy (Equipe Proinape), Hugo Oliveira (Gestor de Projeto), estudantes da E.M Estados Unidos



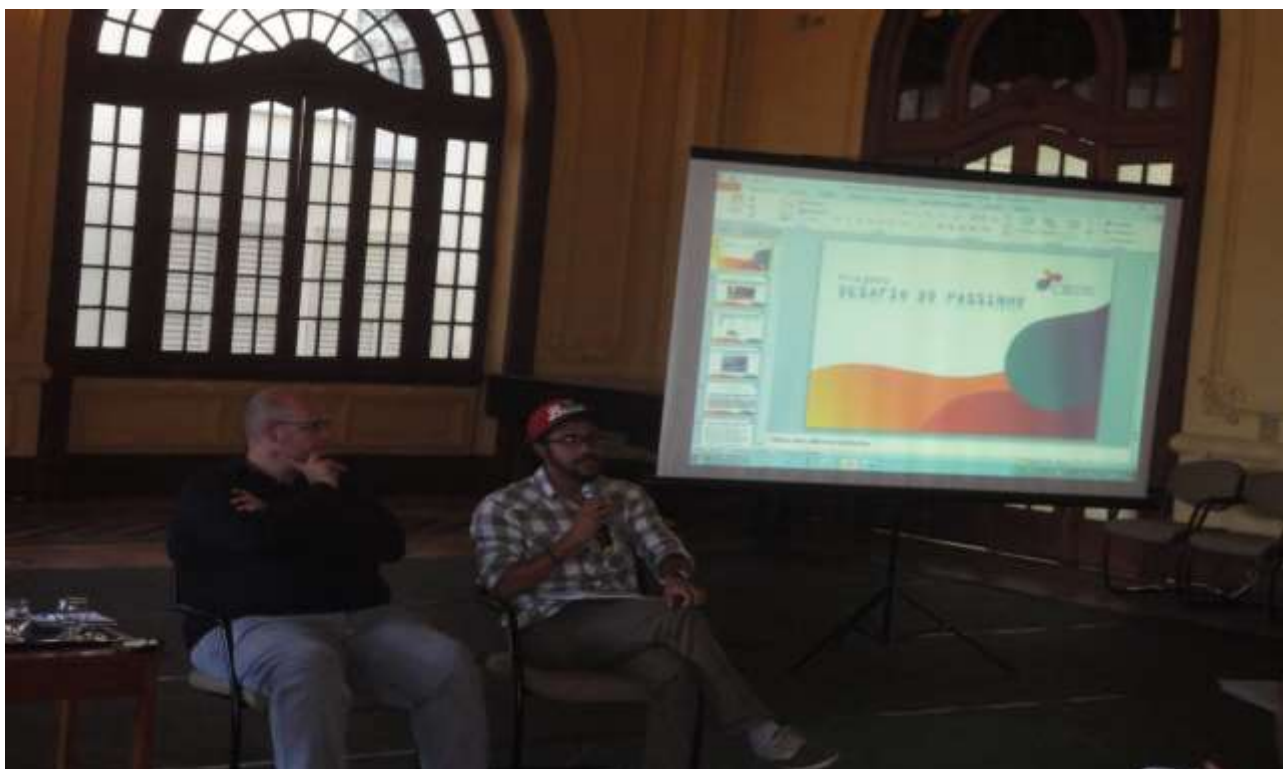
Premiação



Estudantes, Professores e direção da E.M Catumbi



Estudante Lucas Baptista (E.M. Estados Unidos) em 2012 participando da Batalha do Passinho Coca Cola, representando o território do São Carlos



Apresentação da ferramenta no 1º Seminário de Danças Urbanas – DNA Carioca
(Rio de Janeiro, 2013)



Documentário: O Desafio do Passinho - Uma forma de Expressão Corporal e Sociocultural <http://www.youtube.com/watch?v=ggDH2lvNEB>



Cartaz de divulgação Vem Ni Mim Que Eu Sou Passinho (2015)



Eliminatória E.M Assis Chateaubriand



Eliminatória E. M. Equador



Eliminatória E. M. Mario de Andrade



Eliminatória E. M. Argentina



Grande Final Vem Ni Mim Que Eu Sou Passinho (Vila Olímpica Arthur da Távola) reuniu diretores das escolas, pedagoga da Vila, Equipe do Rio+Social, Ex-estudantes das escolas do entorno, comunidade local. Premiação por categorias: Wesley Pereira (Elite), Alexandre Jesus (Style) e Alex Vitor (Embrasado).

1 3 4 9 10 11 Possibilidades lúdicas contemporâneas

A versatilidade da ludicidade na metodologia de ensino contemporâneo de dança do Núcleo Artístico Ballet Margô, as consciências artísticas e corporais resultantes.

Matheus Brusa³⁸

Potencialmente influenciado pela contemporaneidade, o presente trabalho infanto-juvenil do Núcleo Artístico Ballet Margô³⁹ segue uma linha de pensamento metodológico e criativo que preza pela assinatura coreográfica e consciência dos intérpretes-criadores acerca das temáticas abordadas nas composições.

Um dos grandes desafios desta metodologia versátil, altamente abrangente e estimuladora é o da desmitificação de algumas definições sobre dramaturgias que distanciavam crianças da dança contemporânea. Um pré-conceito resultante de uma enorme quantidade de trabalhos que se valiam da definição de liberdade para brotar inquietudes trancafiadas, abordando esta característica como uma imperdível oportunidade de eclodir questões emotivas e sentimentais, herança da modernidade, bastante explorada pela dança moderna e *jazz*. Este conceito/recurso consagrado delimita as possibilidades dramáticas de intenção corporal e interpretação que, no caso da contemporaneidade, é apenas um dos recursos de configuração cartográfica. A maneira de externar estes sentimentos em cena e muitas resoluções/fórmulas dos elementos que abrangem a caixa cênica tornaram-se insistentes, parecidos e/ou idênticos, gerando um clichê de "muro de lamentações"⁴⁰ para a dança contemporânea. Pensamento que busca referência na citação:

A dança é um dos conteúdos da cultura de movimento do ser humano. Pode-se verificar nesta forma de movimento corporal um grande potencial educativo por sua característica integradora dos domínios humanos sendo capaz de levar o educando a descobrir e a redescobrir sua corporeidade, sua sensibilidade e sua expressividade (PEREIRA, apud VARGAS, 2007, p. 9).

³⁸ Matheus Dalla Rosa Brusa é graduado Tecnólogo em Dança (UCS). Diretor artístico, professor e coreógrafo de Dança Contemporânea do Núcleo Artístico Ballet Margô. Ator da Cia Atores Reunidos entre os anos 1999 e 2007. Bailarino da Cia Municipal de Dança de Caxias do Sul entre os anos 2003 e 2006. Conquistou 6 prêmios de Melhor Bailarino, 16 de Coreógrafo e 11 de Coreografia. Pesquisador em dança, compositor de trilhas sonoras, cenógrafo e iluminador, professor, jurado e palestrante em eventos e projetos de dança, teatro e música no Brasil. Diretor da Cia Matheus Brusa desde 2006.

³⁹ A Escola de Dança da Professora Margô Dalla Rosa Brusa, assim como era chamada, foi inaugurada em 1982, e atua na formação da dança, na cidade de Caxias do Sul (RS).

⁴⁰ Termo utilizado com frequência no julgamento de trabalhos propostos na dança contemporânea em festivais de dança.

Esta estratégia pedagógica e de criação torna-se possível por estar apoiada na ludicidade das temáticas no processo deste desenvolvimento, desenrolando conceitos, consciências e corporeidades. Precisa-se, então, discutir cada vez mais a antecipação das conquistas de motricidade do ser humano. Para olharmos em frente precisamos buscar o conhecimento ao máximo do material existente sobre este tema. Mesmo assim, não cabe aos professores e coreógrafos apegar-se rigidamente, pois desta forma fica o alerta de um retorno brusco, onde o eixo conceitual de metodologia estaria se rompendo e confrontando com conceitos anteriores.

Um importante ponto para tornar concebível esta “estratégia pedagógica contemporânea infanto-juvenil” proposta é a não subestimação das capacidades intelectuais, cognitivas e fisiológicas desta faixa etária. Afinal, atualmente as crianças e jovens têm naturalmente suas percepções bastante desenvolvidas, principalmente pela inserção prematura da tecnologia e acesso acelerado à informação.

Em termos de pesquisa, instiga-se ao elenco que se envolva com as temáticas propostas não apenas durante as aulas, mas no maior período possível, em jogos, brincadeiras, na escola, propondo diálogo entre coreografia e estilo de vida. Incentiva-se a pesquisa na *web* das temáticas e recolhem-se informações dos envolvidos para as futuras composições. Entende-se que a maturidade de interpretação depende diretamente do envolvimento do elenco não como meros executores, mas também como intérpretes criadores constantemente ativos nas propostas.

Dois dispositivos altamente contaminadores neste processo são a cenografia e a trilha sonora, criadas especificamente para os trabalhos e que, naturalmente, se tornam pilares essenciais para as questões apontadas. Estes recursos não só enfatizam a assinatura do Núcleo como também têm seu processo de composição paralelo ao coreográfico, permitindo ao elenco um contato estreito com os múltiplos processamentos. Quando não é possível um contato maior com os profissionais envolvidos na trilha sonora, não se permite surgir lacunas no processo, promovem-se então conversas/bate-papos entre diretor de trilha e alunos, onde se levantam questões pertinentes sobre esta fusão de processos criativos paralelos, sobre o conceito criado especificamente de cada trabalho e de como transpô-lo para a trilha sonora, inclusive, colhendo ideias dos próprios alunos, intérpretes criadores.

Uma das pesquisas que desfrutaram deste recurso sonoro, intitulada “Áudio”, teve sua primeira configuração cênica apresentada em 2010. Nela, justamente o foco

principal é a proposição dos próprios alunos de um som para cada movimento, neste caso, executados ao vivo.

Outro trabalho que busca esta integração de linguagens é "O Outro Nascimento", idealizado em 2006 como pesquisa de movimento. Apenas em 2012 assume uma trilha sonora composta especificamente, com melodias dos desenhos animados que fizeram parte da infância dos músicos e bailarinos, somadas aos sons provindos de brinquedos/instrumentos (trenzinho, patinho, apito etc.). Nesta pesquisa, a integração do teatro vem não apenas na interpretação dos bailarinos, dirigidos pelo coreógrafo Matheus Brusa, mas também na presença de textos com o uso da voz dos intérpretes.



O Outro Nascimento

Coreógrafo: Matheus Brusa

1º lugar – Meia Ponta – Festival de Dança de Joinville

Foto: Amir Sfair Filho

As trilhas sonoras são coordenadas por Matheus Brusa, que, para esta vertente do trabalho, se divide entre editor, compositor e percussionista (principalmente corporal). Quando o processo envolve outros músicos, o criador assume o papel de transpor da melhor forma possível os conceitos que até então eram

somente cartográficos ou apenas conceituais/teóricos. Esta equipe se estende numa parceria do Núcleo Artístico com outros profissionais⁴¹ locais, não apenas na música.

Outro fator, talvez o mais importante e contaminador na metodologia da escola, foi a fundação da Cia. Matheus Brusa, nas dependências da escola, em 2006. Sua criação eclodiu inclusive como forma de incentivo à continuidade dos alunos na carreira profissional, a maior contribuição deste casamento. Nestes 11 anos de existência, a Cia. exerce uma importante função na formação de bailarinos profissionais da cidade de Caxias do Sul. Atualmente, boa parte destes profissionais atua ou atuou na Cia. na função de criador-intérprete corporal/vocal/teatral. Importante citar que as pesquisas flutuam de forma flexível entre os contextos (Cia. e Escola), conforme a direção conjecture importante para o amadurecimento dos trabalhos corporais e cênicos.

Ao longo dos anos, o Núcleo Artístico Ballet Margô vem investindo constantemente na estrutura física, com o intuito de comportar com mais consistência e coerência a produção multifacetada que acontece em suas dependências. Assim, resultamos em uma logística de trabalho mais dinâmica e organizada, principalmente considerando que o Núcleo possui uma oficina de construção de cenografias. Esta produção interna e independente é um dos dispositivos mais potentes em termos estéticos-cênicos que produzem corporeidades e partituras cartográficas experimentadas, resultando em movimentações específicas, refinadas e exclusivas de cada composição.



Alicerce – Bailarinas: Ana Paula Simionatto e Luiza Tomé Salvador - Coreógrafa:
Margô Dalla Rosa Brusa - 1º lugar – Festival de Dança de Joinville

Foto: Amir Sfair Filho

⁴¹ Vinicius Lazzari, Lázaro Nascimento, Gustavo Viegas - músicos, compositores e intérpretes, Raulino Prezzi (in memoriam) – professor de jazz e diretor teatral, Márcio Ramos – ator, Dio Gonçalves – artista plástica, Roberta Padilha – atriz e fonoaudióloga.

Para este diálogo entre corpo humano e matéria ocorrer de forma generosa, tanto física quanto coreograficamente, o cenógrafo participa constantemente dos ensaios, compreendendo as necessidades estruturais e os conceitos propulsores das ideias dos coreógrafos. Corriqueira neste processo é a conexão do tempo, desapegando das urgências emaranhadas da produção coreográfica, que muitas vezes apresenta uma preocupação com quantidade e não qualidade. Permitindo-se este tempo descompromissado com tal produção banalizada, pode-se conscientizar de forma aprofundada em mais quesitos envolvidos, de figurino até iluminação e que, normalmente, engatam noções pertinentes da semiótica nos trabalhos. Processos constantes e inacabáveis, questionando inclusive a noção de ineditismo.

Um consistente e potente trabalho infantil em dança já vinha sendo desenvolvido por Margô⁴² desde o início dos anos 1980, e que a partir do início dos anos 2000 fortificou-se através de influências pós-modernas artísticas tais como hibridismo, mestiçagem, desconstrução, subjetividade, pluralidade, multiplicidade, polifonia e tecnologia, alcançando outros patamares de conteúdo teórico e de experimentos nas composições da produção artística do Núcleo.

Mendes (2008, p. 87) reforça a linha de pensamento do Ballet Margô:

Os seguidores da pós-modernidade em dança, assim como os pensadores da dança moderna, desejam instituir padrões e vocabulários de movimento diferenciados. O que se verifica, porém, ao contrário da dança moderna, é que este desejo, a cada montagem coreográfica, está sempre presente. Há uma fidelidade estética aos princípios filosóficos. A formatação de uma linguagem em dança, partindo dos princípios da pós-modernidade, dá-se muito mais pela metodologia ou metodologias de processo criativo do que pela forma dos movimentos. Essas metodologias, por sua vez, buscam a investigação do inusitado e não a instituição de códigos que devam ser simplesmente repetidos.

Positivamente, outro pensamento que vem sendo questionado é o de compreender a dança contemporânea como refém do aprendizado prévio da técnica clássica, o que é considerado pelo pensamento do Núcleo Artístico Ballet Margô um equívoco, embargando e restringindo o ensino. Esta técnica consagrada é uma das

⁴² Margô Dalla Rosa Brusa nasceu em 1951 e iniciou seus estudos em dança em 1958 com a professora Sandra Trintinaglia Susin. Anos mais tarde, foi aluna de Dora Resende Fabião. Aos 16 anos, ministrava aulas em cidades vizinhas e em escolas formais. Firmou-se na Escola Madre Imilda, e em 1982 instalou sua escola em uma das salas do complexo situado na avenida Júlio de Castilhos, 108, Caxias do Sul (RS). É graduada em Belas Artes pela Universidade de Caxias do Sul, ano 1976.

infinitas possibilidades de corporeidades e composições cênicas. Vale reforçar que este pensamento desprende inúmeras definições de ensino, engavetadas e que limitam também a extensão cultural no sistema didático. Quando se trata de algum tema/conceito externo ao do movimento subjetivo que nutre naturalmente a dança, nos desafiamos também a conhecer e compreender materiais/conceitos desconectados da arte criada no Núcleo até o momento em que a mesma seja inserida no repertório. Em "Motricidade", por exemplo, a solista aprofundou conteúdos referentes ao desenvolvimento motor humano; já em "Sinódica", o assunto abordado é a influência da Lua no comportamento humano.



Sinódica – Intérprete: Natália Finardi Bolson

Coreógrafo: Matheus Brusa

Foto: Cláudio Etges

Dentro do pensamento de incluir assuntos que a princípio vão além do universo da dança e que geram naturalmente uma maior abrangência de informação, incluem-se dados e materiais do próprio universo artístico, principalmente tratando-se de corpo e cenotécnica. Desde 2010, alguns dos trabalhos do Núcleo são criados dentro dessa lógica de processo artístico na qual a coreografia e a trilha sonora dialogam de uma forma pedagógica. Os intérpretes/criadores memorizam e compreendem questões e termos da fisiologia, áudio, iluminação e cenografia, ou seja, um processo de ensino que investe, informa e exercita, não apenas questões de consciência corporal e/ou artística, mas também questões fisiológicas e técnicas.

A coreografia "Caixa Cênica" acontece conforme os bailarinos percorrem o palco, nomeando cada elemento da clássica caixa preta de palco italiano, posicionando-se próximo ao elemento e com gestual que, na sua leitura, o represente. Matheus julgou ideal o momento para compor este trabalho em 2016, introduzindo o assunto com as informações básicas de uma caixa cênica para a terceira geração da turma de bolsistas do Núcleo através do edital de financiamento municipal, Financiarte. Outro importante trabalho que segue este viés de pensamento, e que vem cumprindo um papel muito importante na linha artística e metodológica do Núcleo, é a pesquisa Osteomiocinesioneurologia. Iniciada em 2014, já foi apresentada em configurações correspondentes ao conteúdo abordado dentro do assunto. A primeira versão foi apresentada como Osteologia, reconfigurando-se em Osteomiologia, Osteomiocinesiologia e agregando informações até chegar a Osteomiocinesioneurologia. Esta pesquisa permite aos alunos conhecer e compreender a anatomia e fisiologia humana, refinando seus recursos como artistas do corpo. Isto desencadeia outro fator importante, considerado fundamental pela direção⁴³ do Núcleo no processo de formação do artista e que se reflete na execução/interpretação do mesmo quando em cena.

Esta alavanca no pensamento artístico se deu com a participação intensa dos filhos da fundadora, Katherine⁴⁴ e Matheus, que trouxeram consigo a influência direta da arte contemporânea nas propostas de dança oferecidas no Núcleo Artístico: ballet clássico, dança contemporânea e danças urbanas. Esta "nova fase" acompanhou uma importante etapa da cena de dança da cidade de Caxias do Sul. Neste período, entre 1997 e 2007, ocorreram importantes conquistas nas políticas culturais, permitindo o surgimento inclusive da própria Secretaria de Cultura, assim como outras importantes ações, dentre elas a Cia. Municipal de Dança de Caxias do Sul e Escola Preparatória de Dança⁴⁵, que têm seu foco na arte contemporânea. A influência da Cia. Municipal no trabalho da escola ocorreu principalmente porque Katherine Brusa, filha da diretora

⁴³ Direção artística: Margô Dalla Rosa Brusa e Matheus Brusa; Direção de Produção: Katherine Brusa.

⁴⁴ Pós-graduada Especialização Corpo e Cultura – UCS (2009), graduada Tecnóloga em Dança UCS (2017), Graduada em Licenciatura Plena em Educação Artística - UCS (2005). Iniciou seus estudos em dança no ano de 1982. Foi bailarina da Cia Municipal de Dança de Caxias do Sul entre 1998 e 2006.

⁴⁵ A Cia. Municipal de Dança de Caxias do Sul surgiu via poder Legislativo, que sancionou a Lei nº 4.677 em julho de 1997. Segue desde então vinculada à Secretaria Municipal de Cultura. A Cia. Municipal de Dança participa de eventos promovidos pela cidade, visando não só o produto cultural em si mas também a educação e formação. Paralelo à Cia., a administração pública mantém a Escola Preparatória de Dança (EPD), focalizando também na área do conhecimento sistematizado.

Margô, fez parte do primeiro elenco entre 1998 e 2006. Neste período, a dança contemporânea ganhou muito espaço na cena cultural da cidade, inclusive estimulando que o Núcleo Artístico a incluísse em sua grade de aulas. Destacamos, portanto, a importante influência de dois dos principais nomes da dança na história da cidade, Sigrid Nora⁴⁶, diretora da Cia. Municipal no período citado, e Gislaine Sacchet⁴⁷, primeira professora de dança contemporânea no Ballet Margô.

A iniciativa de integrar as manifestações artísticas da dança, teatro e música tornou-se um dos focos da escola, principalmente nos últimos anos. Assim, mesmo quando sem ciência prévia da proposta (outrora discutida e mapeada), os intérpretes compreendem a composição de pesquisa através dos conceitos propostos que geram sensações, adaptando corporeidades e consequentes estéticas, dialogando com o ambiente concebido entre os corpos e/ou dispositivos e resultando em possibilidades dramatúrgicas.

Um dos principais recursos utilizados para alcançar possíveis assinaturas coreográficas é a mestiçagem da linguagem teatral com a dança, mais especificamente falando sobre gestuais provindos de ações cotidianas, que carregam consigo naturalmente uma bagagem semiótica, dirigindo público e elenco a uma interpretação de leitura mais tangível. Ora utiliza o gestual de uma forma pouco distorcida em que o teatro físico prevalece encaixando os gêneros artísticos em um processo mais híbrido, ora utiliza estes gestuais no início do processo, mais além sendo distorcidos no tempo/espaço, transportando o processo para um caminho mestiço entre as linguagens.

Compreende-se o corpo contemporâneo que dança livre de códigos corporais provindos de técnicas; porém, quando alimentado inteligentemente, utiliza-se delas de acordo com o conceito e/ou as resoluções cênicas que o movimento autoriza. São ferramentas que permitem este hibridismo. Tendo consciência deste fator, pode-se então experimentar e flutuar entre valências semióticas de técnicas/culturas corporais conhecidas e reconhecidas, podendo aprofundar pesquisas ao ponto de experimentar momentos de extrema mestiçagem estética e principalmente de pretensões

⁴⁶ Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela UCS (1983), Licenciatura Plena em Enfermagem pela UCS (1983), Licenciatura de Curta Duração em Estudos Sociais pela UCS (1975), Mestrado em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP (2000), Doutorado em Comunicação e Semiótica pela PUC - SP (2005) e Pós-doutorados em História pela UFSC (2011 e 2013).

⁴⁷ É doutoranda em Artes Cênicas pela UFRGS, Mestre em Comunicação e Semiótica pela PUC – SP, Especialista em Dança pela FAP – PR e Graduada em Educação Física pela UCS – Caxias do Sul.

dramatúrgicas, que podem vir a ser enquadradas em algum edital ou regulamento, se necessário.

Conforme a pós-modernidade avança, a comodidade se esvai, transformando-nos em seres com grande flexibilidade de mutação física e psíquica, assim como os processos contemporâneos artísticos, que necessitam compreender que definir algo no sentido de dar um fim não passa de uma mera utopia. Em outras palavras, o desfrute de outras técnicas consideravelmente notórias neste meio gera leituras confusas neste raciocínio separatista. Por exemplo, um trabalho pode ser encaixado em dança contemporânea com códigos de corporeidade e/ou cartografia do ballet clássico ou define-se o mesmo como uma obra neoclássica com contexto e/ou dispositivos cênicos e/ou dramaturgia/ambiente contemporâneo. Isto é o que se pretende em alguns trabalhos da escola: jogar caminhando o maior tempo possível em cima desta linha divisória.

Esta atitude é herança da alta abrangência experimental pós-moderna e alimenta constantemente a intenção de instigar através de conexões processuais, conceituais e dramatúrgicas com resoluções peculiares que podem vir a acrescentar estética, semiótica e conceitualmente, soando inclusive como inovador e com forte assinatura. Um dos grandes desafios de um coreógrafo, talvez o maior, é de encontrar uma assinatura e mais do que isso, não permitir que esta assinatura seja um fardo inibidor criativo. Ao contrário, manter a assinatura como coreógrafo mesmo tendo uma produção cênica de finalização versátil e dinâmica. Produzir trabalhos com rubricas que contenham a mesma estrutura, mas que se permitem torcer e distorcer para não se tornar repetitivas e sem garrancho, regidas por uma consistente assinatura criativa.



Aracninhas – Intérpretes: Laryssa e Rayssa Munari Barbosa

Coreógrafa: Margô Dalla Rosa Brusa

Foto: Cláudio Etges

Ao longo dos anos, a direção de produção assinada por Katherine Brusa e a direção artística de Margô e Matheus Brusa transitaram por ambientes/contextos com distintas fórmulas de resolução cênica dramatúrgica e conceitual, estimulando a constante busca do equilíbrio entre os pensamentos configurados nos diferentes contextos citados. Esta tentativa resulta atualmente em alguns importantes resultados de diálogos, permitindo configurar um caminho estreito e direto entre teoria e prática, exemplificando (através de partituras corporais e células coreográficas já compostas durante o processo cartográfico) conceitos teóricos fisiológicos, dramatúrgicos, semióticos, dentre outros. A maior consciência possível das possibilidades de leitura desta transposição é crucial para o melhor investimento das experiências dos criadores e da própria pesquisa corpográfica, cartográfica e coreográfica.

De acordo com Marques (2001 p. 37):

A linguagem da dança é uma área privilegiada para que possamos trabalhar, discutir e problematizar a pluralidade cultural em nossa sociedade. Em primeiro lugar, o corpo em si já é expressão da pluralidade. Tanto os diferentes biótipos encontrados hoje no Brasil quanto a maneira com que esses corpos se movimentam, tornam evidentes aspectos sócio-político-culturais nos processos de criação em dança.



Bonecos de Madeira

Coreógrafo: Matheus Brusa

1º lugar – Prêmio Desterro - Florianópolis

Foto: Cláudio Etges

Considerando os argumentos acima citados, a direção da escola decide assumir em seu nome a configuração de Núcleo Artístico Ballet Margô a partir do ano de 2017.

Referências

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje:** textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

MENDES, Ana Flávia. **Dança imanente: uma dissecação artística do corpo no processo criativo do espetáculo Averso.** Tese de doutorado. Orientadora: Eliana Rodrigues Silva. Programa de pós-graduação em artes cênicas da Universidade Federal da Bahia. Salvador: [s.n.], 2008.

VARGAS, Lisete. **Escola em dança:** movimento, expressão e arte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

Cia. de Dança Teatro Xirê: uma experiência na democratização da dança contemporânea

Andrea Elias⁴⁸

O presente trabalho tem por objetivo compartilhar a experiência da Cia. de Dança Teatro Xirê em sua trajetória contínua, ao longo dos últimos treze anos, pesquisando, criando e produzindo dança contemporânea destinada aos olhares de crianças.

Desenrolar essa trajetória e girar o pescoço para trás observando o caminho percorrido acaba por revelar um empreendimento bastante pretensioso, já manifesto no título mesmo desse texto: democratizar a dança contemporânea. Essa intenção evidencia-se bastante claramente quando lançamos o olhar sobre nossa trajetória: democratizar. Um desejo político, portanto. Contudo, tal desejo se nos revela no ato de retroceder nesse percurso, de verter o olhar para um dito passado que se presentifica a cada ação por nós empreendida quando escolhemos dançar para crianças. Essa intenção política não nasce, então, *a priori* determinando essa trajetória, tão pouco lhe é imposta *a posteriori*, como um adesivo que acabamos de aderir ao nosso percurso. O que observamos é, sim, como essa pretensiosa tarefa política esteve imbricada em nosso fazer ao optarmos dançar para crianças.

Como, então, dança contemporânea, política e crianças se cruzam na trajetória da Cia. de Dança Teatro Xirê, orientando suas opções estéticas?

Quando começamos a dançar para crianças, o que nos movia em direção a elas era o desejo de aprender. Tendo sido criada em 2003, as primeiras investigações que originaram a Cia. Xirê começaram em 1998, e a pergunta de base que nos movia nessas primeiras investigações era a seguinte: “É possível que o corpo possa comunicar, em situação cênica, sem que nenhuma palavra seja proferida e sem que o público precise traduzir em nenhuma outra linguagem aquilo que está presenciando?”.

⁴⁸ Diretora, coreógrafa, bailarina, atriz, educadora e produtora cultural, doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), Mestre em Teatro e Especialista em Educação Estética pela mesma instituição. Em 2003 criou e dirige, desde então, a Cia. de Dança Teatro Xirê, que mantém pesquisa e criação continuadas, tendo circulado seus espetáculos pelo Brasil, América Latina, Europa e Ásia.

Muito embrionária e intuitivamente, a pergunta que motivava as primeiras investigações da Cia. se relacionava, mal sabíamos nós, com questões que pensadores e criadores em dança estavam se fazendo, e que se referia à capacidade do corpo e do gesto dançado de produzir sentidos. O interesse desses investigadores em dança recaía, justamente, sobre uma impossibilidade de referir-se ao movimento que não fosse pelo movimento mesmo incluindo, claro, tudo aquilo que ele carrega, tal como “o olhar, a escuta, o sentido cinestésico, o tato” (ROQUET, 2011, p. 4).

De modo ainda muito empírico, estávamos interessados em investigar, na criação artística, a parcela do gesto que resta sem tradução, aquilo sobre o que do gesto não se pode dizer e que, no entanto, diz (GIL, 2004). E foi com a única finalidade de responder àquela pergunta de base que começamos a “dançar para crianças”.

Se havia algo sobre o “movimento” que tivéssemos que aprender para poder dizer “em movimento”, de modo que este prescindisse de tradução literal, ou qualquer outra, teríamos que aprender com aqueles que ainda não detinham o código verbal, ou que pouca intimidade tinham ainda com os demais códigos sociais.

E foi meio que tateando no escuro, ainda na indiscernibilidade conceitual do que estávamos propondo, que nos engajamos na tarefa de “dançar” para crianças em idade pré-verbal, ou de até no máximo 7 anos. O verbo “dançar” aparece aqui entre aspas porque a princípio não sabíamos, realmente, se o que fazíamos se inseria no campo do teatro, da dança, do circo, da mímica ou qualquer outro. Queríamos aprender a dizer com o corpo, e a intuição dizia que as crianças nos ensinariam o que estávamos buscando aprender.

Naqueles primeiros anos, ansiávamos por aprender com o outro (crianças) durante o ato de dançar. Ao observarmos esse primeiro ímpeto, identificamos que ele já carrega em si um projeto de compreensão do mundo e de nele atuar, uma vez que considera, inclui e se relaciona com o outro no ato de aprender. Dançar e aprender estiveram, assim, sempre relacionados, a partir do encontro com crianças, como faces de uma mesma ação.

E foi desde os primeiros instantes que um modo de pensar a criação coreográfica da Cia. Xirê foi orientado pelas variações de intensidades produzidas nesse encontro com o público, sempre lembrando que o público buscado era aquele formado por crianças, preferencialmente até os 7 anos de idade.

Intuir que a relação interativa com outros corpos daria a medida de nossos próprios corpos era compreender, ainda que empiricamente, que aquilo que vemos no outro é aquilo que somos capazes de ver, de mover, de ser. Não está implicada aqui uma questão identitária. Não se trata, exclusivamente, de ver-se no outro, principalmente porque esse reconhecimento é colocado em questão a todo instante pela sua própria natureza movente, mas de perceber a si mesmo nesse jogo inter-relacional.

O projeto coreográfico da Cia. foi-se constituindo, então, nesse terreno instável de interrogações sobre nós a partir do olhar do outro. A pergunta sempre presente: "O que eu estou fazendo?", tendo como fonte outra: "O que eu estou observando?" ou "O que sou capaz de ver?". E, nesse empreendimento, dançar para crianças, procurando aprender, foi-se constituindo um ato político. Nas palavras de Godard (2001, p. 25):

[...] no corpo do dançarino, em sua relação com outros dançarinos, ocorre uma aventura política, a partilha do território. Uma nova organização do espaço e das tensões que o habitam vai interrogar os espaços e as tensões próprias do espectador. [...] É, então, impossível falar de dança ou do movimento do outro sem lembrar que falamos de uma percepção particular, e que a significação do movimento ocorre tanto no corpo do dançarino, como no corpo do espectador.

Embora esteja afirmando que fomos “dançar” para crianças para aprender, o que a princípio nos estava claro era que o corpo em movimento era o meio, independentemente de assumirmos esse corpo como um corpo que dança. Mas foram os procedimentos utilizados, sempre revistos e atualizados a cada nova produção, que conduziram nossa produção, anos mais tarde, assumidamente para dentro do universo da dança contemporânea.

Ao longo dos anos, sem modelos que pudessem servir de orientação, aquele desejo inicial de investigar o “indizível do gesto e que, no entanto diz”, colava-se à poética da dança contemporânea, pois não pretendia outra coisa senão "encontrar a força da transposição quase imediata no interior de um projeto em que a totalidade da matéria do ser se torna linguagem" (LOUPPE, 2012, p. 64). Embora nos tivesse custado alguns anos apropriarmo-nos disso, hoje não temos dúvida de que a produção da Cia. diz respeito convictamente à dança contemporânea. Os anos despendidos para inserir aí nossa produção se deveram também a uma atitude

rigorosa de pesquisa e aos conceitos que apenas se formavam no campo acadêmico, enquanto nosso projeto se formava na experiência. Seguindo ainda a leitura de Louppe identifico ali o propósito que conduziu o percurso de nossa investigação:

Que o corpo possa encontrar uma poética própria na sua textura, nas suas flutuações e nos seus apoios é um aspecto que diz respeito à própria invenção da dança contemporânea. Inventar uma linguagem, de fato, já não significa manipular um material preexistente, mas criar esse mesmo material, justificando artisticamente a sua gênese e comprometendo nesse empreendimento o sujeito, ao mesmo tempo produtor e leitor de sua própria matéria (2012, p. 64).

Ocorre que o público ao qual estivemos nos dirigindo todos esses anos, e com o qual mantivemos esse empreendimento de aprender/criar, foi formado por crianças. Em geral, entrar em empatia cinestésica com crianças de até 7 anos pode ter consequências muito caóticas, como ter um público tão ou mais dançante que os próprios dançarinos em cena. O resultado, nesse caso, poderia até ser muito interessante, mas não era, naquele momento, nosso propósito. À época, mais de treze anos atrás, não seria mesmo muito fácil sabermos que nossas buscas encontravam espaço dentro do campo da dança contemporânea, pois nesse momento praticamente não se falava em "dança contemporânea para crianças".

Todo o esforço de início de pesquisa foi o de buscar a justa medida no corpo que dança (o dos dançarinos) para que esse corpo pudesse produzir sentido junto àqueles que "veem" (as crianças), e ao produzir sentido para eles que os convidasse a descobrir com o dançarino lugares ainda não descobertos, acionando, contudo, suas potências de pensamento e apreensão do gesto dançado enquanto fruem a obra de dança como "audiência" para a mesma.

De fato, buscávamos que o sentido primeiro da dança pudesse "ser lido no próprio corpo que a gera e que nela se gera, e que a intenção, clara ou obscura, do ato poético passasse pelo movimento como processo gerador, e pelos estados do corpo e do pensamento" (LOUPPE, 2012, p. 47). Mas como chegar a isso dançando para crianças como público? Indicaria que aí se recorta um contexto significativo ao qual nosso projeto coreográfico esteve conectado desde o princípio.

Tratava-se de um projeto que precisava se comunicar com um público de até 7 anos de idade. Nessa fase do desenvolvimento humano são inumeráveis as transformações que conduzirão à formação de um sujeito. Resumida e

genericamente, entre 3 e 6 anos⁴⁹, a criança começa a constituir seu pensamento por operações concretas de construção e desconstrução, nas quais brincadeiras de repetições, jogos de relacionamento e experimentação de gestualidade têm grande importância. É nessa fase que a criança começa a se perceber como algo separado do mundo, desenvolvendo uma consciência de si, e apresenta especial interesse por jogos imaginativos.

Reforço uma vez mais que o engenho que sempre se pretendeu com o público formado por crianças nunca foi o de trazê-lo ao palco (ainda que sempre se corresse o risco dessa situação espontânea), mas de tê-lo acompanhando o acontecimento como público, mesmo que ativo e convocado, mas como público. Eu precisava que as crianças engajassem seus corpos como pensamento na aventura ali proposta. O que tínhamos a lhes oferecer para que pudessem seguir conosco uma linha de pensamento do corpo, acedendo à obra a partir de seus próprios recursos de elaboração?

Nesse primeiro momento da pesquisa, que durou em torno de cinco anos (mais precisamente de 1998, quando começamos a criar “Ciranda”, até 2003, quando fundamos a Cia.), as intensas experimentações procuravam criar esse corpo necessário (LOUPPE, 2012, p. 73) para conectar o olhar das crianças. Tais experimentos envolviam também meu histórico como educadora, o que me permitia acesso a diferentes grupos de crianças, em diferentes situações e instituições, o que facilitou muito o contato.

O trabalho com objetos foi um dos primeiros recursos encontrados para criar um “elo” entre o corpo do dançarino e o desse público específico, e, mais adiante, possibilitou transitar o gesto concreto para a abstração do gesto dançando.

A introdução de objetos como elementos de construção poética também tem origem nas práticas somáticas, por mim intensamente apreendidas em minha formação como bailarina no Centro de Estudos do Movimento e Artes, no Rio de Janeiro, fundado e dirigido por Angel Vianna. Aos poucos, os objetos utilizados na sensibilização do corpo e abertura a novas percepções, tais como bolas, bambus e lenços, foram sendo usados como *partners* nas improvisações dançadas. Ali, não era

⁴⁹ Embora, muitas vezes, tenhamos bebês de 8 meses na plateia, em geral, essa é a faixa etária que comparece ao teatro, pois os responsáveis se dispõem a entrar com crianças numa sala de espetáculos somente a partir dos seus 2 anos e meio.

o que fazíamos com os objetos o que importava, mas o que nossos corpos produziam na relação com eles.

A relação com os objetos introduz na pesquisa o exercício de equivalência entre os corpos, salvaguardadas suas respectivas naturezas. Menos que a intervenção de um corpo sobre o objeto, era já numa perspectiva fenomenológica que o exercício se fazia ao permitir que o objeto também tocasse o corpo do bailarino com sua forma, cor, textura, odor, intervenção no espaço. O ensaio com objetos, nessa primeira instância da pesquisa, contribuiu fortemente para uma maleabilidade na plasticidade do corpo que seria transferida futuramente para a relação com o público. Note-se como aqui se ensaia o exercício de compreender o outro (nesse caso o objeto inanimado) como parte, o que seria o nosso desafio no exercício de aprender no encontro com o olhar do outro (agora as crianças).

A cada acesso entre objeto e corpo uma infinidade de possibilidades se desvendava, desde as ações mais concretas até a total virtualização do objeto, fazendo com que ele desaparecesse e ficando apenas com a fabulação por ele despertada no corpo.

Os exercícios com objetos possibilitaram, então, a assimilação de gestos, jogos e experiências concretas que fazem parte do universo da criança naquela fase de desenvolvimento pretendida. A partir do gesto concreto acedia-se ao gesto abstrato, trazendo com ele o olhar da criança.

A necessidade de referenciar o gesto abstrato em seu gesto concreto originário foi dada exclusivamente pelo contato com o público dessa faixa etária, e tem sido o caminho por meio do qual a Cia. tem feito a transposição do olhar da criança até o empreendimento da dança contemporânea. De modo simplificado, a operação se dá pela equação: parte-se de um gesto de possível identificação para a criança que, colando nele seu olhar, carrega consigo o engajamento do corpo e com ele o pensamento até um espaço de fruição cinestésica no qual lhe seja possível dispensar o retorno objetivo às operações concretas.

Mas o que se revela ainda mais interessante é que, nessa dinâmica, não é apenas o olhar da criança que vem com o dançarino. O que ocorre aí é um complexo entrelaçamento de forças, em que o dançarino também é capturado e transformado pelo olhar da criança, pois, como dito acima, não se trata de um corpo agindo sobre outro. Nesse ponto introduzo a concepção do espaço segundo Hubert Godard. O

conceito de espaço é para Godard seu principal foco de discussão, e esse tema é também central para compreender o que propomos ao trabalhar com e para crianças, bem como o modo como entendemos a tarefa democratizadora da dança.

Godard trata da relação do corpo com o espaço, ele concebe o espaço como intrínseco às dinâmicas perceptivas, afirmando, portanto, que um corpo não pode ser observado apartado da dinâmica que o constrói. Não existe, portanto, um espaço e um corpo, um dentro e um fora do corpo. O espaço se constrói pelo "agenciamento de uma história particular de modos perspectivos de dinâmicas espaciais que podem engendrar um tipo de algema na qual o corpo será aprisionado" (2010, p. 9).

Essa concepção do espaço prioriza o evento estético no modo de construção de todo e qualquer gesto. A acepção da ordem do sentir prioritariamente à construção gestual foi um entendimento desde as primeiras experimentações da Cia. com objetos, quando muito cedo foi identificado que a improvisação com esse outro (ainda que de natureza inanimada) oferecia territórios a ser explorados que ampliavam as capacidades sensíveis e perceptivas dos dançarinos para além daquilo que cabia nos seus repertórios. Tal dinamização das possibilidades de resposta, desenvolvida com o objeto inanimado, foi transferida para a vivência com o público. O que estava em jogo, nesse desenvolvimento das capacidades perceptivas, era o desenvolvimento de uma potência de diálogo com um ambiente movente, sem tempo para prejulgamentos ou negação do outro, ou seja, a necessidade de disponibilizar os corpos a responderem a "realidades flutuantes" (GODARD, 2010, p. 7).

O vínculo estreito com o público formado por crianças requer, no modo como proposto pela Cia. Xirê, um refinamento da percepção. É necessária aqui a operação das capacidades de agir com o outro, num exercício preciso onde minha ação distinta não invalida nem se sobrepõe à do outro, mas com ela se transforma numa terceira, onde seus sistemas produtores não se confundem nem se sobrepõem. Estar disponível a essa dinâmica requer uma preparação para transformar um modo de conceber o mundo, onde não posso mais me entender descolado dele, aquilo que se move diante de mim move também em mim:

É aí que o diálogo com outra pessoa se torna interessante; o fato de fazer, por exemplo, uma improvisação em dança contato-improvisação é sempre como se fosse obrigado a aceitar que o ambiente se "mexe", que o outro é outro e, portanto, a reorganizar constantemente suas próprias grades sensoriais (GODARD, 2010, p. 7).

Faz parte da preparação dos bailarinos da Cia. exercitar essa plasticidade, buscando compreender a realidade sempre como movente, desenvolvendo uma espécie de prontidão à mobilidade do ambiente.

Não hesito em afirmar que o exercício dessa prontidão integra, hoje, nosso projeto estético porque ele se originou no contato com crianças até 7 anos. Dispor a dança contemporânea a esses olhares, ainda tão próximos da emergência dos processos vitais do sentir, colocou-nos o desafio de deixar despertos também em nós esses processos.

Aqui considero importante apontar a questão da transmissão de conhecimento no ensino da dança, também abordada por Godard e Launay, e como ela interfere na resultante de um projeto coreográfico onde é indispensável a disponibilidade para estar no mundo tomando posições a todo instante.

Para Godard, a relação com o espaço é também uma questão para o ensino da dança, à medida que, como vimos acima, o espaço se vincula ao sentir e deve ser trabalhado nesse aspecto juntamente com as técnicas do corpo. Godard condena a visão de corpo como instrumento a ser dominado e controlado antes de um interesse pela relação desse corpo com seus processos de sentir, que são também processos políticos na medida em que relacionam o indivíduo com seu contexto (2010, p. 10).

Perceber o espaço é também tomar posição em relação às coisas do mundo, saber onde se está e como o que me circunda está em mim.

Nesse sentido, o que muitas vezes chamamos de linha central, corpo central, não pode ser resumido a uma zona geográfica do corpo, a uma estrutura, mas a uma função central, radical, aquela onde se inicia nosso encontro com o mundo. E esse lugar pode ser completamente periférico, como a pele da mão ou dos pés, ou ligado à dinâmica do nosso olhar. A respiração, por exemplo, participa dessa função central na medida em que ela é o eco de nosso posicionamento de troca com o contexto, muito além de apenas uma troca química. A coluna vertebral sofrerá variações desses modos funcionais. Em suma, o que é central é a relação (GODARD, 2010, p. 16).

Encarar o espaço como uma questão que tem em sua centralidade a relação é transformar inteiramente a percepção de corpo pela qual um bailarino é formado. Essa abordagem implica que o bailarino esteja engajado em perceber-se/sentir-se no mundo, que ele não esteja anestesiado frente aos acontecimentos, tampouco escondido sob um arcabouço de respostas prontas.

Para Isabelle Launay, a questão do corpo, intrínseca à do espaço, é norteadora da transmissão dos saberes em dança.

A preocupação da autora [Launay] se direciona para as dinâmicas de poder que são exercidas sobre o corpo e que, porventura, levam o bailarino a um desconhecimento de seu corpo e de seu desejo. A pesquisadora [Launay] aponta nessa relação, para o risco do congelamento de nossas ações na medida em que nos alienamos numa engrenagem de identificações que quanto mais nos enreda em seu tecido mais nos faz nos perdermos, posto que, para que esse processo de alienação vigore, um tanto de desconhecimento de si e de sua via desejante deve imperar. Curiosamente, Launay nos propõe testemunhar os gestos e trocas que nos fabricam como uma perspectiva de questionamento dessa engrenagem (LIMA, 2014, p. 29-30).

Sendo assim, como decorrência de seus procedimentos originários, no projeto coreográfico da Cia. não é suficiente que o bailarino execute bem a frase que lhe cabe. Em todos os nossos trabalhos é necessário que haja uma disponibilização para mover-se encarando a mobilidade do ambiente, em conexão sensível/perceptiva com os corpos presentes.

Foi seguindo essa trajetória que nos constituímos e criamos os espetáculos “Ciranda: dança contemporânea para crianças” (que dá origem à Cia. em 2003); “Quando Crescer, Eu Quero Ser...”⁵⁰ (2006); “Entrelace” (2011); e “Dingling”⁵¹ (2016). Essas peças foram criadas especificamente para o olhar de crianças⁵² e foi a partir de nossa experiência aprendendo com crianças, ao nos propormos a trabalhar para elas, que desejamos nossa primeira experiência para o olhar de adultos. Essa investida era um desafio de verificação para nós, desejávamos agora experimentar no encontro com adultos aquilo que acreditávamos ter aprendido até ali dançando para/com crianças.

O ano era 2008, logo após a estreia de “Quando Crescer, Eu Quero Ser...”. Dentro dessa perspectiva política de partilha, atuação e intervenção no espaço e em nós, os temas que sempre nos moveram para criações foram verificados naquilo que

⁵⁰ Projeto contemplado pelo Edital Funarte Klauss Vianna 2006 e pelo Prêmio Angelica Daher de Teatro 2006 patrocinado pela Secretaria Municipal de Cultura / Prefeitura da Cidade de Angra dos Reis.

⁵¹ Peça criada a convite e com produção do Stadttheater da cidade de Wilhemshaven, no norte da Alemanha, para integrar a programação destinada a crianças de 2 a 6 anos na temporada 2016/2017.

⁵² Observe-se que sempre utilizamos o termo “criança” ou “para crianças” em preferência ao termo “infantil”. Os motivos da escolha terminológica estão na etimologia dos termos “criança” e “infantil” em relação ao propósito da produção da Cia. até aqui recorrido.

considerávamos urgente abordar. E a verificação também era empírica. A confrontação com o público em experiência criativa nos indicava os temas necessários. E foi assim que, naquele ano de 2008, propusemos a pesquisa “Cuidado⁵³”, que tinha por objetivo investigar as relações de cuidado entre os viventes na sociedade contemporânea. Assim nasceu “Esther Williams não quer mais nadar⁵⁴”, performance a ser compartilhada com olhares de adultos. E, por acreditarmos que qualquer tema pode ser discutido com crianças desde que consideradas as capacidades de apreensão do mundo de cada faixa etária, utilizamos o material pesquisado durante “Cuidado” para desenvolver a performance “Entrelace”, agora para os pequenos. Em ambas as performances, atuamos entre os presentes, não havendo distinção entre palco e plateia: os bailarinos estão misturados ao público e, dependendo da disponibilização do bailarino para o outro (*partner* na cena ou o próprio público), os elos coreográficos se atarão ou não, de um modo ou de outro.

Assim, em 2011 tínhamos em nosso repertório três peças de dança contemporânea para crianças, mas verificamos que nenhuma das obras tinha um registro em vídeo do qual pudéssemos nos orgulhar. Foi então que, conectando o nosso projeto primordial de aprender à necessidade de registrar nossos trabalhos com qualidade profissional, criamos o projeto “Cadê a Dança?”. Neste projeto, ainda e mais pretensiosamente, dança contemporânea, criança e política caminharão conectados. Nossa pretensão será tão grande que, com “Cadê a Dança?⁵⁵”, chegaremos ao ápice de desejar invadir a vida cotidiana do nosso público com a experiência da dança. Afinal, o céu nunca foi limite para nós!

“Cadê a Dança?” é um produto. Sim, com esse projeto admitimos que existe um mercado para o entretenimento do público formado por crianças e nos atrevemos a penetrá-lo com a linguagem da dança contemporânea. Afinal, por que não introduzir a dança contemporânea na diversão e na vida cotidiana das crianças? Por que não fazer com que a dança contemporânea faça parte de nossas vidas? E, já que o brincar sempre fomentou nossas criações, por que não fazer a devolução da dança contemporânea para o ato de brincar?

⁵³ Projeto de pesquisa contemplado pela Secretaria de Estado de Cultura através do Edital de Chamada Pública 007/08 - Artes Cênicas – Dança.

⁵⁴ Projeto contemplado pelo Fundo de Apoio ao Teatro 2010 com patrocínio da Secretaria Municipal de Cultura/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

⁵⁵ Projeto desenvolvido com recursos do Fundo de Apoio à Dança 2011, patrocinado pela Secretaria Municipal de Cultura/Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro.

Além do registro dos espetáculos, acabamos por criar um híbrido que integra áudio visual, literatura e brinquedo em uma caixa que carregaria o resultado de nossa pesquisa de 2003, quando começamos como Companhia, até 2011, ano de proposição do projeto. Permitindo a difusão documentada do trabalho, necessidade que originou a ideia, o material permitiria o desdobramento pedagógico de nossa produção artística, invadindo casas e escolas e democratizando a linguagem. “Cadê a Dança?” é, então, uma caixa ilustrada também para dançar, que contém três DVDs com os espetáculos de repertório da Cia. até 2011, criados especificamente para o olhar de crianças; acompanhando cada espetáculo, a caixa carrega também um “brinquedo de dançar”. Esses brinquedos devolvem para a experiência das crianças o que elas nos ensinaram quando nos propusemos a criar para elas, pois são mídias relacionadas aos temas de cada espetáculo, que visam ao engajamento do corpo no ato de brincar, estimulando a experiência dos gestos concretos até o desprendimento do objeto para a travessia ao gesto dançado.

Como se pode verificar, esse material pedagógico carrega nossa trajetória de investigação e nosso pretensioso projeto democratizador. Transpor para o audiovisual nossas obras também foi um desafio nesse processo, uma vez que precisamos traduzir para outra mídia obras que foram criadas para o acontecimento no encontro presencial com o público.

Para o “Cadê a Dança?” também foi transposto outro objetivo do nosso trabalho, que é fazer com que a fruição artística tenha em si mesma sua função pedagógica. E, longe de referir-me a qualquer ideia de transmissão de conhecimentos pela obra, refiro-me mesmo ao fato de a obra não ter “função nenhuma” para os padrões da sociedade em que vivemos hoje, seguindo a proposição de Ernest Fischer em *A Necessidade da Arte* (1965). E, se por um lado desejamos fazer da vivência estética uma vivência pedagógica pela potência mesma que tem a arte de transformar, por outro desejamos fazer com que a vivência pedagógica seja fruição estética.

Na consolidação do trabalho da Cia. de Dança Teatro Xirê, a formação do olhar apreciador da obra em dança contemporânea é um objetivo que foi se tornando importante para nós e que fomentou nossas investigações. É nessa dimensão que a noção de interatividade vai se constituindo no nosso fazer e, assim, “fazer para” se constitui “fazer com”. Na nossa proposição, é apreciando a obra que o público dança!

E buscamos adubar um caminho para que, ao final da experiência, ele siga dançando, ou que a dança faça parte de sua vida um pouquinho mais.

Infiltrar a dança ou o olhar para a dança nos mais diversificados territórios tem sido atividade subversiva de extrema importância para nós. Mas vale salientar que o encontro com crianças é que tem conduzido a pesquisa e criação da Cia. para os olhares ditos adultos. Assim, entendemos esse processo de democratização como um artifício de tornar acessível a... Não porque levamos a dança, mas porque propomos descortinar os olhares, não só os dos outros, mas, no encontro, também os nossos, dando a ver (também a nós) as possibilidades de movimento, de transformação, de vir a ser.

É ainda Laurence Louppe quem nos ajuda a compreender porque viemos parar aqui, afirmando que fazemos “dança contemporânea para crianças”. Diz ela:

Geralmente, o ponto de partida de qualquer obra remete para um traço fundamental do bailarino contemporâneo: a necessidade, a própria urgência de dizer e, por vezes, de gritar ao mundo o sentido e o desejo transbordante de que é portador (LOUPPE, 2012, p. 260).

Fomos dançar para crianças porque queríamos aprender com elas ainda em idade pré-verbal. E concluo com uma pergunta hoje quente para mim diante da conjuntura global: em que medida atuar com/para crianças é um modo de responder às demandas do mundo? Ou: que mundo estamos permitindo vir a ser quando atuamos com/para crianças?

Referências

FISCHER, Ernest. **A Necessidade da Arte**. Lisboa: Editora Ulisseia, 1965.

Gil, José. **Movimento Total**: o corpo e a dança. São Paulo: Iluminuras, 2004.

GODARD, Hubert e KUYPERS, Patricia. Buracos negros - uma entrevista com Hubert Godard. Rio de Janeiro, **O Percevejo online**, Dossiê Corpo Cênico, vol. 2, nº 2, PPGAC/Unirio, 2010 [2006]. p. 01-21.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. SOTER, Silvia e PEREIRA, Roberto. **Lições de Dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2001. p.11-35.

LIMA, Carla Andrea. Uma poética da corporeidade: relações entre destituição subjetiva o Real do corpo e da cena. **CONCEIÇÃO | CONCEPTION**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena - UNICAMP. Vol. 2. Núm. 2. Ago/2014. Disponível em: <http://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgac/article/view/201/193>

LOUPPE, Laurence. **Poética da Dança Contemporânea**. Lisboa, Orfeu Negro: 2012.

ROQUET, Christine. **Análise do movimento e análise de obras coreográficas**.

ROQUET, Christine. Da análise do movimento à abordagem sistêmica do gesto expressivo. Rio de Janeiro, **O Percevejo online**, Dossiê Corpo Cênico – linguagens e pedagogias, vol. 3, nº 1, PPGAC/Unirio, 2011. p. 01-15.

TAVARES, Joana Ribeiro da Silva. A Análise do Movimento – algumas noções segundo Hubert Godard. **ANAIS do VII Congresso da Abrace**. Porto Alegre: UFRGS, 2012, p. 01- 05.

TAVARES, Joana e KEISERMAN, Nara. **O corpo cênico entre a dança e o teatro**. São Paulo: Annablume, 2013, p. 249-255.

Trajetória de uma aventura artística

Valéria Franco de Almeida⁵⁶

Cia. Tugudum

O espaço cultural da Cia. Tugudum surgiu em junho 1999 com a ideia de não somente abrigar uma pesquisa de mesclas de linguagens, mas também de pensar o ensino das artes. Seu objetivo foi trazer a dança, a música e o teatro para o mesmo espaço, com aulas, oficinas, espetáculos e pesquisas de linguagens. Criou-se um caminho de mão dupla entre o ensino das artes e o fazer artístico, mais especificamente da dança e da percussão para todas as idades. Por que Tugudum? Tugudum é uma onomatopeia⁵⁷, é o som do tambor, e é um nome que traz na sua sonoridade muito movimento. O nome Tugudum contém som e movimento, ele traduz o teor da pesquisa.

João Carlos Dalgalarrodo e Valéria Franco de Almeida são fundadores da Cia. Tugudum e trazem em suas bagagens pessoais experiências distintas, mas que se correlacionam. Dalgalarrodo nasceu na cidade de São Paulo (SP), estudou piano na infância e percussão na adolescência, foi músico de orquestra e se formou no conservatório de Region de Rueil Malmaison, em Paris, onde estudou música cênica, o que influencia até hoje o seu trabalho. Foi professor de rítmica e percussão no curso de dança da Universidade Estadual de Campinas e como músico performático, utiliza outras linguagens artísticas em seu trabalho. Desenvolve um método de ensino da percussão popular e erudita.

Valéria Franco, nascida em Sorocaba, interior do estado de São Paulo, artista da dança, estudou dança clássica na infância e adolescência, jazz, sapateado americano, teatro, improvisação e dança moderna (método Rudolf Laban e técnica de Marta Graham) na adolescência. Formada no curso de Licenciatura e Bacharelado

⁵⁶ Formada no curso de Licenciatura e Bacharelado em Dança na Universidade Estadual de Campinas, desenvolveu um método de ensino da Dança Contemporânea para todas as idades, fruto da pesquisa artística que envolve educação somática na preparação do corpo técnico e sensível. Fundadora e Diretora do Espaço e da Cia. Tugudum, em Campinas (SP).

⁵⁷ Onomatopeia é a figura de linguagem que permite o uso de vocábulos para representar um som. Ela é formada a cada vez que uma palavra escrita reproduz um ruído, um barulho ou qualquer tipo de som. Fonte: <http://www.figuradalinguagem.com/onomatopeia/>. Acesso em: 6 set. 2017.

em Dança na Universidade Estadual de Campinas, desenvolveu um método de ensino da Dança Contemporânea para todas as idades, fruto da pesquisa artística que envolve educação somática na preparação do corpo técnico e sensível. Fundadora e Diretora da Cia. Tugudum, montou vários espetáculos autorais, dentre eles: *Segunda-feira* (1997), *A Bola e a Boneca* (2002), *Ora Bolas* (2004), *O que te mantém em pé?* (2005), *Corpo Fora* (2008), *Cuidado que pega* (2009), *Dança uma história?* (2013), *Psiiu, vem brincar!* (2016).

Diálogo Corpóreo Musical Cênico

A pesquisa da mescla das linguagens no trabalho da Cia. dá continuidade aos trabalhos desenvolvidos por mim, Valéria Franco, e pelo músico percussionista João Carlos Dalgalarondo, realizados no período de 1989 a 1998, com fundamento na música cênica⁵⁸, na dança moderna e no jogo do improviso, inicialmente baseado no método de Laban. Neste período criamos cinco espetáculos com elencos diferentes: a primeira experiência foi *Flash e Queixa* (figuras 1 e 2) em 1989 com um grupo de cinco músicos e cinco dançarinas; em 1992 *Percussão pra quem gosta* (figura 3); *Tiriraticotico* (1994); *Japepaí* (1995, figura 4), e *3 em 1 compasso* (1997, figura 5). Desenvolvemos a pesquisa da interação da linguagem da dança com a música dentro do jogo do improviso. Neste jogo, é estabelecida uma conexão entre a figura do músico, a música e a bailarina. O principal foco dos experimentos é a interação destas duas linguagens com a intenção de diálogo, sem a imposição de uma linguagem sobre a outra. O resultado é uma retórica artística que denominamos “Diálogo Corpóreo Musical Cênico”. A teatralidade da cena surge na interação da música e da dança, ela aparece contundente na força da comunicação.

Os elementos básicos do trabalho técnico que denominamos “Diálogo

⁵⁸ Música Cênica ou Música Instrumental Teatral (*Instrumental Music Theatre*) é um termo que apareceu na segunda metade do século XX, para se referir a obras instrumentais nas quais o compositor utiliza intencionalmente, além de elementos sonoros, material visual e teatral. Assim, ações dos intérpretes, tais como seus próprios gestos instrumentais, ou mesmo outros gestos e movimentos em palco, bem como recursos visuais como iluminação, cenário e figurino passam a ter uma importância estética semelhante, por exemplo, a forma e harmonia. Um dos principais nomes na história deste gênero foi o do argentino Mauricio Kagel. Fonte: <http://www.mondayeveningconcerts.org/notes/022210.html>. Acesso em: 06 set. 2017.

Corpóreo Musical Cênico”, além das linguagens corporais e musicais próprias que cada artista traz, são elencadas a seguir.

- Percepção integral: estado de concentração sensível para a percepção do público, do espaço cênico, dos instrumentos em cena e dos artistas envolvidos.
- Jogo: captar, receber e responder ao tema que se estabelece em cena incluindo a plateia. “O jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana”. (HUIZINGA, 2000, p. 30).
- Elemento surpresa: resposta ou provocação do público e/ou da cena, como lidar com a adversidade.
- Relação músico – música – instrumento – bailarina – movimento: a ideia é que a cena seja construída pelo diálogo destes elementos e linguagens. A cena acontece sem que nenhuma linguagem ou elemento imponha ou exerça domínio sobre a outra.
- Contaminação: no jogo o artista pode contaminar a cena com uma proposta nova, ou o artista pode se deixar contaminar pelo acontecimento da cena.
- Teatralidade: surge no jogo da retórica artística da dança com a música em que a musicalidade do movimento se transforma em gesto teatral, onde os olhares e as expressões dão o tom da comunicação.
- Comunicação: passa pelo diálogo musical de provocação, pergunta e resposta, colocação de novo assunto, em que a triangulação dos olhares entre artistas e plateia flui num jogo espetacular.



Figura 1 – Ensaio do espetáculo *Flash e Queixa* no Auditório do Instituto de Artes da Unicamp em 1989, com Georgia Lengos, Lilian Vilela, Sandra Cavalini, no fundo: Daniela Gatti e Valéria Franco. Foto: Carlino Amaral.



Figura 2 - Ensaio no Auditório da Instituto de Artes da Unicamp, com Georgia Lengos, Lilian Vilela, Valéria Franco, Dailton Lopes. Foto: Carlino Amaral.



Figura 3 – *Percussão pra quem gosta* (1992). Cartão de divulgação para temporada no Teatro da Aliança Francesa em São Paulo. Foto: Carlino Amaral.



Figura 4 – *Japepaí* com Diane Ichimaru , Valéria Franco e J. C. Dalgalarondo. Movimentos Sesc de Dança, Teatro Sesc Vila Nova, 1995. Foto: Pakito.



Figura 5 – *3 em 1 compasso*. Apresentação no Sesc Vila Nova, Movimentos Sesc de Dança, 1997. Foto: Paquito.

A improvisação como linguagem estética e ferramenta técnica

Os espetáculos criados pela Cia. Tugudum são todos autorais, nem sempre partem de um tema, às vezes iniciamos a pesquisa para um novo trabalho nos colocando em estado de improviso como pessoas em uma conversa. Nessa conversa aparecem os assuntos a ser explorados na elaboração da nova criação. A improvisação não se restringe ao aspecto da criação de um espetáculo, ela é parte integrante do resultado artístico, é utilizada principalmente como estética e linguagem. O “Diálogo Corpóreo Musical Cênico” conduz toda a dinâmica de desenvolvimento na criação dos espetáculos da Cia. Tugudum, tanto para a primeira infância como para os adultos. Nossos espetáculos são inusitados, trazem humor, delicadeza e poesia.

A improvisação também é utilizada como técnica para a pesquisa de movimentos na construção de um repertório de uma linguagem corporal individual. Neste processo de investigação, o fazer é técnico porque exige uma consciência corporal e um aprimoramento do controle muscular para a execução das variadas dinâmicas de movimento, ou seja, não somente domínio total do movimento, mas domínio deste repertório de movimentos (combinação infinita de possibilidades de movimentos conscientemente executados). Quando o improviso vai para a cena, ele

continua sendo técnico, porém se torna uma linguagem de comunicação, porque o jogo do improviso é realizado entre os artistas em cena e a plateia. Tenho como exemplo a intervenção *Cuidado que pega* (figuras 6, 7, 8, 9 e 10), criada com subsídio financeiro do FICC – Fundos de Investimentos da Cidade de Campinas, em 2009. A ideia da intervenção é contaminar as pessoas com dança e música, num jogo improvisado em que as pessoas percebem aos poucos algo diferente no ambiente, contagiado com provocações sonoras e movimentos gestuais do cotidiano transformados em dança. O público, aos poucos, é inserido no jogo em forma de convite ou provocação. Inicialmente esta intervenção foi realizada nos pontos de ônibus em horário de maior movimento e também dentro de ônibus; hoje é feita em diferentes espaços. É um exemplo de como usamos a improvisação como linguagem de comunicação propondo uma nova estética, onde o espectador se mistura com o artista.



Figura 6 – Rodrigo Dalga La Franco, Ana Márcia Nori e Valéria Franco. Sesc Bom Retiro, São Paulo 2017. Foto: Leandro Almeida.



Figura 7- Rodrigo Dalga La Franco e Valéria Franco. Sesc Bom Retiro, São Paulo, 2017. Foto: Leandro Almeida.



Figura 8 – Valéria Franco. Sesc Bertioga, São Paulo, 2017. Foto: Hélio Carvalho.



Figura 9 – Renata Dória e Valéria Franco. Sesc Bertioga, São Paulo 2017. Foto: Hélio Carvalho.



Figura 10 – Renata Dória, Coré Valente e Dalgarrondo. Sesc Bertioga, São Paulo, 2017. Foto: Hélio Carvalho.

Espetáculos para crianças

A experiência da maternidade trouxe uma vontade e um olhar mais atento para a infância. Então, em 2002, surgiu o primeiro espetáculo para crianças intitulado *A Bola e a Boneca* (figuras 11, 12 e 13). Em 2017 este trabalho completou quinze anos de existência, passando por vários elencos diferentes. No processo criativo escolhi dois temas de experimentação (a bola e a boneca) e, a partir dos experimentos, tracei um roteiro coreográfico. Surgiu então a necessidade de trabalhar com a palavra, para um melhor entendimento de algumas cenas. Optei pelo texto improvisado pela simples razão de estar trabalhando com bailarinas e não com atrizes, pois o texto improvisado traz uma veracidade à cena. Este espetáculo tem um roteiro estruturado com partes coreografadas e outras improvisadas, e o público também é coautor, pois trata-se de um espetáculo interativo. Hoje o elenco tem artistas com várias formações, o que enriquece o trabalho. Cada novo integrante passa pelo processo de apropriação do jogo, trazendo elementos da sua personalidade para compor as cenas. Este aspecto é muito interessante, o espetáculo nunca perde sua essência e sempre ganha novos ares. O que me interessa é a diversidade de corpos, gosto de manter a personalidade de cada artista da Cia. na execução dos trabalhos. Existe uma harmonia na diversidade e é este aspecto que buscamos, pois ele propõe uma estética mais humana e menos pasteurizada. Nossos espetáculos também procuram uma identificação com o público. Sempre queremos dizer algo para este público. No processo de pesquisa para a construção do espetáculo trazemos elementos que fazem parte do universo do público que queremos atingir.



Figura 11 – Ana Flávia Felice, Valéria Franco e Ana Márcia Nori. Apresentação no XI Seminários de Dança, 35º Festival de Dança de Joinville, 2017. Foto: Divulgação.



Figura 12 – Ana Márcia Nori e Valéria Franco.
Apresentação no XI Seminários de Dança, 35º Festival de Dança de Joinville, 2017.
Foto: Divulgação.



Figura 13 – Ana Flávia Felice, Valéria Franco e Ana Márcia Nori.
Apresentação no XI Seminários de Dança, 35º Festival de Dança de Joinville, 2017.
Foto: Divulgação.

Relação da música com a dança no processo criativo

Não podemos deixar de falar aqui sobre a construção da trilha sonora e da relação da música com a dança, já que neste processo de criação da Cia., que também aparece em outros trabalhos, não há o músico em cena. A trilha sonora do espetáculo *A Bola e a Boneca* foi composta por músicas de autores e grupos musicais distintos, e o fato de existir a experiência presencial do músico influencia diretamente a maneira como usamos a música gravada. Para a construção de uma mesma cena experimentamos músicas diferentes, ou construímos a cena sem música. Depois da cena pronta, seja coreograficamente marcada ou tendo apenas um roteiro para o jogo do improviso, é que definimos a trilha sonora. Podemos usar a música apenas de fundo, beneficiando o clima da cena, estabelecendo contraponto ou diálogo, e ainda exploramos as nuances rítmicas e melódicas das músicas deixando nos influenciar

mimeticamente. Nesse processo, a música compõe com a dança sem impor sua linguagem.

Também trazemos na bagagem a experiência do músico compor uma trilha para um espetáculo de dança criado dentro desse processo. O espetáculo intitulado *Corpo Fora* (figuras 14 e 15), criado em 2008, tem trilha musical original composta por Dalgarrondo. Em fase de finalização do espetáculo, Dalgarrondo trouxe para a sala de ensaio seus instrumentos de percussão e foi experimentando sonoridades para compor a trilha original. A grande dificuldade foi acertar a composição musical ao tempo das cenas coreográficas. Foi um trabalho minucioso e de muita conexão. Também foi desafiador compor um espetáculo de 50 minutos sem trilha musical. Foi um mergulho intenso na pesquisa corporal, onde as soluções da cena ficaram totalmente fundadas na performance do movimento. Considero muito interessante o processo do compositor criar a trilha inspirado na musicalidade do movimento, é como se a coreografia compusesse a música.



Figura 14 - Cecília Gomes e Valéria Franco. Espetáculo *Corpo Fora* (2008). Foto: João Maria.



Figura 15 - Cecília Gomes e Valéria Franco. Espetáculo *Corpo Fora* (2008). Foto: João Maria.

“Intervenções artísticas – som e movimento”

Em 2010 fui trabalhar no Instituto Jacarandá, uma ONG na cidade de Campinas que recebe crianças de 4 meses a 6 anos. No início trabalhei com crianças de 3 e 4 anos. Em 2012 propus uma oficina intitulada “Intervenções artísticas – som e movimento” para bebês entre 4 e 36 meses. Foram intervenções de 50 minutos por grupo, cada um formado por até 20 bebês (dois grupos), em encontros semanais no período de 2012 a 2015. Num primeiro momento, o trabalho se desenvolveu basicamente com a proposição de ações artísticas, observação e percepção da reação dos bebês. Eles participavam das oficinas de várias formas, e aqueles que engatinhavam ou se arrastavam se aproximavam e interagiam com as ações propostas e os materiais. Mesmo os que ainda não se sentavam sozinhos, mas na cadeirinha, participavam da oficina absorvendo com todos os poros: suas pequenas respostas corporais – balançando os bracinhos, dando gritinhos ou chorando, são respostas às interferências artísticas propostas. As monitoras e professoras exerceram um papel fundamental no acolhimento e nas pontuações que me ajudaram

na interação com os bebês. No início, o objetivo foi apropriar-me da linguagem de comunicação dos bebês e do foco de interesse deles, buscando material para a elaboração de um espetáculo de dança dirigido a este público. Utilizei minha experiência artística para intervir no espaço físico dos bebês, contaminando o ambiente pela ação do movimento e pelos gestos sonoros ou por músicas diversas acompanhadas de ações e brincadeiras dançadas, o que propiciou uma atenção e percepção sensível, e dessas proposições tracei caminhos de interação e aprendizados mútuos. “As crianças ouvem o movimento contido no som e adquirem mais facilmente o sentido musical e apreendem as características do som pelo gesto” (ZAGONEL, 1992, p. 43). As proposições da oficina desenvolveram a musicalidade dos bebês tanto para a dança quanto para a música.

Foi uma rica experiência, que resultou em dois espetáculos para bebês: *Dança uma história?* (figuras 16 e 17); produzido em 2013 com recursos do FICC – Fundos de Investimentos Culturais da Cidade de Campinas; e *Psiu, vem brincar!* (figuras 18, 19 e 20); produzido em 2016 com recursos próprios. O pensamento de instigar e provocar os pequenos com estímulos sonoros, visuais e de contato foi o que norteou a criação desses espetáculos. Também foi fundamental a percepção das reações individuais de cada bebê, assim como os desenvolvimentos individuais dentro do mesmo grupo, já que havia bebês de faixas etárias compreendidas entre 4 e 36 meses. Desta experiência também criei um repertório de brincadeiras de dança que incluem elementos da cultura popular e da cultura da criança, e que constitui hoje o método aplicado nos cursos que ocorrem no espaço da Cia. Tugudum.



Figura 16 – *Dança uma história?* (2013) Espetáculo de dança para bebês. Com Cecília Gomes, Ava Soani e Valéria Franco. Foto: Suzana Barreto.



Figura 17 – *Dança uma história?* (2013) Espetáculo de dança para bebês. Com Ana Márcia Nori, Ava Soani e Valéria Franco. Apresentação realizada no Instituto Jacarandá. Foto: Suzana Barreto.



Figura 18 – *Psiu, vem brincar!* (2016). Espetáculo de dança para bebês. Com Ana Márcia Nori e Renata Dória. Foto: Suzana Barreto.



Figura 19 – *PsIU, vem brincar!* Espetáculo de dança para bebês. Apresentação realizada em 2017 no Sesc Vila Mariana, São Paulo. Com Ana Márcia Nori e Renata Dória. Foto: João Carlos Dalgalarondo.



Figura 20 – Final da apresentação do espetáculo *PsIU, vem brincar!* no Sesc Vila Mariana, São Paulo, com interação das crianças e bebês. Foto: João Carlos Dalgalarondo.

O tempo da delicadeza

Quero relatar a experiência do artista que apresenta seu espetáculo para um público muito especial: os bebês. Considero que o grande desafio de apresentar um espetáculo para bebês é compreender como eles se expressam. O choro é uma forma de expressão natural, e penso que não quer dizer necessariamente que não estão gostando. Para isso contarei uma experiência com um bebê que participou de minha oficina no período em que tinha entre 8 meses e 1 ano, e chorava cada vez que me via na sala do berçário. Criamos um vínculo pela comunicação de olhares, chorinhos e tentativas de aproximação até que o pequeno foi ficando à vontade na sala. Porém, a cada semana, toda vez que me via, fazia seu ritual de choro comunicativo, e depois se acomodava na sala interagindo com os outros bebês e com os elementos da intervenção. Controlar a ansiedade no lidar com as manifestações chorosas, gritinhos e burburinhos que antecedem as apresentações é desafiador, pois exige uma serenidade, delicadeza, ao mesmo tempo uma energia firme no estar em cena. O artista necessita desta compreensão para interagir em cena com este delicado espectador. A experiência de estar em cena dirigindo sua energia para esse pequeno espectador coloca o artista em um lugar diferente de atuação, é uma energia regida pelos olhos e pela delicadeza da intenção do movimento, ao mesmo tempo uma inteireza segura. Eles são tão sensíveis que um pequeno descuido na concentração da execução da cena os leva ao desinteresse. Considero também muito importante criar um ambiente apropriado para a apresentação, tenho o cuidado de deixar o ambiente iluminado na recepção do público e optei pelas bailarinas já estarem em cena se aquecendo, o que funciona muito bem, pois os bebês vão se ambientando no espaço. Montamos o cenário com almofadas em volta para que os bebês se acomodem no chão, na mesma altura de campo de visão da apresentação. A proximidade do espaço da cena é fundamental para que ocorra a interação com a plateia.

Aspectos do ensino da dança contemporânea para bebês e crianças

Elementos básicos:

- Jogos de dança: exploração de movimentos livres que propõe equilíbrio, saltos, rolamentos, deslocamento no espaço, rolamentos, deslizamentos, percepção do corpo, percepção espacial e musical.

- Brincadeiras cantadas: exercícios de alongamento e fortalecimento muscular que trabalham o ritmo do movimento em relação à música cantada simultaneamente.

- Brincadeiras dançadas: coreografias inspiradas na cultura da criança que desenvolvem ritmo, coordenação motora, lateralidade, percepção do tempo (rápido, lento) e fluência do movimento.

- Histórias dançadas: contação de história que envolve movimento e sonoridade.

Utilizo nas aulas uma variedade de materiais que auxiliam e enriquecem o trabalho. O espaço onde as aulas são realizadas no Tugudum possui piso de madeira que absorve o impacto, é um ambiente acolhedor com materiais dispostos em lugares estratégicos que possibilitam a utilização nos momentos certos. Além disso, o piso de madeira pintado de preto vira uma lousa que pode ser desenhada com giz para aplicação de diversos jogos de dança (figura 21). A sala não tem espelhos para não interferir na exploração individual de movimentos, nem barra, por opção de estratégia de trabalho.

Uma das grandes dificuldades de dar aulas para a primeira infância, em particular entre os 2 e 4 anos, é conseguir a atenção quando estas crianças estão agitadas. Comecei a perceber que esgotada a curiosidade das primeiras aulas, com as crianças já se sentindo apropriadas do espaço da escola, elas se colocam em sala com autonomia, o que às vezes torna difícil para o professor conseguir a atenção necessária. Iniciei um experimento com proposições, ou seja, interferir na dinâmica instalada propondo ações, influenciando assim os pequenos a se mover dentro de uma proposta pensada no desenvolvimento da aula. Essas proposições são realizadas com pequenas ações de movimentos, sem o uso da palavra, que aos poucos vão contaminando o ambiente, e logo se vê os pequenos sendo influenciados nos seus experimentos. O trabalho desenvolvido com os bebês no Instituto Jacarandá

completa o ciclo de pesquisas do ensino do método de dança que realizo no espaço da Cia. Tugudum.



Figura 21 – Desenhando caminhos a ser percorridos com os pés. Aula de dança para a faixa etária entre 2 e 4 anos, no Espaço Tugudum, Campinas (SP), 2015.

Foto: Arquivo pessoal.

Considerações finais

O método aplicado e desenvolvido no Tugudum abrange todas as idades: o bebê que começa com 2 anos pode se desenvolver artisticamente até a idade adulta, passando pela experiência da construção de uma linguagem própria. “Para a criança o movimento representa muito mais que um prazer funcional, é o instrumento e o modo de expressão de sua orientação no ambiente, de suas ações inteligentes de seu comportamento social e de seus afetos” (Princípio 1 da Metodologia Pikler Lóczy) ⁵⁹.

O indivíduo não precisa necessariamente começar tão cedo, recebo pessoas de todas as idades todos os anos, e há aqueles que estão no Tugudum há algum tempo só pelo prazer de dançar e outros que seguiram carreira artística. As turmas de dança são divididas por faixas etárias: para bebês de 2 a 4 anos, crianças de 5 a 7

⁵⁹ Site do Instituto Lóczy: <http://www.piklerloczy.org/es/emmi-pikler-y-el-instituto-l%C3%B3czy>. Acesso em: 2 out. 2017.

anos (figura 22) e de 8 a 11 anos, jovens de 12 a 15 anos e turmas de adultos (improvisação e dança contemporânea) entre 16 e 60 anos em níveis iniciantes e intermediários. A proposta é de que cada um encontre seu próprio caminho para desenvolver a dança. O desenvolvimento individual tem início na improvisação e, a partir dela, são trabalhados vários aspectos técnicos básicos da dança, como equilibrar-se na meia ponta, lançar as pernas no espaço arrastando os pés no chão ou usar os braços para equilibrar os giros e piruetas. Aos poucos vou propondo experimentação de movimentos preestabelecidos. O trabalho envolve educação somática, improvisação como experimento e construção de uma linguagem de dança pessoal, atrelado ao trabalho técnico de dança contemporânea com foco na utilização de nuances variadas de dinâmicas de movimento e nas espirais desenhadas pelo corpo no espaço. O método propõe que o indivíduo encontre sua dança interior expressiva e crie um caminho para a técnica. O método desenvolvido foi baseado nas experiências pedagógicas, como também das pesquisas de construção dos espetáculos.

A sede da Cia. Tugudum é um espaço cultural, com uma pequena sala de espetáculos onde também ocorrem aulas e ensaios, uma sala de música e um parque sonoro. O espaço cultural oferece programação de apresentações, cursos livres de teatro, percussão, dança contemporânea e improvisação para todas as idades. Atualmente, a Cia. mantém um repertório de vários espetáculos⁶⁰ participando intensamente das programações do Sesc e do Sesi de apresentações em escolas e em festivais no Brasil e no exterior.

A Cia. Tugudum foi contemplada pelo Prêmio Pró-Cultura, lançado em outubro de 2010 pelo Ministério da Cultura, por meio da Secretaria de Fomento e Incentivo à Cultura e da Funarte. O projeto realizado em sua sede, *Deguste Tugudum*, foi premiado na categoria de programação de espaços cênicos, o que permitiu a realização de uma intensa programação com espetáculos de dança, incluindo a vinda de grupos convidados, cursos, oficinas e sessões de cine-dança durante o segundo semestre de 2012 e primeiro semestre de 2013.

⁶⁰ *Psíu, vem brincar!* espetáculo de dança para bebês; *H quase dois Ó*, diálogo corpóreo musical cênico – espetáculo para a família; *Dança uma História?*, espetáculo para bebês; intervenção *Cuidado que pega!* para todas as idades; *Corpo Fora* para adultos; *Ora Bolas*, diálogo corpóreo musical cênico para adultos; *Dr. Plástico* (2006) – musical para crianças; *A Bola e a Boneca*, espetáculo interativo de dança para crianças.

Em 2009 recebeu o Prêmio Klauss Vianna, pelo projeto *Tugudum de Repertório*, como reconhecimento a uma série de atividades desenvolvidas em sua sede voltadas à formação de público em dança contemporânea, incluindo ações com educadores, apresentação de espetáculos gratuitos e realização de Rodas de Improvisação de Dança e Música. No mesmo ano, foi contemplada pelo edital municipal FICC – Fundo de Investimentos Culturais de Campinas – para realizar o projeto *Cuidado que Pega*, que leva improvisação de dança e música a pontos e interiores de ônibus.

Em 2008 foi contemplada pela Secretaria de Cultura de Campinas na modalidade Produção e Circulação de Espetáculo de Dança, para realização do espetáculo *Corpo Fora*, apresentado em diversos espaços culturais no estado de São Paulo.

A Cia. participou de festivais e mostras no Brasil e no exterior, entre eles: Mostra Internacional de Música Cênica (2006), Mostra de Dança Contemporânea realizada no Teatro Caixa em Brasília (DF) e Fitei – Festival Internacional de Teatro de Expressão Ibérica, realizado na cidade do Porto, Portugal (2004).

Atualmente a Cia. Tugudum é composta pelos artistas da cena Ana Márcia Nori, Ana Flávia Felice, Coré Valente, Dalgalarondo, Renata Dória, Rodrigo Dalga La Franco e Valéria Franco.



Figura 22 – Apresentação dos alunos da turma de dança do Tugudum (entre 3 e 6 anos), no Teatro Padre Anchieta do Centro Cultural Maria Monteiro, cidade de Campinas (SP), ano de 2014. Foto: Arquivo pessoal.

Referências

ALEXANDER, Gerda. **Eutonia**: um caminho para a percepção corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

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

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

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

_____. **Domínio do movimento**. 5ª Ed. São Paulo: Summus, 1978.

RIBEIRO, Paula Simon; SANCHONETE, Rogério Fossari. **Brincadeiras infantis**: origem - desenvolvimento - sugestões didáticas. Porto Alegre: Sulina, 1990.

STOKOE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão corporal na pré-escola**. São Paulo: Summus, 1987.

STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papirus, 2006.

ZAGONEL, Bernadete. **O que é gesto musical**. São Paulo: Brasiliense, 1992.

Um relato - Trajetória sobre os recursos e percursos dos processos criativos da Cia. Druw

Miriam Druwe⁶¹



Fotos: Claudio Roberto e Silvia Machado

A formação – do corpo à alma

Hoje, aos 50 anos de idade, quarenta deles regidos pela dança, como um filme, dividindo na memória os capítulos de fases bem definidas entre a formação básica na técnica do balé clássico, o desenvolvimento profissional como intérprete criadora, arte-educadora, coreógrafa e diretora artística, recorro à difícil memória cronológica

⁶¹ Intérprete criadora com formação clássica e moderna, desenvolve pesquisa de linguagem, ministra cursos de dança contemporânea, criação e composição. É diretora artística e coreógrafa da Cia. Druw. Participou das principais companhias profissionais de dança de São Paulo, como: Balé da Cidade de São Paulo, Cisne Negro Cia. de Dança, República da Dança e Cia. Terceira Dança. Diretora artística e coreógrafa da Cia. de Dança do teatro Polytheama de Jundiaí de 2011 a 2014. Premiada pela APCA como Melhor Bailarina (1993).

dos fatos, entre os recursos e percursos de um corpo sempre em movimento, sempre em plena transição na arte de dançar.

Estabeleço diferentes fases para análise. Dos 10 aos 20 anos, fase de formação, quando os treinamentos da rigidez do balé clássico moldavam um corpo com a execução mecânica da repetição. Dos 20 aos 30, a imersão em trabalhos de companhias profissionais de dança em que o corpo foi instrumento de outros coreógrafos, experimentando a qualidade do intérprete que se apropria de movimentos criados por outro corpo. Dos 30 aos 40 anos, o contato profissional com coreógrafos que instigavam a qualidade de intérprete criadora, a experiência de produzir, coreografar, utilizando ainda recursos próprios, produções autorais, iniciando o processo da criação de uma linguagem própria e o contato com experiências na área da Educação. Finalmente, a fase dos 40 aos 50 anos, ciclo ainda marcado por constantes descobertas na área da arte-educação, criação de espetáculos voltados ao público infanto-juvenil, reformulações de procedimentos, contato com outras técnicas e o desejo de transformar toda uma experiência criativa em recursos educativos, trazendo um olhar artístico sobre o pedagógico, que pudesse colaborar nos recursos e percursos da formação de artistas e educadores.

A Cia. Druw – breve histórico

Criada em 1996 pela bailarina e coreógrafa Miriam Druwe, a Cia. Druw vem desenvolvendo um trabalho cujo principal objetivo é experimentar novas possibilidades de pesquisa e criação, com linguagem própria. Seus temas percorrem caminhos variados, com um estilo coreográfico que passeia, de forma bem-humorada e reflexiva, por temas do cotidiano e questões internas e externas à natureza humana.

Ao longo de 17 anos, a Cia. Druw vem disseminando seu trabalho em âmbito nacional e alcança público das mais variadas classes sociais e faixas etárias, com seu variado repertório, realização de oficinas para bailarinos, atores, crianças e educadores, sistematizando propostas de instrumentalização (capacitação) de profissionais para que possam desenvolver seus trabalhos com uma abordagem mais consciente, criativa e construtiva da dança e suas possibilidades de associação com outras linguagens, como artes plásticas, teatro, música e poesia.

Reconhecida pela crítica e convidada a participar de vários eventos e festivais de dança em todo o país, a Cia. Druw tem como um de seus objetivos a formação e a criação de espetáculos que possam contribuir para a formação de público para a dança contemporânea, com temas atuais de interesse geral. Destacam-se os seguintes prêmios: Prêmio Estímulo à Dança Secretaria da Cultura/2003; Prêmio Estímulo Braços e Pernas pela Cidade – Centro Cultural SP; 3º Edital de Fomento à Dança/2007 com o projeto “Lúdico”; PAC 2008 – Corpoético; 6º Edital de Fomento à Dança com o projeto “Vila Tarsila”/2009; Edital Caixa Econômica Federal/2009/1010 – Espetáculo Lúdico; Proac ICM (Gerdau); 9º Edital de Fomento à Dança (SP); Edital Correios/2010; Proac ICM (Duratex); Rouanet projeto Mostra de Repertórios 2012 (Volvo); Circulação Nacional pelo Projeto Palco Giratório - Sesc 2012; 14º Fomento à Dança 2014 – Manutenção e Pesquisa; Edital Caixa Econômica – circulação 2014; Com Posição – Pinacoteca do Estado – 2014/2015; 17º Prêmio Fomento à Dança 2015; Viagem Teatral Sesi 2016.

A trajetória artística, desenvolvimento técnico e a busca de uma linguagem própria aproximaram a companhia de outras formas de expressão e arte, e colocaram-na também muito próxima de questões e conteúdos artísticos pedagógicos.

Processos criativos

Enveredar pelo universo das artes plásticas e dedicá-lo ao público infanto-juvenil é prática recorrente da Cia. Druw desde 2007. Essa trajetória, pesquisa e percurso cênico coreográfico inspirado em pintores e nos elementos da composição visual foi iniciado graças ao Prêmio Fomento à Dança da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo, com o primeiro espetáculo, denominado *Lúdico* (2007) inspirado no livro “Do Espiritual na Arte” (1996), do pintor russo Wassily Kandinsky (1866-1944) e sua pintura não figurativa. *Lúdico* propõe, de forma colorida e poética, um passeio pelo universo da criação de uma obra de arte. Cores e formas se agitam em busca de um lugar.

Há tempos me alimentava a paixão pela obra de Kandinsky. Pintor reconhecido pelas cores e formas de suas obras, teve contato com a música aos 8 anos. Essa pequena incursão nas aulas de piano e violino deu-me noções fundamentais de harmonia e evolução, que depois seriam utilizadas. Como base para todo o

desenvolvimento e criação do espetáculo, pesquisei no livro “Do Espiritual na Arte”, publicado em 1912, a primeira grande obra teórica sobre pintura. Nela, o pintor desenvolvia uma investigação filosófica sobre as cores e as formas, às quais conferia valores psicológicos e morais e as comparava com a música, que, apesar de sua imaterialidade, era capaz de fazer “vibrar a alma”. Era a necessidade interior do artista em detrimento da forma, que sempre teve, para ele, importância secundária. Em suas obras, uma das preocupações era a busca de um equilíbrio instável entre elementos opostos. A partir dos elementos pesquisados, percebi que o caráter lúdico sempre esteve à minha porta, me rondando. Ouvindo o desejo interior de minha também alma de artista, juntei minha paixão pelo pintor russo, cerquei-me de profissionais premiados e competentes das artes e percebi que, pela primeira vez em minha carreira, falaria às crianças. O texto “Tela Vazia” do capítulo “O Futuro da Arte” serviu de base para esse roteiro (KANDINSKY, 1996, p. 249).

No espetáculo *Lúdico*, a reta, a curva e o ponto são personagens que têm características e personalidades próprias. A curva, estilosa, assanhada e sinuosa, é elástica, pode ceder e evitar, porque é capaz de desviar... O ponto é o início de tudo! E por ser o princípio, a tela branca foge dele, porque ela se acha linda assim, e tenta convencer a todos que sendo o mais simples dos elementos é cheia de graça, mas também cheia de expectativa... A reta é determinante, mandona, indica caminhos e tem certeza de que é uma junção de pontos (o que é verdade...). O círculo preto, circunspecto, sisudo, é meditativo e diz, va-ga-ro-sa-men-te: “Aqui estou”. O círculo vermelho, por sua vez, é troada e relâmpago, apaixonado, irradia para todos os lados e roda, roda, roda... O criador, ao se deparar com a reta, os círculos, o ponto, a curva e a tela, é engolido pela obra. A pesquisa coreográfica foi inspirada nesses elementos.



Espectáculo *Lúdico*

Direção Geral: Miriam Druwe

Concepção e Direção: Miriam Druwe e Cristiane Paoli Quito

Intérpretes: Alessandra Fioravanti, Anderson Gouvea, Elizandro Carneiro, Manuela Fadul, Orlando Dantas, Felipe Sacon, Luciana Paes e Miriam Druwe

Trilha: Fábio Cardia

Figurino e Cenário: Marco Lima

Luz: Marisa Bentivegna

Fotos: Claudio Roberto e Silvia Machado

Em 2009 foi criado o espetáculo *Vila Tarsila*, inspirado na vida e obra da pintora brasileira Tarsila do Amaral (1866-1973). Nesta criação, a companhia compôs visual e corporalmente as características das obras, sua infância, viagens e trajetória. Em um roteiro que valoriza o lúdico, *Vila Tarsila* joga luzes nas memórias de infância de Tarsila do Amaral, remonta sua trajetória criativa, desde suas primeiras impressões sobre cores e formas, até as origens dos elementos que influenciaram diretamente sua criação artística. *Vila Tarsila* transporta o espectador ao mundo antropofágico da artista, demonstrando que sua obra nasceu das experiências visuais das inúmeras viagens realizadas e das brincadeiras que recheavam as tardes na fazenda onde vivia em Capivari, interior de São Paulo, onde podia correr livremente entre pedras, árvores

e cactos e brincar com bonecas feitas de mato, em contraponto com a educação francesa que recebeu de seus pais. Obras como *Sol Poente*, *A Lua*, *Manacá*, *A Cuca*, *O Sapo*, *O Touro*, *São Paulo* e *Operários* estão presentes na composição das cenas, vídeo-cenário e coreografias do espetáculo.



Espectáculo *Vila Tarsila*

Direção Geral e Artística: Miriam Druwe

Roteiro e Direção Cênica: Cristiane Paoli Quito

Concepção: Miriam Druwe e Cristiane Paoli Quito

Cenário e figurino: Marco Lima

Desenho de luz: Marisa Bentivegna

Trilha sonora: Natália Mallo

Intérpretes: Alessandra Fioravanti, Anderson Gouveia, Elizandro Carneiro, Felipe Sacon, Manuela Fadul, Orlando Dantas e Miriam Druwe

Fotos: Claudio Roberto e Silvia Machado

A criação de *Lúdico* e *Vila Tarsila* contou com a parceria da diretora Cristiane Paoli Quito⁶², presença fundamental, que trouxe, entre muitas contribuições, a proposta do estudo da linguagem do *clown* como ferramenta de criação e comunicação. Segundo Quito, um dos elementos essenciais propostos em *Lúdico* e *Vila Tarsila* foi a “quebra” da quarta parede. Todo palhaço se dirige diretamente à plateia e neste sentido a dança tem o que se chama de triangulação; um jogo em que um intérprete “joga” com outro que está em cena e depois, imediatamente, “joga” para a plateia ou ao contrário. Prontidão, disponibilidade, escuta e valorização dos desenhos do corpo numa relação com o tempo ou no contratempo, pontuado e associado ao desenho desse corpo articulado pela ponta do nariz. O corpo deve estar no suporte da ponta do nariz, o olhar vivo, onde seria a utilização da máscara do palhaço, ou seja, o nariz vermelho. O palhaço parte do aspecto do “estar vivo”, de uma energia que brilha. Tudo isto, associado ao sistema de triangulação, pode obter o riso. A ideia para o processo criativo foi a abertura para brincar no contratempo da perfeição dos bailarinos em suas coreografias. A utilização da palavra em diálogos simples, ingênuos e diretos e o bom humor sobre os conteúdos trabalhados foram elementos notáveis. Outra presença marcante no processo criativo e transformador foi a atriz Luciana Paes, que desenvolveu junto a Quito um estudo aprofundado do *clown*, trazendo-nos recursos à prática e um convívio de trocas constantes.

Em 2011 a companhia estreou *Girassóis*, inspirado na obra do pintor holandês Vincent Van Gogh (1853-1890), e entrou em contato com suas pinceladas carregadas de energia e suas cores provenientes do coração. O roteiro encontrado para *Girassóis* seguiu o fluxo de plantar e colher, em corpos que, em cena, pulsam pinceladas carregadas de emoção. Os quadros *Camponeses*, *Comedores de Batatas*, *Semeador*, *Noite Estrelada*, *O Quarto*, *Casa Amarela* e *Girassóis* e os personagens que habitam seus retratos, assim como os autorretratos de Van Gogh, nos serviram de inspiração levando-nos a um roteiro leve, lúdico e poético. *Girassóis* contou com a colaboração da mestra e diretora paulista Silvia Leblon⁶³, que nos levou a uma profunda imersão

⁶² Cristiane Paoli Quito, paulistana, diretora de artes cênicas com foco de pesquisa e interseção teatro/dança e professora da Escola de Artes Dramáticas – EAD-ECA/USP. Foi aluna de Philippe Gaullier e tem o jogo e o palhaço/*clown* como fundamentos de seu trabalho. Em sua trajetória obteve o reconhecimento dos prêmios Shell, APCA, Femsa e Governador do Estado.

⁶³ Silvia Leblon é atriz, palhaça, diretora, fundadora do Núcleo “Na Companhia dos Anjos”. Há vinte anos dedica-se ao estudo e criação na linguagem do palhaço.

no treinamento do *clown*, dessa vez através das cores como qualidades diferentes de ser, inspirando-se no trabalho de máscaras da canadense Sue Morrison.

Com um percurso cênico-coreográfico bem estabelecido, a Cia. Druw aprofundou seus estudos e pesquisas e desenvolveu, em 2014, os *Experimentos Sinestésicos da Cor*, que culminaram em uma instalação como Mostra de CRD – Centro de Referência da Dança (SP).



Fotos: Claudio Roberto e Silvia Machado

Essa pesquisa deu suporte, em 2015, à criação do espetáculo *Poetas da Cor*, inspirado no universo da cor, proporcionando uma experiência lúdica criada a partir de partituras imaginárias e poéticas na dinâmica deletéria do gesto. As cores estão em tudo, dentro e fora das coisas, na luz, no pigmento, entre o céu e a terra, na física e na química. Ela nunca está sozinha, sempre cercada de outras, vizinhas ou distantes e produz efeitos surpreendentes. Como uma cor se comporta ao lado de outra? As combinações, personalidades e tonalidades resultaram em uma composição evocativa do gesto que se faz presente em cena.



Espectáculo *Poetas da Cor*

Fotos: Claudio Roberto e Silvia Machado

Em 2014, a Cia. Druw participou do projeto “Pina Família”, da Pinacoteca do Estado de São Paulo, da qual recebi o convite para criar um espetáculo inspirado nos elementos da composição visual que dialogassem com as obras do acervo Arte no Brasil. Esse espetáculo, denominado *Com Posição* (2014), ficou em cartaz um ano e meio no auditório da Pinacoteca e contou com uma série de ações educativas

integradas, como oficinas com jogos que integravam as obras do acervo e o espetáculo *Com Posição*, bem como a realização de oficinas de dança contemporânea para bailarinos, crianças e educadores.



Fotos: Claudio Roberto e Silvia Machado

Todos os projetos acima citados – com exceção de *Com Posição*, produzido pela Pinacoteca do Estado – receberam o Prêmio Fomento à Dança da Secretaria Municipal de Cultura. Simultaneamente aos procedimentos de cada criação, realizamos projetos artísticos com crianças e jovens da região de Interlagos, com oficinas de teatro, dança, artes plásticas e música, tendo como foco principal o mesmo artista pesquisado pela Cia., buscando o exercício da integração das linguagens artísticas através do olhar artístico sobre o pedagógico. Para cada espetáculo produzimos o que chamamos de “caderno de atividades”, um encarte com propostas práticas inspiradas nos elementos contidos em cada espetáculo.

Um processo de criação apresenta, indiscutivelmente, uma condição de pesquisa na qual o artista, autor da obra, no confronto com determinadas realidades, vai esboçando pouco a pouco o seu método. Esse confronto são as apreensões dos

fatos vividos assimilados pelo corpo e guardados no inconsciente, encontrando espaço para ser expressos nos laboratórios de criação, trazendo a marca fundamental do artista: seu projeto poético.

Nos processos da Cia. Druw a criação artística é pensada como caminho de construção que traz em si uma compreensão do todo a partir das etapas ou características de cada fase do fazer artístico. Esse processo envolve a seleção, apropriação, combinação e uma rede de múltiplas interferências. O envolvimento com o assunto em questão, a entrega afetiva, a plena identificação com a tarefa, a incessante elaboração de hipóteses e finalmente a fase das construções de células de movimentos e cenas, no caso da Cia. Druw, inspirados nos elementos da composição visual que envolve o pintor em foco.

Sabemos o que queremos com muito mais frequência do que descobrimos como realizá-lo. Esse “como” só é realmente “bom” sob condição de se ter apresentado de modo espontâneo, quando a mão numa inspiração feliz não obedece à razão, concretiza por si mesma, não contra a razão, aquilo que convém fazer. E só semelhante forma proporciona, além da satisfação uma alegria que não se compara a nenhuma outra. (KANDINSKY, 1996, p. 178).

Esse “como” é exercício diário de percepção e “escuta” interna para descobrir quais são os recursos e percursos do processo criativo de que cada obra necessita. Nos projetos da Cia. Druw, o processo criativo é realizado por meio de improvisações, investigando movimentos, suas qualidades e estados emocionais; o bailarino é um intérprete criador ativo.

No processo criativo do *Lúdico*, inspirado no pintor Kandinsky, pude entrar em contato com suas obras intituladas por “impressão”, “improvisação” e “composição” e, me inspirando a partir de cada denominação, fiz uma leitura própria, transformando essas denominações em um roteiro para descobrir esses recursos e percursos de cada criação, ou seja, quais os caminhos a ser percorridos para a composição final do espetáculo. A ideia é verificar o que faz parte apenas da pesquisa e o que realmente entra na composição cênica do espetáculo.

Na “impressão” reconheço o “estado” de perceber e ouvir essa “voz” da criação buscando o caminho a seguir, e descobrir qual a obra que se apresenta e pede passagem.

O artista não trabalha para merecer louvores e admiração, ou para evitar a reprovação e o ódio, mas sim obedecendo à voz que o dirige com autoridade, à voz que é a do mestre perante o qual ele deve inclinar-se, de quem é escravo. (KANDINSKY, 1996, p. 186).

Na fase “improvisação”, que denomino pessoalmente de “caldeirão”, anoto tudo o que seja relacionado ao tema, tudo o que vem à mente, mesmo que aparentemente desconexo. Reúno todo material possível, textos, grifos, exercícios, poemas escritos, músicas, pequenos roteiros, células coreográficas criadas pelos bailarinos através dos temas propostos e desenhos de composição.

Porém o mais maravilhoso é isso: somar todas essas vozes a muitas (existem realmente, além dessas formas simples, muitas formas e cores) num um único quadro – todo o quadro tornou-se um só AQUI ESTOU. (KANDINSKY, 1996, p. 251).

A fase da “composição” é a fase de “ouvir” o que a obra necessita para ser concluída. Quais elementos entram na finalização. É a fase da seleção. Várias possibilidades são experimentadas até que a sensação de término seja encontrada. Até que o roteiro seja definido, ou seja, uma sequência de cenas coerentes e significativas para nosso público infanto-juvenil.

A gênese da obra é de caráter cósmico. O criador da obra é, portanto, o espírito. A obra existe abstratamente antes de sua materialização. Por conseguinte, todos os meios são bons para materialização, que a torna acessível aos sentidos humanos, tanto a lógica quanto a intuição. O espírito criador examina esses dois fatores e rejeita o que é falso num e noutro. De sorte que a lógica não deve ser rejeitada, porque é de natureza estranha à intuição. Pela mesma razão, tão pouco a intuição deve ser rejeitada (KANDINSKY, 1996, p. 179).

Todo início de processo criativo é semelhante a uma tela vazia, um lugar onde tudo pode acontecer. Semelhante a uma folha de papel que não foi desenhada, um lugar que não foi ocupado, um lugar ainda cheio de “nada”.

Tela vazia. Na aparência: vazia mesmo, guardando o silêncio, indiferente. Quase imbecil. Na realidade: cheia de tensões, com mil vozes baixas, plenas de expectativa. Um tanto assustada, pois que se pode violá-las. Mas dócil. Um tanto assustada, pois que se quer algo dela, ela só pede graça. Pode sustentar tudo, mas não pode suportar tudo. Fortalece o verdadeiro, mas também o falso. Amplifica a voz do falso até o urro agudo - impossível de suportar.

Maravilhosa é a tela vazia. Mais bela que certos quadros. Os mais simples elementos. (KANDINSKY, 1996, p. 250).

Termino por citar a equipe de criação: Marco Lima, nosso cenógrafo e figurinista de todos os trabalhos, parceiro indispensável da Cia. Druw. Fábio Cárdua (trilha *Lúdico* e *Girassóis*), Natália Mallo (trilha *Vila Tarsila*) e Divanir Gattamorta (trilha *Poetas da cor* e *Com Posição*), Marisa Bentivegna (iluminação *Lúdico* e *Vila Tarsila*), Lucia Chedieck (iluminação *Poetas da Cor*, *Girassóis* e *Com posição*). Cristiana Paoli Quito e Silvia Leblon, parceiras na direção.

Fica evidente nos processos criativos da Cia. Druw que cada membro da equipe dá sua pincelada na obra, pois as ideias surgem de lá para cá e de cá para lá em um exercício constante de presença, amor e sintonia.

Referências

KANDINSKY, Wassily. **Do Espiritual na Arte**: e na pintura em particular. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Balangandança Cia. – Um percurso na dança contemporânea para crianças

Alexandre Medeiros⁶⁴

Falar da Balangandança Cia. é mover-me. É retomar os trajetos que percorri e caminhos que ainda busco como artista, criador e intérprete. É ir ao encontro das danças, pensamentos e reflexões segundo os processos que vivo dentro do grupo. Quando ingressei, em 2002, segui atuando vez ou outra como intérprete até 2004 nos espetáculos *“Brincos & Folias”* (1997) no lugar do bailarino criador Cristian Duarte, em *“Entranças”* (1999) e *“Roda-pé”* (2002) no lugar de Coré Valente e participando ainda como intérprete-criador da vídeo-dança *“Pé de moleque”* (2003). Após um hiato de quase três anos em que não estive com a Cia., me dediquei ao teatro de bonecos e à linguagem artística do palhaço, atuando em saraus, hospitais psiquiátricos e pediatrias. Retornei para o grupo ao final de 2007 e, de lá pra cá, também fui intérprete no espetáculo *“O Tal do Quintal” – brincadeira medos e sonhos* (2006) no lugar do bailarino Anderson Gouvêa; com isso, acabei por estar presente em todos os trabalhos cênicos que a companhia já criou, em quatro deles como intérprete e nos três últimos como criador – *“Dança em jogo” – exercícios cênicos* (2009), *“Álbum das figurinhas” – danças para colecionar* (2013) e *“Ninhos” – performance para grandes pequenos* (2014).

Ter sido convidado como palestrante pelo 35º Festival de Dança de Joinville para representar a Cia. no 11º Seminário de Dança – *1,2,3 e já! A criança pinta, borda e dança*, foi uma alegria e uma oportunidade de apresentar os trabalhos que a Balangandança Cia. já criou. Sob a temática *Dança para crianças*, proposta que tinha como foco as criações especialmente produzidas para crianças, realizei uma vídeo-palestra, falando e apresentando trechos em vídeo de alguns espetáculos da companhia. Por fim, abrimos um espaço para trocas com a plateia, no qual foram postas diversas questões, das quais vou me ater em duas: ao pensamento

⁶⁴ Mestre em Comunicação e Semiótica e Bacharel com habilitação em teatro e dança pelo curso Comunicação das Artes do Corpo, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Licenciado em Teatro pela Faculdade Mozarteum. Desde 2000 atua com a linguagem artística de palhaço e, desde 2006, com teatro de bonecos. Integra a Balangandança Cia. desde 2002. Foi professor de Teatro na Escola Municipal de Iniciação Artística (EMIA/SP) de 2012 a 2016.

coreográfico e sobre a participação das crianças nos trabalhos. Seguindo o caminho da vídeo-palestra, trarei aqui um pouco da história da Cia., apresentando os trabalhos e percorrendo um pouco sobre eles.

A Balangandança Cia., fundada e dirigida por Georgia Lengos, é uma companhia de dança contemporânea para crianças que marca seu surgimento em agosto de 1997 com o espetáculo “*Brincos & Folias*”, o qual teve sua estreia em Kuópio, na Finlândia, na ocasião da “7th DaCi Conference” (Dance and the Child International – Unesco).

Desde o início fizeram-se presentes em sua composição integrantes/artistas com afinidades de linguagem e interesse comum em dança, teatro, circo, infância e educação⁶⁵. Deste encontro de pessoas e em consonância com o pensamento proposto, a Balangandança Cia. chega aos 20 anos constituindo obras cênicas, oficinas e formações para adultos e crianças, publicações, palestras, fóruns etc., trabalhos estes frutos da pesquisa de linguagem corporal e estética voltada às crianças e à dança contemporânea, radicando-se com um trabalho original e pioneiro no Brasil.

Segundo Georgia Lengos:

A Balangandança Cia. cria seus trabalhos há 20 anos. Inventa danças e um “jeito de corpo” para crianças, que aposta no Brincar, unindo conhecimentos diversos sobre o movimento, a arte, a emoção. Aqui corpo é brinquedo e brincadeira é inventada também. Acreditamos na sensibilidade e na comunicação direta com a criança, oferecendo algo que possa ser inventivo, para além dos modelos pré-fabricados das

⁶⁵ Faço aqui uma citação dos integrantes que criaram os espetáculos da Balangandança Cia.: “*Brincos & Folias*” (1997) - Dafne Michellepis, Anderson do Lago Leite, Lillian Vilela e Cristian Duarte; “*Entranças*” (1999) – Dafne Michellepis, Lillian Vilela, Anderson do Lago Leite, Coré Valente, Heloisa Domenici; “*Roda Pé*” (2002) - Lillian Vilela, Dafne Michellepis, Heloísa Domenici, Coré Valente, Alexandre Peck e Anderson do Lago Leite; Videodanças “*Pé de Moleque*” e “*Em outro Pé*” (2003, 2006) - Lillian Vilela, Dafne Michellepis, Geórgia Lengos, Alexandre Cicconelo, Alexandre Medeiros, Coré Valente, Cristian Duarte. Direção Dafne Michellepis e Kiko Ribeiro; “*O Tal do Quintal*” (2006) - Dafne Michellepis, Anderson do Lago Leite, Coré Valente, Maristela Estrela, Anderson Gouvêa; “*Dança em Jogo*” (2010) - Dafne Michellepis, Coré Valente, Alexandre Medeiros, Maristela Estrela, Alan Scherk, Clara Gouvêa, Sabine Maurien e Georgia Lengos; “*Álbum das Figurinhas*” (2013) - Dafne Michellepis, Coré Valente, Alexandre Medeiros, Maristela Estrela, Alan Scherk e Clara Gouvêa; “*Ninhos*” (2014) - Dafne Michellepis, Coré Valente, Alexandre Medeiros, Maristela Estrela, Alan Scherk, Clara Gouvêa e Georgia Lengos – compõem o elenco para este trabalho também os criadores Ciro Godoy e Isabel Monteiro. Além destes, passaram pela companhia os intérpretes: Diogo Granato, Júlia Abs, Lívia Império, Deise Alves e Sandra Cavallini. Atualmente integram a Cia.: Alexandre Medeiros, Alan Scherk, Clara Gouvêa, Ciro Godoy e Isabel Monteiro. Direção: Georgia Lengos.

mídias em geral. O “corpo a corpo” e a relação com o espectador são essenciais. Olhar. Dançar. Juntos...⁶⁶

Assim, busca-se desde sua criação unir arte e educação em uma linguagem corporal comunicativa e que convoque o olhar das crianças à dança cênica, chamando a atenção para a ludicidade e à criatividade (LENGOS, 2007).

É nesse contexto que surge *“Brincos & Folias”*, em uma lacuna existente no que se refere a produtos artísticos comprometidos com a realidade das crianças no Brasil. Era em 1997 e ainda é preciso respeitá-las como espectadores criativos e participativos, com um olhar atento para seu corpo/movimento, seus interesses e realidades. Mas o que é *“Brincos & Folias”*? Deixo aqui que o trabalho se apresente por sua sinopse (fala curta e pública sobre si mesmo) e sua primeira camada textual.

“Brincos & Folias”

A televisão explodiu. E agora, o que fazer? Um grupo de crianças vai ter que inventar novas brincadeiras, redescobrando seu corpo e o prazer de dançar. A partir daí, a plateia é convidada pela Balangandança Cia. a participar do espetáculo, sendo às vezes espectador e às vezes... dançarino!

“Brincos & Folias” tem como tema jogos e brincadeiras realizados espontaneamente (não dirigidos) por crianças em diferentes locais da cidade de São Paulo. O espetáculo é resultante de uma pesquisa mais profunda que compreendeu pesquisa bibliográfica e de campo, realizada em parques, praças e pátios de escolas da cidade de São Paulo.

Enfocando o uso do espaço, dinâmicas de movimento, ações, composição e improvisação “Brincos & Folias” é um convite à dança, à participação com os bailarinos, pois a criança é chamada a participar como espectador e em alguns momentos como dançarino, tendo também uma vivência corporal dentro do espetáculo. Neste sentido, “Brincos & Folias” diferencia-se de outros espetáculos, caracterizando-se como um trabalho lúdico-interativo⁶⁷.

⁶⁶ Excerto de textos de apresentações sobre os espetáculos escritos por Georgia Lengos em projetos da Cia.

⁶⁷ Idem.

Sigo ainda com uma interpretação minha do trabalho, a qual escrevi para compor junto ao texto *Manuscrito Histórico*⁶⁸ de Georgia Lengos (2009).

Com seu primeiro espetáculo, *“Brincos & Folias”* (1997), a Balangandança Cia. inicia um caminho novo na cena brasileira no que se refere a espetáculos de dança para crianças. A constatação de que a infância vinha sofrendo com uma grande enxurrada de informações nos grandes centros urbanos, diminuição dos espaços para o brincar, conseqüentemente, o apelo à televisão e ao videogame, desencadeou uma série de questionamentos a respeito da experiência infantil nesse contexto contemporâneo. *“Brincos & Folias”* é um espetáculo que começa com quatro amigos diante de uma televisão, ora um, ora outro mudando de canal até que ela explode; a partir daí muitas brincadeiras acontecem e o que vemos é o corpo em movimento, sendo explorado em várias dinâmicas. A brincadeira ganha dimensão de dança e essa exhibe sua poética numa trama em que jogo, improviso, teatro, circo e contação de histórias se mesclam e se constituem em referências corporais, despertando no espectador o desejo de participar, pois a brincadeira na cena é igualmente dança compartilhada e acessível.

O brincar e dançar são marcantes nesse espetáculo, pois da espontaneidade do brincar chama a atenção para o corpo que dança brincando, podendo a partir dessa relação adentrar na experiência abstrata e poética, aí unidas pela ação do movimento no corpo/espço/tempo. A brincadeira é dançar os acontecimentos. Assim, a improvisação faz-se constituinte nesse trabalho. Imiscuída na própria estrutura das cenas torna-se similar a brincadeira, a qual, mesmo possuindo regras, é aberta a diálogos com as diversas situações. Desse modo, nos dizeres de Georgia Lengos, a pesquisa da Balangandança Cia. compreende que dança, brincadeira e criança estão juntos, formando um universo que se complementa.

Para Winnicott (1975), o brincar é uma fonte de diálogo com e entre as crianças. É através dele que se processa a organização do sujeito, que nasce e se desenvolve o processo de comunicação com o meio em que se vive, que se dá a aprendizagem e o conhecimento do mundo. Via privilegiada de expressão e de apreensão da

⁶⁸ LENGOS, Georgia. *Manuscrito Histórico*. São Paulo, 2009. Este material, ainda não publicado, foi cedido para compor este texto. Foi entregue como documentação ao Núcleo de Fomento à Dança da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo; o texto foi escrito como parte das contrapartidas do projeto “Balanço de trás pra frente...”, contemplado pelo V Programa Municipal de Fomento à Dança – 2008, da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

realidade, o brincar permite o acesso ao simbólico e aos processos de complexificação da vida. (BUOSI, 2000, p. 15).

“Brincos & Folias” é um trabalho que desde seu processo de criação tem o brincar como treinamento. A brincadeira e a improvisação são experimentadas como novidades corporais e gestuais, constituindo-se em comunicação por meio da ação lúdica. Para BUOSI (2000, p. 16), a “comunicação na brincadeira não necessita da linguagem verbal; [...] a própria brincadeira, cria seu texto comunicativo, onde os que brincam se entendem.” É nessa folia que os intérpretes e as crianças são convidados a explorar de muitas maneiras seus corpos, gestos e movimentos, pautados pela alegria de descobrir, no brinquedo corpo, os mares e os céus da imaginação. (LENGOS, 2009, p. 22-23).

Imaginação que não para de ser nutrida na pesquisa da companhia e que reverbera em seus projetos, espetáculos e diversas ações. Ainda seguindo o caminho das obras, passamos para *“Entranças” – descobrindo e redescobrimdo o Brasil*, obra de 1999. [...] O espetáculo “Entranças” tem como mote uma viagem de caça ao tesouro. Aqui o tesouro é descobrir danças e brincadeiras, numa viagem que é um passeio pela cultura popular brasileira. “Descobrir e redescobrir o Brasil”, essa é uma frase do espetáculo que se propõe a “dançar e re-dançar” as referências culturais e corporais de diversos estados brasileiros, lançando, assim, um olhar atualizado para suas manifestações de dança popular. O espetáculo vai se constituindo como uma colcha de retalhos costurada por pistas, amarrado pelos corpos dos bailarinos que em suas narrativas corporais também são narradores de histórias, as quais se religam ao corpo do espetáculo pelas linhas poéticas da dança, que, enfim, transportam o espectador de um lugar para o outro num convite a imaginar e redescobrir o Brasil e algumas de suas danças. (LENGOS, 2009, 27).

“Entranças” – descobrindo e redescobrimdo o Brasil...

Brincando de “caça ao tesouro”, um grupo de crianças se diverte, buscando “pistas” que as levam a redescobrir o Brasil através de sua cultura. Nesta brincadeira, as crianças descobrem que o tesouro não é uma “coisa” e sim, o encontro com o universo mágico da riqueza e diversidade, de brincadeiras e danças brasileiras. A

plateia mirim compartilha do espetáculo, assistindo e sendo convidada a participar com os dançarinos.

Investigando uma linguagem de dança contemporânea para crianças, a Balangandança Cia. aliou diferentes manifestações de danças populares brasileiras, principalmente as que ainda são realizadas hoje por crianças, a brincadeiras infantis. Moçambique, Frevo, Caboclinho, Catira, Lelê, Boi Bumbá e Dança do Guerreiro são algumas dessas danças populares que compõem o espetáculo e aproximam a criança tanto do universo da dança contemporânea, quanto de danças populares brasileiras muitas vezes desconhecidas para o brasileiro, seja ele adulto ou criança⁶⁹.

Na sinopse o trabalho dá suas pistas e deixa entrever um passeio por referências culturais diversas, em que as brincadeiras e as danças são o tesouro que produzimos culturalmente. É o que nos diz Lengos:

“Entranças” foi o nome dado ao segundo projeto da Cia. Palavra Inventada que sugere uma “entrada” e ao mesmo o tempo “um trançado”. Ir para dentro do Brasil, onde se revelam as riquezas e surpresas da cultura e das danças populares.

A ideia de trançado carrega em si o manual, o artesanal; o resultado não é um ou outro elemento, mas o formato resultante desse entrelaçamento entre eles. Um trançado que pretendeu apresentar e valorizar um universo imenso, desconhecido principalmente para as crianças da cidade de São Paulo. Um universo que também despertava nossa curiosidade e a vontade de saber mais sobre. Um universo que faz parte de nossa identidade enquanto país, instigante para nós, adultos, brasileiros, dançarinos/artistas e educadores. (LENGOS, 2009, p. 27).

E então veio “*Roda Pé*”, obra de 2002, o primeiro espetáculo da Balangandança em que atuei. Participei como substituto de Coré Valente (criador do trabalho), em algumas apresentações no teatro Centro da Terra na temporada de maio e junho de 2002 e em algumas outras apresentações em outros lugares substitui Alexandre Peck. Mesmo não fazendo parte do elenco que criou o espetáculo, pude vivenciar procedimentos, coreografias, jogos e temas corporais que fizeram parte de sua criação. Para mim foi muito importante esse início na Balangandança, pois colaborou em minha formação prática como bailarino. Principalmente no que diz respeito ao aprendizado e execução de coreografias, compreensão de composição espacial em

⁶⁹ Excerto de textos de apresentações sobre os espetáculos escritos por Georgia Lengos em projetos da Cia.

dança e as diversas relações de interdependência entre bailarinos, assim como o estado lúdico que perpassa a cena ligando intérpretes e público. “Roda Pé” é brincar com o pé de diversas maneiras e rodar, passear com o público por um universo que “de um pé pra cá outro pra lá” nos coloca em caminhos inusitados, poéticos, de aventura, de sonho e realidades que vão da infância à fase adulta.

“Roda Pé”

Pé com rodas, roda de pé, um pé cá outro lá e, bate pé Mané!

Imagens, sons, ritmos e descobertas acontecem quando um grupo de crianças se encontram e “acertam o passo”. Tendo o pé como gerador de movimentos entram em cena brincadeiras e danças populares que vão se transformando em fonte de diversão e informação sobre o corpo⁷⁰.

Em “Roda Pé” (2001/2002), terceiro projeto e espetáculo da Cia., verticaliza-se a pesquisa pela investigação do “pé” como gerador de movimento em jogos e brincadeiras, aliado a danças populares do estado de São Paulo que utilizam o pé enquanto construtor de sons e ritmos. Neste recorte de “danças de sapateio”, encontram-se o Fandango – de esporas e de tamanco –, a Catira e a Dança de São Gonçalo, que têm em comum uma espécie de “conversa” entre palmeado de mãos e sapateio dos pés.

Também estão presentes em “Roda Pé” os jogos e brincadeiras estruturados, como amarelinha, pisa-pé, pega-pega e pular corda, e os espontâneos, como andar na guia, girar, andar de skate, pisar lata, andar com os pés em cima dos pés de outrem.

Essa “conversa” entre mãos e pés permeou o trabalho, e se expandiu, criando diálogos entre outras partes do corpo; relacionamentos entre o todo e a parte; conexões entre centro e extremidades. Desenvolveram-se, a partir desse processo, apoios técnicos tanto para o “trabalho de base”/treinamento quanto para construção e ampliação de repertórios de movimento, aprofundando a linguagem corporal da Cia. que foi totalmente revista. (LENGOS, 2009, p. 38).

A relação entre composição e improvisação em cena – incluindo a interatividade com a plateia –, apoiada em estruturas de jogos e brincadeiras

⁷⁰ Idem.

pesquisados, clareou nossa proposta enquanto linguagem cênica. Desta maneira, este processo/criação indicou mais claramente a pesquisa estética da Balangandança. (LENGOS, 2007, p. 50).

“Pé de moleque” (2003) e *“Em outro pé”* (2006) foram dois vídeo-danças criados pela companhia. O primeiro teve o apoio do “Rumos Dança Itaú Cultural”, na edição de 2003, e o segundo teve o patrocínio do Festival Internacional de Nova Dança. Com direção coreográfica da Balangandança Cia., orientação coreográfica dirigida por Dafne Michellepis (criadora e intérprete da Cia.) com Kiko Ribeiro, diretor/videomaker convidado na primeira edição, e Tatiana Toffoli e Leticia Ramos na segunda. Os trabalhos inserem a linguagem da dança para crianças na mídia eletrônica, tendo como principal argumento a ocupação do espaço urbano e a constatação de que estes espaços deixam de ser um espaço lúdico e de lazer. Segundo Dafne Michellepis, essa proposta:

Surgiu do desejo de transpor para a tela sensações de velocidade, grandeza, altura, geometrias, texturas, diversos pontos de vista e possibilidades vivenciadas ao dançar.^[1] *“Pé de Moleque”* foi a primeira edição com fortes traços da linguagem cinematográfica. *“Em Outro Pé”* é uma reedição do material bruto que aspirou a favorecer a linguagem da dança. (LENGOS, 2009, p. 52).

“O tal do Quintal” – brincadeiras, medos e sonhos (2006)

“O tal do Quintal” é um espetáculo muito especial para mim. Não participei de seu processo de criação, mas amo dançá-lo. Esse espetáculo marcou meu retorno à Balangandança Cia. no final de 2007. Mas foi em 2008 e 2009 que o dancei muitas vezes, pois seu criador-intérprete teve que se ausentar nesse período. Para mim é uma estreia a cada vez que nos apresentamos. Não criei o espetáculo, mas vivenciei temas que lhe deram origem. Hoje dividimos as apresentações, o criador Anderson Gouvêa e eu. Assistindo sua dança me vejo, me espelho e busco sempre melhorar e viver meus medos e meus sonhos no espaço do quintal da cena e sou muito feliz no quintal da Balangandança. (LENGOS, 2009, p. 66).

“O tal do Quintal” – brincadeiras, medos e sonhos

Brincadeiras, medos e sonhos do universo infantil transformam o espaço do quintal, num jogo constante entre o movimento, o espaço e a imaginação. Busca enfatizar a importância do espaço físico no desenvolvimento do movimento da criança, nas brincadeiras e na dança. Integrada ao espaço do imaginário infantil, estimulando a inventividade e ressaltando a possibilidade que todos nós temos de transformação, a Balangandança Cia. criou o “tal” do quintal⁷¹.

A partir deste relato e da sinopse, resalto neste trabalho o modo como o imaginário e a memória corporal, bem como as brincadeiras vividas no espaço do que fora o quintal de cada criador-intérprete, torna-se material para a constituição do espetáculo.

“O tal do Quintal, brincadeiras medos e sonhos” (2006) aprofundou a pesquisa no que diz respeito à utilização do espaço tanto na pesquisa de movimentos como na relação de composição. Firmou a linguagem da improvisação em cena como principal escolha de pesquisa estética desenvolvida pela companhia e indicou novos caminhos para reflexão e elaboração de estratégias de ensino referentes ao tema (espaço) na dança contemporânea para crianças.

Além disso, inclui o mundo emocional da criança, relacionado aos temas escolhidos – brincadeiras, medos e sonhos –, proporcionando conhecimentos teóricos sobre a formação emocional/psíquica da criança, contando com uma assessoria em psicologia infantil. Assim, foram estabelecidas relações entre espaço interno: físico/emocional e o desenvolvimento de qualidade de movimentos, estados corporais, ocupação de espaço. (LENGOS, 2007, p. 50-51).

A improvisação sempre esteve presente como procedimento para a elaboração de materiais que constituiriam os espetáculos na companhia. Desde “*Brincos & Folias*”, é um recurso técnico utilizado para criar e desenvolver repertórios pessoais e coletivos, mas é em “*O Tal do Quintal*” que se aprofunda e passa a fazer parte da concepção do trabalho, não somente para produzir vocabulários, mas também como processo e produto; assim a improvisação torna-se fundamental na obra, pois passa a constituir a própria linguagem de dança para crianças (LENGOS, 2007).

⁷¹ Idem.

Sua utilização enquanto linguagem cênica para crianças traz consigo um corpo perceptivo espontâneo e, ao mesmo tempo, a vivacidade do momento da criação em si, efêmero, compartilhado na hora com a plateia. Isto provoca um envolvimento único, tão rico, intenso e significativo quanto no momento da brincadeira. (LENGOS, 2007, 43).

É desse lugar de mergulho na própria pesquisa e investigação que, a partir do projeto *“Balanço de trás pra frente...”* (V Fomento à Dança da Cidade de São Paulo, 2008) a companhia consegue fazer uma retomada de seus processos e de sua história. Nesse projeto tivemos a oportunidade de iniciar uma proposta de investigação que chamamos de “dança em jogo”. Uma pergunta que colocava em evidência, em jogo, o que é dança?, que dança é essa que produzimos?, o que é que chama a atenção das crianças na dança?, será que precisamos de figurinos, cenários, objetos? Essas perguntas pudemos fazer de diversas maneiras para crianças de 6 a 12 anos de instituições públicas e privadas de ensino. Íamos às instituições e tínhamos um espaço de tempo com algumas crianças, às quais perguntávamos o que era dança para elas e também se brincar poderia ser um jeito de dançar, ou se a brincadeira poderia virar dança e a dança brincadeira. Daí brincávamos de dançar, dançando e criando brincadeiras, além de inventarmos danças e brincadeiras ali na hora do encontro. Depois as convidávamos a ir assistir ao nosso ensaio. Neste dia, elas assistiam ao que estávamos fazendo e depois tinham um tempo para experimentar o espaço com suas danças e brincadeiras, leituras corporais do que haviam assistido. Na sequência, conversávamos em roda e elas também tinham um tempo para realizar registros desenhando, escrevendo ou dando depoimentos.

De tudo que vivemos com as crianças nesta investigação, chegamos à cena em 2010 com *“Dança em Jogo” – exercícios cênicos*, projeto contemplado pelo Prêmio Klauss Vianna (2009). Em seguida, circulamos com o trabalho no projeto “Gira Gira” pelo X Fomento à Dança da Cidade de São Paulo em 2011. Um trabalho com foco na improvisação cênica em que todos os elementos que comporiam a obra se dariam a ver no instante mesmo da apresentação. Ele não tinha coreografias definidas, a trilha podia ser composta a partir de uma *playlist* disponível ou ao vivo com a participação dos bailarinos/músicos, a dramaturgia ia se constituindo durante a apresentação que também incluía a plateia dentro do trabalho, fosse dando voz ao que vinha de sugestões faladas ou incluindo as crianças na cena, tendo como mote um jogo, uma

brincadeira, uma sensação de movimento, uma imagem, uma história etc., algo que era posto como possibilidade para o encontro e partilha do movimento.

Daí que a proposta do *“Dança em jogo”* apontou muitos caminhos para a companhia. O que pudemos fazer a partir do projeto e *“exercício cênico”* foi mapear a dança/brincadeiras/movimentos/sensações/imagens/memórias, um modo de criar e oferecer e compartilhar dança para/com crianças; podendo perceber que sua expressão não precisa ser verbal, há que se encontrar e desvendar os modos como a criança expressa o que lhe toca.

Ao presenciarmos os modos corporais de expressões das crianças, após terem assistido ao ensaio/apresentação, ficava explícito que nossa tarefa era oferecer espaços para compor, expor, capturar e lançar mão dos recursos que interessavam para dar corpo ao que se queria dizer, abrindo possibilidades de dizer mais e de maneiras diversas.

Assim, o que queríamos investigar era a maneira como a criança vê, gosta, sente ao assistir a algo desenvolvido para ela e com ela, tomando-a como agente participativo do processo.

A linguagem da dança para crianças é ela mesma algo que está em processo de criação na Balangandança Cia., contudo, apoiada em uma compreensão muito peculiar, na qual o corpo, o movimento e a dança conjuminam no brincar, que os retoma, colocando a questão lúdica como fundamental. O lúdico está imbricado à improvisação cênica, a qual, enquanto escolha estética, abre à visão política, na medida em que as escolhas a ser feitas dizem respeito e influenciam toda uma situação.

O artista está completamente implicado com suas escolhas e o que delas advém, bem como com aqueles com quem compartilha sua história em um determinado território de criação cênica.

Desse modo, ao nos inclinarmos sobre o que fazíamos e como fazíamos, constituímos um mapeamento de nossas ações e de nossa história, ou seja, da pesquisa de linguagem mesma. Isso debruçados sobre o próprio fazer. O que colhemos ao final do *“Dança em Jogo”* compôs uma maneira de ler os desejos e colocá-los em ação. A pesquisa foi e é ela mesma, a ação de apresentar e apreender, compondo-a colaborativamente. Mas como? Lançando mão para que diversas linguagens favoreçam as leituras das intensidades postas em jogo na pesquisa e na

cena, as quais dizem respeito às crianças e aos criadores-intérpretes e direção. Retomando os princípios de que corpo, movimento e dança são bases do brincar, percebemos que as crianças se identificam com os movimentos dançados e os reconhecem pela proximidade com o “universo” que a “brincadeira abre; o que na Balangandança é o encadeamento de imagens, movimentos, ideias, gestos etc., simbolicamente representativos da ação de brincar.

“Dança em Jogo” – exercícios cênicos abriu um olhar para o que a Balangandança Cia. projeta. Uma proposta de articular a experiência estética criativa no contato com a experiência vivida pela criança; sua opinião sobre o que vê e vivencia direciona o processo criativo. Assim, o ponto de vista da criança pode ser apreendido de várias maneiras: por meio de depoimentos verbais, gráficos, corporais etc. É desse material, desenvolvido no encontro com suas opiniões e expressões, que forjamos um possível modo ampliado de conceber dança para crianças, respeitando-as como espectadores criativos e participativos, com um trabalho de pesquisa baseado em seu corpo/movimento, seus interesses e realidade.

“Dança em Jogo” - exercícios cênicos

“Dança em Jogo – exercícios cênicos” navega por sensações, surpresas e pela imprevisibilidade que caracteriza o universo infantil. Inventando brincadeiras, construindo imagens, situações e composições criadas no momento da apresentação, “coloca em jogo” a possibilidade da criação na dança contemporânea para crianças, através da Improvisação sem estruturas pré-estabelecidas.

“Dança em Jogo – exercícios cênicos” propõe-se a ser um espaço para difundir a dança para crianças num jogo cênico que envolve apreciação, reflexão e criação coletiva. Um modo inovador, no qual todos os recursos cênicos e elementos constitutivos da dança favoreçam uma experiência estética ampliada, aberta e flexível como a criança.

Release

...mar puxa onda, que puxa giro, que puxa ioiô, que roda pião, que cai no chão, que dança quedas, que escorrega no sabão, que puxa memórias, que pula-sela, que dança saltos, que sonha alto...

Nesta dança criada “na hora” tudo pode acontecer! Navegando por sensações e surpresas, brincadeiras são criadas e redescobertas, imagens e movimentos são desenhados no espaço, contando com a participação do público, em um processo de troca coletivo e único, a cada vez.

Corpo, imaginação e movimento navegam juntos, construindo imagens, situações e composições criadas no momento da apresentação.

Um convite...

Brincar, como improvisar, é coisa séria... É preciso um corpo disponível e pronto para o movimento e de muita imaginação e flexibilidade para poder lidar com o inesperado: inventar, mudar de ideia e reorganizar tudo quando for preciso.

O risco, sempre presente, traz um tempero diferente... sabor de infância: de primeira vez, de desconhecido, de desprendimento.

Diferente de “fazer qualquer coisa”, brincando e também improvisando, utilizamos nossos recursos e os ampliamos. A liberdade gera o espontâneo e o inusitado. Os limites ampliam as possibilidades de criação.

Nesta situação, as escolhas feitas o tempo todo delineiam o fio que embaralha brincadeira e dança e que nos conduz às sensações e emoções da apresentação, que aqui chamamos de “exercício cênico”.

Compartilhar isso com o público é um presente.

Um, dois, três e... já!⁷²

A partir das reflexões, do fazer junto com as crianças e da relação de aprofundamento na pesquisa de linguagem, estabelecidos no projeto e exercícios cênicos, *“Dança em jogo”* desdobra-se em outros dois trabalhos: *“Álbum das Figurinhas” – danças para colecionar* (2013) e *“Ninhos” – performance para grandes pequenos* (2014).

“Álbum das Figurinhas” – danças para colecionar foi um projeto contemplado pelo XII Fomento à Dança em 2012, que estreou em 2013. Nele nossa proposta era olhar para o material que havíamos gravado das apresentações do *“Dança em Jogo”* – *exercícios cênicos* e selecionar cenas, questões, temas que apareceram e recolocar

⁷² Idem.

a proposta coreográfica de modo a pensar nos procedimentos da improvisação cênica e coreografias no mesmo trabalho. Com isso, dá-se que...

O espetáculo é uma coleção de movimentos, brincadeiras e danças reunidas pela Balangandança Cia. nos últimos três anos. Em vez de colar no papel, essa coleção ficou no corpo, na memória. É como se tivéssemos colado nas nossas peles, cabelos, ossos, cabeça. É essa coleção que queremos compartilhar: trocar, colar, repetir.

[...]

Em cena, os bailarinos se revezam entre coreografias, brincadeiras e canções executadas ao vivo. As cenas são independentes, abertas à interação com a plateia e pensadas como uma “coleção de figurinhas”, que são trocadas, colecionadas, coladas e repetidas – tudo em uma grande brincadeira lúdica, em que o espectador é convidado a estabelecer suas próprias associações/relações.

Valendo-se da simplicidade dos recursos cênicos (caixas de papelão, carrinhos de lata e papel, peles de instrumentos de percussão) e da valorização dos movimentos do corpo, o espetáculo aborda temas como o amor, o crescimento, a sensibilidade, a imaginação e as memórias da infância.⁷³

“Ninhos” – performance para grandes pequenos foi um trabalho irmão do *“Álbum”* – nasceu sob o prêmio Rumos Dança Itaú (2012-2014), participando da mostra de processos em junho de 2013, dois meses depois da estreia de seu “irmão”, quando ainda era um trabalho em processo. Com o apoio do 15º Fomento em 2013, conseguimos adentrar nas investigações sobre a improvisação e na constituição de estruturas, indo na direção de criar um trabalho que não tivesse coreografias fechadas. No entanto fizemos um longo percurso na constituição de repertórios desenvolvidos pessoal e coletivamente. Assim, o que surgiu em *“Ninhos”* foram modos, possibilidades abertas no sentido coreográfico e de encadeamentos da composição e da comunicação dos temas do trabalho, tendo a improvisação como linguagem e recurso expressivo para se chegar entre uma estrutura e outra; é como se tivéssemos pontos de apoio onde chegar e daí podendo lançar mão dos repertórios explorados e vividos, lugares desde onde e nos quais o trabalho comunicasse questões que para nós eram importantes. *“Ninhos”* é uma performance, no sentido do acontecimento que busca envolver todos que dele participam e uma obra que se dá a

⁷³ Idem.

cada vez de um modo, pois espaço, plateia e ambiente influenciam a dança que é realizada para aquele determinado lugar.

Foi pensado para acontecer em espaços alternativos, pátios de escolas, quadras, praças, parques etc. Segundo Lengos,

Com improviso, metáforas e poesia, “Ninhos” performance de dança para crianças de todas as idades, traz coreografia/movimentações que mesclam brincadeiras infantis com movimentos de animais e de adultos para falar sobre afeto, carinho e segurança. Ou seja, os ninhos de cada pessoa antes de alçar voos mais altos.

[...] A performance foi pensada para integrar um espaço de intervenção na cidade. A ideia é interagir com o espaço de passagem, com o concreto, o urbano. É uma maneira de intervir questionando: o que é o ninho dentro da cidade? Tanto de um bicho como de uma criança. Existe um espaço de aconchego, recolhimento no espaço urbano? Qual a base/estrutura que uma criança precisa para alçar voo? Enfim, trazer questionamentos e os desdobramentos da natureza das relações no contemporâneo sem ser didático, nem óbvio...⁷⁴

Tivemos como referência de pesquisa corporal para “Ninhos” o Kempô, arte marcial que tem nos animais sua base de movimentos, o Contato Improvisação, bem como o treinamento base da companhia que conta com abordagens somáticas e com o desenvolvimento lúdico dos materiais criados. Porém, não buscamos o mimetismo com os movimentos animais no trabalho...

A coreografia sugere movimentos de animais - dos peixes ou répteis aos quadrúpedes, até bípedes. Podem ser também crianças brincando ou até adultos. Seres vivos têm semelhanças. Cada um – espectador - cria e faz sua própria leitura do que está sendo apresentado. A trama mostra que o principal ninho é o nosso próprio corpo, pois é nele que se estabelecem as relações e o contato com o outro.⁷⁵

“Ninhos” – *performance para grandes pequenos* foi um dos espetáculos selecionados para circular no Palco Giratório em 2017, uma proposta de circulação nacional de espetáculos de Dança, Teatro e Circo promovida pelo Sesc e que celebra seus 20 anos. Coincidentemente também comemoramos, neste mesmo ano, 20 anos de companhia. Foi uma alegria e um aprendizado imenso poder percorrer o Brasil de norte a sul, apresentando nosso trabalho, encontrando muitas pessoas, crianças, jovens e adultos de todas as idades, recebendo seu acolhimento e também acolhendo neste ninho a esperança de que em cada encontro há algo que fica de significativo... A possibilidade de estarmos juntos no afeto, na poesia, no aconchego, na arte em comunhão com a natureza, lugar originário de todos os seres.

⁷⁴ Idem.

⁷⁵ Idem.

“Ninhos” - performance para grandes pequenos

Vai... e vem. Voa, salta, corre. Volta: para o aconchego, o alimento, a casa, o colo.

Aonde tudo começa? Para onde posso voltar? E para decolar, de onde eu saio?

Cadê meu ninho?

Vai vem vou.

Eu vou.

Vooooouu...

Se eu tivesse um bico, voava.

Se eu tivesse asas, corria!⁷⁶

Questões: sobre o pensamento coreográfico e sobre a participação das crianças nos trabalhos

Pensando em responder às questões colocadas pela plateia, começo pelo que diz respeito ao pensamento coreográfico da companhia. Este se dá em muitas camadas do trabalho, está presente na pesquisa corporal que é realizada para compor cada espetáculo; na observação do movimento espontâneo das crianças e suas relações corporais no brincar, tendo um olhar para o modo como isso revela o espaço, o movimento, as relações que se estabelecem no ambiente e entre elas; assim como no modo como as relações entre coreografia, improvisação e composição com estruturas são compreendidas para se realizar dança contemporânea para crianças. Tem a ver com a investigação que se realiza na relação direta com as crianças e o que as temáticas que se busca desenvolver abrem de perguntas e para onde estas levam nosso olhar. Um exemplo foi o *“Dança em jogo”*, em que buscamos muitas formas de compreender os depoimentos das crianças. Ainda sobre o pensamento coreográfico, há uma busca ao se estabelecer relações entre a dança e o brincar, relações estas que no movimento levam à abstração e àquilo que é concreto, um gesto, uma ação, bem como as sensações, emoções, memórias, imagens desencadeadas nesse processo e que se articulam com uma poética almejada.

⁷⁶ Idem.

A participação das crianças e a interatividade são uma questão desde o início da Balangandança. Sua presença é concreta tanto nas observações, nas trocas que realizamos com elas quanto nas pesquisas que dizem respeito à infância. Nos espetáculos a participação das crianças está sempre articulada com a temática poética e corporal. Lengos (2007) nos diz que:

A interatividade parte da concepção da plateia como mais um integrante do espetáculo. Tem como objetivo propiciar a vivência do movimento para a criança. Ora dança, ora brincadeira, ora ambos, estabelecendo uma relação direta como bailarino, “corpo a corpo”, e, também, com outras crianças. Propicia o “compartilhar” e cria uma experiência comum, quebrando, por vezes, a separação público/plateia e crianças/adultos.

Diferentes maneiras de interação fazem parte da pesquisa cênica tanto nas cenas intencionalmente interativas quanto como parte do treinamento dos intérpretes: escuta e permeabilidade com relação aos movimentos, reações e comentários das crianças durante os espetáculos que acabam por compor, complementar e modificar cenas, construindo junto. (LENGOS, 2007, p. 46).

O Fórum: “forinho” – o Brincar, a improvisação e a Dança (2010-2017)

“Forinho” é como chamamos esse projeto/ação da Balangandança, e nele buscamos encontrar pares, abrir questões e desenvolver pensamentos a partir das reflexões sobre o brincar, a improvisação e a dança para crianças.

Essa proposta teve início com o apoio do Prêmio Klauss Vianna (2009) no projeto “*Balanço de trás pra frente...*”. Nele começamos (unidos em uma parceria com o departamento educativo do Itaú Cultural) uma série de debates públicos sobre esses temas, trazendo a cada edição pesquisadores e artistas, a fim de ampliar e trocar experiências sobre tais assuntos. Hoje já são seis edições realizadas e muitas trocas importantes com pensadores do Brasil que vêm contribuindo para que consigamos ampliar questões ligadas às Artes, à Educação e à Infância. Esse trabalho, a partir de 2009, sempre foi pensado dentro dos projetos da companhia como uma parte fundamental, no sentido de nos alimentarmos artisticamente destes temas e de irmos ao encontro de outros interlocutores.

Tenha acesso ao material disponível das quatro últimas edições na página: <http://dancaemjogo.wordpress.com/forum/>.

Últimas considerações

A partir dos espetáculos apresentados e dos parágrafos suscintamente abertos neste texto, desejamos ter contribuído para que temas pertinentes à linguagem artística da dança voltados à dança contemporânea para crianças possam promover diálogos sobre os modos como nos relacionamos com o corpo, suas memórias, sua ação e gesto, o olhar, o escutar e o tocar. Dialogar com tais temas de uma maneira teórica e prática é um convite para nos envolvermos e olharmos para nossas ações.

Refletindo sobre nossas práticas em um contexto ampliado e, como diria meu amigo e companheiro de dança na Balangandança, Coré Valente, realizando uma “intervenção política da percepção”, acreditamos que o corpo açambarca o mundo e por ele também é envolvido em uma constante correlação de trocas.

A escuta para movimento capta o extraordinário no ordinário. Ver com os olhos da dança nos permite poetizar o movimento de uma folha caindo no chão, do vento, de um pássaro voando, o deslocamento de uma multidão, das ondas, rios, árvores, entre outros. A poesia possibilita uma aproximação impactante do ordinário, despindo-o de sua invisibilidade cotidiana e tornando-o extraordinário; essa é uma possibilidade poética da dança. Olhemos para o invisível, aquilo que passa despercebido diante do olhar que busca resultados; a partir deste lugar mais sensível à escuta do outro, poderemos talvez embarcar em outras histórias e compartilhar de movimentos, sensações e danças para as quais não estávamos atentos.

Nesse sentido, olhar para o movimento das crianças e para os nossos faz-se a pesquisa de linguagem na Balangandança Cia. É um olhar atento à maneira de movimentar-se, deslocar-se, ocupar e relacionar-se com o espaço e com os outros, com a imaginação e com a memória, gerando uma leitura ativa ao modo como nos envolvemos e movimentamos no mundo. Abre-se, assim, a possibilidade da expressão de movimentos que revelem modos de habitação, de ser e estar nos contextos em que vivemos, com aqueles com quem convivemos e com tudo aquilo que se faz presente.

Referências

BUOSI, Rosângela Bresson. **O brincar como processo de comunicação e linguagem no tecido social**. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

LENGOS, Georgia. **Põe o dedo aqui**: Reflexões sobre dança contemporânea para crianças. Prêmio Funarte Klauss Vianna Pesquisa prático – teórica Balangandança. São Paulo: Terceira Margem, 2007.

_____. **Manuscrito Histórico**. São Paulo, 2009. Núcleo de Fomento à Dança da Secretaria Municipal de Cultura da Cidade de São Paulo; Projeto “Balanço de trás pra frente...”, contemplado pelo V Programa Municipal de Fomento à Dança – 2008, da Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo.

<https://dancaemjogo.wordpress.com/>

<http://balangandanca.com.br/>

https://issuu.com/90406/docs/artesesc_20bx/9

<http://www.ifdj.com.br/site/index.php/seminarios/>

Dança na literatura infantil

Bernadéte Costa⁷⁷

Resumo

O artigo apresenta um relato sucinto da dança na literatura infantil e a interação das crianças que interagem com o livro *A Dança que Encanta Criança*. A percepção ante o distanciamento dos iniciantes em dança das histórias de balé de repertório foi o despertar para a criação deste livro, de literatura sobre balé para crianças. Isso resultou na ideia de criar uma obra que atraísse o interesse infantil, para o encantamento da leitura com temas de dança. Assim, em 2014 surgiu o livro *A Dança que Encanta Criança*, com ilustrações leves e delicadas, conduzindo ao aprendizado da história de “O Quebra Nozes”, peça do balé mais representada entre as escolas e companhias de dança do mundo. A narrativa da obra objetiva instigar a criança, de forma lúdica, ao conhecimento de balé de repertório e do espaço de um teatro, da formação de plateia e da profissão de bailarino.

Palavras-chave: Literatura infantil. Dança. Balé. Dança na literatura.

Introdução

O contato com a literatura pode oferecer às crianças, desde a mais tenra idade, o material simbólico inicial para que possam ir descobrindo não apenas quem elas são, mas também quem elas querem e podem ser (BAPTISTA, 2015, p. 9).

O grande desafio para quem pensa arte no cenário contemporâneo requer percepções que definam o ambiente da arte nesta sociedade.

Estar embasado nas discussões educacionais e orientações formais nos norteia para um olhar mais crítico e inovador, indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: “A obra de arte revela para o artista e para o espectador uma possibilidade

⁷⁷ Pós-graduada em Marketing Consumo e Redes Sociais, Univille e graduada em Pedagogia, Udesc. Endereço eletrônico: bernadetecosta_br@hotmail.com

de existência e comunicação, além da realidade de fatos e relações habitualmente conhecidos.” (BRASIL, 1998, p. 28).

Há muito tempo algo me inquieta. Descobri que era a “palavra”. Somos regidos pela palavra. Ela é silêncio, música, movimento e dança.

Nossa aproximação com o educando deve ser sob o olhar deste novo aluno, que já não é visto como a epistemologia da própria palavra nos apresenta “a luno”, “sem luz”, mas sim sob a ótica de “estudante” que vem do latim *studious*, que significa pessoa dedicada, aquele que ama o que faz.

Muitas falas ecoaram no “Seminários de Dança”, com o tema “1, 2, 3 e já! A criança pinta, borda e dança”, em 2017. Como Uxa Xavier: é impossível sair de uma aula sem se emocionar. O dizer do Fauzi Mansur, que acredita na construção de novas possibilidades junto às relações humanas. Do Matheus Brusa, que expõe a estratégia da criação, apontando que está apoiada na ludicidade. Já Esmeralda Gasal diz que a criança se ancora nos conhecimentos prévios. O Hugo Oliveira vai até a criança e convive experiências. Para Marco Aurélio Souza, todo movimento é pensamento. A professora Vera Aragão ressalta a experiência do professor como condutor da formação. O ator e bailarino Alexandre Medeiros diz que é pelo brincar, pela memória poética que o corpo abre possibilidades do encontro e troca. Para Miriam Druwe, as artes visuais explodem artisticamente num alinhavo poético. Valéria Franco, da Cia. Tugudum, revela que o fazer para criança traz o dom e a delicadeza.

As falas dos palestrantes referendam que as artes nos levam a um diálogo com a riqueza do imaginário e da poética. Para instigarmos essa busca nas crianças, devemos ofertar informações para o desenvolvimento cultural e artístico delas.

A dança para criança, nossa discussão principal em 2017 no “Seminários de Dança: 1, 2, 3 e já! A criança pinta, borda e dança”, também foi aprofundada no sentido de ser levada para a criança pela literatura. Trabalhar a leitura literária implica em momentos prazerosos, inclui-se aqui a contação de histórias. Estas utilizadas oralmente, ou em forma de dramatização, interpretação, favorecendo a imaginação da criança, a qual se torna em alguns momentos a principal atração da literatura infantil. (KLUNCK e PASCHOALI, 2017, p. 7).

Quando a criança toma às mãos um livro de imagens e palavras, ela lê as imagens, explora os pormenores, escreve novas histórias. Cada leitor é único.

A literatura infantil e o estímulo às artes

A literatura infantil é uma porta generosa para o mundo da imaginação, dos sonhos e das fantasias. É na relação lúdica e prazerosa da criança com a obra literária que temos uma das possibilidades de formar o leitor. É na exploração da fantasia e da imaginação que instiga-se a criatividade e se fortalece a interação entre texto e leitor (BASSO, 2017).

É na educação infantil que a criança inicia o estímulo à leitura. Assim, quanto mais cedo ela é colocada perto dos livros, mais ela abre possibilidade de contato com a cultura de modo geral. Esta conquista se dá quando pais e/ou professores apresentam um menu de livros lúdicos e criativos. Não necessariamente histórias da carochinha. É oportuno, seguindo o conselho de Cecília Meireles, que os livros tenham uma essência da verdade. Além de que, não se deveria consentir que as crianças frequentassem obras insignificantes.

A criança que lê escreve melhor, compreende melhor, relaciona-se melhor, possui um vocabulário melhor e interpreta melhor. São inúmeros os benefícios da leitura, por este motivo é que merece ser valorizada e estimulada na escola e na família, pois proporciona desenvolvimento intelectual, cognitivo, mental e social. (BASSO, 2017).

A educação por meio da arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas. Por meio dela, a criança amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação.

Não se pode negar a influência de Monteiro Lobato no desenvolvimento da literatura infantil brasileira. Neste sentido, para REIS et. al., 2016, em Lobato, portanto, o leitor infantil é resgatado de uma posição passiva e sua palavra autônoma e questionadora é recuperada.

A criança está imersa e é inundada pelo meio cultural. Não há fronteiras entre ambos. Ela constrói sua história com seus pares, se apropria, ressignifica e reinventa o mundo, construindo seu conhecimento. A arte e a dança fazem parte deste processo; são produções histórico-sociais e compõem a cultura de um meio, portanto necessitam estarem presentes no ambiente escolar. (BASSO, 2017).

A Dança na literatura juvenil

Os livros são um grande portal, ao lê-los temos a oportunidade de nos transportar para o mundo do conhecimento, e este é o papel estimulador da literatura infantil. O escritor francês Júlio Verne (1828-1905) é perfeito ao dizer: “É porque se espalha o grão que a semente acaba por encontrar um terreno fértil”.

Muito material sobre dança se encontra na literatura para crianças, contudo estes materiais não têm conotação formal para o ensino do balé. A dança perpassa a poética quando traz a beleza dos balés de repertório e criações contemporâneas. Ao apresentar a dança na literatura infantil não podemos menosprezar a inteligência das crianças, apresentando vocabulários pobres e histórias cujos enredos estejam banalizados pelas mídias.

Assim como muitas tendências artísticas são influenciadas pelos eventos cotidianos e sociais, é pertinente pensar que a literatura infantil acompanhe as interferências dos movimentos modernistas. O que não é salutar é que a dança na literatura infantil se apresente como mero produto mercadológico, sem conteúdo, ficando esta literatura reduzida a ilustrações sem critério e textos desconexos. Na atualidade, motivadas pelo sucesso dos filmes de desenho infantil, as grandes editoras lançam estes clássicos sem critério histórico e estético.

O livro *A Dança que encanta criança*

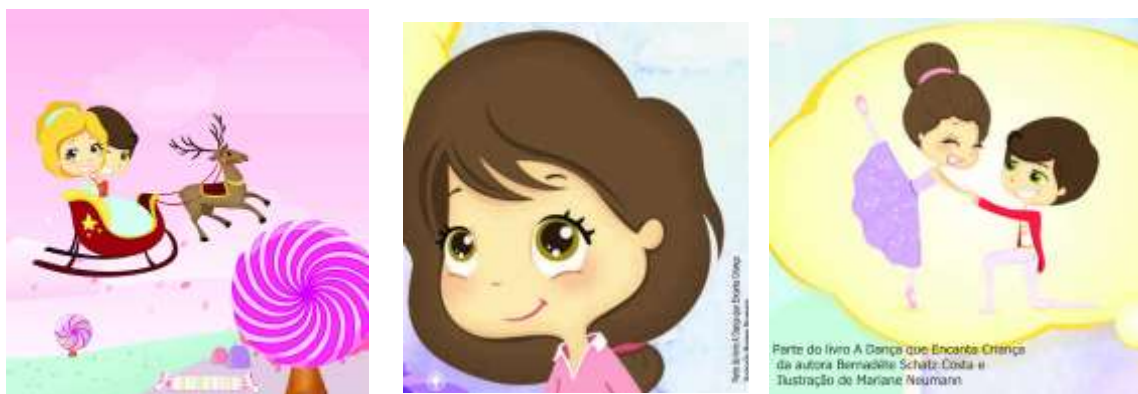
FREIRE (1996) diz que a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Foi neste movimento de busca que iniciei a escrita do livro *A Dança que Encanta Criança*.

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou tecnologia, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996. p. 64).

Assim, pensando apresentar um material lúdico e com informações importantes sobre as histórias de balés de repertório, principiei a pesquisa para levar pela “palavra”

a dança para as crianças. A palavra nos acompanha desde quando habitávamos o ventre materno. As cantigas de ninar, os acalantos, os brincos presentes em todas as culturas estabelecem laços afetivos entre o bebê e quem dele cuida. No princípio, era a palavra (CADEMARTORI, 2015, p. 35).

Pela percepção ante o distanciamento dos iniciantes em dança, das histórias que compõem os balés de repertório, brotou a inspiração de uma obra que atraísse o interesse das crianças para o encantamento da leitura com temas de dança. Desta forma, surgiu o livro *A Dança que Encanta Criança*, com ilustrações leves e delicadas, conduzindo ao aprendizado da história de “O Quebra Nozes”, peça de balé mais representada entre as escolas e companhias de dança do mundo.



Ilustrações do livro *A Dança que Encanta Criança*

A narrativa também instiga a criança, de forma lúdica, ao conhecimento do espaço de um teatro, da formação de plateia e da profissão de bailarino. A dança estimula as sensibilidades proprioceptivas na medida em que seus movimentos atuam na transferência de peso do corpo, nas mudanças das posições dos segmentos corporais e nas modificações da postura. Desta forma, proporcionar ao aluno que dança a vivência e a consciência da propriocepção contribui para o conhecimento do corpo e como e quando utilizar suas partes para realizar um movimento expressivo (ALMEIDA, 2017, p. 6).

Desde 2014, o livro já foi lido e trabalhado por diversos professores de dança pelo Brasil e exterior⁷⁸. O que eu não sabia era que, graças a esse trabalho, iria

⁷⁸ Academias e escolas trabalham o livro em seus contextos: AZ Arte de Joinville, Sesc Joinville, Casa da Cultura de Joinville, Studio Fabíola Capri em Ponta Grossa, Feira literária de Genebra/Suíça, Escola

interagir com muitas crianças em escolas e espaços de arte. Esses encontros me abririam as portas para encontros literários com as crianças, trazendo grande alegria e aprendizado para todos os envolvidos.



Contação de história no CEI Célio Gomes de Oliveira e desenho-poesia com o livro na Escola Professora Maria Gasino, em São João do Itaperiú (SC). Fotos: acervo pessoal da autora.



Visita à Escola do Teatro Bolshoi no Brasil; visita e contação de história no CEI Célio Gomes de Oliveira em Joinville (SC) e interação com alunos da Escola Hans Muller em Joinville (SC). Fotos: acervo pessoal da autora.

Ao visitar escolas é incontestável a percepção da importância da dança na literatura infantil, para aqueles contextos. Cada encontro possibilita apresentar um universo muitas vezes não vivido pelas crianças. A partir da história contada pela personagem Maria⁷⁹, a criança é exposta ao mundo da dança e se encanta.

Para a professora Eliana Caminada, a dança é manifestação maior: “Dança, ballet, é a primeira manifestação de vida e de encantamento de que me lembro. Desde os três anos a dança norteou meu destino: minha profissão, meu ofício, e meu casamento, do qual tive um filho e dois netinhos muito amados. Tive o privilégio de viver da dança, com a dança, para a dança e agradeço a Deus tamanha bênção. Vivi e vivo num mundo capaz de me fazer esquecer a dura realidade, porque me oferece poesia, beleza, reflexão, emoção, esperança e sonho. Um mundo repleto de companheiros que amo, com os quais adoro conversar, trocar ideias, sonhar. [...] eu

⁷⁹ Maria é a personagem principal do livro *A Dança que Encanta Criança*. O nome Maria foi escolhido por também ser a personagem do balé *O Quebra Nozes*. Maria, no livro, também tem um sonho, como a personagem da história do balé, e a partir deste sonho toda a história é contada.

saúdo a todos os que, com absoluta vocação, se dedicaram à Arte da Dança em todas as suas manifestações. Viva a dança, viva a Arte.⁸⁰

Este sentimento vivo, que aflora na voz da professora, também transparece neste trecho do livro quando a personagem Maria, apaixonada pela dança, conversa com João (seu amigo na história):

- Você sabe, João, que o balé “O Quebra-Nozes” teve a estreia em dezembro de 1892? Não? Então, preste atenção, que eu vou contar alguns detalhes e o enredo.

Ao se apropriar do conhecimento histórico, a personagem possibilita, ao pequeno leitor, o entendimento sobre a história do balé “O Quebra-Nozes”. Além da palavra, as imagens estimulam a imaginação e fazem com que elementos artísticos das ilustrações, não contidos no texto escrito, sejam percebidos pela criança.



Escola c. _ nsino Básico Vereador Santa, Balneário Camboriú (SC). Foto: acervo pessoal da autora.



Desenho-poesia do livro na Escola Professora Maria Gasino, em São João do Itaperiú (SC). Foto: Acervo pessoal da autora.

⁸⁰ Depoimento da Professora Eliana Caminada em seu perfil do *Facebook*. Acesso em: 03 set. 2017
Disponível em: <https://www.facebook.com/eliana.caminada/posts/10210169984461781>.

No estímulo à formação de plateia o livro traz um infográfico de um palco italiano, com todos os seus elementos, e no centro dele a personagem Maria.



Ilustração do livro *A Dança que Encanta Criança*

Ao final é apresentado ao leitor um glossário com algumas palavras do jargão técnico do balé, para facilitar a apropriação da criança deste vocabulário.



Desfile de Sete de Setembro e intervenção em sala de aula na Escola Professora Maria Gasino, em São João do Itaperiú (SC). Fotos: acervo pessoal da autora.

Reflexões finais

Ao trabalhar durante três anos com o livro *A Dança que Encanta Criança*, compreendeu-se a necessidade dessa ferramenta para as aulas de balé para iniciantes e para crianças das escolas de ensino regular, na faixa etária entre 4 e 7 anos, favorecendo uma amplitude cognitiva e cultural em largo aspecto.

Nesse sentido, entende-se que a literatura infantil focada na dança faz parte de um processo formador transdisciplinar. Motivando o hábito da leitura e a contação de histórias, possibilita-se o aprofundamento e entendimento das artes.



Escola do Teatro Bolshoi no Brasil; Escola Professora Maria Gasino; Escola Professora Elvira Farias Passos. Fotos: acervo pessoal da autora.

Os movimentos do “tutu”⁸¹ e as sapatilhas de ponta são olhados como arquétipos por muitos pesquisadores da dança; no entanto, as experiências vividas denotam uma paixão da criança pela “bailarina”. Essa percepção se consolidou quando, em visitas às escolas, era apresentada uma bailarina real à criança. O assombro é inacreditável. A impressão que aqueles olhinhos passam é de que a bailarina saiu de dentro do livro e se materializou, se tornou real, palpável.



CEI Alegria de Viver, Joinville (SC). Fotos: acervo pessoal da autora.

⁸¹ Saia de tule e filó usada pela bailarina no balé clássico.



Fotos: acervo pessoal da autora

Outro aspecto lúdico que mexe com a imaginação são os elementos sensoriais aplicados na capa do livro. Ao apalpar a textura, a criança ativa suas percepções táteis. Desta forma, o livro aspira provocar adultos e crianças, revelando um caminho para a abordagem da dança de forma ampla, lúdica e prazerosa.



CEI Alegria de Viver e Casa da Cultura, em Joinville (SC). Fotos: acervo pessoal da autora.

Referências

ALMEIDA, Fernanda Souza. **A dança e a criança de educação infantil**: um caminho de aproximação. Disponível em: http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/inscricoes/PDF_SWF/14879.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

BAPTISTA, Monica Correia et al. (Org). **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015.

BASSO, Cíntia Maria. **A literatura infantil nos primeiros anos escolares e a pedagogia de projetos**. Disponível em: http://coral.ufsm.br/lec/02_01/CintiaLC6.htm. Acesso em: 30 jul. 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): arte**. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADEMARTORI, Ligia. As Narratividades. In: BAPTISTA, Monica Correia et al. (Org). **Literatura na educação infantil: acervos, espaços e mediações**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <http://www.mieib.org.br/wp-content/uploads/2017/06/Literatura-na-Educac%C3%A7%C3%A3o-Infantil-acervos-espac%C3%A7os-e-medi%C3%A7%C3%A3es.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KLUNCK, Aline Theobald; PASCHOALI, Daiana Raquel. **Literatura infantil e a formação de leitores: um olhar para contribuição escola e família**. Disponível em: <http://faifaculdades.edu.br/eventos/SEMIC/6SEMIC/arquivos/resumos/RES16.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

REIS, Mariana Pereira dos; TORRES, Eneida Pena Pereira; COSTA, Beethoven Hortêncio Rodrigues da. **Infância, escola e literatura infantil: livro para criança não precisa ser educativo**. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v33n101/08.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2017.

TRABALHOS ACADÊMICOS

Inclusão de uma aluna com displasia do desenvolvimento do quadril nas aulas de balé clássico infantil: um estudo de caso

Ana Beatriz Alonso Leite⁸²

Claudia Teixeira-Arroyo⁸³

Resumo

Este estudo objetivou desenvolver atividades adaptadas de balé clássico, para a inclusão de uma aluna com Displasia do Desenvolvimento do Quadril (DDQ) e analisar o efeito destas atividades na aprendizagem, nos estados de ânimo e na imagem corporal. Participou do estudo uma menina com DDQ, com 8 anos de idade. Os instrumentos da pesquisa foram: anamnese; questionário para avaliar como a participante se percebe nas aulas de balé e perante as colegas; escala LEA-RI para avaliação dos estados de ânimo; teste do desenho da figura humana e teste de identificação das partes do corpo. A participante apresentou imagem e esquema corporal esperados para a idade. A avaliação diagnóstica da aprendizagem mostrou que a aluna atingiu os conhecimentos esperados sobre os elementos do balé. Além da melhora nos estados de ânimo positivos pós-intervenção (pré-teste=18; pós-teste=20 pontos), houve uma redução dos estados de ânimo negativos no decorrer das aulas (11 pontos na primeira aula e 9 pontos na última). Assim, as aulas adaptadas de balé foram eficientes ao promover o aprendizado da aluna. Ainda, a criança mostrou estados de ânimo positivo e se sentiu acolhida pela turma.

Palavras-chave: Displasia do desenvolvimento do quadril. Balé clássico. Inclusão.

Introdução e justificativa

A displasia do desenvolvimento do quadril (DDQ) é caracterizada por uma série de comprometimentos que afetam o quadril infantil. A DDQ pode ser de origem

⁸² Bacharel em Educação Física pelo Centro Universitário UNIFAFIBE de Bebedouro, SP. E-mail: ana_beatrizal@hotmail.com.

⁸³ Mestre em Ciências da Motricidade pela Universidade Estadual Paulista, Unesp, Rio Claro/SP; Docente no Centro Universitário UNIFAFIBE de Bebedouro/SP. E-mail: tarroyo.claudia@gmail.com.

congenita ou desenvolvida nos primeiros meses de vida da criança, sendo frequentemente diagnosticada no sexo feminino. Apresenta imaturidade e uma forma acetabular atípica (displasia), associada ou não a um deslocamento parcial (subluxação) ou completo (luxação) da cabeça femoral (BABCOCK et al., 2000).

Entre os comprometimentos consequentes da DDQ não corrigida, é bastante comum a marcha com rotação externa do quadril da perna afetada. Ainda, a criança pode apresentar andar gingado associado à hiperlordose (SCHREIBER; ROACH, 2013). Todas essas características da DDQ dificultam a participação em atividades motoras comuns na vida da criança, especialmente as que exigem a locomoção. Por outro lado, a participação em atividades motoras diversificadas poderia auxiliar a melhora na mobilidade articular, o fortalecimento e alongamento muscular, além de favorecer a inclusão social. Entretanto, especialmente na literatura nacional, são escassos os estudos que investigam a inclusão de pessoas com DDQ em programas de exercício.

Acredita-se que quando as atividades são adequadas às necessidades e limitações da criança, impedindo que ela se sinta isolada do restante dos participantes, pode ocorrer o desenvolvimento da autoconfiança, de estados de ânimo positivo e o conhecimento do próprio corpo, favorecendo a autoafirmação da criança no meio em que está inserida.

Assim, este estudo buscou desenvolver um programa de atividades para o aprendizado dos movimentos básicos do balé clássico, visando à inclusão de uma criança com DDQ. Considerando que as atividades lúdicas e exploratórias facilitam o contato da criança com o próprio corpo, ampliando suas possibilidades de movimento, a consciência corporal, o senso pessoal, o raciocínio e as emoções (MOMMENSOHN; PETRELLA, 2006), objetivou-se ainda explorar o componente lúdico durante as atividades propostas, como ferramenta facilitadora para promover a inclusão e o desenvolvimento de estados de ânimo positivos.

Materiais e método

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética do Centro Universitário Unifafibe (CAAE: 47848015.7.0000.5387) e se caracteriza por uma pesquisa de campo do tipo estudo de caso de natureza descritiva e avaliativa. Participou deste estudo uma

criança diagnosticada com Displasia do Desenvolvimento do Quadril (DDQ), do sexo feminino, com 8 anos de idade, regularmente matriculada nas aulas de balé clássico da escola do Centro Municipal de Artes (Cemart), da cidade de Barretos/SP.

Para a coleta de dados foram utilizados: (a) questionário de anamnese para a coleta de informações de saúde e o histórico da participante; (b) questionário de convivência e vivências nas aulas de balé, para avaliar como a participante se percebe nas aulas de balé e perante grupo de alunas; (c) avaliação teórica diagnóstica sobre o balé clássico, para avaliar o aprendizado da participante em relação aos movimentos básicos do balé; (d) a escala LEA-RI para a avaliação dos estados de ânimo (VOLP, 2000). Essa é uma escala ilustrada, com 14 estados de ânimo (7 positivos e 7 negativos), em que a criança pode assinalar se está se sentindo como a figura e se esse sentimento é “muito forte”, “forte”, “pouco” ou “muito pouco”; (e) teste do desenho da figura humana para a avaliação da imagem corporal e o teste de identificação das partes do corpo para a avaliação do esquema corporal (OLIVEIRA, 2004); (f) teste de identificação das partes do corpo (OLIVEIRA, 2004).

As sessões de aulas de balé adaptadas foram aplicadas duas vezes por semana, com duração de 50 minutos por sessão, em um período de aproximadamente dois meses, totalizando 12 sessões. Durante as sessões foram exploradas a ludicidade e a consciência e expressão corporais. As aulas foram dadas de forma coletiva, com outras alunas sem deficiência física. As adaptações ocorreram nos movimentos que exigiam grandes amplitudes e rotações da articulação do quadril, e as variações de movimentos foram experimentadas por todas as alunas e não apenas pela aluna com DDQ.

Os dados foram tratados qualitativamente, de forma descritiva a partir do relato do que foi observado e das respostas da criança a cada um dos questionários. Para a avaliação dos estados de ânimo, foram utilizados gráficos de linha representando o comportamento dos estados de ânimo positivos e negativos, antes e após três aulas de balé (1ª, 6ª e 12ª aulas). A seguir, foram somados os estados de ânimo positivos e os negativos, em cada momento. O resultado dessa soma foi utilizado para o cálculo do delta (diferença entre os estados de ânimo positivos e negativos), empregado para verificar possíveis ganhos em estados de ânimo após a intervenção.

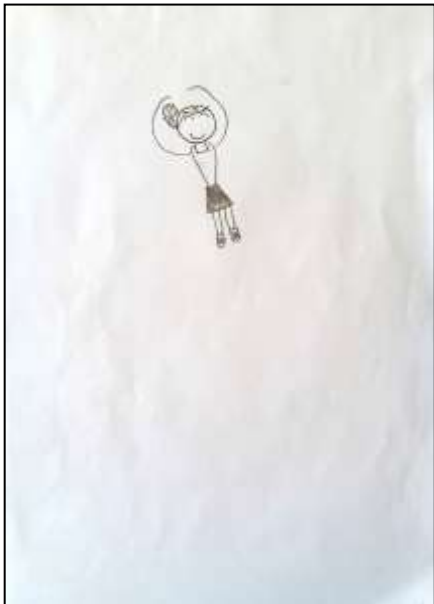
Resultados e discussão

O presente estudo objetivou desenvolver atividades adaptadas de balé clássico, para a inclusão de uma aluna com DDQ e analisar o efeito das atividades propostas na aprendizagem, nos estados de ânimo e na imagem corporal da participante. A criança estudada foi diagnosticada com displasia do desenvolvimento do quadril (DDQ) com apenas 20 dias do nascimento. Os laudos desse período descrevem incipiente Doença Displásica do Quadril esquerdo, com valores angulares: *Quadril Direito: ângulos Alfa = 60° e Beta = 25°. Quadril Esquerdo: ângulos Alfa = 50° e Beta = 30°.*

A criança não tem uma imagem radiológica recente da articulação lesionada, para confirmar se há subluxação ou luxação do quadril. Entretanto, a criança apresenta escoliose e hiperlordose lombar e assimetria entre os membros inferiores, com aparente encurtamento do membro inferior esquerdo. Além disso, mostra redução da amplitude de movimentos da articulação do quadril esquerdo e claudicação durante a marcha, o que sugere deslocamento da cabeça do fêmur ou uma maior frouxidão ligamentar na articulação do quadril esquerdo.

Apesar das dificuldades motoras consequentes da DDQ, a criança avaliada apresentou imagem corporal, avaliada a partir do desenho da figura humana, e esquema corporal esperado para a idade (OLIVEIRA, 2004). A pontuação ao desenho da figura humana foi 6 para o pré- e o pós-teste, que representa um desenho pobre e sem detalhes, faltando uma ou duas partes essenciais do corpo (número errado de dedos, sem cintura, sem ombro ou pescoço); poucas distorções; pernas muito longas ou muito curtas; figura muito pequena ou muito grande; falta de orientação no papel, fazendo a figura muito no canto ou no alto da folha (OLIVEIRA, 2004). Embora no desenho do pré-teste a criança tenha apresentado detalhes das partes do corpo, definindo pescoço cintura e ombros, o desenho foi apresentado no alto da folha. No pós-teste, apesar de os elementos cintura e ombros não estarem bem definidos, o desenho se apresenta melhor distribuído no papel (FIGURA 1).

FIGURA 1 – Desenho da figura humana antes e após a intervenção.

ANÁLISE DO DESENHO DA FIGURA HUMANA	
Pré-intervenção	Pós-intervenção
Pontuação = 6	Pontuação = 6
	

Os desenhos da figura humana do pré- e pós-teste apresentam elementos semelhantes, embora esteticamente sejam diferentes. No desenho do pré-teste a criança representou a figura com ausência de nariz e mãos e com inclinação à esquerda (na perspectiva do observador).

A ausência de nariz pode indicar timidez, interesse social restrito ou incapacidade de progredir em direção aos seus objetivos (KOPPITZ, 1966). A ausência das mãos também pode indicar, na opinião de alguns autores, uma tendência ao contato social restrito ou dificuldade nas relações interpessoais (CARIOLA; SANT'ANNA, 1995), enquanto a figura inclinada pode representar insegurança (KOPPITZ, 1966). Esses elementos foram observados no pré- e no pós-teste. Entretanto, no pré-teste a criança desenhou uma figura pequena que também pode caracterizar um sentimento de inadequação e preocupação com as relações com o ambiente (KOPPITZ, 1966), enquanto no pós-teste a figura apresenta tamanho proporcional à dimensão do papel, o que pode indicar uma melhora da autoafirmação

e da socialização da criança com o ambiente. Ainda, a inclinação da figura em ambos os desenhos pode também representar a percepção da criança da limitação motora no membro esquerdo, consequente da DDQ.

Além disso, pode-se dizer que houve uma melhora na organização espacial no pós-teste, uma vez que a criança desenhou a figura centralizada no papel, enquanto no pré-teste a mesma aparece no alto da folha. As atividades físicas com deslocamentos e movimentos diversificados, que explorem o ambiente e proporcionem experiências e vivências novas e variadas, favorecem a percepção sensorial e a ação motora, desenvolvendo as habilidades psicomotoras da criança (TEIXEIRA-ARROYO; OLIVEIRA, 2007). Nesse sentido, pode se dizer que as atividades desenvolvidas nas aulas de balé clássico adaptado favoreceram essa interação do corpo com o ambiente, melhorando a organização espacial da criança do pré- para o pós-teste. A organização espacial é vista como a consciência do seu próprio corpo em um meio ambiente, incluindo as pessoas e os objetos desse ambiente, ou seja, a consciência do seu corpo no espaço (BRÊTAS; 2005).

Além da organização espacial, a organização temporal é essencial para o desenvolvimento do ritmo e da dança. Déficits na organização espacial e no esquema corporal tendem a resultar em atraso no desenvolvimento da organização temporal das crianças. Isso porque a aquisição dos conceitos de espaço e tempo não poderá acontecer sem a evolução do esquema corporal (MEDINA; ROSA; MARQUES, 2008) que estava adequado na criança do presente estudo.

Os resultados do questionário de convivência e vivências nas aulas de balé mostraram que antes do início da atividade a aluna já havia “encontrado amigas” na turma de balé, resposta que também foi positiva no pós-teste. Segundo Bishop et al. (1999), o desenvolvimento de amizades exige oportunidades contínuas de interação social.

Estudo sobre a inclusão de crianças com deficiência no ensino regular evidenciou dificuldade da criança em fazer novas amizades, isso porque a criança com deficiência era acompanhada por um professor auxiliar em espaço particular da sala de aula durante todo o primeiro semestre letivo e depois era atendida pela orientadora de inclusão, também em espaço particular da sala, o que não favoreceu o desenvolvimento de amizades com seus colegas de turma (TEIXEIRA; KUBO, 2008). No presente estudo essas situações de isolamento foram evitadas e, em

contrapartida, estimuladas as atividades em grupo, o que pode ter facilitado a interação da criança com o restante da turma. Além disso, a observação durante as aulas mostrou uma boa aceitação das demais crianças para com a criança com DDQ, caracterizando uma inclusão efetiva.

A progressão da socialização da criança, durante as 12 aulas, também pode ser observada na resposta à questão 4 do questionário de convivência e vivências, quando é solicitado à criança que marque a figura que represente como ela se vê na turma do balé. Na resposta do pré-teste a essa questão, assinalou a figura onde aparecia uma criança separada do restante do grupo, enquanto no pós-teste foi assinada a figura que mostrava todas as crianças participando juntas.

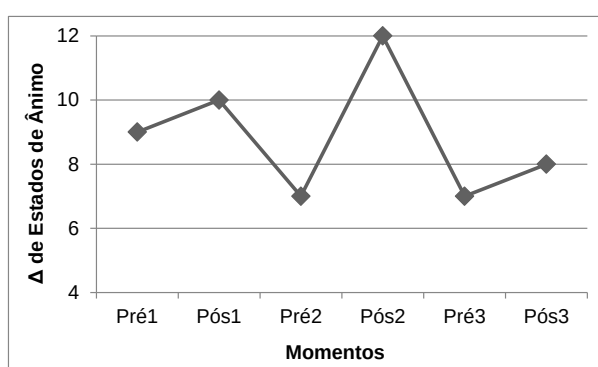
Ainda na questão 5, quando foi solicitado que ela fizesse um desenho dela na turma de balé, foi possível observar uma pequena diferença entre o pré- e o pós-teste. No desenho realizado antes da intervenção, a criança representa a irmã menor, a professora e a si própria. Entretanto, após a intervenção ela se representa entre as demais alunas da turma.

O desenho é uma forma de representação dos pensamentos e sentimentos e é uma das mais primitivas formas de comunicação humana (GREIG, 2004). O desenho da criança pode revelar características de seu desenvolvimento intelectual, cognitivo, motor e afetivo, bem como dos aspectos sociais e culturais do meio ambiente das crianças (GRUBITS, 2003). Na figura do pré-teste, pode-se observar que a criança desenhou as cortinas do que parece um palco, elemento não observado no pós-teste. Alguns autores que estudam as simbologias psicológicas do desenho apontam que quando essas cortinas são representadas fechadas, indicam uma relutância de integração social. No entanto, quando total ou parcialmente abertas, podem indicar uma atitude de integração controlada com o ambiente, com algum grau de ansiedade nas relações interpessoais (CAMPOS, 2005). Desta forma, a associação das respostas ao questionário de convivência e vivências pode indicar que o ambiente criado durante as aulas propostas no presente estudo foi acolhedor, facilitando a integração entre as crianças e, conseqüentemente, promovendo a inclusão.

A avaliação dos estados de ânimo da criança antes e após uma sessão aguda da aula adaptada de balé, em três diferentes momentos, mostrou um efeito positivo das atividades e do ambiente nos estados de ânimo da criança. Embora não tenham

sido observadas mudanças nos estados negativos, após as sessões foram observados aumentos na pontuação dos estados positivos. Assim, o cálculo do delta entre os estados de ânimo positivos e negativos mostrou ganhos em estados de ânimo positivo, com aumento desse ganho após cada uma das sessões analisadas (GRÁFICO 1).

GRÁFICO 1 – Delta entre os estados de ânimo positivos e negativos, antes e após 3 aulas de balé adaptado.



Acredita-se que a ludicidade utilizada como recurso pedagógico durante as aulas de balé foi fundamental para a melhora dos estados de ânimo, facilitando a inclusão. Além disso, a vivência da dança desenvolve uma extensa área da capacidade intelectual, proporcionando às crianças uma maneira especial de usar sua imaginação para explorar e direcionar suas vivências no mundo (FREIRE; 2001). Ainda, estudos apontam que adjetivos como “gosto muito”, “feliz” e “ânimo” aparecem com frequência na verbalização de crianças quando se referem à dança, o que evidencia a influência da dança nos estados de ânimo e na autoestima (TRESKA; ROSE JR., 2000).

Quando questionada sobre as atividades de sua preferência entre os exercícios principais do balé, no pré-teste a criança relatou gostar das atividades de barra e diagonal e gostar “mais ou menos” das atividades em centro. No pós-teste, passou a gostar “mais ou menos” também das atividades na barra. As respostas da criança a essa questão podem ser consequência da progressão natural de dificuldade das tarefas. Entretanto, podem também significar que a atividade não foi adequadamente adaptada para as características e capacidades da criança. Nesse

caso, ela poderia se sentir desmotivada, o que alteraria seu estado de ânimo e dificultaria o aprendizado.

Essa questão deve ser analisada com cautela, uma vez que a desvalorização da criança frente a repetidos fracassos pode fazer com que ela se considere menos competente para a tarefa proposta e nem mesmo tente experimentar novas tarefas. Nesse caso, as atividades devem ser orientadas para o êxito, visando o desenvolvimento da percepção de competência (GALLAHUE; OZMUN, 2003). Entretanto, no presente estudo, o “gostar mais ou menos” de algumas atividades não fez com que a criança se sentisse desmotivada para as aulas de balé como um todo. Quando questionada se ela se via como uma bailarina, a criança respondeu afirmativamente antes e após as 12 aulas adaptadas de balé, complementando “[...] *eu gosto muito do balé e quando era pequena eu acreditava que um dia conseguiria realizar o meu sonho e agora estou realizando esse sonho*”.

Conclusão

Os resultados obtidos neste estudo permitem concluir que as aulas adaptadas de balé clássico foram eficientes ao promover o aprendizado da aluna e a interação entre as colegas de sala. Pode-se sugerir que houve a inclusão, pois a criança mostrou estados de ânimo positivo e se sentiu acolhida pela turma. Durante as aulas de balé foi observado o comportamento das crianças em cada aula, o que permite afirmar que toda a turma conseguiu aproveitar e desenvolver a modalidade a partir dos objetivos propostos. Entretanto, algumas das atividades propostas devem ser revistas (barra e centro). O fato de a aluna não gostar dessas atividades pode indicar dificuldades na execução do movimento e necessidade de rever as adaptações propostas. Com as atividades propostas, as crianças aprenderam brincando, descobrindo os movimentos corporais e novas possibilidades de interagir com os outros. A associação do ritmo e das atividades desafiadoras motivou as crianças a conhecer e a enfrentar suas dificuldades individuais, facilitando a integração e a inclusão da criança com DDQ.

Referências

- BABCOCK, D. S. et al. Developmental dysplasia of the hip: American College of Radiology ACR appropriateness criteria. **Radiology**, v. 215, (Suppl.), p. 819–27, 2000.
- BISHOP, K. D. et al. Promovendo amizades. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 184-199.
- BRÊTAS, J. R. et al. Avaliação de funções psicomotoras de crianças entre 6 e 10 anos de idade. **Acta Paul Enferm**, v. 18, n. 4, p. 403-12, 2005.
- CAMPOS, D. M. S. **O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade**. 37 ed. Petrópolis/RJ, 2005, 111 p.
- CARIOLA, T. C.; SANT'ANNA, E. J. O Desenho da Figura Humana em crianças portadoras de deficiência auditiva. **Pediatria Moderna**, v. 31, n. 5, p. 723-734, 1995.
- FREIRE, I. M. Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. **Cadernos Cedes**, v. 21, n. 53, p. 31-55, 2001.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor: Bebês, Crianças, Adolescentes e Adultos**. 2 ed. São Paulo: Phorte, 2003, 641p.
- GREIG, P. **A criança e seu desenho: o nascimento da arte e da escrita**. Porto Alegre: Artmed, 2004, 245 p.
- GRUBITS, S. A casa: cultura e sociedade na expressão do desenho infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 8, p. 97-105, 2003.
- KOPPITZ, E. M. Emotional indicators on human figure drawing of shy and aggressive children. **Journal of Clinical Psychology**, v. 22, p. 466-469, out., 1966.
- MEDINA, J.; ROSA, G. K. B.; MARQUES, I. Desenvolvimento da organização temporal de crianças com dificuldades de aprendizagem. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 17, n. 1, p. 107-116, 2008.

MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

OLIVEIRA, G. C. de. **Avaliação psicomotora à luz da psicologia e da psicopedagogia**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 140 p.

SCHREIBER, V. M.; ROACH, J. W. Surgical Management of the Walking Child With Developmental Dysplasia of the Hip. **Operative Techniques in Orthopaedics**, v. 23, n. 3, p. 115-120, 2013.

TEIXEIRA, F. C.; KUBO, O. M. Características das interações entre alunos com Síndrome de Down e seus colegas de turma no sistema regular de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, p. 75-92, 2008.

TEIXEIRA-ARROYO, C.; OLIVEIRA, S. G. Atividade aquática e a psicomotricidade de crianças com paralisia cerebral. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 2, p.97-105, 2007.

TRESCA, R.P.; ROSE JUNIOR, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. São Caetano do Sul, v.1, p.9-13, 2000.

VOLP, C.M. **LEA para populações diversas**. Relatório Trienal apresentado a CPA. Rio Claro: UNESP/IB, 2000.

Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil

Carolina Romano de Andrade ⁸⁴ (Unesp)

Resumo

Essa comunicação apresenta um recorte da tese de doutorado intitulada *Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil*, defendida no Instituto de Artes, Unesp-SP. A pesquisa teve como objetivo elaborar uma proposta para o ensino de Dança voltado aos professores da Educação Infantil (EI). A intenção foi identificar quais são os saberes necessários ao professor que pretende ensinar Dança para crianças pequenas, a fim de apontar caminhos para que o profissional tenha autonomia em suas escolhas, tanto em suas práticas educativas quanto em sua formação e atuação profissional.

Palavras-chave: Dança. Educação. Educação infantil. Formação de professor.

Por que uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil?

Início o texto por alguns questionamentos que se originaram durante minha experiência como professora e formadora em Dança na escola⁸⁵. Nesse percurso percebi que os profissionais com que trabalhei em cursos de formação, principalmente os educadores da Educação Infantil, tinham muitas dúvidas em relação ao ensino de Dança para a criança pequena. A maior parte se centrava no que e como ensinar. O que se aprende ao ensinar Dança, o que se ensina e como ensinar?

A partir disso, comecei a refletir sobre uma proposta que pudesse auxiliar esses professores a estabelecer relações com suas vivências pedagógicas e o

⁸⁴ Bailarina, pesquisadora e professora de dança credenciada pela Royal Academy of Dance (RAD). Pós-doutoranda em Artes – IA-Unesp, Doutora em Artes, IA- Unesp (2016). Professora colaboradora do Dacef e do Mestrado Profissional Prof-Artes, IA- Unesp.

⁸⁵ Durante minha experiência profissional tive a oportunidade de ministrar e coordenar o curso de especialização em dança-educação, nas Faculdades Integradas de Bauru. Além, disso ministrei diversos cursos livres para pedagogos e fui professora em cursos de licenciatura em Teatro e Educação Física, com disciplinas voltadas para o ensino de dança na escola.

conhecimento em Dança. A ideia foi apontar caminhos para que o profissional tivesse autonomia em suas escolhas educacionais. Não no sentido de buscar “fórmulas prontas”, mas sim um meio de oportunizar a experimentação da Dança como uma linguagem artística que considera os seus conhecimentos específicos, em articulação com a escola e seu contexto.

Dessa maneira, ao apresentar uma proposta de dança para a infância, não ofereço uma metodologia de Dança com procedimentos a ser seguidos, mas uma possibilidade para que o professor possa auxiliar a criança na construção do seu vocabulário de movimento, a fim de que se transforme em Dança. Nesse sentido, “o papel do professor é fundamental. É ele quem, ao olhar os movimentos das crianças, estabelecerá elos com a dança” (DAMÁSIO, 2000, p. 230).

Como ponto de partida para o desenvolvimento da proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil, me inspirei em perguntas registradas no texto Formar professores como profissionais reflexivos (SCHÖN, 1992), conforme segue:

Quais as competências que os professores deveriam ajudar as crianças a desenvolver? Que tipos de formação serão mais viáveis para equipar os professores com as capacidades necessárias ao desempenho do seu trabalho? (p. 80).

As ideias de Schon (1992) foram atualizadas e aproximadas ao contexto da Dança e delas emergiu a questão norteadora desta pesquisa: Quais os saberes necessários ao professor para ensinar Dança na Educação Infantil?

Com este aporte teórico inicial e algumas premissas de trabalho, advindas do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE) ⁸⁶, liderado pela Professora Doutora Kathya Maria Ayres de Godoy, grupo do qual sou membro, a proposta foi elaborada. Entre as premissas estão: valorizar o saber docente; partir da prática para estabelecer relações com os conhecimentos teóricos; os professores experimentarem as mesmas vivências e procedimentos que utilizamos com as crianças; valorizar o conhecimento que o professor apresenta; discutir a Dança em relação a um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade; e explorar a integração da Dança com as demais linguagens artísticas.

Dessa maneira, essa proposta tem a intenção de oferecer subsídios e estimular

⁸⁶ Para saber mais acesse: <<http://www.ia.unesp.br/index.php#!/pesquisa/danca-estetica-e-educacao/>>

cada professor a construir suas próprias Propostas Pedagógicas de Dança em função das crianças com as quais trabalha e na compreensão de que a criança aprende a dançar brincando e como essa brincadeira pode se transformar em Dança. A *Proposta para o ensino de Dança voltada para a Educação Infantil* foi pensada para o contexto em que atuo⁸⁷, podendo ser adaptada a outros contextos, tendo a criança como protagonista do processo de ensino e aprendizado.

A ideia é abrir caminhos para que a Dança se efetive na Educação Infantil, com o intuito de oferecer alternativas para que os professores se tornem autores, sujeitos de suas experiências e criadores de suas próprias práticas em Dança para as crianças pequenas.

Temáticas da Dança

Com a intenção de preparar, identificar e auxiliar as escolhas e caminhos que podem ser utilizados nas aulas, estabeleci as temáticas que considero importantes para ser desenvolvidos na Dança para EI. Essa organização permite que o professor possa acrescentar, modificar e recriar os itens das *Temáticas da Dança* com objetivos e atividades, de acordo com suas referências, crianças e contexto escolar.

A sugestão para esse momento é que as *Temáticas da Dança* sejam realizadas por meio do fantasiar, imaginar e representar. São atitudes que fazem parte do universo infantil, e permitem que as propostas sejam envolventes e interessantes para as crianças e, dessa maneira, façam sentido, sejam significativas e proporcionem experiência.

⁸⁷ Levarei em consideração principalmente o estado de São Paulo, já que o Instituto de Artes da Unesp, ao qual estou vinculada, e a maioria dos projetos e ações de formação de professores de que participo estão concentrados nesta região



Figura 1: Temáticas da Dança

Fonte: ANDRADE, C.R. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Tese (Doutorado em Artes), Unesp, 2016.

Para facilitar a organização do que ensinar em Dança, as *Temáticas da Dança* são divididas em *Corpo*, *Fundamentos da dança* (desafiando a gravidade; relações espaciais; ritmo e as relações de tempo) e *Criação em Dança* (jogos de criação, apreciando a dança, a criação e a apresentação), conforme exponho a seguir.

Eixo corpo: o corpo da criança que dança

Nesse eixo, destaco a importância de estimular a criança a conhecer a sua estrutura corporal, despertando a consciência das possibilidades de movimento de cada parte do corpo, entre as quais: ser capaz de identificar e isolar as partes; conhecer diferentes maneiras de sustentação; distinguir corporalmente as diferenças de gradação de tônus muscular. Isso porque o “corpo é o brinquedo”, é por onde a Dança acontece. Esse eixo se apresenta como uma possibilidade de a criança pequena conhecer as principais partes que compõem o corpo: ossos, articulações e musculatura, relacionados à perspectiva do movimento.

Eixo temático – Fundamentos da Dança

Os fundamentos da Dança são divididos em três subeixos.

a) Desafiando a gravidade: a proposta é investigar as possibilidades do corpo, o estudo do peso e dos apoios em relação ao chão, em relação ao próprio corpo e a objetos, e o estudo da resistência e das oposições ósseas, conscientizando a criança de seu eixo global em diálogo constante com a força da gravidade (MILLER, 2010).

b) Relações espaciais: a ideia desse subeixo é tornar consciente o uso do espaço (espaço pessoal, espaço físico e o espaço da relação com o outro). Ao explorar esse fundamento, as crianças poderão estabelecer relações espaciais dançadas com o eu, o outro e o ambiente, em suas diversas variantes, como explorando direções, níveis (alto, médio e baixo), percorrendo trajetórias curvas, retas, cruzadas, angulares, quebradas, triangulares, espirais e onduladas, entre outras (LABAN,1978).

c) Ritmo e as relações de tempo: a intenção é investigar o ritmo e as relações de tempo na Dança. Com esse fundamento as crianças poderão explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como velocidade, pausas, pulsos e intensidades, percebendo o ritmo individual e coletivo e os ritmos externos, como os dados pelos sons da cidade ou de uma música.

Eixo temático – A criação em Dança

O eixo criação em Dança se divide em três subeixos.

a) Jogos de criação: o jogo é um meio para se chegar à Dança, que pode estar relacionada à investigação e criação de movimento, à composição, à criação de uma coreografia, de um espetáculo, de uma cena, entre outras finalidades que podem se alterar conforme cada situação planejada pelo professor, em acordo com as crianças. Entre os jogos, apresento a possibilidade de as brincadeiras e a improvisação se transformarem em jogos de criação, por meio de regras previamente definidas, que podem resultar em criações de dança.

b) Apreciação estética: a ideia para esse subeixo é que, por meio da apreciação de espetáculos de dança, a criança possa ampliar seu repertório de movimentos. Ao assistir, existe a possibilidade de a criança identificar movimentos já vivenciados em seu corpo e que, em outro momento, podem vir a compor uma coreografia ou cena da Dança, criadas em interlocução entre crianças e professor.

c) Criação e apresentação: a ideia é que a criação e a apresentação de Dança sejam tratadas como experiência artística, em que se valoriza tanto o processo como o seu resultado num produto final, que pode ser apresentado aos seus pares (durante as aulas) ou perante um público específico (pais, comunidade escolar, familiares). A criação em Dança é uma ação conjunta entre as crianças e professores. Esta deve ser apresentada como uma proposta baseada em conhecimentos anteriores, advindos das aulas, na qual se coloca a criança como protagonista no processo de construção dos conhecimentos.

A importância do planejamento para as aulas de Dança

Uma das primeiras dificuldades que os professores encontram, ao se deparar com o ensino de Dança, se refere ao planejamento. Planejar (OSTETTO, 2000) é uma atitude de traçar, projetar, programar, elaborar um roteiro para empreender uma viagem de conhecimento, de interação, de experiências múltiplas e significativas para e com o grupo de crianças. O planejamento funciona como uma orientação, um projeto que o professor pretende alcançar. Nele se articula o que se pretende, *por que* e *como* ensinar a Dança em relação ao tempo necessário para chegar aos objetivos escolhidos.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que ele funciona como um guia, precisa ser flexível, para o professor ter autonomia de modificá-lo de acordo com a resposta apresentada pelas crianças durante as práticas cotidianas. Esse tipo de ação exige olhar, reflexão e avaliação constante dos professores sobre as suas escolhas. Para isso, o professor precisa se perguntar: “Quem são as crianças? O que eu pretendo ao ensinar Dança? O que ensinar em Dança? Como ensinar? Quais estratégias utilizar?”.

Há muitas maneiras de organizar uma aula de Dança. Para iniciar esse processo o professor deve se perguntar: “O que eu desejo com essa aula? O que gostaria de abordar com as crianças? Qual o tema da aula? Qual a relação dessa aula com o planejamento?”.

Essa organização pode acontecer a partir da apropriação das *Temáticas da Dança*. Pela relação que cada professor estabelece com suas vivências pedagógicas anteriores, ele pode organizar o planejamento. Para tanto, precisa distribuir seus objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação em planos de aulas.

Pensando sobre uma proposta para as crianças dançarem

Nesse processo o professor é o interlocutor, é alguém que participa do diálogo, um mediador da experiência. Enquanto sujeito da experiência (LARROSA, 2010), ele é aquele que auxilia a criança na articulação e construção dos *saberes em dança* (GODOY, 2012).

É nesse sentido que apresento essa *Proposta* que envolve, entre outros aspectos, a *experiência* e a possibilidade de *receber* o outro como práticas em que o professor aceite e acolha suas incertezas a fim de refletir sobre elas (SCHÖN, 2002), aberto às possibilidades para descobrir os caminhos que constituirão seu campo de saberes.

Dessa maneira, o professor estaria preparado para transformar as práticas educativas em experiências significativas, com o intuito de auxiliar a criança a compor seus próprios *saberes em dança*. Esses saberes podem ser apreendidos por meio da ludicidade, considerando os pequenos não apenas como fruidores, receptores, mas como agentes participantes.

Destaco que meu ponto de partida foi a possibilidade de proporcionar experiência (LAROSSA, 2002). Sob esse viés, a intenção é como essa *proposta* poderá ajudar a formar ou a transformar o pensamento que os professores têm a respeito do ensino de Dança para os pequenos, a partir da relação que cada um vai estabelecer com ela.

Vale ressaltar que a Dança na EI não está pronta, ela é um processo em construção, que acontece pela interlocução entre professores e crianças nos processos de ensino e aprendizado. Ou seja, não existem modelos, mas uma Dança fundamentada na interação com a criança, livre de padrões de movimento estereotipados e ampla na ação e experimentação das possibilidades gestuais e de combinação de movimentos.

Referências

ANDRADE, C.R. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. Tese (Doutorado em Artes), Unesp, 2016.

DAMÁSIO, C. A dança para crianças. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (Orgs.). **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000. p. 223-246.

GODOY, K. A. Arte que Dança na Escola: possibilidades e caminhos percorridos. In: ANGOTTI, M. (Org.). **A Educação Infantil em Diálogos**. Volume 1, 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 75-88.

LABAN, R. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002.

_____. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

_____. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

MILLER, J. C. *Qual é o corpo que dança?* Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico. 2010. Tese (Doutorado em Arte-educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

OSTETTO, L. E. (Org.). Planejamento na educação infantil mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**: partilhando experiências de estágios. Campinas: Papirus, 2000.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

Mediação/interlocução cultural e dança/educação: desvelando sentidos pela cartografia

Daniela Cristina Viana⁸⁸

Silvia Sell Duarte Pillotto⁸⁹

Jane Mery Richter Voigt⁹⁰

Resumo

Este texto relata a experiência de três pesquisadoras do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville – Univille –, Brasil, em ações de mediação/interlocução cultural, envolvendo as linguagens/expressões da dança, da música e das artes visuais. A pesquisa, que se desdobrou em percurso movimento devido ao método da cartografia, movimentou-se com vinte crianças de 4 e 5 anos, em espaços da educação infantil da rede pública, articulados a um museu, com mostras de fotos/imagens da vida/obra do artista Fritz Alt. Esse caminhar/pesquisa adentrou o espaço da educação infantil, privilegiado pela imaginação e pela diferença dos sentidos construídos pelas crianças, impulsionados pelas ações em dança e para além da dança, atravessados pela música e pelas artes visuais.

Palavras-chave: Mediação cultural. Dança Educação. Infância. Cartografia.

Movimentando a escola

Este relato é um recorte de uma pesquisa acadêmica do Mestrado em Educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), Santa Catarina, Brasil. Envolveu a linguagem/expressão da dança, atravessada (entre)laçada pela música e pelas artes visuais, em ações de mediação/interlocução. A pesquisa, realizada no Centro de Educação Infantil – CEI – Jardim Sofia e em um museu/casa,

⁸⁸ Mestre em Educação. Pesquisadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – Nupae. E-mail: daniela.ifsc@gmail.com

⁸⁹ Pós-doutora em Educação. Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – Nupae. E-mail: pillotto0@gmail.com

⁹⁰ Doutora em Educação. Vice-coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Arte na Educação – Nupae. E-mail: jane.mery@univille.br.

envolvendo a vida/obra do artista Fritz Alt, desvelou sentidos outros sobre a infância com crianças de 4 e 5 anos, em espaços para além dos escolares.

Começamos na inquietude de saber: a mediação/interlocução cultural por meio da dança/educação pode mobilizar o aprendizado na infância?

Pergunta sem resposta definitiva ou acabada, pois a criança aprende enquanto experimenta, descobre e inventa, num processo contínuo. Digamos que as crianças aprenderam, mas não especificamente apenas com a dança/movimento. Aprenderam vivendo, construindo encontros com as sonoridades, com o corpo/movimento, com o visual, com o tátil, mas, sobretudo, com a experiência. Especialmente nesse momento de infância, a articulação das múltiplas linguagens/expressões é fundamental nos processos de ser e de aprender.

Nosso primeiro realce é em direção a Deleuze e Guattari (2010), quando esclarecem que aprender a perceber e dar atenção aos signos nos abre possibilidades. Entendemos, assim como Tedesco (2008, p. 22), que “falar de linguagem é tratar da relação entre signos e não-signos”. Ou, ainda, apropriando-nos da abordagem de Larrosa (2015), quando diz que a relação do sentido e do sem-sentido do que nos acontece é o que fica encarnado em nós. Estamos falando em e sobre o corpo e, por certo, sobre o movimento, como uma construção cultural que, ao mesmo tempo em que é fruto, é também agente de cultura. E completando com Larrosa (2015), pensamos num corpo em que cada sociedade inscreve significados diversos, que correspondem a cada cultura. Um corpo que possui diversas maneiras de sentir, sempre individuais, particulares, contextuais e impossíveis de reproduzir.

Vejamos... Observamos, convivemos e conversamos com crianças.

Tanto no espaço do CEI Jardim Sofia como no espaço do Museu Casa Fritz Alt, realizamos Mostras com fotos/imagens pensadas para as crianças (vide imagens 1 e 2). Por isso, precisamos destacar o toque! O toque foi algo que nos chamou a atenção por diversas vezes. Segurar, apertar, conter a foto/imagem nas mãos. Não podia ser só a visão... Isso se repetiu no espaço do museu (vide imagens 3 e 4). Era preciso corporificar a foto/imagem. Assim, as crianças, em meio às fotos/imagens incorporadas à Mostra, davam-lhes vida, ou seja, outro destaque: o corpo dá vida ao objeto ou situação. O corpo dá vida, dá sentido!



Imagens 1 e 2 – Crianças em meio à mostra do CEI. Fonte: das autoras.





Imagens 3 e 4 – Crianças em meio à mostra do museu. Fonte: das autoras.

Ainda no CEI, na mediação/interlocução em artes visuais, as crianças produziram modelagens em argila. Mas, antes de tudo, precisamos dizer como elas produziram. Destacamos que o processo conteve aprendizagens múltiplas, pois enquanto falavam, dançavam, pulavam, elas socavam a argila. As crianças riam, conversavam, caíam ao chão, sentavam e ficavam em pé para dar peso, para dar aporte à força de esmagar a argila. As crianças inventaram um universo paralelo (vide imagens 5 e 6). As crianças estavam em um momento individual de criação, de experiência e, ao mesmo tempo, no coletivo. O croqui de criação estava somente nelas, inscrito em seus corpos, cultural e historicamente contornado em suas ações, seus gestos, que muito possivelmente seriam diferentes em outras crianças, de outros lugares, de outras culturas com, obviamente, inscrições diferentes de sentidos internalizados/construídos.





Imagens 5 e 6 – Modelagem em argila. Fonte: das autoras.

Fomos convidados a nos musicalizarmos, tanto crianças como adultos. A música nos tombava, envolvia-nos e nos amarrava sem chance de escapatória. As crianças receberam objetos (instrumentos musicais) que elas não sabiam descrever e nem para que serviam, e por isso mesmo pegavam, seguravam, balançavam, roçavam, batiam (vide imagens 7 e 8).



Imagens 7 e 8 – Musicalização no CEI. Fonte: das autoras.

Na mediação em musicalização, a música convidava o corpo e o corpo respondia numa relação amistosa, simpática e generosa entre ambos. No museu, as crianças cantarolavam músicas entoadas no CEI, misturando o passado e o presente (vide figuras 9 e 10). Destacamos: o corpo responde! Mesmo sem ser convidado ou questionado, o corpo sempre responde, sempre dialoga!



Imagens 9 e 10 – Musicalização no museu

Fonte: Das autoras.

E na mediação/interlocução em movimento/dança, foco deste relato? No chão um papel estendido, preso ao chão (figuras 11 e 12). Nele as crianças pulavam, corriam e se encantavam com algo não previsto: o papel tinha barulhinho. Diferentemente do chão do pátio, o barulhinho dos pés no papel emitia estalinhos divertidos e, além disso, o papel escorregava como uma pista de sabão. Por isso, destacamos: o primeiro momento foi de descoberta, uma descoberta que aconteceu no fazer. Uma conversa, de certa forma, com o imprevisível. De início, pedimos que

as crianças ficassem no espaço delimitado pelo papel. Dito isso, as crianças corriam nos limites, nas beiradas do papel, nos extremos. Como se pisar fora dele fosse o fim do mundo ou implicasse cair em algum tipo de buraco cheio de larvas, de fogo ou no abismo. As crianças haviam convidado à brincadeira para passar um tempo conosco.



Imagens 11 e 12 – Movimento/dança no CEI. Fonte: das autoras.

Na mediação em dança, a pesquisadora começou com movimentos aleatórios e algumas poses. Automaticamente, as crianças a seguiam. Quando os movimentos ficaram difíceis, as crianças recriavam o movimento. Mesmo quando algumas diziam “Não sei”, seus corpos ainda estavam tentando, a fala não correspondia à ação. Quando o movimento não demonstrava desafio, as crianças alteravam o movimento para mais complexo, desafiavam-se testando os seus próprios limites. Destacamos: o movimento/dança é conhecer os próprios limites; é ultrapassar; é criar outros novos!

Não havia limite no acontecido, porém havia regras, como: rolar sem pôr a mão no chão; desenhar andando; riscar se arrastando de barriga no chão; colorir o papel olhando para cima, deitado, e não olhar para o papel; desenhar passando um por cima do outro, criando e vencendo obstáculos. Essas regras faziam parte da mediação/interlocução, dando força/potência e destaque para algumas ações.

Algumas crianças corriam para passar por cima das outras – eram os obstáculos. Naquele momento, outra criança poderia ser uma pedra, um muro, uma barreira, um buraco, uma montanha, o que a imaginação deixasse acontecer.

Por isso, pontuamos: o movimento é motor para a imaginação, ao passo que a imaginação alimenta o movimento! O movimento gera imaginação e a imaginação gera movimento!

Por fim, era preciso ver bem o que havia acontecido ali! Era preciso investigar o papel, procurar onde havia espaço para um novo risco, rabisco, desenho e cor. Procurar algum espaço onde ainda não havíamos estado. Convidamos as crianças a passar a mão por cima dos riscos/rabiscos/desenhos/traços, sentindo a produção feita pelo movimento/dança, vendo bem, percorrendo os contornos e curvas da imaginação entre outros corpos, entre outras falas, risos e barulhos.

Destacamos: o movimento/dança é perceber! Perceber/ver/sentir a si mesmo, o outro e o mundo!

No museu, outras percepções

Quanto ao Museu Casa Fritz Alt, foi possível perceber que todas essas mediações – em dança, música e artes visuais – foram ressignificadas, intercruzadas com outras percepções e memorizadas em outro espaço não comum, não cotidiano das crianças. No Museu Casa, quase tudo o que nós havíamos destacado no CEI reaparecia, ou seja: o movimento como descoberta, como encontro com o outro, como conhecer os próprios limites, ultrapassar e criar outros; o movimento sonoro, que é barulho e que também é silêncio; o movimento para a imaginação e imaginação para o movimento; o movimento que faz ver a si mesmo, o outro e o mundo.

No museu o movimento/dança virou conto, uma história narrada cheia de obstáculos, cheia de sons e movimentos que as crianças repetiam e criavam seus próprios (vide a montagem de fotos 1).



Montagem de Fotos 1 – Movimento/dança no museu. Fonte: das autoras.

E mais: o movimento que não é a dança como conhecemos, porém que dança ideias, pensamentos, imaginação e fantasia. O movimento que cria e reinventa movimento em dança e dança em movimento. O movimento/dança que não precisa de palco, que não precisa de melodia, que não é 'bengala', que apenas existe, por pura manifestação do sentir.

Destaque ao pesquisador cartógrafo

Este relato foi um recorte de uma pesquisa envolvendo o método da Cartografia; entretanto, o destaque em si está enlaçado no pesquisador. Dele é exigida uma postura clamada pelo método. O rigor científico do método cartográfico está no grau e na atitude daquele que permite, envolve-se com um método de pesquisa, especificamente, a cartografia.

Realçamos que o cartógrafo é um pesquisador-poeta, aquele que o “[...] olhar que não evita o detalhe, o insignificante, o banal, e que, ao mesmo tempo, não pode deixar de deter-se no excessivo, no transcendente, no extraordinário” (SKLIAR, 2014, p. 24). E se falamos de infância, cheia de detalhes, o cartógrafo tem muito a observar,

para não dizer, a sentir. É um pesquisador-desperto, atento de tal forma que não lhe escapa “[...] essa relação tão fugidia entre som e sentido ou, melhor dito, essa atenção sobre como soa aquilo que é pronunciado” (SKLIAR, 2014, p. 24). É um pesquisador aberto, um sujeito da experiência que é “[...] sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos” (LARROSA, 2015, p. 25). Um pesquisador que permite e acolhe o inesperado. Um pesquisador-transitável livre, um sujeito como um território de passagem, “[...] algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos” (LARROSA, 2015, p. 25).

Precisa ser um pesquisador da infância, um pesquisador-da-escrita-desobediente, pois “[...] se a linguagem não desobedecesse e se não fosse desobedecida não haveria filosofia, nem arte, nem amor, nem silêncio, nem mundo, nem nada” (SKLIAR, 2014, p. 17). Pois “não existe uma língua-mãe, mas tomada de poder por uma língua dominante dentro de uma multiplicidade política” (DELEUZE, GUATTARI, 2012, p. 23). E ainda, um pesquisador da experiência, pois “a experiência e o saber que dela deriva são o que nos permite apropriar-nos de nossa própria vida” (LARROSA, 2015, p. 33).

(In)conclusões, abertura para novos trabalhos

No lúdico, na fantasia e na brincadeira, problematizar se torna inerente ao processo de aprendizagem da criança. Outros elementos que merecem destaque são a interatividade, a reiteração, a fantasia do real e a ludicidade são fundamentais nos processos de aprendizagem. Nas mediações aqui propostas esses elementos estiveram sempre presentes, pois são as relações e as interatividades que estabelecem e constroem suas identidades. Na reiteração surgem novas possibilidades de (re)construção de seu mundo. Por exemplo: para a criança, quando algo não dá certo, ela tenta de novo de outra maneira. Assim também acontece no faz-de-conta (fantasia do real), pois no imaginário a criança atribui/constrói o significado para e das coisas. No que se refere à ludicidade, salientamos que brincar é aquilo que a criança faz de mais sério. Brincar é condição da aprendizagem para a criança, é condição da experimentação e, dessa forma, de aprendizagem.

Para finalizar/ver/sentir, este relato disponibiliza um QR Code⁹¹, ou o link <https://www.youtube.com/watch?v=Y3lfH71Xbe8>, que dirige diretamente a um vídeo/montagem das experiências vividas com as crianças, envolvendo mediação/interlocução cultural em dança (imagem 13).



Imagem 13 - QR code do vídeo montado sobre o trabalho referente a este artigo.

Fonte: das autoras.

Referências

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** 3. ed. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo: 34, 2010.

_____. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia** 2. 1. vol., 2. ed. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34, 2012. (Coleção TRANS)

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência.** Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. (Educação: experiência e sentido).

MARTINS, Mirian Celeste (Org.). **Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos.** São Paulo: Terracota, 2014. (Arte, educação e cultura).

⁹¹ O QR Code é um código bidimensional que pode ser facilmente escaneado pelos telefones celulares equipados com câmera. Esse código será convertido, como neste relato, em um endereço URL (vídeo postado no youtube). Para ler um QR Code, baixe qualquer aplicativo de leitura QR Code, escaneie o código e veja o vídeo/montagem da pesquisa.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana da. (Orgs.). **Pistas do método da cartografia:** pesquisa-intervenção e produção de subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2014.

SKLIAR, Carlos. **Desobedecer a linguagem:** educar. Tradução de Giane Lessa. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

Meu corpo, minha casa - A dança-educação como ferramenta de ressignificação

Farid Hipólito de Matos Rocha⁹²

Resumo

O objetivo desse trabalho é proporcionar o autoconhecimento corporal e emocional em crianças entre 5 e 9 anos, elevando a dança a um patamar de presença cotidiana na vida das crianças, transcendendo a sala de aula e a preparação para espetáculos. Utilizou-se, como ferramentas, o livro *Armando e o Corpo*, da psicóloga Mônica Guttmann, e protótipos de esqueleto humano que reproduzem a estrutura óssea, órgãos internos e o sistema muscular. O despertar do interesse científico, a desmitificação do esqueleto, o incremento da consciência corporal, o respeito pelo próprio corpo e pelo corpo do outro, a prática de hábitos alimentares saudáveis e incremento da assiduidade foram resultados palpáveis do projeto, demonstrando assim que a dança envolve descobertas diárias, e sua prática deve contribuir para a formação de um ser integral.

Palavras-chave: Dança-educação. Balé infantil. Autoconhecimento. Corpo humano.

Introdução

Em uma época francamente digital, quando as crianças são apresentadas ao mundo virtual antes mesmo de falar e andar, na qual palavras são substituídas por ícones e a própria imagem por avatares, percebemos que elas sabem muito de muitas coisas, mas pouco de si, dos seus corpos, de suas possibilidades, de suas fronteiras. Como cuidar de si e respeitar o espaço do outro sem (re)conhecer seu próprio corpo?

Esse cenário me levou à reflexão: qual o nosso papel enquanto professores de

⁹² Formada pelo Curso de Qualificação Para Instrutores de Dança em Ballet Clássico, Dança Criativa e Dança Educação. Certificada nível médio pela *Royal Academy of Dance*. Cursos de extensão em GDS, Abordagem Pikler-Locky. Instrutora de Ballet Infantil no Studio Claudia Prince. Idealizadora da abordagem *Happy Ballerina®*.

dança? Será que nossa missão se encerra no mero ensino dos passos e montagem de espetáculos? Quais as necessidades reais das crianças que chegam às nossas salas de aula cada vez mais cedo? Será que podemos nos valer da ferramenta da dança para ampliar a visão de mundo (interior e exterior) dessas crianças?

Estimular as crianças a se “olhar por dentro” é fundamental para que possam crescer com maior consciência de que seus corpos são sagrados e devem ser respeitados e cuidados. Afinal, é a mais importante casa em que moram nessa vida (GUTTMANN, 2010).

A missão de um professor de dança – principalmente em se tratando do universo infantil – não poderia limitar-se ao “ensino” de passos. Trabalhar a criança como uma pessoa inteira, com sua afetividade, percepções, expressões, sentidos, críticas e criatividade, é ter na dança uma poderosa ferramenta para cultivar desenvolver a consciência corporal, valores, a atenção para si e para o próximo, possibilitando dessa forma a formação de uma autoimagem positiva e a ressignificação de eventos e movimentos.

Objetivos

Com base nessas reflexões, incluiu-se no planejamento de aulas das turmas de Ballet Infantil (5 a 7 / 8 e 9 anos) do Studio de Danças Claudia Prince, Macaé-RJ, o trabalho com o livro *Armando e o Corpo*, de autoria da psicóloga e arteterapeuta Mônica Guttmann. O livro aborda as partes do corpo de uma forma diferenciada das obras que se propõem a ilustrar anatomia para crianças, propiciando a elas uma reflexão sobre o funcionamento físico e fatores emocionais. O trabalho de leitura compartilhada do livro foi desdobrado em atividades descritas no decorrer desse artigo.

O estudo anatômico foi peça-chave e ponto inicial e palpável do estudo, através de protótipos de órgãos e do esqueleto humano. Por meio do livro “mergulhamos” em cada órgão, em suas funções fisiológica e psicossomática. As borboletas no estômago – sentidas antes de uma apresentação pública por exemplo; a necessidade da repetição para o cérebro – inerentes ao ballet; a vontade de fazer xixi diante do desconhecido; as necessidades de compartilhar sentimentos, entre outras situações, foram abordadas de forma sutil com a profundidade pertinente à faixa etária.

Desenvolvimento

O livro *Armando e o Corpo* foi o fio condutor do projeto. Ele narra a história de Armando, um menino curioso que está sempre em busca de novas descobertas e conhecimentos. Nessa busca Armando inventa um espelho mágico, que mostra seu corpo pelo lado de dentro. Ao se deparar com essa máquina fascinante ele busca entender como funcionam seus órgãos, que funções eles desempenham e como os alimentos que consumimos, as atividades que praticamos, os sentimentos e emoções que alimentamos interferem positiva ou negativamente nesse funcionamento. Materiais auxiliares entraram em cena, potencializando o interesse das crianças e tornando concreto – sempre que possível – cada estrutura estudada. O principal deles foi o protótipo de esqueleto humano que, além de reproduzir a estrutura óssea, reproduz os órgãos internos e o sistema muscular.

Ao longo dos três meses de projeto um cronograma inicial foi realizado (e readaptado) conforme a dinâmica e interesses específicos de cada turma. Em algumas temáticas o tema foi trabalhado durante toda a aula, e ao final da aula o fechamento consolidava o conhecimento em outras formas de representação, através da leitura, conversas e imagens.

A tabela a seguir ilustra o planejamento (não estático e passível de alterações de acordo com a dinâmica da turma):

Dia	Livro	Atividades Complementares
D1	Apresentação do livro e da autora. Leitura da página 3, que narra a invenção do espelho mágico.	Após a leitura solicitar que as crianças fechem os olhos, imaginem que estão diante do espelho mágico criado por Armando e trazer o esqueleto. Livre exploração do esqueleto.
D2	Leitura das páginas 4 e 5 – A fantástica máquina humana.	Roda de conversa sobre as páginas lidas.

D3

-

Exploração do esqueleto com foco no cérebro e suas funções de comando e controle.

Início e finalização da aula com foco na percepção da estrutura óssea de todo o corpo: abertura com percussão óssea, conversa prática sobre suas funções de sustentação e proteção dos órgãos, conversa sobre movimentos possíveis de dobrar, estender, rotação, trabalho com as articulações. Foco na articulação coxofemoral, suas formas de rotação, *en dehors* e *en dedans*.

D4

-

Trabalho direcionado aos pés: conhecimento das partes dos pés, sensibilização de cada uma das partes dos pés com a utilização de bolas texturizadas, trabalho de reconhecimento dos arcos, abertura dos dedos dos pés, conscientização da pisada da bailarina, exercícios no centro

D5

Leitura das páginas 6, 7 e 8 – Coração, estômago e fígado.

sentindo a diferença do estado de presença do pé antes e após sensibilização, exercícios na barra – *plié, elevé, arabesque* –, visando conscientizar

principalmente sobre os pontos de apoio do pé e abertura dos dedos, evitando o rolamento tão comum nessa idade além de maior equilíbrio e maior força na meia-ponta.

Bate-papo sobre os órgãos estudados e sua localização no esqueleto e no próprio corpo.

Coração – a conversa segue tanto sobre a parte física como emocional – aceleração dos batimentos cardíacos durante atividades físicas, oxigenação do sangue, amor, emoções, gostar de alguém, amar a dança.

Estômago – levantar o tema da alimentação adequada para uma bailarina, alimentação natural, sucos artificiais, *fast food*. Dor de barriga de

nervoso, borboletas no estômago de ansiedade.

Fígado – conversar sobre a sobrecarga de alimentos gordurosos e sobre a necessidade de compartilhar nossos sentimentos.

Como marco de encerramento, foi realizada uma culminância a fim de unir todas as turmas envolvidas, consolidar e compartilhar os conhecimentos, rever conceitos e mudanças que ocorreram na vida de cada uma. O salão foi adornado com diversas fotos das crianças no decorrer do projeto e com os autorretratos desenvolvidos por elas. Após chegada e exploração do espaço realizou-se uma roda de conversa sobre o livro, quando relembramos momentos vividos, conversas, “pérolas”, revimos conceitos e mudanças que ocorreram em nossas vidas. A autora Mônica Guttmann enviou um depoimento especial (projetado) para as bailarinas. Seguimos com um jogo de educação nutricional, que consistiu na separação dos alimentos “sinal verde” (sem restrições e necessários na alimentação) e “sinal amarelo” (alimentos altamente industrializados e comuns à alimentação das crianças). Seguimos com uma dinâmica de exercícios de respiração baseada nas técnicas da ioga, trabalhamos a consciência corporal através da manipulação do corpo da colega, promovemos a auscultação do coração com o uso de estetoscópios em momentos de repouso e atividade, fixando o entendimento da dinâmica do metabolismo de oxigenação do corpo durante a atividade física. Finalizamos o encontro com um lanche saudável de confraternização com a participação dos pais, demonstrando que existem também guloseimas saudáveis (o cardápio incluiu, além de salada de frutas e sucos naturais, hambúrguer de soja, cupcake integral de banana com calda de cacau, quiche integral de alho-poró etc.). O projeto foi inspiração para uma música composta pelo cantor, compositor e pai de bailarina Chico Brant. A canção “Armando e o Corpo”, baseada na obra homônima, foi gravada em estúdio profissional, oportunizando às crianças uma vivência artística diferente e rica. Nos ensaios que precederam à gravação, deu-se ênfase ao desenvolvimento da respiração

diafragmática, além dos conceitos de harmonia musical. No encerramento cantamos ao vivo.

Pérolas

Algumas observações feitas pelas crianças durante o percurso foram dignas de registro pela sabedoria, naturalidade e pureza com que foram faladas:

- Vocês acham que os sentimentos afetam nossos órgãos? – pergunto.
- Olha tia Farid, outro dia quando vi o Léo meu coração foi parar nos olhinhos. (Laura, 5 anos)
- Como será que o chefão cérebro envia as informações para os órgãos? Eles se comunicam? – pergunto.
- Acho que não tia Farid; como o coração ia passar pelo pescoço para falar com o cérebro? Ele ia ficar entalado!
- Você não conversa com sua mamãe pelo telefone sem precisar passar pelo fio?
- Sim!
- Então, o cérebro também tem seus mensageiros, são os neurotransmissores!
- Neuro...trans...missores.

(Ana Clara, 6 anos)

– Eu aprendi que nosso cérebro é como um escritório, tem uma mesa com muitas gavetas, papéis em branco e uma lixeira. Se a gente escreve uma atividade apenas uma vez na folhinha que está na mesa ele acha que não é importante e joga na lixeira. Mas se praticamos várias vezes, ele sabe que é importante e guarda em uma das gavetinhas, então sempre lembramos!

(Ana Clara, 6 anos)

Chegando ao fígado abordamos a necessidade de conversarmos sobre o que estamos sentindo, de expor os nossos sentimentos.

– Ontem eu estava triste porque meu papai operou e dormiu no hospital, aí eu contei para vocês e fiquei bem mais leve! (Laura, 5 anos)

Conversando sobre os pulmões e a importância da respiração para as bailarinas.

– Por que os adultos, que já viveram tantos anos a mais que nós, fazem essas coisas como... fumar? (Antônia, 5 anos)

- Os nossos ouvidos gostam de escutar lindas músicas, lindas histórias, e até mesmo o som do silêncio, vamos tentar? – proponho.
- Nossa tia, nunca tinha ouvido esse som lá em casa! (Letícia, 6 anos)
- Quando escuto uma música linda meu coração bate no mesmo ritmo! (Laura, 5 anos)
- Qual a casa mais importante que temos nessa vida? – pergunto.
- O nosso corpo! (Antônia, 5 anos)
- É nele que vive o ser que temos aqui dentro! (Marina, 6 anos)
- Armando segue observando como as pessoas são tão diferentes e ao mesmo tempo tão parecidas. – leio.
- São iguais quando têm amor tia! (Marina, 6 anos)
- Se temos um amigo diferente, devemos amar ele mesmo assim, ele merece muito o nosso amor! (Lara, 5 anos)

Considerações finais

Despertou-se nas crianças grande interesse científico, a desmitificação do esqueleto e o interesse em se aprofundar nos temas desenvolvidos nas aulas. O incremento da consciência corporal foi um destaque, o conhecimento e sensibilização de pontos-chave como os pés, cristas ilíacas, coluna e articulações resultou em crianças que passaram a responder de forma rápida e consciente aos estímulos, resultando em maior consciência da pisada, meias-pontas mais altas e fortes; pernas mais alongadas em exercícios como *tendú*, *pas courru*, *piquet*; postura mais alinhada na realização de exercícios de solo e resposta precisa aos estímulos táteis e verbais de organização corporal.

Os pais relataram mudanças significativas na alimentação, tais como: o interesse em provar novos legumes para montar um prato colorido, a inclusão de comer pelo menos uma fruta por dia na rotina, a substituição dos sucos industrializados pelos naturais, muitas vezes cobrando dos próprios pais, que costumam se render à praticidade dos sucos em caixa. Outra mudança significativa relatada foi em relação ao sono, um dilema para a maioria dos pais. As crianças internalizaram a informação da necessidade do descanso para o corpo de maneira geral, inclusive para o cérebro, que se vale da hora do sono para a realização das

sinapses. Ainda em relação ao cérebro, a explicação – pérola de aluna – de que a repetição leva o cérebro a perceber que a informação é realmente importante e armazená-la em uma gaveta de assuntos importantes as fez entender a necessidade a repetição de alguns exercícios e ensaios.

A dança envolve descobertas diárias, é uma forma de conhecimento corporal carregada de sentidos e significados; sendo assim, a sua prática deve contribuir para a formação de um ser integral. Em paralelo ao uso de uma metodologia técnica apropriada, é necessário contribuir para a evolução do comportamento social, intelectual e cultural de cada aluno, oportunizar leituras, diálogos e vivências. A missão do professor não está restrita ao mero ensino de passos de dança; como educadores, estamos ajudando a moldar os seres emergentes da futura sociedade do nosso planeta.



IMAGEM 1 - Crianças em momento de livre exploração do esqueleto



IMAGEM 2 – Criança explorando a posição dos ossos em seu próprio corpo



IMAGEM 3 – Criança em “raios X” exploratórios



IMAGEM 4 – Crianças em estudo de possibilidades de movimento das articulações

Referências

ALMEIDA, Geraldo Pessanha de. **Teoria e prática em psicomotricidade**: jogos, atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

ANDRADE, Antônio de. **Criança feliz, Adulto feliz**: O Poder Emocional da Auto-Imagem. São Paulo: Opção, 1999.

GUTTMANN, Mônica. **Armando e o Corpo**. São Paulo: Paulus, 2010.

KORCZAC, Janusk. **Quando eu voltar a ser criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1981.

NANNI, Dionisia. **Dança – Educação – pré escola à universidade**. Rio de Janeiro: Sprint, 2008.

OSSONA, Paulina. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus Editorial, 2011.

A prática da dança e a interação social: uma experiência de extensão universitária

Luciana Gomes Alves⁹³

Brenda Rodrigues⁹⁴

Resumo

A pesquisa, qualitativa do tipo exploratória descritiva, teve como objetivo analisar a contribuição da dança para a interação social das crianças de 9 a 14 anos que participam do Programa EFSEL (Educação Física, Saúde, Esporte e Lazer) do Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí no projeto Dança. Para a coleta dos dados foram utilizados relatórios produzidos no projeto. A análise dos dados foi baseada no conteúdo dos relatórios, sobre os quais se utilizou a análise de conteúdo. A pesquisa evidenciou que as ações realizadas no projeto de dança contribuíram para o desenvolvimento social das crianças participantes.

Palavras-chave: Dança. Extensão. Desenvolvimento social.

Introdução

A dança é uma arte que tem o poder da comunicação, e por meio dos movimentos corporais nos expressamos e nos divertimos. Por intermédio da expressão artística e da apreciação, a dança estimula as pessoas para os exercícios da imaginação e da criação de formas expressivas, despertando a consciência estética, como um conjunto de atitudes mais equilibradas diante do mundo (BARRETO, 2004).

⁹³ Docente no Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí, coordenadora do Programa de Extensão EFSEL (Educação Física, Saúde, Esporte e Lazer) e do Grupo de Dança UNIVALI. Possui mestrado em Educação Física pela UFSC e especialista em Dança Cênica pela UDESC. Contato: luciana.alves@univali.br

⁹⁴ Acadêmica no Curso de Educação Física da Universidade do Vale do Itajaí, bolsista do Programa de Extensão EFSEL (Educação Física, Saúde, Esporte e Lazer) no projeto Dança.

Desta forma, a dança é uma prática muito apreciada pelas crianças, que têm a possibilidade de expressar seus sentimentos, emoções e potencial criativo. Além disso, podem ampliar o repertório motor, cultural, cognitivo e social. Devido ao grande interesse das crianças pela dança, encontramos esta arte presente em diversos projetos sociais; no entanto, muitos deles não apresentam um foco na dimensão da vivência artística. Frequentemente a mídia justifica a importância “social das práticas corporais e artísticas a partir da ideia de ser principalmente um meio paliativo, recuperador ou preventivo em relação às mazelas sociais” (CORREA e ASSIS, 2006, p.31).

Muitos projetos apresentam a dança como prática disciplinadora e consideram que a disciplina contribui para as questões sociais. Segundo Correa e Assis (2006, p.34), as matérias analisadas em sua pesquisa elogiam os projetos de dança e “[...] jamais destacam o prazer de dançar na observação ou na fala dos alunos. A dimensão de lazer que estas ações podem ter no cotidiano nunca é enfatizada”. Podemos dizer que a vivência em dança proporciona benefícios em diversos aspectos.

Diante disso, muitos projetos de extensão apresentam a dança como atividade simultaneamente com outras práticas ou como um projeto específico na área. A ação extensionista visa contribuir para uma transformação social, estabelecendo a inter-relação da Universidade com os diversos “[...] setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população e propiciadora do desenvolvimento social e regional, assim como para o aprimoramento das políticas públicas” (BRASIL, 2014, p.29).

Na relação da Universidade com a sociedade vislumbra-se a possibilidade de caminhar para além de uma prática recuperadora ou preventiva, pois deve aliar as necessidades e conhecimentos da comunidade com os saberes produzidos no ambiente acadêmico, gerando mudanças para ambos. O conhecimento nos permite observar a dança como transformadora do ser, pois as experiências vividas do corpo dançante colaboram para o conhecimento de si e, conseqüentemente, do seu entorno.

Pensando na dança como um campo de conhecimento e aprendizado, o curso de Educação Física da Univali/SC criou o projeto de dança que está inserido num programa denominado EFSEL: Educação Física, Saúde, Esporte e Lazer, que visa proporcionar o ensino/aprendizagem de diferentes práticas corporais e de lazer gratuitas.

O projeto “Dança” é realizado no município de Itajaí/SC, com crianças de 9 a 14 anos que vivem nas proximidades da Universidade. O bairro em que os alunos residem é considerado carente aos olhos da sociedade, com casos de violência. Por este motivo foi eleito como foco na aplicação do programa e projeto, uma vez que a dança possibilita ao aluno demonstrar sentimentos e emoções que muitas vezes são reprimidos e acumulados, e podem ser expressos por meio da dança, permitindo uma conscientização de maneira natural, sem culpa.

O projeto de dança, realizado nas dependências da Universidade, tem o objetivo de ampliar o conhecimento das crianças e jovens sobre a dança, visando à valorização do fazer artístico e dos sujeitos envolvidos. Durante o aprendizado foram observadas mudanças de comportamento e interação social, tanto das crianças quanto dos envolvidos no projeto ou com a Universidade. Embora a interação social não tenha sido o foco principal do projeto, esta apareceu enfaticamente. Desta forma, surgiu o questionamento: “Como o ensino da dança contribuiu para a interação social das crianças envolvidas?”.

Sabemos que as relações entre pessoas em um grupo de dança são intensas, e a interação social é algo constante na prática mesmo em espetáculos solo, já que estes, apesar de apresentados sozinhos, mantêm contato com o professor, coreógrafos e equipe em geral. Consideramos interação social a forma ou maneira com que a pessoa se relaciona na sociedade e com as pessoas. Mesmo que o contato com outras pessoas seja uma forma de interação social, acreditamos que existem outros aspectos que podem ser averiguados. Diante disso, o objetivo da pesquisa foi analisar a contribuição da dança para a interação social das crianças de 9 a 14 anos que participam do Programa EFSEL do Curso de Educação Física da Univali/SC.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória descritiva, que procurou analisar a contribuição da dança para a interação social das crianças de 9 a 14 anos. O estudo foi realizado no projeto Dança que compõe o Programa de extensão EFSEL do Curso de Educação Física da Univali do Campus de Itajaí/SC. No ano de 2016, vinte crianças participavam do projeto e realizavam duas aulas de dança por semana.

A pesquisa utilizou para coleta dos dados oito relatórios de observação, produzidos pela bolsista do projeto sobre as aulas e atividades desenvolvidas. Para a análise dos dados utilizamos a análise de conteúdo, que “consiste em desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p.214). A pesquisa foi dividida em etapas: na primeira foi realizado o levantamento bibliográfico; no segundo momento a bolsista produziu os relatórios; no terceiro fez-se a análise dos relatórios para identificar as categorias.

Resultado e análise

Após analisar o texto dos relatórios, surgiram duas categorias: “Eu e os outros”, que aborda as dificuldades e superações no relacionamento entre as pessoas participantes do projeto; “A sensibilização pela dança”, que faz uma relação das experiências em dança com a interação social dos sujeitos envolvidos.

Eu e os outros

No início do projeto os alunos demonstravam uma postura agitada, com falta de concentração e brigas entre os colegas, o que tumultuava o andamento da aula. O comportamento dos alunos interferia no aprendizado deles e conseqüentemente no contato com a dança. Muitos apresentavam dificuldade em aceitar as propostas, geralmente quando a atividade não lhes interessava, atrapalhando a aula. Alguns alunos relatavam que podiam tomar decisões sozinhos, o que seria positivo com relação a sua autonomia, porém não respeitavam as propostas do professor e dos colegas.

Desta forma, foi necessário aprender a se impor, mostrar os limites para a turma, criando regras com o grupo. Alves e Saraiva (2012, p.81) apontam que pode ser necessário agir com autoridade “[...] para manter a organização e proporcionar o progresso da dança, desde que ela não tenha um caráter autoritário e opressor que mantém somente o interesse de exploração e pode prejudicar na formação e desempenho dos bailarinos”. Mas sabendo que essa autoridade deve ter um controle para que os alunos não se sintam acuados e venham a desistir ou se sentir reprimidos.

Os autores atentam que “na medida em que o exercício da autoridade proporciona produtividade, [...] pode influenciar negativamente no desenvolvimento da dança, podendo até atravancar sua evolução, se o exercício de autoridade pode reprimir o bailarino” (ALVES e SARAIVA, 2012, p.72), pois o aluno pode se tornar somente um reprodutor do movimento, o que pode inibir o seu potencial criativo e expressivo.

O fato de construir as regras com a turma, oferecer a oportunidade de se expressarem diante as dificuldades, contribuiu para a mudança de comportamento e assim passaram a respeitar a professora e os colegas, entendendo que a organização poderia proporcionar o progresso no seu aprendizado em dança. Conforme avançavam no comportamento, progrediam com relação ao conhecimento em dança, o que gerou a possibilidade de construção coreográfica e apresentações.

A realização de coreografias e apresentações manteve os alunos objetivados e interessados em progredir tecnicamente, o que acontecia de forma diferenciada para cada um, sendo necessário respeitar as diferenças e níveis de aprendizado. Alves e Saraiva (2012, p.77) apontam que “ao não respeitar a singularidade dos seus alunos, a ponto de apoderar-se dos seus corpos, o mestre passa a ser a autoridade autoritária”. E de forma prazerosa, até os alunos que já tinham conhecimento do que estava sendo proposto aproveitavam o tempo para aperfeiçoar seus movimentos e ajudar os colegas.

Por meio de conversa, da interação com os colegas e o público que assistia às apresentações, tanto na Universidade quanto em festivais do município, realizavam reflexões sobre o seu comportamento nas aulas e no ambiente universitário, pensavam no futuro, que poderiam ser bailarinos e estudantes universitários, e que para tanto deveriam se esforçar e manter uma organização e respeito com o outro.

A sensibilização pela dança

Muito tempo antes de o homem expressar suas emoções e sentimentos pela linguagem, ele dançou. A dança foi a principal expressão do homem primitivo, utilizando a linguagem dos gestos e movimentos. Com o passar dos anos muita coisa mudou, porém algo que permanece é o gosto pela dança e a interação que ela proporciona entre as pessoas. Mesmo com um formato de espetáculo, podemos estabelecer uma relação de expressão e consequente comunicação. A dança é uma

forma de expressão de natureza intencional, produzida de “ações, gestos e movimentos, os quais inauguram no próprio corpo a reflexão e a construção de uma subjetividade sobreposta no espaço e no tempo, transformando aspectos sensíveis à percepção em sistemas e significados” (LOUREIRO, 2013, p.24).

Desta forma, percebemos que à medida que as crianças avançavam no aprendizado ficavam mais a vontade de se expressar, tanto com relação às propostas e decisões quanto pelos movimentos corporais que realizavam ao criar e dançar. Para Porporino (2006, p.101), “a criação coreográfica passa por situações diversas, abarcando, simultaneamente, a imprevisibilidade das criações dos bailarinos e a sensibilidade da composição do coreógrafo”, e a sua repetição se constitui “[...] como elemento que possibilita o desarranjo, a desconstrução de gestos técnicos ou a inversão de sentidos de determinadas situações de vida cotidiana” (IDEM).

Assim, entendemos que por meio do aprendizado que envolve a criação, sensibilização, a busca da autonomia, criticidade e expressividade, as pessoas podem ser estimuladas pela dança para a sensibilidade “[...] em relação ao outro e ao mundo, neutralizando a possibilidade de manifestação do impulso à repetição, evitando, assim, a incidência da humanidade à barbárie individual ou social” (LIMA E SARAIVA, 2012, p.119).

A partir das vivências podemos exteriorizar as angústias, alegrias etc., e estes sentimentos podem se tornar elementos para a construção em dança. Assim, a dança enquanto expressão, “[...] considerará, deste modo, o gesto de trabalhar sobre si, operar transformações em seu corpo, canalizar suas emoções, coordenar pensamentos, modificar a si próprio, em vista da sua produção artística, reflexionada em seu estilo e modo de ser” (AMARAL, 2015, p.171).

Todas as experiências vividas em dança com o corpo não ampliam somente o repertório motor, mas também as relações com o outro, pois “o corpo que dança tem o privilégio de agir e interagir em constantes mudanças e estados de movimento, que sofrem de forma objetiva e subjetiva influências de um corpo atuante inaugurando um processo dialógico também com o outro” (KLEINUBING et al, 2012, p.173).

Todo processo de conhecimento sobre si e o outro gera a formação do sujeito, que está sempre em transformação, conforme os acontecimentos da vida ou a aquisição de novos conhecimentos. As mudanças provocadas também ocasionam mudanças com relação ao outro e conseqüentemente em relação à interação social.

Considerações finais

Todo processo de conhecimento, sobre si e o outro, gera a formação do sujeito, que está sempre em transformação conforme os acontecimentos da vida ou a aquisição de novos conhecimentos. As mudanças provocadas também ocasionam mudanças com relação ao outro e consequentemente em relação à interação social.

Evidenciamos que as atividades e os conteúdos da dança desenvolvidos em sala e em apresentações em outros ambientes foram essenciais na promoção da interação social das crianças. Podemos destacar, então, que a dança não deve ser entendida como uma atividade disciplinadora, mas sim como uma possibilidade de instigar para a sensibilidade.

Diante dos benefícios proporcionados pela dança e a interação social que ela provoca, acreditamos que as experiências em projetos, extensionistas ou não, devem ser desenvolvidos nas instituições e principalmente nas Universidades, em que o conhecimento é produzido.

Referências

AMARAL, Márcio de Freitas. **Jovens da Periferia e Arte de Construir a si mesmo: experiência de amizade, dança e morte**. Dissertação. Curso Mestrado em Educação Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação. Porto Alegre, 2015.

ALVES, Luciana; SARAIVA, Maria do Carmo. **Autoridade na dança: reflexões a partir de um referencial histórico crítico**. In SARAIVA, Maria do Carmo;

KLEINUBING, Neusa Dendena. *Dança: Diversidade, caminhos e encontros*. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p.71-83.

BARRETO, Débora. **Dança...: Ensino, sentidos e possibilidades na escola**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

BRASIL – Ministério da Educação. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, Edição Atualizada, Manaus, 2014.

CORREIA, Adriana e ASSIS, Monique. **Dança em projetos sociais: Análise da construção de sentidos no discurso jornalístico**. Corpus et Cientia vol.2, n.2, p. 23-36. Setembro 2006.

KLEINUBING, Neusa Dendena, et all. **Projeto Contradança: a extensão universitária dialogando com a dança e a diversidade**. In SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. Dança: Diversidade, caminhos e encontros. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p.167-177.

LIMA, Elaine Cristina Pereira e SARAIVA, Maria do Carmo. **Que dança faz a dançar a criança?** In SARAIVA, Maria do Carmo; KLEINUBING, Neusa Dendena. Dança: Diversidade, caminhos e encontros. Jundiaí: Paco Editorial, 2012. p.105-121.

LOUREIRO, Aline Veiga. **A expressividade do corpo-sujeito na composição coreográfica: um estudo de caso**. SOUZA, Marco Aurélio da Cruz (Org.). Impressões corporais e textuais: Pesquisa em Dança. São Paulo- SP: All Print, 2013, p.19-41.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação; Interfaces entre corporeidade e estética**. Natal, RN: EDUFRN, 2006.

Doce dança, algodão, criança: reflexões acerca do processo de criação de um espetáculo de dança para crianças

Josiane Franken Corrêa⁹⁵

Helena Thofehrn Lessa⁹⁶

Flávia Marchi Nascimento⁹⁷

Resumo

O estudo aborda a improvisação e a composição coreográfica colaborativa a partir da análise do processo criativo de um espetáculo de dança para crianças de 6 a 9 anos de idade, ocorrido no município de Pelotas (RS), no ano de 2014. Para a realização da pesquisa foram estudados os autores: Almeida (2015); Araújo (2006); Brandão (2006); Calvo-Merino (2010); Dantas (1999); Katz (1999); Lupinacci e Corrêa (2016); Porpino (2006); Salles (2004, 2006); Vieira (2012) e Xavier (2012). O processo criativo do espetáculo *Algodão Doce* foi desenvolvido a partir da improvisação como método propulsor, o que possibilitou que a composição coreográfica colaborativa se efetivasse, formando uma unidade no grupo participante. É possível crer que se o trabalho artístico não tivesse na improvisação a sua base para a criação, a composição coreográfica colaborativa teria se tornado de difícil acesso e desenvolvimento, pois a improvisação e seleção de material criativo possibilitam a extração de material pré-coreográfico, que pode ser organizado conforme as necessidades do projeto poético.

Palavras-chave: Improvisação. Composição coreográfica colaborativa. Dança para crianças.

⁹⁵ Professora do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Doutoranda e Mestre (Bolsista Capes, 2012) em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Especialista em Corpo e Cultura: ensino e criação, pela Universidade de Caxias do Sul. Licenciada em Dança pela Universidade de Cruz Alta (2008). Diretora do Projeto *Algodão Doce*.

⁹⁶ Doutoranda e Mestre (2014) em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Pelotas (2015). Bacharel em Fisioterapia pela Universidade Católica de Pelotas (2009). Bailarina do Projeto *Algodão Doce*.

⁹⁷ Professora e Coordenadora do Curso de Dança – Licenciatura, da Universidade Federal de Pelotas. Mestre (2011) e Licenciada (2007) em Educação Física pela Universidade Federal de Pelotas. Diretora do Projeto *Algodão Doce*. Coordenadora do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID – UFPel).

Introdução

O trabalho⁹⁸ aqui apresentado aborda a improvisação e a composição coreográfica colaborativa, a partir da análise do processo criativo de um espetáculo de dança para crianças de 6 a 9 anos de idade, realizado no município de Pelotas (RS), no ano de 2014. A pesquisa tem por objetivo analisar o processo criativo em questão, buscando investigar os caminhos e desafios artístico-pedagógicos encontrados durante a elaboração do trabalho cênico, evidenciando a colaboração como algo inerente à criação em dança na contemporaneidade.

Para a realização da investigação, fez-se a reunião de *documentos de processo* (SALLES, 2006), tais como diário de campo, fotos e vídeos capturados durante as experimentações, aulas e ensaios e *observação participante* (BRANDÃO, 2006), na qual o pesquisador está também em atuação no campo de pesquisa. Como base teórica para as reflexões aqui expostas, foram estudados autores como Dantas (1999), Brandão (2006), Salles (2004, 2006), Porpino (2006) e Vieira (2012), dentre outros.

O projeto

Algodão Doce caracteriza-se como um projeto de montagem e apresentação de espetáculo de dança contemporânea voltado para o público infantil, que teve o seu desenvolvimento durante o ano de 2014, no município de Pelotas (RS). Com o financiamento do Edital ProCultura⁹⁹ da Prefeitura Municipal de Pelotas (RS), o projeto teve como intenção oferecer às crianças pelotenses a possibilidade de apreciar um espetáculo de dança contemporânea que instigasse o lado lúdico e criativo do corpo, através de uma pesquisa artística que tratasse de temas do imaginário infantil e sul-rio-grandense.

Ao final do processo criativo, com duração de sete meses, foram realizadas cinco apresentações, sendo três destinadas às escolas públicas de ensino básico de

⁹⁸ Este texto é um fragmento revisado do artigo intitulado *Algodão Doce: registros e reflexões acerca do processo criativo de um espetáculo de dança contemporânea para crianças*, publicado na revista Moringa – Artes do Espetáculo, em 2016. Link para acesso: <<http://periodicos.ufpb.br/index.php/moringa/article/viewFile/29285/15637>>

⁹⁹ Para saber mais: <<http://www.pelotas.com.br/procultura/>>

Pelotas; uma apresentação destinada ao público em geral e uma apresentação destinada ao Colégio Gonzaga¹⁰⁰, escola privada parceira do projeto, todas as sessões com entrada franca.

Para o desenvolvimento do trabalho, foram envolvidos cerca de vinte profissionais da área, contando com intérpretes-criadores(as), diretoras, produtora, designer gráfica, técnicos de som e luz, figurinista-costureira e assessores. Além desta equipe, a Secretaria Municipal de Educação de Pelotas auxiliou na viabilização no transporte das crianças ao teatro e a imprensa local, na divulgação do evento.

O desejo de realizar este projeto surgiu da percepção de que a dança contemporânea caracteriza-se, muitas vezes, como uma linguagem artística que se afasta do universo da criança – o que pode parecer contraditório, uma vez que a dança na contemporaneidade brinca, além de outros aspectos, com as possibilidades criativas do corpo. Porém, o que parece determinar esse afastamento do universo infantil é a abordagem temática dos trabalhos e não as metodologias de criação utilizadas nos processos de composição. Por isso, propor mais trabalhos pautados em uma “estética contemporânea para as crianças” é um tema urgente e que possibilita a ampliação do público para a dança.

No desenvolvimento da criação de *Algodão Doce* o grupo preocupou-se em abordar o universo lúdico de diferentes maneiras: no momento da composição coreográfica, com jogos de criação e improvisação; na rememoração de brincadeiras já vivenciadas pelos participantes; na trilha sonora escolhida e na temática utilizada, tendo como inspiração o livro *As Bombachas Voadoras*, de Newton Alvim, que havia sido lido por uma das diretoras na sua infância.

A composição coreográfica colaborativa e a improvisação

Desde a idealização do Projeto *Algodão Doce*, houve a escolha, por parte das diretoras, da composição coreográfica colaborativa como meio promotor para a criação. Em colaboração “[...] os bailarinos participam ativamente do processo criativo juntamente com o coreógrafo que, assim, passa a atuar de uma forma que se assemelha mais ao papel de um diretor” (VIEIRA, 2012, p. 2).

¹⁰⁰ Informações sobre a instituição disponíveis em: <<http://www.gonzaga.com.br/Inicial>>

Para propiciar um processo artístico colaborativo, o grupo investiu em práticas de improvisação em dança, nas quais o corpo apropria-se das suas vivências passadas para criar imediatamente, no presente. Sendo assim, é possível observar a capacidade que o corpo tem de assimilar informações para produzir movimento dançado e que o potencial criativo de movimento é, sobremaneira, influenciado pelas relações, experiências e processos de ensino e aprendizagem ocorridos durante a vida.

A improvisação está relacionada não só, mas principalmente, com toda a bagagem de movimento das pessoas. A partir de determinado tema, motivação ou situação pode ocorrer a utilização momentânea e espontânea, experimental e livre, de movimentos, gestos, atitudes e comportamentos já conhecidos, de um modo diferente, inédito e até mesmo inusitado (DANTAS, 1999, p. 103).

A improvisação pode estar diretamente ligada a um ou mais temas geradores de movimento ou não. Neste projeto, os temas utilizados nas aulas e nos laboratórios de criação facilitaram a compreensão da proposta de improvisação.

Há também outros fatores que implicam no desenvolvimento de atividades improvisacionais, pois, “[...] para improvisar, um corpo precisa haver colecionado muitas experiências motoras” (KATZ, 1999, p. 22). Ao mover-se no dia-a-dia, o ser humano está colecionando experiências motoras; de qualquer forma, se o corpo tiver experimentado outras formas de se movimentar além das formas cotidianas, isso poderá facilitar no momento da improvisação.

Quanto mais experiências motoras, mais vocabulário de movimentos terá o corpo. Tem-se como exemplo a prática da ioga, de artes marciais, de esportes e brincadeiras, ou seja, diferentes métodos e treinamentos corporais que possibilitam para o corpo o aumento do seu repertório motor e uma disponibilidade expandida para a improvisação em dança. Calvo-Merino (2010) propõe que o repertório motor é o conjunto de relações entre diferentes componentes motores e sensoriais, sendo caracterizado como uma unidade dinâmica que pode ser modificada através da experiência. Desse modo, a autora sugere que as propriedades físicas do sistema músculo-esquelético e a história motora pessoal são componentes que delimitam o repertório motor de cada indivíduo.

Diante dessa perspectiva, pode-se sugerir que o repertório motor está diretamente relacionado à experiência de aprendizagem motora, visto que desde o

nascimento novas habilidades vão sendo incorporadas através do movimento e sua interação com o ambiente, com as pessoas e com os objetos. Parte desses movimentos adquiridos é comum (correr, caminhar, alcançar um objeto) porque se tratam de ações compartilhadas por uma grande parte da população. Entretanto, as experiências específicas de vida possibilitam aos sujeitos que se tornem únicos através da escultura do conteúdo do repertório motor.

Este aspecto foi sensível e visivelmente percebido durante os encontros para a criação do Espetáculo *Algodão Doce*, pois os participantes eram ativos criadores e a partir de cada trajetória de vida, ou seja, de cada repertório motor, e da relação entre todos os integrantes, é que foi produzido o trabalho artístico. Os(as) integrantes tinham conhecimento e formações em dança distintos entre si. O grupo foi organizado pela reunião de corpos dançantes muito diferentes, o que foi um desafio para delinear o rumo do trabalho e, ao mesmo tempo, foi este fator que enriqueceu o processo de criação coreográfica.

A vontade em potencializar características individuais dos(as) integrantes, só poderia ser alcançada através de um processo em que a colaboração fosse o método prioritário para a criação artística. Na perspectiva de um processo colaborativo, mostra-se inconveniente abraçar um modelo coreográfico e torna-se importante reconhecer os percursos múltiplos e diversificados “impressos” em cada intérprete-criador(a).

No desenvolvimento do projeto *Algodão Doce*, pode-se apontar que a participação dos(as) integrantes, com suas singularidades, auxiliou na definição de cenas e na concretização do projeto poético. É pertinente refletir que, caso houvesse a troca de, por exemplo, um participante, mudanças significativas seriam inevitáveis.

Acreditando no potencial de enriquecimento que a criação colaborativa pode suscitar ao processo de composição coreográfica, principalmente pela troca e interação entre os corpos e suas diferenças, foi encontrado, na experimentação através da improvisação direcionada, o impulso para a montagem das cenas propostas. A partir disso, foi possível contemplar uma diversidade de estratégias que facilitaram o desenvolvimento das habilidades e da capacidade expressiva dos(as) intérpretes-criadores(as).

A improvisação direcionada pelas diretoras foi escolhida como uma das abordagens artístico-pedagógicas para a criação de cenas coreografadas e foi

percebido que os processos improvisacionais possibilitaram a realização de uma composição colaborativa, de fato. A partir da experimentação com exercícios de improvisação, iniciava-se um processo de composição da cena que necessitava corte, recorte, revisão, memorização e, por fim, era estabelecida uma ordem para ser ensaiada. Nesse sentido, “[...] as relações que se estabelecem entre diretor-intérpretes são relações pedagógicas, em que o diretor assume o papel de mediador entre o intérprete e o conhecimento que se está construindo” (LUPINACCI, CORRÊA, 2016, p. 352).

Como um exemplo sobre como acontecia a criação das partituras coreográficas para o espetáculo *Algodão Doce* e a relação entre diretoras e bailarinos(as), podemos citar os laboratórios de pesquisa de movimento para a construção da cena¹⁰¹ Parque de Diversões. Nesta cena, foram utilizadas imagens, impressas em papel, de brinquedos como carrossel, montanha-russa, roda-gigante etc. Num primeiro momento, foi solicitado que os(as) participantes olhassem para as figuras no intuito de acessar lembranças relativas a estas imagens. Depois, criaram representações corporais em forma de poses a partir do estímulo visual, tentando imprimir no exercício a sensação despertada pelo exercício anterior. Após terem elaborado as poses, as diretoras começaram a estimular a improvisação de modo que os corpos formavam um brinquedo, desmanchavam-se e formavam o próximo brinquedo, como num truque de mágica. O trabalho foi ganhando cada vez mais possibilidades, como sonoridades, um ritmo corporal sincrônico do grupo e por fim, colaborativamente optou-se por aprofundar a pesquisa de movimentos de apenas alguns dos brinquedos/poses/movimentos criados. A seguir, fotografia do momento em que o grupo forma uma montanha-russa no “parque coreografado”.

¹⁰¹ O espetáculo foi dividido em três cenas: Mundo Doce; Baile dos Bichos e Parque de Diversões.



Imagem: *Partitura Montanha-Russa – Cena Parque de Diversões – Espetáculo Algodão Doce*. Fotografia: Murilo Palsen. 06 out. 2014.

Com isso, é possível crer que se o processo criativo não tivesse na improvisação a sua base para a criação, a composição coreográfica colaborativa teria se tornado de difícil acesso e desenvolvimento, pois a improvisação e seleção de material criativo possibilitam a extração de material pré-coreográfico, que pode ser organizado conforme as necessidades do projeto poético.

Para Porpino (2006), o corpo conta a sua trajetória de vida ao dançar e a vida não é uma história linear, mas sim, repleta de discontinuidades, “[...] sua realidade é diversa, multifacetada, imprevisível e cheia de surpresas” (PORPINO, 2006, p. 113). Seguindo essa perspectiva, em nenhum momento houve a preocupação em tornar o trabalho uma narrativa linear, mas no decorrer do processo buscou-se estabelecer pontos de contato que remetessem à ideia principal. Dessa forma, foi um desafio procurar no repertório de movimentos, criado a partir das improvisações, similaridades que pudessem gerar esses pontos de contato pretendidos pela trama coreográfica.

Durante o processo criativo do espetáculo, diferentes estímulos foram experimentados como potenciais para a improvisação, tornando evidente o resgate de sensações corporais anteriores e sua interação com a experiência presente. Em um específico encontro, a experiência de improvisação aconteceu a partir da exploração de travesseiros e claramente apareceram movimentos relaxados, leves e

de contato com o chão. No entanto, os movimentos eram delineados pela interpretação das sensações particulares despertadas pelo objeto, fornecendo singularidade aos diversos corpos-sujeitos dançantes.

De acordo com Almeida (2015), um ato expressivo para a criação em dança contemporânea nunca é o resultado imediato de uma emoção qualquer. A criação artística é a realização da intenção, uma vez que ela é o resultado da reflexão compartilhada com a expressividade. Ou seja, a “emoção pura” pode se apresentar no momento da improvisação; mas, quando o intérprete-criador seleciona os movimentos, estes já constituem o resultado de um ato refletido.

Para Xavier (2012), a improvisação vai além do território da invenção e ruptura, como a maioria dos artistas aponta. Para a autora, seria mais apropriado pensar a improvisação como uma tentativa insistente de criação de outras formas e sentidos em um campo onde há embates e encontros. “É a construção da simplicidade em oposição à artificialidade, bem como ao excesso de ordenação clássica e linear” (XAVIER, 2012, p. 120). Na dança, a improvisação atua na aquisição de vocabulário e no estabelecimento das redes de conexão. “Tanto serve para produzir outro vocabulário (a) quanto para buscar conexões inusitadas com o vocabulário já estabelecido (b)” (KATZ, 1999, p. 20).

Sendo possível produzir outro vocabulário e fazer conexões com o vocabulário já existente, o intérprete-criador é visto como um produtor de significados na montagem cênica. Mesmo assim, é preciso ressaltar que na composição coreográfica colaborativa existe a divisão de tarefas e o papel do diretor é aquele que conduz o destino dos materiais, selecionando o que vai para a cena. Assim,

(...) o processo colaborativo garante a existência de alguém (ou de uma equipe) especialista ou interessado em determinado aspecto da criação, que se responsabilizará pela coordenação das diferentes propostas, procurando sínteses artísticas, articulando seu discurso cênico ou concepção, e descartando elementos que não julgar convenientes ou orgânicos à construção da obra naquele momento (ARAUJO, 2006, p. 130-131).

Segundo Araújo (2006), no processo colaborativo a existência do diretor é necessária e garantida, diferentemente de uma diluição de papéis, como muitas vezes acontece nas práticas artísticas contemporâneas. Para Araújo (2006, p. 130), no processo colaborativo deve haver a figura de

[...] um dramaturgo, um diretor, um iluminador etc., [...], que sintetizariam as diversas sugestões para uma determinada área, propondo-lhe um conceito estruturador. Além disso, diante de algum impasse insolúvel teriam o direito a palavra final concernente daquele aspecto da criação.

Este fator também foi evidenciado durante o processo criativo do espetáculo *Algodão Doce*, no qual as diretoras estiveram, na maior parte do tempo, exercitando o movimento entre impulsionar, organizar e editar as cenas, experiência que demandou uma negociação contínua entre as possibilidades de criação para a estruturação e finalização do projeto. Mesmo a relação entre as duas diretoras foi percebida como a flexibilização dos desejos criativos, flexibilização esta que demandou as ações de ceder e posicionar-se de ambos os lados, ininterruptamente.

Considerações finais

De acordo com o projeto desenvolvido e sua relação com o município de Pelotas (RS), o espetáculo *Algodão Doce* faz parte de um momento de ampliação e discussão sobre a dança voltada ao jovem espectador, especialmente no contexto sul-rio-grandense¹⁰². Tendo como público-alvo estudantes de escolas públicas com faixa etária entre 6 e 9 anos, o espetáculo *Algodão Doce* foi apresentado para cerca de 2.000 jovens espectadores. Desse modo, é possível crer que o projeto satisfizesse o desejo de oportunizar a fruição em dança e, de algum modo, contribuir para a formação de novos espectadores para a dança.

O processo criativo do espetáculo seguiu uma perspectiva contemporânea em que a colaboração se fez presente e teve papel crucial no trabalho apresentado. A relação de hierarquia fluída e disposta ao diálogo entre as diretoras e os(as) intérpretes-criadores(as) promoveu a valorização da trajetória pessoal de todos os integrantes e o respeito à diversidade do grupo. Além disso, a improvisação foi o método propulsor para que a composição coreográfica colaborativa se efetivasse; sem uma fórmula fixa, mas a partir das relações e do contexto que se formaram ao longo do processo. Ao mesmo tempo em que destacou a singularidade de cada intérprete-

¹⁰² Depois de 2010 houve um crescimento considerável de trabalhos de dança contemporânea para crianças no Rio Grande do Sul. Dentre eles, podemos citar *Tóin: dança para bebês* (2012), direção de Jussara Miranda e Diego Mac; *Guia Improvável para Corpos Mutantes* (2013), direção de Airton Tomazzoni, e *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* (2013), direção de Carla Vendramin.

criador(a), a improvisação também possibilitou alcançar uma unidade no grupo diverso.

Essa unidade permitiu refletir que o espetáculo que se formou não foi aquele imaginado inicialmente, mas o que se tornou possível diante da reação dos(das) intérpretes-criadores(as) às propostas de improvisação, do tempo disponível para ensaio, da disponibilidade corporal do grupo, das escolhas e flexibilizações das diretoras e do espaço utilizado para a criação. Assim, diferentes fatores influenciaram o processo criativo e refletiram na composição que se formou, sendo que a diversidade de corpos e a subjetividade emergiram tanto como desafios nas tomadas de decisão necessárias durante o processo de criação do espetáculo como aspectos que favoreceram a exploração das potencialidades de cada intérprete-criador(a).

Referências

ALMEIDA, Márcia. Arte coreográfica: plasticidade corporal e conhecimento sensível. In: ALMEIDA, Márcia. (ORG.) **A cena em foco:** artes coreográficas em tempos líquidos. Brasília: Editora IFB, p.89-116, 2015.

ARAÚJO, Antônio. O processo colaborativo no Teatro da Vertigem. **Sala Preta:** revista do PPG em Artes Cênicas - ECA-USP. São Paulo, v. 6, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57302/60284> Acesso em 08 jan. 2015.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (organizadores). **Pesquisa Participante:** o saber da partilha. 2. ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

CALVO-MERINO, Beatriz. Neural mechanisms for seeing dance. In: BLÄSING, Bettina; PUTTKE, Martin; SCHACK, Thomas. (ORG.) **The Neurocognition of Dance:** Mind, Movement and Motor Skills. New York: Psychology Press, p.153-176, 2010.

DANTAS, Mônica. **O enigma do movimento.** Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 1999.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (Orgs.). **Lições de Dança.** 1. ed. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, v. 1, p. 11-24.

LUPINACCI, Letícia; CORRÊA, Josiane Franken. Relações em Dança: possibilidades dialógicas. In: VALLE, Flávia Pilla do; FERRAZ, Wagner. **Anais do V Encontro Estadual das Graduações em Dança: cultura da gratuidade**. Porto Alegre: Curso de Licenciatura em Dança, 2016. p. 345-358.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação: interfaces entre corporeidade e estética**. Natal: Editora da UFRN, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Redes de criação: construção da obra de arte**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2006.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. 2º ed. São Paulo: Annablume, 2004.

VIEIRA, Alba. P. **Processos criativos em dança: uso de estratégias e propostas variadas na composição**. In: Anais do 3º Encontro Nacional dos Pesquisadores em Dança. São Paulo: UNESP, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/anda/site/repositorio/anais/2012/3-2012-ALBA-PEDREIRA-VIEIRA1.pdf>> Acesso em 29 ago. 2014.

XAVIER, Jussara Janning. **Acontecimentos de Dança: corporeidades e teatralidades contemporâneas**. 2012. 233 f. Tese de Doutorado. Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Teatro. Florianópolis, 2012.

A sapatilha de ponta e o imaginário infantil

Juliana Siqueira Lopes¹⁰³

Maria Cláudia Alves Guimarães¹⁰⁴

Eleonora Campos da Motta Santos¹⁰⁵

Daniela Tavares Gontijo¹⁰⁶

Estela Maria Leite Meirelles¹⁰⁷

Luciane Soares de Lima¹⁰⁸

Resumo

Um dos elementos característicos do balé clássico é o uso da sapatilha de ponta, encarado como ritual de passagem para toda aspirante a bailarina. O objetivo do presente estudo foi desvelar o significado do calçado por alunas de balé clássico da cidade do Recife. Foi feita uma pesquisa descritiva, exploratória e qualitativa. Participaram 11 alunas de seis instituições privadas da cidade, que responderam a um roteiro para entrevista semiestruturada, acrescida de solicitação de desenho(s) e narrativa da(s) imagem(ns) construída(s). Os dados foram submetidos à análise de conteúdo segundo Bardin (2011). Os significados extraídos das falas voltaram-se à representação da sapatilha de ponta e à expectativa relacionada ao seu uso. Tais significados remeteram a ideais de feminilidade, estimulando comportamentos esperados para uma futura bailarina, que têm alimentado o imaginário da infância feminina. Considerar aspectos ligados à subjetividade podem auxiliar professores de balé no trato com o processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta.

Palavras-chave: Balé clássico. Sapatilha de ponta. Infância. Imaginário.

¹⁰³ Doutoranda em Saúde da Criança e do Adolescente (UFPE); Professora no curso de Bacharelado em Educação Física da DeVry FBV (Recife – PE) e DeVry Unifavip (Caruaru – PE).

¹⁰⁴ Doutora em Artes Cênicas (USP); Professora do Departamento de Artes Corporais (Unicamp).

¹⁰⁵ Doutora em Artes Cênicas (UFBA); Professora do Centro de Artes (UFPEl).

¹⁰⁶ Doutora em Ciências da Saúde (UnB); Professora do Departamento de Terapia Ocupacional e colaboradora do PPGSCA (UFPE).

¹⁰⁷ Doutora em Enfermagem (UFC); Professora do Departamento de Enfermagem, membro do PPGENFERMAGEM e do PPGSCA (UFPE).

¹⁰⁸ Pós-doutora em Enfermagem (USP); Professora do Departamento de Enfermagem, membro do PPGENFERMAGEM e do PPGSCA (UFPE), sendo também coordenadora neste último.

Apresentação

Subir na ponta dos pés é o sonho da maioria das garotas que fazem balé. Ao lado de critérios técnicos e físicos, é importante considerar a subjetividade da criança/adolescente no processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta. O estudo aqui apresentado é um recorte de uma dissertação de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Saúde da Criança e do Adolescente (PPGSCA) da UFPE¹⁰⁹, defendida por Juliana Siqueira Lopes, norteado pelo questionamento: que significado é atribuído às sapatilhas de ponta por alunas de balé clássico da cidade do Recife? O objetivo da investigação foi desvelar o significado da sapatilha de ponta para essas alunas, envolvidas em processos de indicação para o uso da sapatilha de ponta em instituições privadas de balé da referida cidade.

Revisão de literatura

Quando se fala em balé clássico, ele normalmente é associado à figura da bailarina: delicada, aparência impecável, vestindo uma saia de tule (o *tutu*), dançando na ponta dos pés, tornando “ [...] evidente o quanto a identidade da bailarina clássica é expressa nos acessórios e roupas que ela usa, ou no quanto uma bailarina se constrói pelo que veste, pela sua performance” (DOS SANTOS, 2009, p. 86).

Segundo Homans (2010), as sapatilhas de ponta surgiram no Romantismo na dança (século XIX), quando a bailarina passou a representar uma figura quase ilusória, sobrenatural, um ser emblemático de pureza. Este significado tem perdurado até hoje. Juntamente com seus símbolos máximos (a sapatilha e o *tutu*), a bailarina é uma referência comum no cotidiano da infância feminina.

Peers (2008) identifica que bonecas, filmes e livros frequentemente abordam o balé como tema, muitas vezes associando-o aos contos de fada, funcionando como “receita de infância saudável para meninas”. A associação entre meninas, balé e sua indumentária denota uma feminilidade convencional, e muitas vezes obscurece a arte,

¹⁰⁹ Título original da dissertação: “Sobre as pontas dos pés: considerações a respeito do ensino do balé clássico, do seu imaginário e da saúde”, defendida por Juliana Siqueira Lopes em 2016.

que possui uma mensagem bem mais ampla do que uma mera forma de vestimenta associada a uma ideia única de feminino (TURK, 2014).

Calçar o primeiro par de sapatilhas é um grande acontecimento na vida de uma estudante de balé. Neste momento, a aluna entra no “reino adulto do balé”, e pode-se afirmar que é um rito de passagem (HOOGSTEYNS, 2012). Muitas profissionais lembram-se bem da compra do primeiro par. Storelli (2011) recorda que a loja de sapatilhas tinha um aspecto de templo sagrado, com espelhos antigos e cadeiras douradas para provar o calçado. O cheiro particular de sapatilhas novas também se fazia presente, e diversas lembranças estão relacionadas a ele. Barringer & Schlesinger (2004) arriscam dizer que nenhum outro evento na vida de uma aspirante a bailarina prevê-se com tanta emoção. Frequentemente, porém, o entusiasmo inicial é substituído por desilusão e dor durante a adaptação: as sapatilhas parecem duras e desconfortáveis, e podem lesionar os pés (HOOGSTEYNS, 2012).

São muitos os limites emocionais durante uma trajetória de aprendizagem. Após a excitação/frustração inicial com o primeiro par de sapatilhas, vários acontecimentos marcantes podem vir: a primeira apresentação na ponta, as primeiras audições e possivelmente a primeira lesão (HOOGSTEYNS, 2012). Em geral, alunas de balé vivem estes rituais em diferentes intensidades e constroem significados sobre o calçado e o processo de aprendizagem, fortemente marcados por processos de seleção.

Metodologia

A pesquisa foi realizada com abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, com 11 alunas de seis instituições privadas de balé clássico do Recife. As alunas (idade entre 8 e 12 anos) estavam na expectativa para o uso da sapatilha de ponta, no estágio de formação que antecede a sua prática. Chegou-se ao número de participantes através da amostragem por saturação teórica, quando as informações coletadas começaram a apresentar repetição durante o processo de análise. Adotou-se a entrevista semiestruturada (questão norteadora: o que significa para você usar a sapatilha de ponta?) e a solicitação de desenho(s) seguido(s) de narrativa da(s) imagem(ns) construída(s), ambas realizadas individualmente, triangulando-se os dados coletados nas técnicas utilizadas.

Para o desenho e narrativa, pediu-se que as alunas fizessem um desenho livre; depois, um ou mais desenhos que representassem a sapatilha de ponta, seguido da verbalização pela criança sobre o que a imagem significava para ela. As falas foram gravadas, transcritas e analisadas. Adotou-se a análise de conteúdo (BARDIN, 2011) e utilizou-se o *software Atlas.ti for Mac* para auxiliar no processo de codificação e categorização.

A coleta dos dados foi realizada entre os meses de abril e setembro de 2015, após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da UFPE com a CAAE nº 40094414.0.0000.5208, em consonância com a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A direção de cada instituição pesquisada assinou uma carta de anuência, e os responsáveis pelas alunas assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As alunas maiores de 12 anos assinaram Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Resultados e discussão

Os significados da sapatilha de ponta para as alunas de balé do Recife foram desvelados mediante a narrativa dos desenhos e a entrevista semiestruturada. A estratégia de ter iniciado a coleta através do desenho foi uma forma de introduzir o tema de forma lúdica, e auxiliou a minimizar a inibição das alunas mais retraídas, embora algumas delas fossem muito extrovertidas.

Ainda que não tenha sido propósito do estudo analisar as imagens construídas pelas alunas (o que também não é de competência das pesquisadoras), e sim a fala surgida a partir delas, pôde-se perceber que a imagem da própria sapatilha de ponta foi uma constante entre as alunas, além de bailarinas na sala de aula ou no palco, e alguns casos nos quais o desenho veio acompanhado de palavras ou frases: “Bravo!”, “Dançar balé é sonhar para sempre!”, “Minha sapatilha de ponta”.

Ao discorrer sobre os significados da sapatilha de ponta, as alunas trouxeram aspectos referentes ao que se vê e ao que se espera na prática do balé clássico. Portanto, os significados extraídos da narrativa do desenho e da entrevista estiveram ligados à representação da sapatilha de ponta e à expectativa relacionada ao seu uso. A representação designou leituras relacionadas ao calçado: iconografia e valores estéticos. No tocante à iconografia, observou-se que a sapatilha de ponta foi

evidenciada como símbolo indispensável ao balé, conforme ilustrado no trecho de entrevista abaixo:

A03: [...] *a coisa mais importante, que você não deve esquecer, que se você dançar balé sem sapatilha, não é balé. (8 anos)*

O calçado e o figurino da bailarina parecem chamar mais atenção do que a própria manifestação artística. Quando uma menina se interessa pelo balé, ela aparenta se sentir bailarina ao se vestir como tal, mesmo que seus movimentos sejam uma “imitação” de passos e tentativas fracassadas de ficar na ponta dos pés.

A imagem atual da bailarina não está necessariamente associada à dança profissional: meninas, em geral, não mais suportam anos de disciplina, e o balé parece ter se tornado mais leve; crianças cada vez mais novas começam a praticar balé, e as instituições precisam adaptar-se a um público pré-escolar, permitindo que as “pequenas” exercitem o imaginário, frequentando as aulas trajadas em *tutus* e sapatilhas, sem ter conquistado estes símbolos através da demonstração de talento (PEERS, 2008).

Além dos ícones associados ao objeto – sapatilhas e *tutu* –, algumas alunas elegeram ícones humanos, modelos de referência como inspiração, podendo ser o professor, um bailarino famoso ou colegas e parentes mais experientes na dança (no caso do estudo, todos ligados à figura feminina).

A10: [...] *eu tô no caminho de ser uma grande bailarina, ‘que nem’ tia [nome da professora]. [...] eu ainda sou muito pequena. Tem que ‘tá’ no nível da minha irmã! (8 anos)*

A06: [...] *quando você ‘tá’ fazendo balé, você fica olhando aquelas meninas mais velhas... dançando com a ponta, e você faz: “eu quero usar, eu quero usar!” (11 anos)*

Um estudo realizado por Monte (2003) indicou que os professores de dança costumam ser os modelos de conduta mais citados entre os alunos, tanto o primeiro deles (normalmente do sexo feminino), quanto os que marcaram o estudante de alguma forma, auxiliando-o a encontrar o seu papel na dança. As características pelas quais os professores foram indicados como modelos variaram principalmente no que

diz respeito às qualidades desejáveis a um bailarino e aos traços de personalidade. Além da imitação dos professores, a criança também aprende as linguagens corporais por intermédio dos colegas de classe (SPARSHOTT apud MONTE, 2003)

Dos Santos (2009, p. 36), ao falar sobre os seus modelos de referência, recorda o fascínio que as bailarinas experientes exerciam sobre ela: “[...] enquanto esperávamos nossa vez de entrar no palco, tínhamos a oportunidade de ver as *grandes* ou as *adiantadas* [...] bem de perto, e assim, vislumbrávamos o nosso futuro em relação ao balé”.

Em um outro momento da pesquisa que originou a dissertação, apareceram ícones relacionados aos personagens das histórias infantis, e apesar de as falas das alunas não remeterem a eles quando a questão envolvia diretamente os significados, considerou-se uma temática que tem total relação com o imaginário feminino infantil. Assim, personagens como *Angelina Ballerina*¹¹⁰ e outros personagens dos contos de fada estiveram presentes nas falas das alunas.

Considerando a influência que a mídia exerce sobre as praticantes de balé, Turk (2014) associa os produtos ligados à marca de tantos personagens presentes no mercado com a *cultura da princesa*, que transmite, através de suas narrativas, concepções estéticas, valores e ideologias direcionadas às crianças do sexo feminino. Seria uma espécie de discurso unificado, padronizando o gosto feminino infantil, invadindo as prateleiras das lojas de artigos para crianças, havendo a produção em massa de artigos cor-de-rosa. Enquanto esta cultura é estreita em suas visões de gosto e imaginação das meninas, é ao mesmo tempo expansiva em seu *merchandising*.

A vinculação entre a fada, a princesa e a bailarina permanece intensa em pleno século XXI. Dos Santos (2009), ao relatar exercícios em que utiliza a ludicidade e o imaginário em suas aulas para crianças, percebe que o encantamento das meninas quando os exemplos abordam a figura da princesa e da fada é muito maior: “Parece que o desejo de tornar-se uma princesa é o que move parte das meninas que procura o balé como atividade” (DOS SANTOS, 2009, p. 40). O conteúdo dos contos de fadas

¹¹⁰ História que mostra uma rata bailarina que sonha em ser uma estrela da dança. Originalmente em formato de livro, com autoria de Katharine Holabird e Helen Craig, o conto foi posteriormente adaptado para filme de animação, fazendo bastante sucesso entre as crianças (TURK, 2014).

tem sido apresentado sob a forma de discursos universais, estabelecendo uma parceria de sucesso com os balés de repertório.

Valores estéticos de beleza, leveza e elegância também povoaram as falas das alunas, retomando significados românticos que atribuíam à bailarina um ar etéreo e esguio na ponta do pé. A valorização do corpo longilíneo como ideal de beleza tem-se constituído como valor predominante, tanto na dança clássica quanto na cultura física e estética (DOS SANTOS, 2009). O trecho de entrevista abaixo ilustra bem a associação da sapatilha de ponta com os adjetivos originários da estética romântica:

***02:** Ah, eu acho que... assim, a pessoa [...] tem que ter uma leveza [...] eu acho que fica muito bonito, porque a pessoa fica alta, fica elegante.
(12 anos)*

Os significados trazidos pelas formas de representação pareceram exercer nas alunas uma espécie de projeção, que apareceu sob formas de expectativas, sendo estas tanto positivas – sonho, desejo e prazer com o uso da sapatilha de ponta –, quanto negativas – dor e frustração. Nas falas (e entrelinhas) foi possível perceber, de um lado, a vontade/ansiedade de usar a ponta, e de outro, o medo de se lesionar e se decepcionar.

***A01:** [...] ‘pra’ mim significa que um dia eu vou usar sapatilha de ponta, e vou ser uma bailarina ótima. (10 anos)*

***A07:** [...] dói muito [...] eu sinto pena das [...] meninas que usam ponta, fica o dedo vermelho... (8 anos)*

A expectativa positiva revelou a vontade das alunas de usar a sapatilha de ponta, encarando o calçado como uma espécie de sapato “mágico” que faz a bailarina dançar graciosamente e rodopiar sem dificuldades, o que de certa forma acaba fazendo parte da fantasia infantil, que vem junto com o “pacote” de vestir o figurino e calçar a sapatilha. Além disso, a observação de bailarinas experientes, que trabalharam por longos anos para dançar com extrema naturalidade, parece ajudar a alimentar a ideia de que dançar nas pontas pode ser algo simples e fácil.

A expectativa negativa pareceu estar mais inserida no cotidiano das alunas, uma vez que possivelmente elas têm tido mais chance de observar de perto o sofrimento das alunas mais velhas durante aulas e ensaios – muitas delas iniciando o trabalho de técnica de pontas e sentindo na pele as dificuldades iniciais.

Além disso, o bailarino de maneira geral parece conviver com a dor durante a sua formação. No estudo de Dos Santos (2009), crianças entrevistadas não esqueceram as dores sentidas durante os exercícios ou provocadas pela longa permanência em determinadas posições. A autora afirma que dores e incômodos são comuns, devido à tensão excessiva na musculatura, causada pela falta de domínio do movimento, podendo ser uma constante com o uso de sapatilhas de ponta.

Considerações finais

Os resultados mostrados pelas falas das alunas de balé clássico trouxeram elementos que extrapolaram a questão específica da sapatilha de ponta, permitindo uma reflexão mais ampla que permeia o ritual de passagem para o uso do calçado, repercutindo em questões que envolvem o imaginário, os aspectos emocionais da criança (que são próprios do momento) e a própria forma de ensinar balé.

Os significados da sapatilha de ponta por alunas de balé do Recife foram representados tanto por expectativas positivas e negativas quanto por uma forte presença iconográfica, relacionada à indumentária da bailarina, na qual a sapatilha de ponta é parte fundamental, pela influência de modelos considerados como parâmetros técnicos, artísticos e de conduta, pelos personagens infantis, além de valores estéticos de beleza, leveza e elegância, amplamente valorizados pelo imaginário coletivo (sociedade, mídia e mercado).

Os significados remeteram a ideais de feminilidade, estimulando comportamentos esperados para uma futura bailarina. A figura da bailarina, repleta de códigos, valores e significados, tem sido presença constante na infância feminina, alimentando o seu mundo mágico e fantasioso. Tais achados chamam a atenção para a existência de uma multiplicidade e complexidade de questões que permeiam o uso da sapatilha de ponta, adentrando em símbolos e significados estéticos e na supervalorização do ritual de passagem, podendo gerar expectativa na criança (e

muitas vezes também em seus familiares). Considerá-los pode ajudar a subsidiar os professores no trato com o processo de indicação para o uso da sapatilha de ponta.

Observa-se a necessidade de um professor atento, envolvido e conhecedor de suas alunas, não somente no que diz respeito à técnica, mas também no que concerne a aspectos intangíveis e subjetivos. É importante potencializar os “radares” de sensibilidade do professor, ampliando a percepção do que acontece ao seu redor. Portanto, é interessante que a formação do professor de balé também esteja voltada para as questões humanísticas.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRINGER, J. & SCHLESINGER, S. **The Pointe Book: Shoes, Training & Technique**. Hightstown, NJ: Princeton Book Company, 2004.

DOS SANTOS, T. M. **Entre pedaços de algodão e bailarinas de porcelana: a performance artística do balé clássico como performance de gênero**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Programa de pós-graduação em Educação – UFRGS, 2009.

HOOGSTEYNS, M. **Giving more weight to the ballerina: Material agency in the world of pointe shoes**. International Journal of Cultural Studies. V. 16, I. 2, p. 119-133, 2012.

HOMANS, J. **Os anjos de Apolo: uma história do ballet**. Lisboa: Edições 70, 2010.

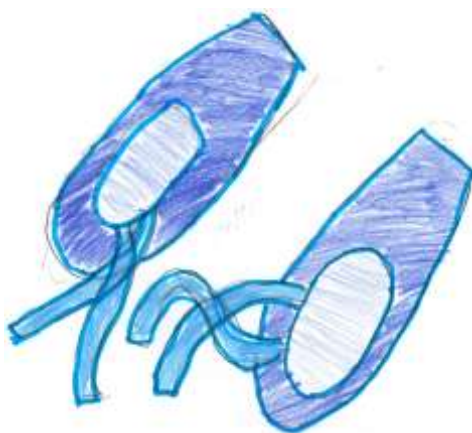
MONTE, F. C. S. G. **O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis**. Dissertação de Mestrado (Pós-graduação em Educação Física). Florianópolis: Centro de Desportos – UFSC, 2003.

PEERS, J. Ballet and Girl Culture. **Girl Culture: An Encyclopedia**. Vol. 1 & 2. Westport – Connecticut: Greenwood Press, 2008.

STORELLI, P. **The magic of pointe shoes:** Everything a Dancer Needs to Know About Pointe Shoes; All the Secrets Revealed by the Experts. Tamarac –FL: Lumina Press, 2011.

TURK, M. **Girlhood, ballet and the cult of tutu.** Children's Literature Associate Quarterly. V. 39, n. 4, p. 482-505. Winter 2014.

ANEXO A – Imagens construídas por algumas alunas participantes da pesquisa.



A09 (8 anos)



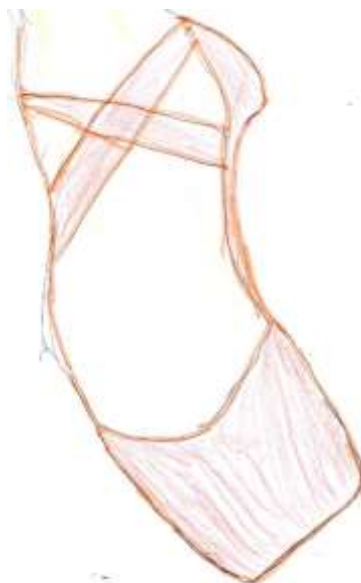
A05 (10 anos)



A02 (12 anos)



A01 (11 anos)



A06 (11 anos)



A11 (8 anos)



A03 (8 anos)



A07 (8 anos)



A04 (10 anos)

Reflexões sobre Dança e subversão do tempo linear na Educação Infantil

Milene Braga Goettems¹¹¹

Resumo

O presente trabalho parte de pesquisa de mestrado, em andamento, que tem como objetivo conhecer e investigar quais são as contribuições da Dança no contexto da Educação Infantil. Espera-se contribuir para a construção de uma Pedagogia da primeira infância, que valorize e respeite o direito às Artes, ao corpo e ao tempo das meninas e meninos pequenos, e de suas/seus professoras/es. Além disso, reconhecer a linguagem da Dança como possibilidade para a não dissociação entre corpo e mente, e como instrumentos de resistência à escolarização precoce e aos tempos do capital. As análises preliminares dos dados coletados têm revelado que a Dança contribui para construir outras referências de tempo às infâncias e a sua educação, tempos de percepção dos corpos, de possibilidades de movimentos, de descobertas, de conscientização corporal e de relações com o pertencimento e com a diversidade cultural.

Palavras-chave: Educação infantil. Dança. Tempo da infância. Corpo e movimento.

O grupo de estudos “Pesquisa e Primeira Infância: linguagens e culturas infantis¹¹²”, sob coordenação da Prof^a Dr^a Patrícia Dias Prado, da Faculdade de Educação da USP, desde 2009 privilegia estudos e investigações sobre a compreensão das crianças pequenas como construtoras de culturas infantis. Busca desenvolver metodologias de pesquisas com crianças pequenas, em contextos coletivos, educativos e formais, na esfera pública, como em instituições formais de Educação Infantil (creches e pré-escolas), e informais (teatros, parques etc.).

¹¹¹ Mestranda em Educação e graduada em Pedagogia, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Feusp, e Professora de Educação Infantil.

¹¹² Sou integrante desde grupo desde 2012.

As pesquisas objetivam conhecer as crianças, o que elas estão produzindo na diversidade (de classe social, gênero, idade, geração, etnia etc.), suas linguagens, manifestações expressivas, artísticas e culturais. Essas pesquisas mostram que, apesar dos avanços teóricos e políticos que buscam reconhecer as meninas e meninos pequenos, no presente, por meio de uma Pedagogia que respeite seus direitos de viver a infância plenamente nos espaços públicos, coletivos e educativos das creches e pré-escolas, ainda convivemos com concepções que as/os enxergam no futuro. Essas concepções fundamentam-se numa perspectiva cronológica de progresso e de evolução linear dos sujeitos (PRADO, 2012) e têm como objetivo medir o desenvolvimento das performances das crianças a partir de modelos preestabelecidos e de teorias cognitivistas, aplicadas como padrão universal, sob a defesa da educação compensatória que objetiva preparar as crianças para o Ensino Fundamental.

A temática aqui proposta não é inédita no campo da Educação, mas o que se observa é a fragilidade das instituições infantis e da formação de professoras/es na construção de culturas da infância, a partir das culturas infantis evidenciadas pelas próprias crianças, inscritas em suas corporeidades expressivas, dançantes, teatrais, performáticas, em suas gestualidades e movimentos, em suas relações na diversidade e em suas brincadeiras, desde o nascimento (PRADO, 2015; GOETTEMS, 2012).

Para Bufalo (1997, 80), o contato pele-pele é fundamental para que as crianças possam se relacionar com pessoas de diferentes características e possibilitar trocas de experiências. Afirmar ainda que, a “vivência de jogos corporais possibilita uma maior abrangência de conhecimentos recíprocos entre o adulto e a criança e entre as crianças. O que, provavelmente, leve a uma maior interação afetiva, de aceitação e repulsa das pessoas neste convívio”. Não só as brincadeiras, mas as diversas linguagens manifestadas pelas crianças através de seus gestos e movimentos é que vão lhes dando sentido à infância (SAYÃO, 2008).

Podemos pensar que os movimentos e expressões corporais garantem uma troca de saberes e de conhecimentos entre as crianças e delas com as/os professoras/es, mas, para que isso ocorra, é necessário uma escuta e um olhar sensível por parte das/os professoras/es. As relações que se estabelecem nos espaços educativos apresentam diferentes aspectos da cultura e as mais variadas

linguagens, inclusive a linguagem pele-pele (BUFALO, 1997). Essas linguagens expressam o imaginário, o lúdico, o artístico, o movimento do corpo, o abraço, o toque, muito presentes no dia-a-dia do espaço educativo.

De acordo com Barbosa (2013), observa-se atualmente, nas instituições de Educação Infantil, o tempo do capital como uma Pedagogia implícita manifestada na ausência de tempo para as crianças brincarem, priorizando o tempo para desenvolver habilidades que as preparem para o futuro; no modo como são apressadas para atender aos horários impostos; na fragmentação do tempo para a realização de atividades sem sentido pessoal ou coletivo; e na priorização da realização de tarefas em que não é considerado o processo, mas somente o produto final. Entretanto: “O tempo da infância e a sua temporalidade, ou seja, o tempo da infância vivido e experimentado pelas crianças, é social, síntese de múltiplos esquemas do tempo, compartilhado e construído nas relações e através delas” (PRADO, 2015, 69).

Barbosa (2013, 215) afirma que “é o tempo que nos oferece a dimensão de continuidade, de durabilidade, de construção de sentidos para a vida (...). Mas é também o tempo que irrompe (...) desvia, flexiona outros modos de ser, ver e fazer”. Conhecer outras concepções de tempo, através do estudo de outras culturas, “pode nos ajudar a pensar sua interação com modelos de educação e escola e os modos como são oferecidas às crianças as experiências de infância” (p.217).

Nesse sentido, ao discutir a questão de um tempo artístico e, sobretudo, educativo, que rompa com a experiência do tempo linear característico das relações capitalistas, pretende-se buscar, por meio da linguagem da Dança, formas de descolonização das infâncias nas creches e pré-escolas, e de reconhecimento de suas identidades sociais e culturais, através e a partir dos corpos, já que, para Laban (1978, 131), “as ações corporais que forem executadas com uma consciência imaginativa estimularão e enriquecerão a vida interior”.

Para isso, com o objetivo de conhecer e investigar as contribuições da Dança para a subversão do tempo linear no contexto da Educação Infantil, em pesquisa de mestrado, em andamento, os dados coletados e em análise partiram de pesquisa de campo realizada em uma creche/pré-escola universitária, com observação das atividades de Dança desenvolvidas com crianças de 2 a 5 anos e sua professora de Dança, além de entrevista com a mesma, e com outras/os bailarinas/os artistas da

infância (com roteiros prévios), conversas informais com as crianças, com registro em diário de campo, fotografia e filmagem em vídeo, mediante autorização.

Com base nos pressupostos teóricos da pesquisa, pré-defini os seguintes eixos de análise preliminar dos dados empíricos: o primeiro, “Os tempos e os espaços das Danças e das infâncias”, pois foi possível perceber que a Dança contribui, de maneira considerável, para pensarmos em um tempo diferente do tempo cronológico, linear, característicos das relações capitalistas. Através das propostas dançantes observadas na pesquisa, observei que a Dança contribui para outras referências de tempo, tempos de percepção dos corpos, de possibilidades de movimentos, de descobertas, de conscientização corporal e de suas relações com o pertencimento e com a diversidade cultural. Da mesma forma, os espaços ocupados para a realização das atividades de Dança eram outros, pois os corpos em movimento exigem um espaço diferenciado, além da descoberta dos espaços interiores dos corpos percebidos por meio da investigação dos movimentos e dos conhecimentos dos próprios corpos, ou seja, seus limites e possibilidades. Dessa forma:

(...) à medida que o aprendiz torna-se consciente do movimento, ou seja, de seus fatores componentes e da possibilidade de combinação destes (as dinâmicas), ele cria os “passos de sua dança”, as expressões e as significações de seus movimentos. Dominando o próprio movimento (...) esse mesmo sujeito terá facilitado e bem encaminhado o seu contato com outras formas de expressão e comunicação. (OLIVEIRA, 2006, 226)

No que se refere ao segundo eixo, “A descolonização da infância por meio da linguagem da Dança”, permito-me afirmar que o trabalho de Dança, desenvolvido de forma contextualizada, com a vivência ativa e o protagonismo de crianças e professora, contribui para que ambas possam reconhecer seus direitos, desenvolver sua autonomia e uma educação emancipatória.

A dança, dentro de um contexto social, é de grande importância como auxiliar na valorização de um pensamento crítico transformador, articulando a linguagem corporal com a verbal, conectando-as a conteúdos pedagógicos que garantam autoconhecimento e fortalecimento social (TADRA et al, 2009, 53).

Na análise de um último eixo, “O significado da Dança na Educação Infantil: o que a professora/professor e outras/os artistas da infância pensam sobre a Dança para e com as crianças”, percebi que a professora de Dança pesquisada e as/os

artistas bailarinas/os entrevistadas/os mostram uma sensibilidade muito aguçada ao olhar para as crianças. Ao desenvolver atividades e/ou espetáculos em Dança para e com as crianças, são feitas investigações dos movimentos durante as brincadeiras das crianças em parques, praças e escolas, mostrando uma preocupação em conhecer quem elas são e o que seus corpos e gestos comunicam para a composição destas propostas.

Sayão (2008) afirma que é preciso aprender com as crianças sobre elas próprias, mas para isso é preciso conhecer os significados das dimensões aparentes e simbólicas da educação dos corpos de meninas e meninos, quando estão juntas/os com outras crianças, com adultas/os, com os objetos e com os espaços e tempos das instituições educativas, analisando as manifestações e expressões culturais que se produzem sobre e a partir dos corpos, incorporando, nesse sentido, outros modos de conceber e produzir o tempo.

Desta forma, pode-se pensar em uma educação para as crianças de zero a 5 anos, em que a escolarização precoce, associada ao encadeamento de um tempo linear, seja repensada com base na centralidade das dimensões dos corpos, dos movimentos e gestualidades, das linguagens expressivas e performáticas, de crianças e professoras/es, a favor de um tempo artístico, um tempo presente, um tempo da infância que Dança.

Referências

BARBOSA, M. C. S. Tempo e Cotidiano – tempos para viver a infância. **Leitura: Teoria e Prática**. Campinas/SP, v.31, n.61, p.213-222, nov. 2013

BUFALO, J. P. A linguagem pele-pele e sua importância na Educação Infantil. In: **Creche: lugar de criança, lugar de infância**. Dissertação de mestrado, Campinas/SP: FE-UNICAMP, 1997, p.69-81.

GOETTEMS, M. B. **Educação Infantil Dança e Teatro: formação docente e práticas educativas**. Iniciação Científica, FEUSP, São Paulo, 2012.

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

OLIVEIRA, U. F. Cenas de conceituação: a aventura no ato de aprender. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, p.223-233, 2006.

PRADO, P. D. **Educação e Culturas infantis**: crianças pequenininhas brincando na creche. São Paulo, Képos, 2012.

_____. **Educação Infantil**: contrariando as idades. São Paulo, Képos, 2015a.

_____. Por uma Pedagogia da Educação Infantil de corpos inteiros. In: MELO, J. C. de; CHAHINI, T. H. C. **Reflexões e práticas na formação continuada de professores na educação infantil**, São Luís/MA: EDUFMA, 2015b, p.205-219.

SAYÃO, D. T. Cabeças e corpos, adultos e crianças: cadê o movimento e quem separou tudo isso? **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos/SP: UFSCar, v.2, n.2, p.92-105, nov. 2008.

TADRA, D. et al. **Metodologia do ensino de artes**: Linguagem da Dança. Curitiba/PR: Ibpex, 2009.

Vagalumeando: dança, experiência e infância

Patrícia Gomes Pereira¹¹³

Resumo

Este artigo tece reflexões em relação ao processo criativo do espetáculo *Vagalumeando*, em diálogo com os conceitos de experiência e infância na perspectiva de Walter Benjamin. O processo de criação ocorreu no âmbito de disciplinas obrigatórias do curso de Bacharelado em Dança da UFRJ, culminando com a estreia de *Vagalumeando* no teatro Cacilda Becker, em novembro de 2016¹¹⁴. Um dos procedimentos destacados foi a interlocução com crianças de 2 a 5 anos da Escola de Educação Infantil da UFRJ ao longo da elaboração do espetáculo. A partir do pensamento de Benjamin, acreditamos que é importante pensar a infância como um tempo essencial para produção e valorização de experiências no âmbito educativo e artístico.

Palavras-chave: Criação. Dança. Experiência. Infância.

O processo de criação do espetáculo *Vagalumeando* foi desenvolvido com graduandos em Dança¹¹⁵, no tempo e no espaço de realização das disciplinas obrigatórias: “Roteirização”, “Montagem” e “Interpretação Coreográfica” do curso de Bacharelado em Dança da UFRJ. Essas disciplinas foram ministradas pela autora durante três períodos consecutivos, a partir do segundo semestre de 2015. Nesse contexto, foi disparado o processo criativo que é objeto de reflexão nesse artigo.

¹¹³ Pesquisadora, artista e professora assistente dos cursos de Graduação em Dança da UFRJ. Coordena o projeto: Investigação sobre o processo de criação coreográfica a partir do universo infantil.

¹¹⁴ Teaser de *Vagalumeando* em <https://youtu.be/hxJFeWLQ9z8>

¹¹⁵ Participaram do processo de criação: Carol Corrêa, Camila Moraes, Diogo Nascimento, Elaine Rodrigues, Jessica Ramos, Marcílio César, Mariana Assunção, Rodrigo Barboza, Taís Almeida, Tarso Otávio e Wania Marien.

As indagações iniciais que conduziram a pesquisa foram as seguintes: o que caracteriza um espetáculo de dança para o público infantil? O que mobiliza a atenção das crianças na primeira infância para assistir a um espetáculo de dança? Que formatos de composição podem contribuir para um diálogo potente com as crianças?

No percurso da criação¹¹⁶, apreciamos alguns espetáculos de dança contemporânea criados para o público infantil e discutimos textos sobre processos de criação, dança contemporânea e infância. Ainda, exploramos laboratórios de criação a partir de improvisações com ênfase na relação corpo-objeto e realizamos oficinas de dança com crianças, na faixa etária de 2 a 5 anos, na Escola de Educação Infantil (EEI) da UFRJ. A ideia de buscar uma interlocução com crianças durante o processo foi fundamental para a criação e gerou reflexões importantes para este artigo.

As oficinas de dança foram desenvolvidas a partir de uma abordagem em que a ação de brincar norteou as práticas pedagógico-artísticas. Lembrando Winnicot (1975), o brincar envolve o corpo e, por meio da ação de brincar, a criança manifesta sua criatividade. Realizamos as atividades, então, a partir da noção de brincar com o corpo, o que se mostrou bem diferente de uma prática de dança baseada numa metodologia focada na repetição de movimentos e passos. Ao longo do processo de montagem do espetáculo, cada roteiro e pequena cena criados eram apresentados para as crianças da EEI da UFRJ. Buscávamos perceber como elas interagiam com as propostas, pois as reações e *feedbacks* das crianças serviam de bússola para remodelar e orientar aspectos da cena, bem como para novas elaborações.

O processo criativo de *Vagalumeando* trouxe os seguintes questionamentos: qual a importância em proporcionar uma experiência estética a partir da linguagem da dança para crianças? Como proporcionar essa experiência?

Consideramos importante uma reflexão sobre a noção de experiência e infância e buscamos como referência o pensamento de Benjamin (1994, 2009). A experiência, para Benjamin, está relacionada ao que se vive com intensidade, o que arrebatava o corpo por inteiro e o transforma. Experiência essa que transborda, atravessando o tempo e o espaço à medida que é narrada e partilhada.

¹¹⁶ Outros aspectos e detalhamento sobre o percurso da criação de *Vagalumeando* podem ser encontrados no artigo: O espetáculo de dança contemporânea para o público infantil: um processo investigativo de construção colaborativa. Disponível em: <<https://www.even3.com.br/anais/IXCongressoABRACE/32150>>.

No que se refere à experiência humana na modernidade, Benjamin faz uma crítica à pobreza de experiência, resultante do modo de vida da sociedade capitalista, em que a ideia de progresso, pautada no discurso da eficiência, da técnica e de interesses financeiros da classe dominante, conduz e sufoca a vida. A criança, nesse contexto, não é valorizada, pois não é um ser produtivo. O que interessa nessa perspectiva de mundo é moldá-la e prepará-la para a vida adulta, uma fase já endurecida, carregada de “anos de compromisso, pobreza de ideias, lassidão” (BENJAMIN, 2009, p. 22). O autor contesta a superioridade da experiência pensante dos adultos, que se consideram “os bem intencionados, os esclarecidos” (BENJAMIN, 2009, p.22) e a desvalorização da experiência infantil e juvenil na sociedade moderna, que não olha para a criança como sujeito histórico-social, com seus desejos, interesses, especificidades e necessidades, mas como um pequeno adulto que precisa ser moldado e preparado para as etapas seguintes da vida.

Na contramão dessa experiência pobre que Benjamin detecta na modernidade e que vem se agravando na contemporaneidade, buscamos desenvolver a pesquisa cênica, de modo que a criança fosse respeitada em sua complexidade, sem estereótipos e reducionismos, valorizando sua importância na sociedade.

Camarotti (2002, p.161), refletindo sobre o teatro infantil, comenta que é “a linguagem da criança e o seu ponto de vista que predominam e orientam todos os setores da sua realização”. Era nesta perspectiva que entendíamos como deveria ser conduzido o processo de criação, resultando em um espetáculo que pensa a cena a partir do olhar da criança, relacionando-se com diversas dimensões de sua realidade.

O contato dos intérpretes-criadores de *Vagalumeando* com crianças durante a construção do trabalho proporcionou maior conhecimento do universo infantil, além da valorização do saber das crianças, à medida que buscamos interagir com elas, percebendo seus interesses e contextos de vida. Esses encontros enriqueceram e potencializaram a pesquisa, orientando-nos nas escolhas das propostas de movimento, do ritmo da cena, das músicas, da atuação dos intérpretes e do formato da composição, contribuindo, assim, para a construção de uma obra que pudesse falar, como diria Manoel de Barros (1999, s.p.), “direto ao coração da criança e da criança que há dentro de cada um de nós”.

Neste processo de escuta e acolhimento das crianças, descrevo uma das atividades realizadas na oficina. Contamos uma história sobre vagalumes para as

crianças. Depois, colocamos em suas mãos uns chaveiros com luz de *led*, apagamos as luzes e lançamos a proposta de que procurassem vagalumes pela cidade. Nesse trajeto, dávamos algumas sugestões de onde procurar: no alto, no buraco da parede, no teto, no corpo do colega etc. Elas ficaram entusiasmadas com a atividade e nós, dinamizadores da oficina, encantados com o efeito estético da proposta. Foi um acontecimento, pois, naquele momento, fomos presenteados com uma cena.

Essa ideia entrou no roteiro final, e refletimos sobre como seria interessante proporcionar uma interação com as crianças no palco, dando-lhes a oportunidade de ser coautoras da obra, ampliando, assim, a possibilidade de participação das crianças nesse espetáculo. Ressaltamos que esta atividade impulsionou uma conversa com as crianças na oficina sobre a natureza, a cidade e sobre onde elas moram. Já no espetáculo foi lançada a seguinte questão: por onde andam os vagalumes? Essa indagação foi um convite para as crianças de hoje, que vivem na cidade, viajarem no tempo e no espaço, rememorando outras experiências de vida.

Assim, em *Vagalumeando* exploramos a curiosidade, a alegria e o encantamento pela busca e pelo encontro com os vagalumes. Uma experiência talvez rara que buscamos promover no presente, através da cena, propiciando uma ligação entre a experiência de infância dos intérpretes-criadores com a dos espectadores. Também ressaltamos que falar sobre vagalumes por meio de movimentos, imagens, sons e palavras exigiu dos intérpretes-criadores uma viagem no tempo, uma revisita ao tempo de infância, tempo em que ainda tinham a oportunidade de nos encantar quando brincavam no quintal da casa dos avós.

Avaliamos que, em *Vagalumeando*, as cenas com interação promoveram grande envolvimento das crianças, favorecendo o diálogo com elas. Entendemos que a interação deveria ocorrer a partir de um convite para a troca de experiências e não uma imposição ou invasão do espaço do espectador.

A interatividade é uma opção na estrutura da composição que pode ocorrer em algumas cenas do espetáculo ou no formato de toda a obra. Tratando-se de espetáculo para o público infantil, esta pode ser um caminho interessante para intensificar a troca de experiências entre os criadores e os espectadores, na medida em que se constrói um espaço comum de experimentação e afeto entre os sujeitos, algo tão caro nos dias de hoje.

Essas reflexões sobre a criação de *Vagalumeando*, de certo modo, remetem a Benjamin quando se referem à narrativa como possibilidade de “intercambiar experiências” (1994). Pensando a narrativa cênica, será esse um caminho para a criação de espetáculos de dança contemporânea para crianças?

Benjamin articula os conceitos de narração e experiência. Segundo o autor, o que se narra é retirado da experiência, seja do próprio narrador seja da experiência relatada pelos outros, e incorpora-se ao que é narrado à experiência dos ouvintes.

Valoriza-se na arte de narrar um fluxo narrativo aberto, sem explicações definitivas, que deixe espaço para diversas interpretações e criação de novas histórias. Podemos pensar essas orientações na construção da linguagem da dança contemporânea. Sabemos que o movimento na dança fala por si sem precisar remeter a uma significação e ou imagem específica. O movimento poético cria imagens diversas e infinitas. Gil comenta que “o gesto dançado abre no espaço a dimensão do infinito” (2014, p.14). Assim, na dança, a narrativa é construída pelas relações poéticas do corpo no espaço com os diversos elementos da cena teatral, podendo deixar espaço para diversas interpretações ao espectador.

No que se refere à proposição da narrativa na dança contemporânea, não é mais exclusiva do coreógrafo, também pode surgir dos corpos dançantes. Com essa mudança de paradigma, o bailarino não é mais visto como uma figura que reproduz e interpreta o que o coreógrafo determina, mas como criador, de modo que as suas experiências de vida influenciam o processo criativo, assim como podem ser o mote para criação, sendo possível tratar, em cena, questões do cotidiano, seja das experiências vividas pelo próprio corpo criador ou por outros corpos, estejam esses próximos ou distantes, podendo retomar questões da tradição.

Benjamin afirma que “a narração em seu aspecto sensível não é, de modo algum, o produto exclusivo da voz. Na verdadeira narração, a mão intervém decisivamente com seus gestos, aprendidos na experiência do trabalho, que sustentam de cem maneiras o fluxo do que é dito” (1994, p. 220 e 221). Essa passagem nos revela uma potência do corpo. Benjamin nos ilumina no entendimento de uma narração que se constrói com o corpo, o que nos permite um diálogo do seu pensamento com a arte da dança.

Na dança contemporânea, a abertura para pesquisa de diferentes temas, formatos de composição, interação de linguagens, assim como para a realização do

acontecimento cênico em diferentes espaços, fechados ou abertos, amplia a possibilidade de construção da narrativa cênica.

Em *Vagalumeando*, a investigação do corpo norteou a construção dramatúrgica a partir do atravessamento das linguagens da dança e do teatro. A partir de uma narrativa não linear, as cenas se desenvolvem na transição entre noite-dia e dia-noite, permeadas por brincadeiras e jogos, cuja intenção principal é procurar um bichinho noturno que mora distante dos holofotes da cidade. Metaforicamente, procurar o vagalume é buscar a luz que move cada um na realização de seus sonhos e ideais.

No espetáculo, trabalhamos com dois elementos cênicos: o balde, que foi ressignificado constantemente, virando árvore, bola, bumbum de vagalume, lampião, volante etc., e também com fontes de luz. E foi na relação corpo-objeto-espaço que nos permitimos colocar em um lugar de descoberta, de curiosidade, em uma atmosfera lúdica, na tentativa de aguçar o imaginário das crianças, ao passo que lançamos questões relativas à vida real, como a mudança da cidade provocada pela urbanização, o distanciamento do homem da natureza. Benjamin nos propõe que o lúdico não precisa estar afastado de questões da vida, como comentam Ribes e Oswald (2017).

A criança não vive o tempo todo no mundo do faz de conta. Ela é sujeito no mundo real, onde participa da dinâmica social. No seu cotidiano, ela se relaciona com crianças e adultos no espaço da escola, da casa, da rua, do teatro etc., espaços que podem criar oportunidades para ampliar e estimular sua capacidade imaginativa, sensível, motora e criativa, “garantindo às crianças a realização de sua infância” (BENJAMIN, 2009, p. 118). Contudo, sabemos que esses espaços também podem cercear esse direito.

Vagalumeando foi, para os criadores, uma forma de proporcionar uma experiência lúdica e poética para inúmeras crianças, por meio dos laboratórios realizados na EEI da UFRJ ou nas apresentações do espetáculo. Podemos dizer também que, no sentido de que fala Bondía (2002), a experiência aconteceu, nos atravessou, uma experiência intensa e criativa que nos impulsionou a novas realizações e a um novo olhar para infância.

Acreditamos, movidos pelo pensamento de Benjamin, que é importante pensar a infância como um tempo essencial para uma experiência intensa de vida. A

realização de pesquisa e produção artística de qualidade para crianças é um compromisso dos criadores, que acreditam que a infância não deve ser vista como um tempo de espera para a vida adulta, mas um tempo de realizações, um tempo importante para ampliação das experiências de vida, capaz de proporcionar às crianças um viver mais humano, digno e criativo. Portanto, um tempo favorável para a construção da experiência no sentido benjaminiano.

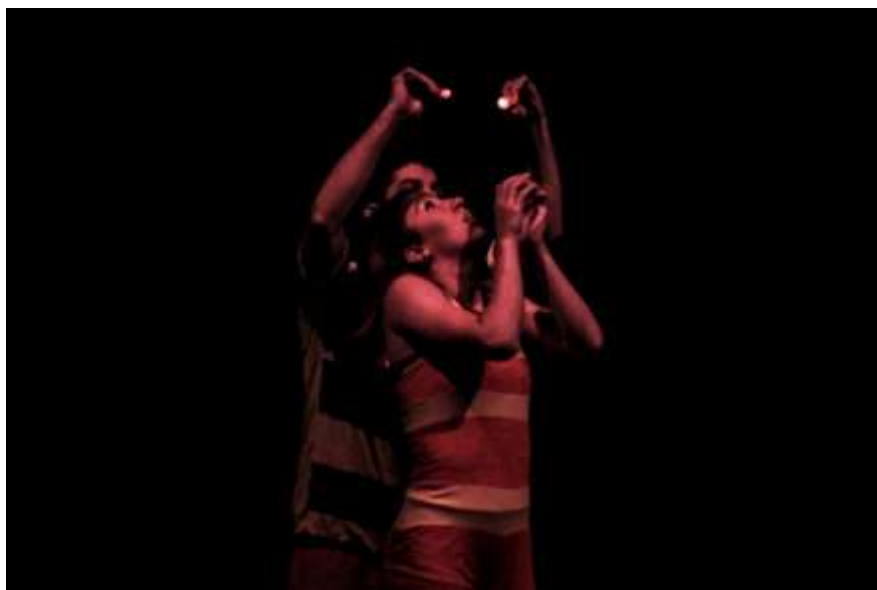


Figura 1: registro do espetáculo *Vagalumeando* – Brincando com os dedos mágicos. Foto Julius Mack. Bailarinos: Rodrigo Barboza e Carol Corrêa



Figura 2: registro do espetáculo *Vagalumeando* – Brincadeiras com os baldes. Foto Julius Mack. Bailarinos: Rodrigo Barboza, Tarso Otávio, Jessica Ramos e Camila Moraes.



Figura 3: registro do espetáculo *Vagalumeando – corpo vagalume*. Foto Julius Mack. Bailarinos: Carol Corrêa e Taís Almeida

Referências

BARROS, Manoel de. **Exercícios de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo, a educação**. São Paulo: Summus, 2009.

_____. **Obras Escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BONIDÍÁ, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista brasileira da educação, v.11, n.19. jan-abr. 2002.

CAMAROTTI, Marco. **A linguagem no teatro Infantil**. Recife: Ed, Universitária da UFPE, 2002.

GIL, José. **Movimento Total. O corpo e a Dança**. São Paulo: Iluminuras.2004.

RIBES, Rita & Oswald, Maria Luíza. **Disciplina estudos da Infância e Juventude**. Programa de Pós-Graduação em Educação/ UERJ. Agosto 2017.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade**. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

Refletindo sobre o lúdico e o ensino de dança para crianças de 3 a 5 anos

Aline Saliha Alencar Oliveira

Resumo

O presente trabalho analisa a relação entre o lúdico e o ensino de balé para crianças com idade entre 3 e 5 anos, grupo conhecido como *baby class*. O ensino de balé clássico nesta fase vem passando por transformações importantes. O tradicional modelo rígido de ensino, focado no resultado, tem sido substituído por um modelo mais compreensivo, preocupado com o processo de aprendizagem e o desenvolvimento psicomotor dos indivíduos. A habilidade motora continua a ter um papel importante, mas o desenvolvimento é visto de maneira integral, respeitando a fase de cada criança. O lúdico deixa de ser acessório de divertimento e passa a ser peça-chave para acrescentar autonomia e afetividade ao movimento.

Palavras-chave: Balé. Lúdico. Afetividade. Psicomotricidade. *Baby class*.

Introdução

Neste trabalho analisaremos a relação entre o lúdico e o ensino de dança para crianças de 3 a 5 anos. Isto nos leva a refletir sobre o papel do professor de balé como educador. Pensar na utilização de elementos afetivos, e como estes podem contribuir na aprendizagem, fazem da prática docente um instrumento dinâmico e explicitam a necessidade de enxergar e entender cada turma e cada aluno como um ser diferenciado, e a partir disto estabelecer maneiras criativas de convívio harmônico e um ambiente propício ao desenvolvimento das potencialidades de cada um.

Lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim *ludos*, que remete a jogos e divertimento. Uma atividade lúdica pressupõe entretenimento, que dá prazer e diverte as pessoas envolvidas. O conceito de atividades lúdicas está relacionado com o ludismo, ou seja, atividade relacionada com jogos e com o ato de brincar.

O termo lúdico por vezes traz incoerências e tensões, provocando a dicotomia entre frivolidade/seriedade, que é reveladora das perspectivas normativas que norteiam nossos comportamentos sociais.

Segundo Brougère (1998), "...se por um lado, a representação do lúdico como não sério tem sido tão abrangentemente difundida, deve-se ao amálgama entre seriedade e prática, como o trabalho e o estudo".

Trazer o lúdico para as aulas de ballet foi visto por muito tempo como algo que insulta a tradição da disciplina e rigidez no ensino desta arte. Também muitas vezes é associado ao trabalho de professores não preparados ou não conhecedores profundos da técnica e dos fundamentos do ballet.

É de extrema importância considerar as mudanças sociais que vivemos e enxergar que uma aprendizagem passiva por parte das crianças já não se adequa a esta geração com tão amplo acesso à informação. Utilizar o lúdico como instrumento pedagógico pode ampliar as possibilidades de envolvimento, de autonomia, de participação e conseqüentemente de uma aprendizagem mais significativa.

Revisão

Segundo a teoria Piagetiana, crianças de 2 a 7 anos estão na fase do Pensamento pré-operacional, ou seja, os primeiros princípios reais de cognição aparecem, mas a criança ainda não é capaz de manipular objetos mentalmente e deve apoiar-se na atividade física para fazê-lo. A linguagem começa a substituir a atividade sensório motora como processo facilitador básico de aprendizagem e como maneira favorita de expressar os pensamentos.

Brincar é um importante meio de assimilação e ocupa a maior parte das horas que a criança passa acordada. As brincadeiras imaginárias e paralelas são importantes ferramentas para o aprendizado. Brincar também serve para demonstrar as regras e os valores dos familiares mais velhos do indivíduo. A ampliação do interesse social por seu mundo é característico da fase de pensamento pré-operacional da criança. Como resultado, o egocentrismo é reduzido e a participação social aumenta.

Já em Vygotsky encontramos a definição de lúdico como uma atividade social, na qual as crianças incorporam elementos que contribuirão para a construção de sua

personalidade e também para compreender o mundo no qual estão inseridas. Também nos apresenta o conceito de zona de desenvolvimento proximal, um campo de ação, de construção e de abertura para que a aprendizagem carregue o desenvolvimento; é uma zona de experimentação e criação.

“[...] refere-se ao caminho que o indivíduo vai percorrer para desenvolver funções que estão em processo de amadurecimento e que se tornarão funções consolidadas, estabelecidas em seu nível de desenvolvimento real [...] é um domínio psicológico em constante transformação: aquilo que uma criança é capaz de fazer com a ajuda de alguém hoje, ela conseguirá fazer sozinha amanhã.” (OLIVEIRA, 1993:59)

Certamente o brincar tem aí um papel importante.

Wallon ressalta a importância da afetividade na aprendizagem com sua teoria da emoção: “...é a partir da emoção que os fatores biológico, social e psicológico mantêm relação”. Ele concebeu o indivíduo na sua totalidade, em suas várias dimensões. Contudo, destacou a dimensão afetiva, uma vez que considera ser ela que possibilita uma real construção do homem, e por conseguinte, do conhecimento.

Para Wallon, o movimento é a única expressão e o primeiro instrumento do psiquismo, e refere-se ao esquema corporal não como uma unidade biológica ou psíquica, mas como uma construção, elemento base para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Focando o ensino, nesta faixa etária, no desenvolvimento psicomotor em vez da “cópia de passinhos” pré-definidos (nos quais a criança não experimenta suas possibilidades), ampliamos o entendimento corporal e espacial, contribuindo assim para a formação de indivíduos mais autônomos e criativos.

A psicomotricidade é uma ciência que tem por objetivo o estudo do homem, através do seu corpo em movimento, nas relações com seu mundo interno e externo. O desenvolvimento dos aspectos psicomotores é de fundamental importância para o desenvolvimento da criança dentro do grupo (ou sociedade), pois compreendendo o próprio corpo, entendem melhor o espaço a sua volta. E por meio de atividades em grupo que preconizam o respeito e a cooperação, percebem que o espaço é de todos, podendo ser compartilhado.

Segundo Fonseca, quando falamos do desenvolvimento psicomotor estamos nos referindo ao desenvolvimento de tonicidade, equilíbrio, lateralização, noção do corpo, estruturação espaço – temporal, praxia global e praxia fina.

A estrutura da Educação Psicomotora é a base fundamental para o processo intelectual e de aprendizagem da criança. O desenvolvimento evolui do geral para o específico; quando uma criança apresenta dificuldades de aprendizagem, o fundo do problema, em grande parte, está no nível das bases do desenvolvimento psicomotor.

A psicomotricidade é a relação entre o pensamento e a ação, englobando, portanto, funções neurofisiológicas e psíquicas. Há uma combinação mútua entre a tonicidade e o equilíbrio para assegurar o controle postural, assim como a lateralização, a noção de corpo e a estrutura espaço-temporal se inter-relacionam para elaborar qualquer tipo de práxis. Por isso, qualquer disfunção num fator psicomotor produz mudanças em todo o sistema. Por este e demais fatores é que devemos atribuir cuidados ao desenvolvimento psicomotor humano desde cedo, sendo assim indispensável sua estimulação. Todo este estímulo psicomotor pode ser dado pelo lúdico.

Na teoria desenvolvimentista, crianças de 2 a 7 anos estão na fase motora fundamental, mais especificamente:

2 a 3 anos – Estágio inicial

4 a 5 anos – Estágio elementar

6 a 7 anos – Estágio maduro

Nos primeiros anos da infância o desenvolvimento afetivo é dramático e as crianças estão envolvidas com duas tarefas emocionais de extrema importância para sua vida: os sentidos de autonomia (independência) e de iniciativa (comportamento exploratório e muito ativo).

O fracasso no desenvolvimento da autonomia e da iniciativa leva a sentimentos de desvalorização e culpa. Ter um autoconceito estável é de extrema importância para o desenvolvimento afetivo da criança pequena, pois isso gera efeitos tanto na função cognitiva quanto na psicomotora.

Por meio das brincadeiras, as crianças pequenas desenvolvem ampla variedade de habilidades fundamentais locomotoras, manipulativas e estabilizadoras. Com autoconceito positivo, o ganho no controle da musculatura é bem mais fácil.

Discussão

Ao pensar na importância das aulas de *baby class* e nas contribuições que estas podem trazer às crianças, me vêm à cabeça três indagações:

Por que ensinamos?

Para quem ensinamos?

Como ensinamos?

É preciso ter consciência do papel que exercemos, pois estamos lidando com seres humanos em formação, que absorvem muito além de palavras, levando como exemplo nossos gestos e comportamentos. Também é preciso compreender que estamos convivendo com uma geração que tem acesso exagerado a diferentes estímulos e isto interfere diretamente em sua capacidade de concentração e de interação. Mas, independente desta “aceleração precoce”, são crianças, logo, o lúdico e o jogo simbólico continuam sendo um belo caminho para acessá-las.

“Pensar a ludicidade como ciência é, antes de mais nada, adotar estratégias de intervenção pedagógica que nos possibilitem não apenas oferecer e oportunizar momentos lúdicos, mais extrair deste tempo substrato que permita interpretar o valor que as pessoas atribuem a estes momentos”, segundo Negrine.

A importância do lúdico é incontestável, já que é pelas brincadeiras que a criança aprende a desenvolver diversos papéis e a construir a realidade a partir do imaginário. É, ainda, por meio do brincar que a criança constrói sentimentos contraditórios e busca alternativas para solucionar os problemas de seu cotidiano de modo intuitivo e simbólico. Portanto, o universo do brincar é extremamente valioso, já que permite não só maneiras diferenciadas de realizar as mesmas atividades, como também possibilita a socialização, bem como a cooperação e a amizade. Isso transforma as brincadeiras em um precioso caminho educacional, considerado como um processo histórico e dialético.

Conclusão

Ao analisar a utilização de elementos lúdicos e psicomotores nas aulas de *baby class*, percebemos a evolução de habilidades de autonomia, criatividade e confiança

nas crianças. A afetividade se mostrou como elemento-chave para esse desenvolvimento.

Propiciando momentos lúdicos, nos quais as crianças se sentem à vontade para experimentar, criar e buscar novas possibilidades, vemos os ganhos no aspecto motor referentes à idade atendida através do desenvolvimento integral de cada ser. Isso corrobora com o que dizia Gallahue: “Brincar é o que as crianças pequenas fazem quando não estão comendo, dormindo ou obedecendo à vontade dos adultos.”

Referências

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2014.

MOYLES, Janet. Só Brincar? **O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

FONSECA, Vitor. **Manual de Observação Psicomotora**: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade**: Filogênese, ontogênese e retrogênese. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

FONSECA, Vitor. **Psicomotricidade e Neuropsicologia**: uma abordagem evolucionista. Rio de Janeiro: Wak editora, 2010.

SANTOS Andrade, Simeí. **O Lúdico na vida e na escola**: desafios metodológicos. Curitiba: Appris, 2013.

OZMUN, John e GALLAHUE, David. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**: Bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2005.

PIAGET, Jean. **Relações entre a Afetividade e a Inteligência no Desenvolvimento Manual da Criança**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2014.

TEOTÔNIO DE CASTRO, Norida. **A função reguladora do lúdico**. São Paulo: LCTE Editora, 2010.

Interfaces entre História e Dança na infância: reflexões teóricas sobre ensino, corpo e alteridade

Gabrielle Beck¹¹⁷

Raisa Sagredo¹¹⁸

Resumo

A História convida a desnaturalizar conceitos, percebendo nossa relação com o mundo como construções sócio-históricas. A dança, por trabalhar relações entre corpo, limites e autoestima, viabiliza a comunicação e o respeito para com a diversidade. Este estudo se propõe a refletir de que maneira o diálogo entre História e Dança, no âmbito da Educação Básica, pode ser uma interessante abordagem para lidar com questões relativas ao corpo e à alteridade. Frente a uma conjuntura social na qual muito se discute sobre bullying e diversidade na escola, tais reflexões se constituem numa demanda crescente. Nesta perspectiva, a História Cultural pode contribuir na desconstrução de estereótipos da relação corpo-indivíduo e de gênero, com a dança se constituindo numa ferramenta para a prática de relações de alteridade saudáveis.

Palavras-chave: Alteridade. Dança. Educação. História.

Introdução

Vivemos em uma conjuntura em que muito se discute acerca de fenômenos como bullying, o "fim da infância" e a adultização das crianças. Uma contracorrente a

¹¹⁷ Graduada em História pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – (2017). Professora e bolsista no Projeto Práticas Corporais da UFSC desde 2013 e integrante do Andança – Grupo de Dança Cigana Artística –, vinculado a este projeto. Integrante também do Laboratório de Imigração, Migração e História Ambiental da UFSC – LABIMHA.

¹¹⁸ Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – (2017), graduada em História pela mesma (2014) e graduanda em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc. Integrante do Andança – Grupo de Dança Cigana Artística – (Projeto Práticas Corporais da UFSC), do GEHA – Grupo de Estudos de História Antiga – e do Meridianum – Núcleo Interdisciplinar em Estudos Medievais –, ambos da UFSC.

esses fenômenos constitui-se de abordagens pedagógicas que buscam privilegiar o uso da imaginação, a importância do brincar e do lúdico. Isso pode ser visto pelos currículos de algumas escolas, que optam por incluir a prática de dança, música e ioga em seus currículos do Ensino Básico. Dar ênfase à subjetividade do que é inerente à condição humana é possibilitar que se ponha em prática o que Assmann (1998) chamou de "reencantar a educação". O ensino de História, quando bem problematizado, deve educar para a diversidade, percebendo-a como fruto das próprias interações sociais ao longo do tempo. Por sua vez, a dança é mais do que uma operação cognitiva física, e pode estar para além de uma experiência estética e lúdica. Aqui, abordamos o viés das danças como expressões culturais. Dança seria então validada como área de conhecimento e colocada no mesmo patamar das demais disciplinas. Experimentar a dança, junto à problematização e desnaturalização de conceitos, poderia auxiliar na construção de senso crítico, gerando um sentimento de alteridade saudável e respeitoso.

Mas afinal, como poderia a historiografia contribuir no Ensino quando estamos tratando de infância se, como no caso da Educação Infantil, não há uma grade curricular específica para História como disciplina? Partimos do pressuposto de que os saberes e contribuições das discussões da historiografia contemporânea devem ser sempre relacionados e compartilhados entre as demais áreas – neste caso, a Pedagogia. Esta licenciatura, por ter agora, graças a tantas lutas sociais, muitas discussões contemporâneas em seu currículo – temas de gênero, educação de relações étnico-raciais, inclusão – está em constante diálogo com as demais Ciências Sociais, como a História.

A escola é o lugar por excelência onde ocorrem as relações que se estabelecem no processo de formação do sujeito. A defesa do direito à infância na escola – justamente contra concepções que prezam por adiantamentos e lógica educacional capitalista de produção de alunos melhor “capacitados” para o mercado de trabalho – é a defesa do direito da criança de ter o seu tempo do lúdico respeitado. A dança, focada na educação como prática social e através da perspectiva Histórico-Cultural, e não na repetição automática de movimentos corporais e sequências de movimentos, pode ser emancipadora.

Objetivos

A problemática da pesquisa consiste em refletir, no campo da teoria, sobre o seguinte questionamento: de que modo saberes teóricos do ensino de História poderiam se articular com a dança como experiência para dar conta de trabalhar conceitos como "corpo" e "alteridade"? Logo, o objetivo mais amplo da pesquisa consiste em problematizar conceitos inerentes à História através da dança como manifestação subjetiva e cultural. Como objetivos específicos, almeja-se suscitar diálogos entre dança, cultura e diversidade; levar a debates sobre o corpo como campo de significados, representações e manifestações culturais dentro da escola; e sensibilizar o olhar para a interdisciplinaridade entre a dança e as demais áreas das Ciências Humanas.

Metodologia

A pesquisa é fruto de discussões ao longo da trajetória de nosso Grupo de Dança Cigana Artística – Andança –, ligado ao Projeto Práticas Corporais da UFSC, que conta com a participação de bailarinas amadoras e estudantes de Ciências Humanas e licenciaturas. Sendo assim, mesmo o grupo tendo sido fundado com o objetivo de aprofundar conhecimentos práticos e teóricos relativos às danças ciganas, as interfaces entre ensino, pesquisa e extensão sempre foram uma constante em nossas atividades. Deste modo, esta pesquisa teórica e reflexiva busca na interdisciplinaridade do trato de conceitos como corpo e alteridade incentivar e embasar futuras ações e projetos. Além disso, almeja igualmente poder abrir um leque de possibilidades de diálogos entre diferentes áreas.

No presente estudo, a perspectiva teórico-metodológica da Teoria Histórico-Cultural nos fez, primeiramente, relacionar os conceitos de criança, infância e de escola. Isso porque entendemos a relação entre esses conceitos como fundamental para orientar e organizar futuras pesquisas, além de contextualizar o ensino da Dança nesse espaço. Os conceitos de criança, infância e escola são frutos de longos processos históricos e sociais, e o reconhecimento dessa historicização é essencial para a compreensão e constituição desses conceitos para, mais adiante, podermos inserir as contribuições da Dança no debate.

Primeiramente, optamos pelo recorte geracional da infância por entender que é nessa fase que o processo de desenvolvimento de certos conceitos se inicia, bem como a consciência corporal¹¹⁹. Esta faixa etária torna-se muito convidativa a desnaturalizar preconceitos, que tendem a ser naturalizados nesse contexto. Como exemplo, podemos citar os estereótipos de gênero, construídos sobre o corpo masculino, ocidental, que não encontra – socialmente – a mesma possibilidade e liberdade para a dança. Ao encontro disso, a concepção utilizada aqui é a que concebe o corpo como resultante de processos entre natureza e cultura (GREINER, 2005) e como corpo e sujeito em constante transformação. Conscientes dessa concepção, podem ser trabalhados conceitos complexos como corpo e alteridade, detalhados mais adiante.

A seguir, infância é muito bem definida por Miranda como a condição social, em suas próprias palavras: "(...) uma condição de ser criança, socialmente determinada por fatores que vão do biológico ao social, produzindo uma realidade concreta" (1985, p.128).

Escola seria então o lugar privilegiado do processo de socialização e humanização da criança, onde ocorre sua evolução da condição social de ser criança (CHARLOT, 2000; MELLO, 2007). Segundo Miranda (1985, p.125), ao se compreender a concepção de criança e de escola desvinculadas da história e das relações sociais de produção de sua existência humana, tem-se apenas uma visão abstrata de ambas.

A perspectiva educacional abordada é aquela apontada por Freire: "...ensinar não é transferir, conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção" (FREIRE, 2011, p.47). Às vezes, o professor ou professora é aquele ser responsável por mediar esse primeiro contato da criança com a diversidade cultural – com ela estando consciente dessa diferença, pois afinal vivemos em uma sociedade diversa, mas a inclusão da pauta da diversidade social e cultural nos estudos e na prática da convivência em sociedade é uma luta constante, como sabemos. Sendo assim, trabalhar a introdução de novos conhecimentos, como o contato da criança com a cultura de outro país, ou de grupos étnicos que fazem parte

¹¹⁹ A definição de infância acatada aqui é a da condição social de ser criança, universal e plural. Vai de zero aos 12 anos (incompletos) segundo o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (GEPIEE, 2007).

do próprio Brasil, através do contato inicial com danças populares, é uma ferramenta de infinitas possibilidades. Podem-se explorar tanto aspectos da musicalidade e sonoridade ligados ao desenvolvimento motor e cognitivo – palmas, assobios –, como aspectos sociais mais complexos. Vale ressaltar que a relação entre o brincar e o desenvolvimento da criança deve ser comparada com a relação entre o ensino e o desenvolvimento (VYGOTSKY, 2008, p. 35). Pois, afinal, educação e escola vão além do compromisso com a igualdade social e de garantir instrução elementar para todos; precisam também promover uma educação humanizadora.

Em torno do corpo e da alteridade

A percepção do corpo, a consciência de seus movimentos e limites, que são diferentes em cada indivíduo, são questões unânimes e presentes no substrato quando se trata do processo educacional da dança. Faz-se necessário, para de fato lançar mão de um método interdisciplinar de ensino, ir além da transmissão, recepção e reprodução de movimentos. Situar as danças no tempo e no espaço, historicizá-las no âmbito da cultura. Com relação às discussões sobre corpo, tal *approach* interdisciplinar entre História e dança possibilita ao docente suscitar discussões relativas a perceber o próprio corpo como um campo de disputa de poder. A tarefa de desconstruir estereótipos hegemônicos e seus padrões, indo além de uma entidade biológica, é uma tarefa árdua, mas possível.

O corpo, sendo estudado pelas Ciências Humanas a partir das décadas de 1960 e 1970, como uma construção social, interpretado e idealizado pela cultura e pela sociedade (MARQUES, 2011), pode também ser problematizado no trabalho pedagógico na escola. É justamente a dança que permite à criança o contato com seu corpo, sua flexibilidade e limites. Permite a liberdade de movimentar-se através de sentimentos e sensações. E além disso, ao mesmo tempo em que pode experimentar o seu próprio corpo, a criança entra em contato com a diversidade do dançar dos demais corpos. A atividade que a dança propicia ao experimentar o corpo permite o desenvolvimento de sentimentos de alteridade e de suas consequentes palavras-chave como a individualidade dos corpos, seus princípios de inviolabilidade, o crescente respeito e delimitação de limites quanto ao corpo do “outro”.

As discussões sobre alteridade no currículo brasileiro começaram já na década de 90, em um esforço por inserir a alteridade como objetivo educacional pautado em conceitos como igualdade e democracia – em outras palavras, educação para a diversidade. Segundo Reinaldo Fleuri, alteridade constitui-se do “desafio de se respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule, mas que ative o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (2003, p. 497).

Esse “perceber o outro” sem anulá-lo significa, na prática, reconhecê-lo como constituinte de si mesmo, Assim, o reconhecimento do “outro” como constituinte, parte integrante de si, deve ultrapassar os muros da teoria, para que a alteridade chegue aos alunos concretamente e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos cotidianos, como um valor social e educacional dos mais relevantes.

Trabalhar a alteridade no âmbito escolar é fundamental por dois motivos: a necessidade de fomentar o respeito ao corpo físico, seus diferentes limites e formas – auxiliando em questões de autoconhecimento, consciência corporal e de combate ao bullying – e para dar conta da demanda social da realidade brasileira, que ainda reproduz em suas relações e estruturas a lógica do discurso colonial, preconceituoso e estereotipado. Bhabha (1998) nos explica que esse processo cognitivo de estereotipar o “outro” e que parte de um grupo social, inferiorizando-o, cristaliza uma imagem e é dessa forma que tais estereótipos vão se reproduzindo no processo histórico.

Logo, o que se pode propor a partir dessas leituras com a mirada para a dança dentro do ambiente da escola? Além da defesa da importância do ensino de dança e da sua incorporação de modo indisciplinar na escola, destacamos que a prática da dança, se bem problematizada, pode ser uma ferramenta de exercício de alteridade. Pode abrir caminhos para trabalhar a diversidade de corpos, de culturas, mas especialmente – e uma das tarefas mais desafiadoras para qualquer professor da área de Ciências Humanas no ensino – pode mostrar, na prática, que culturas não são isoladas nem tampouco estáticas no tempo e espaço.

A dança, ao problematizar questões relativas à alteridade, propõe ao corpo observar, discutir e compreender o mundo em toda a sua diversidade, ao encontro da solidariedade social que supera as diferenças sociais opressoras (ASSMANN, 1998).

Pode-se, por exemplo, tratar das chamadas "danças populares" ou "étnicas" através desta abordagem relacionando-as com temáticas relativas aos saberes e conteúdos relacionados com a disciplina de História (no caso do Ensino Fundamental) e com atividades que tratem de culturas ou datas comemorativas (como é possível tratar também na Educação Infantil). A dança cigana, por exemplo, pode ser relacionada a conceitos-chave da historiografia contemporânea, como migrações, minorias étnicas e diásporas. Para Bhabha (1998), a diferença cultural aponta para a compreensão dos significados híbridos, ambivalentes e polissêmicos que constituem as identidades e as relações interculturais.

Considerações finais

A dança, seja em espaços formais ou não formais, pode encontrar o corpo como campo de estudo de processos e produtos artísticos (CARVALHO, 2011). Aliada a discussões contemporâneas da historiografia, da subjetividade de ver "o outro", de migrações e relações de gênero, traz uma importante e revolucionária relação. Esta, talvez, só seja possível alcançar pela interdisciplinaridade. Pois, afinal, há uma grande diferença entre tratar da temática corpo e alteridade de modo abstrato e tratá-la com base na experiência dos estudantes, juntamente na infância, quando a prática e a experiência merecem destaque.

As discussões sobre a complexa relação entre corpo e alteridade são um convite para que a *cultura da escola* repense as contribuições da temática da dança no espaço escolar, reconhecendo que ela vai muito além de movimentos corporais em si¹²⁰. A *cultura escolar* precisa, cada vez mais, estar aberta para abordagens da dança como uma dimensão cultural e não como uma espécie de apêndice extracurricular. Consciente de que essa dimensão é palco de relações de poder, de

¹²⁰ *Cultura escolar* constitui-se como uma categoria de análise e interpretação que surge a partir das diferentes áreas disciplinares que compõem a pedagogia: Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Filosofia da Educação, entre outras, que constitui-se do conjunto de teorias, ideias e práticas construídos no ambiente escolar. Nas palavras de Dominique Julia, a cultura escolar pode ser definida como "um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (...). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores" (JULIA, 2001, p.10-11).

experiências e dos saberes construídos, a dança não deve ser negligenciada nem tampouco isolada.

Assim, a perspectiva interdisciplinar emerge como desafiadora, mas também como um alicerce para que cada vez mais o campo do Ensino Superior em Dança possa ganhar visibilidade e dialogar com as demais Ciências Humanas, que, concomitantemente, também discutem questões relativas ao corpo e às relações com "o outro". Dançar pode ser, em suma, um modo lúdico de experienciar e compreender diferentes símbolos e visões de mundo.

Referências

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

CARVALHO, M. R. R. **Proposições curriculares para o ensino de processos de criação em cursos de Dança de instituições de ensino superior**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**. Santa Catarina, n. 23, maio/jun./jul./ago, 2003.

FORQUIN, Jean-Claude (1993). **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

FREIRE, I. M. **Dança-educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento**. Caderno Cedes, Campinas, v. 21, n. 53, abr. 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEPIEE. **Pressupostos**. 2007. Disponível em: www.gepiee.ufsc.br/pressupostos. Acesso em 20 de março de 2017.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos interdisciplinares**. São Paulo: Annablume, 2005.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2011.

MATOS, Lúcia. Breves notas sobre o ensino da dança no sistema educacional brasileiro. In: SANTOS, Rosirene; RODRIGUES, Edvânia. (Org.). **O ensino de dança no mundo contemporâneo: definições, possibilidades e experiências**. Goiânia: SEDUC/GO, 2011.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./jun. 2007. Dossiê Infância, Educação e Escola.

MIRANDA, Marília Gouveia de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silva & CODO, Wanderley (Org.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

VYGOTSKY, L. S. A brincadeira e seu papel psíquico no desenvolvimento da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**. Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ). p. 23- 36, jun. de 2008.

Criançando: socialização através das fábulas na educação infantil

Priscilla Maia Espíndo¹

Jeanne Chaves de Abreu

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo principal promover a socialização na Educação Infantil através da dança criativa, utilizando as fábulas para criação. No âmbito escolar, histórias, contos e fábulas são utilizados apenas como entretenimento, com o intuito principal de manter as crianças quietas. Partindo desse pressuposto e entendendo a riqueza de material que tínhamos à disposição e não utilizávamos e instigados por experimentar uma nova temática, optamos por investir na criação em dança infantil através da fábula “A cigarra e a Formiga” do fabulista La Fontaine, como forma de promover a socialização e o espírito de cooperação das crianças. Foi utilizada uma abordagem de campo de cunho qualitativo, com sujeitos na faixa etária de 4 e 5 anos do Centro Educacional Pequenos Brilhantes, de Manaus/AM.

Palavras-chave: Educação Infantil. Fábulas. Socialização. Dança.

Introdução

A ludicidade é um elemento presente na dança e na vida das crianças, por meio de atividades com cores, exercícios, brinquedos, músicas e histórias. Nas escolas de ensino infantil e fundamental essas atividades fazem parte da rotina das crianças para impulsionar seu aprendizado e autoconhecimento.

A presente pesquisa partiu das seguintes interrogativas: por que a dança na escola é utilizada apenas como entretenimento? Como as atividades de dança criativa, utilizando como conteúdo pedagógico as fábulas, pode contribuir para o desenvolvimento sócio afetivo de crianças pré-escolares? Dessa forma, objetivamos neste estudo a promoção da socialização na Educação Infantil através da dança, utilizando a fábula “A Cigarra e a Formiga” como processo de criação.

A criação em dança, tendo como ferramenta as fábulas infantis, pretendeu despertar nas crianças a afetividade, socialização, maturidade, alteridade e sua

percepção de mundo, como também um aporte na construção de sua personalidade, dando a elas infinitas possibilidades de trazer para o real o seu mundo imaginário e descobertas. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa, de observação direta não participante e cunho exploratório.

Um passeio no universo infantil

A infância é um período de grande desenvolvimento físico, marcado por um significativo crescimento da altura e do peso da criança. Esse período vai desde o nascimento até o décimo-primeiro ano de vida. Nesse período o ser humano desenvolve suas três principais vertentes psicomotoras: a motora, a cognitiva e a afetiva, envolvendo graduais mudanças no comportamento destas e na aquisição das bases de sua personalidade. Com relação ao desenvolvimento humano, Bueno (2013) indica que

É o desenvolvimento integrado do crescimento, da maturação das experiências pelas quais o indivíduo passa e a adaptação desse corpo no ambiente, respeitando-se as individualidades de cada pessoa, sua herança única, bem como as condições ambientais nas quais o indivíduo está inserido. (BUENO, 2013 p.68)

Os estudos relacionados à infância são inúmeros e vastos, abordando aspectos como as fases do desenvolvimento humano, o crescimento, a educação e a saúde. Estudiosos do crescimento e desenvolvimento humano ampliaram e continuam desenvolvendo pesquisas sobre o universo infantil.

De zero a 18 meses, a criança é totalmente dependente de terceiros (pais ou cuidadores) desde as questões básicas de higiene e alimentação até a locomoção. Neste período, a criança cresce rapidamente. Os primeiros dentes aparecem e a maioria dos bebês já balbucia as primeiras palavras. Este período é caracterizado pelo egocentrismo, pois o bebê não compreende que faz parte de uma sociedade.

Dos 18 meses aos 3 anos, a criança cresce menos do que durante os primeiros 18 meses de vida. Seus aspectos motores estão se desenvolvendo gradativamente; então, pode correr uma curta distância, comer sem a ajuda de terceiros e falar algumas palavras, na expectativa de que continue a desenvolver estas habilidades. O principal aspecto desta faixa etária é o desenvolvimento gradual da fala e da

linguagem. Lentamente começa a aprender as regras e etiquetas sociais e compreender melhor o mundo à sua volta, embora ainda seja bastante egocêntrica. Dessa forma, a criança muitas vezes prefere brincar sozinha a brincar com outras da mesma faixa etária.

A partir dos 4 anos a criança começa a desenvolver os aspectos básicos de responsabilidade e de independência, preparando-se para o ingresso no ambiente escolar. É extremamente ativa e curiosa, explorando o mundo à sua volta.

Na faixa etária entre 5 e 9 anos, a criança continua a se desenvolver fisicamente, lenta e gradualmente. Esta fase é marcada pelo desenvolvimento psicológico da criança, e acima de tudo ela se desenvolve e amadurece social, emocional e mentalmente. Essa fase é marcada por formação de amizades e é comum aparecer o(a) melhor amigo(a).

Dos 9 aos 12 anos, fase da pré-puberdade, a criança passa a dar importância maior aos amigos que têm gostos semelhantes e afasta-se cada vez mais da companhia dos pais e adultos, que “não a entendem”. Esta fase é marcada por intensas mudanças físicas e psicológicas. A partir dessa idade, caracterizada por uma instabilidade psicológica, a criança passa a ter maiores responsabilidades à medida que vai querendo maior respeito das pessoas.

Bueno (2013) colabora ao inserir que, emocionalmente, é um período de contradição, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por atrito com o meio familiar e o ambiente circundante.

Dada a especificidade da infância, diversas representações sobre este período da vida do indivíduo marcam a produção literária, artística e cultural dos diversos grupos e sociedades. As representações sobre a infância comportam tanto uma interpretação deste momento da vida quanto um projeto para o adulto que a criança se tornará.

Dança e fábulas como promotoras da socialização na Educação Infantil

A educação infantil tem-se revelado primordial para a aprendizagem e formação do cidadão. Ela socializa, melhora o desempenho escolar e proporciona melhores resultados quando a criança inicia o ensino fundamental, ou seja, ela é um alicerce, deixa a criança pronta para a aprendizagem. A educação infantil é um espaço

lúdico, onde as crianças aprendem brincando, e nesse aprendizado a literatura infantil é um conjunto de histórias que vem de tradições de diversos povos, principalmente os orientais.

Nas histórias não existe uma separação entre o que é real e o que é fantasia, tudo se relaciona juntando medos, desejos e alegrias. Elas trazem em si uma função simbólica de persuasão moral ou legitimação de valores e regras. Comportam valores que contribuirão para a formação moral e construção na identidade das crianças, e são de grande valia dentro da escola.

[...] valer-se do imaginário na criação dos pequenos é mais que recomendável. O cérebro infantil fantasia antes de ter raciocínio lógico. Um dos estágios de organização cerebral é coordenado pelo processo natural de fantasiar. (NUCADA apud AKEL FILHO, 2015)

As fábulas são utilizadas para transferir valores sociais, empregando uma linguagem que a criança possa entender. No Brasil, as fábulas tiveram início com Monteiro Lobato, que usa a história de maneira inteligente e educativa num conjunto de atributos do bom caráter de uma criança.

A dança criativa é indicada como um método eficiente para o trabalho com crianças na faixa etária entre 3 e 10 anos, que corresponde às segunda e terceira infâncias. Nesta fase, ao dançar, a criança não está preocupada com o belo, com o mundo a sua volta, e sim como se sente e se realiza. O foco da dança criativa é voltado para instigar a capacidade de criação e autoexpressão. Stokoe (1987) afirma que qualquer ação funcional pode converter-se em dança, mudando-se objetivo e agregando uma organização temporal-espacial-energética.

Em nossa pesquisa indicamos que a fábula é um produto espontâneo do ser humano, e apresenta uma dupla finalidade: instruir e divertir. Ao abordarmos a criatividade, Berge (1988) indica que se torna necessário esclarecer o que entendemos por criar, que se define como uma forma de expressão que nasce das necessidades essenciais do homem, de sua faculdade de receptividade sensorial, do seu espírito.

Na dança, a criança acaba personificando a história e passando para seu corpo o que ela imagina ser referente a tal personagem. Ela normalmente se identifica com o personagem que mais atrai, seja pela beleza, bondade ou por conta de sua

personalidade. Assim ela consegue superar medos e angústias e deixar a timidez de lado, alcançando gradativamente o equilíbrio.

Ao indicarmos a fábula como promotora da criação em dança na escola, entendemos que ela proporciona inúmeras possibilidades para a elaboração de uma composição coreográfica rica em detalhes, com personagens diversos, geralmente representados por animais falantes, cenografia com temáticas da natureza e grande fundo moral, trazendo para o universo infantil o desenvolvimento da afetividade, sociabilidade, moralidade, motricidade e intelectualidade. Sampaio (2014) indica que

A dança é uma “linguagem”, uma expressão – que resgata formas prazerosas de vida. Desenvolve habilidades e percepções, visuais e auditivas, motoras e espaciais de várias maneiras, em cada passo, em cada gesto realizado. (SAMPAIO, 2014, p. 15)

A dança é uma forma de comunicação e criação individual e coletiva que auxilia na melhora da socialização do meio infantil, pois estabelece relações das pessoas com o mundo. Normalmente as atividades aplicadas com as crianças vêm a partir das experiências corporais delas. São movimentos naturais, oriundos de suas vivências diárias, como andar, correr, saltar, equilibrar, girar, rolar, trotar etc.

Para que a criança desenvolva mais essa socialização, é necessário modificar as formas de práticas pedagógicas aplicadas, saindo do que está pré-estabelecido (aulas copiadas do modelo previamente estabelecido), aulas nas quais o professor manda e o aluno executa, numa pedagogia tradicional. É necessário que as crianças tenham possibilidades de criar seus próprios movimentos a partir das ferramentas que o professor lhe oferece. Marques (2010) aponta que

Acreditar somente na intuição, na continuidade reprodutora da tradição, no histórico de experiências corporais pessoais para ensinar dança/arte já são, por si sós, escolhas de cunho metodológico que implicam consequências que há anos vêm sendo estudadas pela pedagogia. As trajetórias dos artistas, por si sós, não bastam para formar e educar interpretes, coreógrafos, apreciadores, pesquisadores e público de dança – essa ideia transita entre a ingenuidade e a ação perigosa. (MARQUES, 2010, p. 53)

A espontaneidade, nesse processo, é peça-chave para a descoberta de novas formas de superação de limites e perda da timidez, para não acontecer a reprodução/imitação das danças copiadas. Podemos denominar também de atitudes

criativas as que levam o indivíduo à independência e autoconfiança, a conhecer seus próprios limites.

Criar, imaginar, brincar, jogar e fantasiar é inerente ao ser humano, e na infância esses fatores fazem parte do dia a dia, contribuindo para o desenvolvimento de forma integral.

Metodologia

Foi realizada a pesquisa de campo, ancorada na abordagem qualitativa com observação direta não participante. Foi de cunho exploratório, pois conforme sinaliza Gil (1999, p.43), visou proporcionar uma visão geral de um determinado fato, do tipo aproximativo.

Os sujeitos da pesquisa foram as crianças do Centro Educacional Pequenos Brilhantes, na faixa etária entre 4 e 5 anos, do período integral. O critério para a seleção foi a observação da pesquisadora e da professora da turma. Percebemos que as crianças apresentavam dificuldade de socialização com os colegas e o corpo docente e técnico da instituição. As aulas aplicadas foram teórico-práticas, duas vezes por semana, com 45 minutos de duração, no turno vespertino, por um período de seis meses.

Resultados de um processo

Ao chegar à escola foi feita uma observação com os alunos para selecionar os sujeitos da pesquisa. O critério para a seleção das crianças foi sua dificuldade de socialização com os pares e com o corpo docente e técnico. As quatro selecionadas tinham medo e timidez. Eram bastante inseguras, e com isso não aceitavam qualquer pessoa, até mesmo um novo professor.

Após a apresentação das fábulas para as crianças, definimos “A Cigarra e a Formiga” para o processo de criação coreográfica. A fábula gerou curiosidade e interação por parte das crianças, e assim passamos para o processo de fixação da história por elas. Primeiro fizemos a leitura com a ajuda de gravuras, para que as crianças pudessem assimilar um primeiro contato com a história. Num segundo momento fizemos uma apresentação teatral junto com as professoras da escola e no

terceiro momento disponibilizamos materiais de pintura e as deixamos livres para criar seus desenhos.

Começamos com atividades lúdicas de consciência corporal, podendo ser chamadas de brincadeiras de imaginação. A primeira atividade foi como poderíamos demonstrar o movimento desses animais (cigarra e formiga). A cada aula, obtínhamos maiores resultados e mais socialização dessas alunas. Elas se mostravam mais participativas, perdendo o medo e a timidez aos poucos. Durante o processo de criação da coreografia fizemos uma oficina para a idealização dos figurinos. As crianças adoraram poder opinar como seriam seus figurinos e nos pediam para mudar uma cor ou outra e também os adereços. Nesse momento foi interessante observar como uma respeitava a opinião das outras; quando todas anuíam, fechávamos o assunto.

No final do processo, já havíamos conseguido a interação de todas as alunas e seu convívio em sala havia melhorado notavelmente, tanto com os pares, quanto com o corpo técnico e docente. Mas, ainda havia uma questão: será que elas conseguiriam apresentar-se na frente de várias pessoas, inclusive desconhecidas?

Os ensaios demonstravam melhoras nas expressões corporais e faciais, as alunas mostravam-se mais soltas e desinibidas. O processo mostrava significativamente resultados. As meninas já confiavam completamente na professora, com quem se mostravam muito carinhosas. Estavam eufóricas com a proximidade da apresentação, empolgadas com o figurino e preocupadas com suas performances. Conversamos e garantimos que elas eram capazes de fazer tudo o que quisessem, e que seus pais e professores estavam orgulhosos com o que elas haviam conquistado.

A apresentação transcorreu melhor do que poderíamos imaginar, todas conseguiram dançar, e com muita alegria. Após a apresentação as crianças mostraram-se tranquilas e muito animadas.

Considerações finais

Não podemos nos opor à importância da dança na vida das crianças e no processo escolar. Por meio dessa arte proporcionamos um desenvolvimento gradativo, a melhora no rendimento escolar e mudanças no comportamento. A dança é uma atividade completa, pois exercita corpo, mente e alma.

Quando escolhemos a literatura infantil, pensamos que ela proporciona a criança um desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. E é de fundamental importância desenvolver o interesse e o hábito da leitura. As fábulas ajudam as crianças a assimilar conteúdo e adquirir conhecimentos, pois seu conteúdo educativo sempre traz um fundo moral de respeito, conscientização, amizade e alteridade, entre outras qualidades.

Após a apresentação final, tivemos certeza da qualidade da pesquisa, quando os pais das crianças nos procuraram para descrever a evolução de suas filhas em casa e no meio escolar.

Esperamos que essa pesquisa leve a novas ideias e discussões nos espaços escolares, enquanto um conteúdo importante para auxiliar no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo do aprofundamento da dança, usando as fábulas como fio condutor.

Referências

BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo**. Por uma pedagogia do movimento. 4ed. São Paulo; Martins Fontes. 1988.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade Teoria e Prática da escola aquática**. São Paulo; Cortez. 2013.

FARIA, Anália Rodrigues de. **O desenvolvimento da criança e do adolescente segundo Piaget**. 4ª Ed. São Paulo, Ática, 1988

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança**: arte e ensino. 1ed. São Paulo, Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. **Ensino da dança hoje**: textos e contextos. 2ed. São Paulo, Cortez, 2001.

SAMPAIO, Lia. **O delicioso ofício de ensinar a dançar**. Manaus; Editora Valer, 2014.

<http://metropolerevista.com.br/bem-estar/danca-criativa-a-arte-da-danca-alem-de-passos-codificados/24053>

www.elefanteletrado.com.br/importancia-das-fabulas-para-o-desenvolvimento-das-criancas/ acesso dia 29/11/2016.

Uma viagem de cultura e saber através da literatura: propondo uma dança

Prof. Ms. Lindemberg Monteiro dos Santos¹²¹

Resumo

A atividade foi desenvolvida a partir da execução do projeto "Uma viagem de cultura e saber através da literatura", proposta aos alunos da Escola do Ensino Infantil e Fundamental Rotary, na cidade de Belém-PA. As fábulas de Esopo e La Fontaine foram pesquisadas e utilizadas evidenciando o contexto da práxis, conectando-as ao imaginário poético subjetivo do aluno, objetivando um trabalho específico por meio da oralidade na leitura e linguagem da expressão corporal, conectadas à dança e ao jogo de salão de Augusto Boal. Visamos, assim, expandir o horizonte de conhecimento dos alunos, de modo que contextualizem as fábulas e se reconheçam ou não como membros do espaço/tempo em que vivem em sua comunidade.

Palavras-chave: Fábula. Oralidade. Linguagem Corporal.

Introdução

A pesquisa foi composta pelas leituras infantis, sobretudo nas fábulas¹²² do autor grego Esopo¹²³, considerado o "pai das fábulas". As obras foram evidenciadas em composições literárias escritas em formato curto, em prosa ou verso, em que as personagens apresentam características e situações que nos passam alguma lição ou ensinamentos em um determinado espaço/tempo físico. Deixam, nesse sentido, uma lição de vida ou uma moral da história.

¹²¹ Graduado em Licenciatura Plena em Dança (UFPA), Artista da Cena, Professor, Coreógrafo e Mestre em Artes do Programa de Pós-graduação do Instituto de Ciências da Arte-ICA (UFPA), Especialista em Estudos Contemporâneos do Corpo: criação, transmissão e recepção (UFPA).

¹²² A fábula é uma história ou pequena narrativa em que os animais ou forças da natureza falam e dialogam uns com os outros como se fossem humanos. No final, há sempre uma lição ou moral a retirar. São composições literárias em que os personagens são geralmente animais, forças da natureza ou objetos, que apresentam características humanas, tais como a fala e os costumes.

¹²³ Foi um escritor da Grécia Antiga, a quem são atribuídas várias fábulas populares. A ele se atribui a paternidade das fábulas como gênero literário. Considerado o maior representante do estilo literário "Fábulas".

Tais características são encontradas na literatura infantil, e por meio dela surge a linguagem poética das fábulas. O poder da leitura se apresenta pela apreensão da oralidade, o despertar da imaginação da criança e a prática da linguagem corporal.

Atualmente sou professor de Arte do Ensino Infantil e Fundamental da Escola Rotary¹²⁴, e venho propondo leituras sobre a literatura infantil, em com a parceria com a sala de leitura sob a responsabilidade da Prof.^a Francisca Viegas. A atividade foi desenvolvida a partir da execução do projeto "Uma vigem de cultura e saber através da literatura universal/nacional", proposta para os alunos da escola.

Nesse sentido, os gêneros literários infantis contribuíram para desenvolver a imaginação e a criatividade das crianças. Por meio das fábulas, as crianças percebem a moral das histórias, isto é, pequenas lições em forma de variadas ações imaginárias. Esta estratégia cria uma linguagem poética da escrita, assim como uma linguagem corporal, ambas conectadas aos jogos de salão, que, de certo modo, são jogos corporais, ou seja, ações manifestadas pelas expressões do corpo.

Assim, o jogo de construir e brincar desperta ainda mais o imaginário poético infantil, e conseqüentemente os estímulos criados para aguçar as ações corporais, pois os jogos foram importantes para o desenvolvimento das crianças tanto no aspecto corporal quanto no cognitivo. Essas atividades corporais foram despertadas por meio de exercícios, por exemplo, dos jogos de salão de Augusto Boal.

O autor comenta sobre como tornar o corpo expressivo: a ideia é desenvolver a capacidade expressiva do jogo, ou seja, uma série de jogos ajudaram os participantes a desenvolver os recursos do corpo como ferramenta para criar as gestualidades corporais e conseqüentemente criação de movimentos dançantes, assim como de externalizar a linguagem corporal. Boal, em um de seus exercícios:

Tornar o corpo expressivo, o objetivo desse jogo é desenvolver a capacidade expressiva do corpo. Estamos acostumados a tudo comunicar através da palavra, o que colabora para o subdesenvolvimento da capacidade de expressão corporal. Uma série de "jogos" pode ajudar os participantes a desenvolver os recursos do corpo, como forma de expressão. Trata-se de "jogos de salão" e não necessariamente de exercícios de laboratório (BOAL, 2009, p. 195).

¹²⁴ É a escola onde trabalho atualmente, localizada em Belém do Pará no Bairro da Condor e atende (300) crianças no turno da manhã.

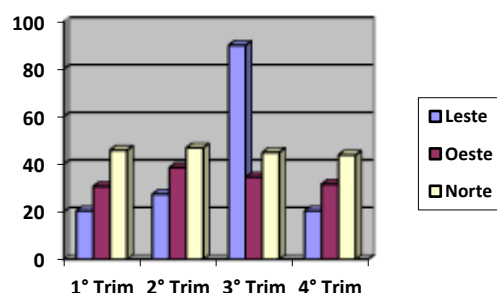
Foram organizados alguns jogos para estimular a gestualidade corporal, sendo as leituras o ponto inicial para o desenvolvimento da atividade. Aqui os participantes são convidados a jogar e interpretar os personagens contidos nas leituras. Um dos jogos realizados acontece com a distribuição de pequenos papéis com nomes de animais, macho e fêmea. Cada participante tira um papel, na sorte. Durante dez minutos de “jogo” deve tentar uma visão física, corporal, do animal que lhe coube. É proibido falar ou fazer ruídos óbvios que denunciem o animal, já que a comunicação deve ser exclusivamente corporal.

Propor esse trabalho/projeto, desenvolvido na escola com as crianças do ensino infantil e fundamental que permearam as fábulas, permitiu aos alunos fazer uma vigem de cultura e saber através da literatura.

Os vértices dessa tríade da literatura do saber evidenciando a dança são Oralidade na leitura, Linguagem da expressão corporal e Dança-Teatro, configurando-se nesta proposição como uma teia que tece tramas diante da questão norteadora: como a leitura de fábulas deve ser imaginada e expressada corporalmente pelos alunos da Escola Pública Rotary? E como tem sido voltado para a criação de sua dança?

Os vértices apontaram possibilidades que se encaminharam como propostas na autoformação dos sujeitos quanto a expressividade, autonomia e cultura, num sentido de permanente necessidade de (re)descobrir os significados da linguagem corporal acompanhada da leitura do gênero literário, por meio do imaginário.

De acordo com o poeta João de Jesus Paes Loureiro (LOUREIRO, 2000, p.36): “O imaginário [poético] não se reduz a uma fase infantil ou inconsciente da razão, mas sim como base da cultura válida, ou seja, aquela que mostra a reflexão e o devaneio humanos”. Assim, a pesquisa teve proposições como o imaginário da criança, que atenderam às práticas das movimentações corporais expressadas, evidenciando no contexto escola uma prática lúdico-pedagógica.



O caminho metodológico da pesquisa se deu em leituras das fábulas, que primeiramente eram lidas pela professora e, em seguida, com as linguagens corporais sendo expressadas pela gestualidade. Tudo sendo observado pelos alunos, em seguida desenvolvido por eles.

A oralidade da leitura das fábulas foi apreendida, executada por meio da gestualidade corporal e, por fim, tornada dança. Aqui observa-se uma das fábulas clássicas utilizadas no processo metodológico, “A Cigarra e a Formiga”, de autoria de Esopo e reescrita por Jean da La Fontaine¹²⁵, falando do valor do esforço e do trabalho.

Uma vez, ao chegar o inverno, uma cigarra que estava morta de fome se aproximou à porta de um formigueiro pedindo comida. Ao seu pedido, as formigas responderam fazendo a seguinte pergunta:

- Por que durante o verão você não fez uma reserva de alimentos como a gente fez?

A cigarra respondeu:

- Estive cantando alegremente o tempo todo e desfrutando do verão plenamente. Se soubesse como seria duro o inverno...!

As formigas lhe disseram:

- Enquanto a gente trabalhou duro durante o verão para ter as provisões e poder passar o inverno tranquilamente, você perdia o tempo todo cantando. Assim, que agora... Continue cantando e dançando!

Mas as formigas sentiram pena pela situação e entenderam que a cigarra tinha aprendido a lição e compartilharam o seu alimento com ela.

(Disponível no site:<http://www.princesaxena.com.br>. Acessado em 23/02/2017)

Moral da história: quem quiser passar bem pelo inverno, enquanto for jovem, deve aproveitar melhor o tempo. Existe tempo para se divertir e para trabalhar

Nas fábulas populares, as crianças encontraram valiosas lições sobre algumas questões como honestidade, solidariedade, companheirismo e amizade. Nesse sentido, a pesquisa se insere entre aquelas que objetivam o campo da investigação, diante das dialéticas ao (re)descobrirem as expressividades corporais dos alunos da escola pública por meio das leituras apreendidas.

¹²⁵ Jean de La Fontaine foi um poeta e fabulista francês. Algumas fábulas escritas e reescritas por ele são: A Lebre e a Tartaruga, O Homem, A Cegonha, Raposa, O Menino, A mula, O Leão e o Rato, O Carvalho e o Caniço, A Raposa e a Uva, A Cigarra e a Formiga.

Considerações finais

As proposições até aqui apontadas indicam a relevância de dar continuidade à pesquisa para evidenciar mais a potencialidade investigativa na escola pública, a fim de buscá-la, apreendê-la e praticá-la no campo da dança, evidenciando-a ante os alunos. O trabalho ainda pode propor questões a serem descobertas.

Neste percurso, trata-se da intenção de construir, por meio de processos educativos/artísticos, e neles mesmos, formas criativas, solidárias, igualitárias e plurais de convivência entre os pequenos alunos. No entanto, as veredas das complexidades existem, de modo que o pesquisador está inserido em um meio de informações outras, aliadas ao conhecimento diverso. Porém, o intuito é entender tal processo de variadas formas de reflexões sobre o corpo, a dança, suas aspirações sociais, culturais e estéticas atreladas às estratégias sugeridas no contexto pedagógico/educativo/artístico dançante.

Referências

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

LA FONTAINE. **Fábulas de La Fontaine**. Tradução Bocage. Rio de Janeiro: Brasil América, 1985.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Obras reunidas: cultura amazônica**. Uma poética do imaginário. São Paulo: Escrituras, 2000.

SPOLIN Viola. **Jogos Teatrais para a sala de aula: um manual para o professor**. Tradução Ingrid Domien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2008.

http://www.sitedoescriptor.com.br/sitedoescriptor_professor_virtual_perguntas_00187.html (acessado em 23/02/2017).

Disponível no site: <http://www.princesaxena.com.br> (acessado em 23/02/2017)

Dança vs. saúde: um diálogo pertinente no universo de crianças

Roseane Monteiro-Santos¹²⁶

Resumo

Este artigo tem como objetivo dialogar sobre o papel da dança como contribuinte no aspecto da saúde e consequente melhoria da qualidade de vida de crianças, levantando alicerces científicos para este diálogo a fim de levá-los a uma análise crítica e consistente da forma de aplicação e do entendimento da dança, fortalecendo assim a sua utilização como subsídio do desenvolvimento total de crianças. Entendo que é necessária uma análise crítica e reflexiva quanto à aplicação da dança enquanto ferramenta para a saúde global de crianças, podendo esta ser experimentada em suas diversas modalidades e diversos ambientes, utilizando a ludicidade, a criatividade, a criticidade e, hodiernamente, a tecnologia necessários ao tempo/espço infantil.

Palavras-chave: Dança. Saúde. Atividade física.

Considerações iniciais

O diálogo apresentado neste artigo é resultado de uma releitura do Capítulo II de minha dissertação, o qual trata da importância da atividade física para a saúde de crianças, em especial a dança como contribuinte essencial, possível e positiva no seu cotidiano, afastando o sedentarismo. Apresento como objetivo dialogar sobre o papel da dança como contribuinte na melhoria da saúde e consequente qualidade de vida de crianças, levantando alicerces científicos para este diálogo, levando-o para o cenário de um evento de tamanha importância, não só na área da dança, mas cultural,

¹²⁶ Mestra em Ciência da Motricidade Humana (UCB-RJ), Prof. Assistente da Universidade do Estado do Pará (UEPA), com as disciplinas Fundamentos e Métodos da Dança e Fundamentos e Métodos da Ginástica, bailarina e coreógrafa profissional (DRT 113/PA), diretora artística e professora de balé do Studio de Dança Rose Monteiro, diretora artística da MultiCorpo Cia. de Dança.

educacional e da saúde, que é o XI Seminários de Dança, fortalecendo assim a utilização da dança como subsídio do desenvolvimento total de crianças.

A atividade física (AF) em dias atuais é sinônimo de qualidade de vida, ou seja, de saúde. Estudos comprovam que o sedentarismo é fator determinante para doenças que afetam não só o aspecto físico, mas também o emocional e o social (LOPES, 2006; BARUKI et al., 2006). O que nos deixa atentos para a importância do incentivo às práticas corporais desde a infância, no intuito de proporcionar melhor qualidade de vida tanto nessa fase, como ao longo de nossa existência.

Neste sentido, por ter parte de minha vida profissional voltada à experimentação da arte da dança, apresento-a como uma dessas práticas, ressaltando que a dança pode ser experimentada em suas diversas linguagens, tanto em ambientes formais quanto não formais de educação, como em estúdios, academias e/ou projetos de dança.

1, 2, 3 e já! Vamos começar o movimento!

A dança, tão antiga quanto a própria manifestação da vida humana, tem no movimento seu alicerce, o qual propõe ao corpo gestos que chegam até aos processos imersivos da capacidade humana. Este movimento em dança relaciona-se ao corpo através do tempo e do espaço não só de maneira particular, mas através também de uma inter-relação com o outro (NÓBREGA, 2015).

A dança tem papel fundamental na vida do ser humano, seja por sua contribuição no aspecto motor, seja nas questões psicológicas e sociais ampliadas nas discussões educacionais e nos direcionamentos no campo da saúde. Sendo assim, faz-se mister discutir acerca da utilização da dança enquanto contribuinte neste campo para otimização da vida do ser humano, da tenra idade até o processo do envelhecimento, ou seja, quanto mais cedo se começa a experimentação das práticas do movimento pelas atividades físicas, melhores resultados serão visualizados durante a vida.

No que diz respeito às atividades físicas relacionadas à infância, estudos mostram que incentivar as crianças a uma vida ativa pode auxiliá-las na prevenção de várias doenças, e este incentivo poderá se tornar um hábito para toda a vida. “A importância na promoção de AF na infância tem recebido uma vasta atenção no

pressuposto de que esta possa ter transferência da infância para a vida adulta.” (LOPES, p.26, 2006). Sendo assim, acompanhar o comportamento da criança no tocante ao movimento faz-se fundamental.

Corroborando o exposto acima, Barreto (2005) afirma que o sedentarismo em crianças aumenta os índices de gordura corporal, provocando sobrepeso e obesidade, acarretando danos à saúde na vida adulta (BRACCO et al., 2006). Já a prática da AF atua como fator de prevenção a esses males. A OMS considera a AF como um dos fatores de importante papel na promoção da saúde, devendo ser regular durante toda a vida, atentando para a prática mais adequada.

A dança enquanto AF apresenta-se como promotora de saúde, desenvolvimento da potência motora e autonomia física e cuidados com o corpo (NOGUEIRA, 2014; SANTOS, 2013; SILVA, et al., 2012). Shinca (1991) nos fala que se tem dado grande atenção aos estudos nesta área e do grande leque de características que é aberto na infância. O trabalho através da expressão corporal para a criança só vem contribuir para que ela tenha oportunidade de desenvolver não só os aspectos relacionados ao ato motor, como também aos fatores psicológicos, entre eles a sensibilidade e a criatividade.

Ainda sobre este ponto, Falsarella, Bernardes-Amorim (2008) reforçam as características de influência que a dança tem no desenvolvimento global e harmônico do indivíduo. Ela proporciona as chamadas relações interpessoais e a construção da autoestima, bem como a resistência, o equilíbrio e a flexibilidade. Ou seja: faz-se visível o desenvolvimento motor, social e cognitivo proporcionado por este agente da cultura corporal que é a dança.

Somo a este diálogo outro ponto relevante, a tecnologia. É indiscutível o quanto as tecnologias de comunicação e informação estão mudando nossos comportamentos, o quanto nossas crianças entram em contato com aplicativos, dispositivos, jogos eletrônicos cada vez mais cedo e o quanto esse contexto pode afetar também de maneira negativa a vida de crianças (EISENSTEIN, ESTEFENON, 2011). Porém, cabe a nós, atores nesse processo, buscarmos caminhos para a inserção positiva que a tecnologia pode trazer.

Citamos ainda o aspecto direcionado ao nosso respeito à ludicidade que é alicerce do universo de crianças. Acrescentar neste universo metodologias que convirjam para o lúdico é oportunizar à criança melhorias em todos os aspectos de

sua vida. É auxiliá-la na exploração do mundo que se movimenta e se comunica. E a dança é uma dessas metodologias que trará à criança apoio à descoberta dos significados de movimentos (NOGUEIRA, 2014).

Neste sentido, a utilização de metodologias que sejam relacionadas diretamente ao universo infantil são essenciais. Andrade (2016) fala-nos do “corpo que dança brincando” e nos propõe que ouçamos e olhemos as crianças para um verdadeiro encontro com a infância e que jogos, brincadeiras, improvisação e a imaginação sejam utilizados à vontade, possibilitando a exploração de materiais, interação não só com as próprias crianças, mas também com adultos, estimulando a sensibilização. Pereira (2016) apresenta-nos uma dança no fazer-pensar utilizando processos criativos para, a partir disso, realizar a comunicação, ouvindo os alunos e observando as diferentes realidades de cada um.

Observar, discutir, experimentar são verbos que devem fazer parte do trato com a dança para resultados mais significativos no auxílio ao desenvolvimento global das crianças.

Considerações finais

A dança, por seu caráter multifacetado, é capaz de despertar a consciência e fazê-la crítica, desperta o pensar, o agir, as questões estéticas, éticas, criativas de um corpo que precisa estar no tempo/espço de forma inteira para, a partir daí, expressar-se, socializar-se, adquirir qualidade de vida. É uma linguagem para ser ensinada, aprendida e vivenciada através de um corpo que não é somente biológico, mas participante, atuante onde o indivíduo não apenas tem um corpo, mas é seu próprio corpo, permitindo que essa linguagem seja essencial para o desenvolvimento total do ser humano. E nada mais significativo do que apresentar a dança desde a infância a este ser humano.

É necessária uma análise crítica e reflexiva quanto à aplicação da dança enquanto ferramenta para a saúde global de crianças, podendo esta ser experimentada em suas diversas modalidades e diversos ambientes, utilizando a ludicidade, a criatividade, a criticidade e, hodiernamente, a tecnologia necessários ao tempo/espço infantil.

Referências

ANDRADE, C. R. **Dança para criança**: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil. São Paulo: Universidade Estadual Paulista, 2016.

BARRETO, S. M. Análise da estratégia global para alimentação, atividade física e saúde, da Organização Mundial de Saúde. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, Brasília. v.14, n.1, mar, 2005.

BARUKI, S. B. S. et al., Associação entre estado nutricional e atividade física em escolares da Rede Municipal de Ensino em Corumbá – MS. **Revista Brasileira de Medicina e Esporte**. vol. 12, n. 2 – Mar/Abr, 2006.

BRACCO, M. M. et al., Modelo hierárquico multivariado da inatividade em crianças de escolas públicas. **Jornal de Pediatria** - vol. 82, n. 4, 2006.

EISENSTEIN, E., ESTEFENON, S. B. Geração Digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. **Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto, UERJ**. Rio de Janeiro, ano 10, p. 42-53, ago. 2011.

FALSARELLA, A. P.; BERNARDES-AMORIM, D. A importância da Dança no desenvolvimento psicomotor de crianças e adolescentes. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, n. especial, 2008.

LOPES, L. C. O. **Atividade Física, Recreio Escolar e Desenvolvimento Motor** - Estudos Exploratórios em Crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. 2006. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança) - Universidade do Minho – Instituto de Estudos da Criança. Portugal, 2006.

NÓBREGA, T. P. **Sentir a dança ou quando o corpo se põe a dançar**. Natal: IFRN, 2015.

NOGUEIRA, M. M. S. **A dança como prática pedagógica no contexto de um centro de educação infantil na cidade de Itaúba/MT**. 96 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Licenciatura em Educação Física Universidade Aberta do Brasil da Universidade de Brasília. Primavera do Leste-MT, 2014.

PEREIRA, J. O. **A linguagem da dança nas aulas de arte nas escolas municipais em Içara**. 85 p. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Artes Visuais. Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC. Criciúma-SC, 2016.

SANTOS, V. S. **O papel da dança na vida das crianças contado por crianças que dançam**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2013.

SILVA, M. C. C. et al. A importância da dança nas aulas de Educação Física – Revisão Sistemática. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. v. 11, n. 2, p. 38-54, 2011.

***Ballet* para crianças pequenas, e agora? Uma proposição de conteúdos e suas justificativas**

Samanta Bueno Medina¹²⁷

Resumo

Ao lecionar *ballet* para crianças, percebi que os métodos de ensino propostos embasavam-se quase somente na tradição. Porém, certos conhecimentos específicos sobre a criança e seu desenvolvimento não são contemplados e, dessa forma, fica-se limitado, incapacitando o professor de proporcionar uma aula relativa às necessidades das crianças. Este estudo apresenta comparações entre métodos de *ballet* e também uma relação com o desenvolvimento motor, objetivando apresentar possíveis conteúdos e suas justificativas para o ensino do *ballet* para crianças, a fim de lhes proporcionar um ensino compatível. Foi utilizada a revisão bibliográfica e a análise documental. Com isto, foi possível sugerir alguns conteúdos e especialmente esclarecer sua importância.

Introdução

Desde que comecei a lecionar *ballet* aos 15 anos de idade, procuro informações capazes de nortear meu trabalho para além da minha experiência com a dança e o *ballet*. Minha preocupação reforça-se com o seguinte questionamento de Fachada (2005): “[...] temos consciência de que somos responsáveis pelas marcas positivas e/ou negativas deixadas em nossas crianças durante a formação do corpo-sujeito, no ensino da dança?”(p. 145). Percebo importante o tratamento desse assunto porque muitas meninas iniciam suas atividades físicas orientadas nesta prática e, como diz PEREIRA E SOTER, (s.d.), “Entender o *ballet* como dança é então uma tarefa muito complicada, porque alia aí, muito estreitamente, a ideia de técnica com estética, que já nasceram juntas”.

Sendo assim, suas formas e estética predeterminadas, quando se tornam a

¹²⁷ Pós-graduada em Arte, Corpo e Educação(UFRGS)/graduada em EFI(UFRGS) prof.samantabailarina@yahoo.com.br Orientadora Dra. Mônica Dantas

única referência para um trabalho com crianças, podem comprometer o pleno desenvolvimento delas, uma vez que ainda estão formando seu repertório motor, além do desenvolvimento social e cognitivo. O *ballet* infantil é uma realidade cultural, pois muitas meninas começam a praticar atividade física orientada a partir do ingresso em aulas de *ballet*. Sendo assim, percebo a necessidade de ele ser melhor entendido como prática pedagógica. Fachada (2005) salienta que as principais implicações da dança para crianças se dão na formação do entendimento do esquema corporal, entendendo-se que esquema corporal é construído pela integração de tudo que o ser humano apresenta e pode ser trabalhado.

(...) Para isso, o professor deve propor “exercícios pertinentes” a fim de auxiliar na construção do esquema corporal da criança. Levando em consideração algumas linhas psicomotoras, isso significa representar, organizar e orientar o corpo em movimento de forma analítica (destrezas corporais) e sintética (imaginação, dramatização, construção de personagens)(...) (p.148).

Portanto, é preciso que o ensino do *ballet* seja contemplado com mais estudos, a fim de que os professores compreendam a importância e abrangência de sua prática e possam oferecer às crianças que o praticam o pleno desenvolvimento.

Partindo desses pressupostos, este trabalho busca responder à seguinte questão de pesquisa: quais conteúdos devem ser trabalhados com a criança na faixa etária de 3 a 6 anos na aula de *ballet*? Quais as justificativas para a escolha desses conteúdos?

Através desse trabalho será possível pensar a inclusão da criança no mundo da dança e também refletir sobre a importância da formação integral, a fim de que ela não se torne necessariamente um/uma bailarino/bailarina, mas que tenha base para seguir na dança ou em qualquer outra atividade física, objetivando fundamentalmente o gosto pela arte e o seu desenvolvimento saudável e completo.

Utilizou-se a pesquisa bibliográfica e a análise documental, além de documentos não publicados.

Sobre o ensino do *ballet*, não existem muitos relatos da criação dos passos e da metodologia do ensino. Para os nobres, era parte de sua educação formal. Existem várias formas de se ensinar o *ballet* clássico, algumas mais tradicionais e outras mais atuais, dependendo do professor. Sabe-se que até hoje a forma mais tradicional de ensinar a dança é baseada na imitação e na cópia, sendo ainda a mais comumente

usada entre os professores de *ballet*. Sampaio (2000) reforça que o ensino tradicional sempre será um referencial ao que fazemos hoje. No entanto, existem autores como Damasio (2000), que acreditam no processo de imitação, mas entendem que o aluno transpõe e interpreta o gesto para seu corpo. Gallahue e Ozmun (2001) alertam que se deve tomar cuidado para não haver a especialização precoce, permitindo que a criança se desenvolva em diversos campos de habilidades motoras.

Na França, em 1989, foi criado o Diploma para o ensino da dança. Soter (s.d.), comenta que “o *métier* de professor de dança – antes saber artesanal construído em experiências de vida inteira – se transforma, incorporando novos saberes, já que a tradição não é mais suficiente para garantir o mínimo necessário de homogeneidade” (p. 141). A educação somática, que corresponde a diversos métodos de trabalho corporal, onde aspectos motores, sensoriais, perceptivos e cognitivos são abordados simultaneamente, vem sendo aplicada nas universidades a fim de formar um novo modelo pedagógico.

Fica evidente que é impossível ensinar *ballet* sem oferecer a técnica do *ballet*, mas essa técnica deve ser bem escolhida, preparada e desenvolvida de acordo com o desenvolvimento cognitivo e motor da criança e tudo isso deve ser feito juntamente com outras atividades, sempre lúdicas e educativas, visando todas as funções motoras, de modo que a criança tenha melhor desenvolvimento, podendo ser usado para o *ballet* ou para outras atividades. Desse modo, a dança não se resume pura e simplesmente na aquisição de habilidades técnicas; ela pode e deve contribuir para o aprimoramento das habilidades motoras básicas, do desenvolvimento perceptivo, cognitivo e social da criança.

Foram analisados os métodos tradicionais Cubano, Royal e Vaganova e os métodos dos professores Inara Reis, Gutierrez e Flávio Sampaio. Os métodos referiam-se a diferentes níveis, isto porque não há, pelo menos de forma acessível, uma quantidade considerável de métodos que se refiram a crianças, motivo que revela a importância do trabalho. Dos seis métodos apresentados, pelo menos quatro deles apresentam: *demi plié ou grand plié, battement tendu ou battement jeté ou ainda degagé, port de bras, rond de jambe, cou de pied ou passé, grand battement, sauté ou échappé, relevé ou élevé, souplesses, preparações para giro e développé*. Esses passos podem ser entendidos como os básicos para a formação em *ballet*. Isso porque eles originam outros passos, fornecendo os elementos principais na iniciação.

Porém, eles também se justificam pela similaridade com movimentos considerados pelo desenvolvimento motor como fundamentais. A fim de apresentar uma iniciação ao entendimento de justificativa na escolha dos conteúdos de uma aula, irei selecionar alguns movimentos e relacioná-los com o desenvolvimento motor, embasando assim as escolhas no objetivo de formação plena da criança.

a) *Battement tendu ou battement jeté ou degagé*

O *battement tendu* ou simplesmente *tendu* pode ser considerado um movimento estabilizante de baixa exigência do equilíbrio, uma vez que a perna que realiza o movimento se mantém rente ao chão. Já o *battement jeté* e o *degagé* podem ser considerados de maior dificuldade, já que o pé se afasta do chão, formando um ângulo de 45 graus entre a perna de base (que está no chão) e a perna que está no ar. O joelho deve ser mantido sempre estendido, em ambas as pernas, e o corpo não deve oscilar ou ceder para o movimento. Com a descrição destes movimentos pode-se evidenciar uma série de pré-requisitos para realizá-los: equilíbrio sobre uma perna, controle das articulações e ativação de musculaturas específicas como da planta do pé e panturrilha, ao mesmo tempo que a musculatura anterior da coxa. Por isso, atividades de conscientização das partes do corpo e das possibilidades de seu uso são muito importantes.

b) *Port de bras*

Os *port de bras* e as posições de braços são ensinamentos muito importantes e muitas vezes pouco desenvolvidos. Muitos professores tendem a dar exercícios em que as mãos permanecem na cintura ou na barra. Isso faz com que o aluno não desenvolva a mesma habilidade que ele desenvolverá com as pernas e nem saiba lidar com ambos, pernas e braços, ao mesmo tempo. Os *port de bras* introduzem a ideia de leveza do *ballet* e podem ser comparados aos movimentos axiais descritos por Gallahue e Ozmun (2001). Os movimentos axiais são movimentos rápidos de braços com deslocamento do corpo, todavia os *port de bras* também podem ser rápidos e executados com deslocamento, tudo dependendo do professor explorar esse movimento da forma que melhor convir para o *ballet* e para o desenvolvimento da criança. Em *Reflexões sobre o ensino do ballet clássico* escrito por Vera Aragão (s.d.), publicado no livro *Lições de Dança*, Aragão diz que “o mais simples *port de bras* deve ser executado expressivamente, inteligentemente, sem mecanização”. E reforça para que não haja supervalorização das partes isoladas, pois isso poderá acarretar

falha na coordenação e acabará prejudicando a realização de movimentos nos quais os braços exercem influência, como giros e equilíbrios. Isso evidencia mais ainda a importância de exercitar conscientemente o *port de bras* em conjunto com outros movimentos, pensando na graça e expressão conferida aos braços e também no desenvolvimento da coordenação.

c) *Cou de pied ou passé*

Ambos os movimentos são realizados mantendo-se o equilíbrio sobre uma única perna. A diferença entre eles é que o *cou de pied* se realiza com o pé na altura do tornozelo, enquanto o *passé* tem por objetivo que o pé se coloque na altura do joelho. Esse fator torna o *passé* um pouco mais difícil que o *cou de pied*, fazendo dele seu antecessor falando-se numa progressão metodológica. A execução de ambos exige equilíbrio e boa coordenação do pé que deverá executar um *pointé* e do glúteo que, no caso de *en dehors*, deverá contrair-se para que a perna vire-se o mais “para fora” possível, em rotação externa. O tronco deve manter-se firme e ereto. Esses movimentos comparam-se ao equilíbrio sobre um pé proposto em Gallahue e Ozmun (2001). Eles podem começar a ser exercitados com apoio e depois sozinhos. Também podem ser feitos com a ajuda do colega e antecidos pela movimentação que lhes é mais familiar, pular em um pé só, assim como caminhar sobre um espaço estreito, sobre uma base pequena ou até instável para se exercitar.

d) *Sauté ou echappé*

O *sauté* é o movimento de saltar do chão e aterrissar na mesma posição que iniciou o movimento. Já o *échappé* inicia-se em primeira posição e termina-se em segunda posição, executando-se também ao inverso. Ambos podem ser comparados aos movimentos locomotores de saltar, inclusive saltos mais específicos do *ballet* também podem ser comparados com saltos dos movimentos fundamentais de Gallahue e Ozmun (2001). O *sauté* é o próprio salto vertical, o *temps levé* muito abordado com as crianças como o *skip* é o salto sobre um pé; já o *sobressaut* é relativo ao salto em distância. Além de desenvolver motoramente, o salto remete à sensação de voar, de elevar, de jogar-se. Essas ações também devem ser trabalhadas para que a criança desenvolva, além da habilidade, confiança e domínio desses sentimentos para assim executar as atividades com maior precisão e autoconhecimento. Os saltos e saltitos (pequenos saltos como o *skip* ou saltos que imitam animais como o coelho,

que não deixa de ser um salto em distância mais simplificado) são excelentes exercícios para abordar nas atividades de aquecimento.

e) Relevé ou elevé

O *relevé* é clássico entre as bailarinas, pois é tudo para que uma bailarina trabalhe – ficar nas pontas dos pés –, e seu ensino correto renderá menores esforços quando o grande momento das sapatilhas de pontas chegar. Muitas crianças acabam aprendendo a “pular” para cima das pontas dos pés, o que prejudica o aprendizado do real controle que devem ter de elevar-se. O *relevé* caracteriza-se pela pequena flexão de joelhos antes da flexão plantar que as levará para cima da planta do pé. Esse pequeno movimento antecessor torna mais fácil sua execução do que a do *elevé*, onde há apenas a flexão plantar, e o tornozelo deverá encarregar-se sozinho de erguer todo o peso do corpo para cima da planta do pé. Como um movimento estabilizante a exigência é acentuada, pois a base que sustenta o peso corporal e dá o equilíbrio é bem menor.

Mesmo assim, somente os passos de ballet não são suficientes nesta idade. Outros conteúdos foram observados na descrição do método por terem significativa importância para o desenvolvimento motor pleno, para o desenvolvimento das habilidades futuras em dança e no *ballet* e também no desenvolvimento como ser integral. Esses conteúdos são: caminhadas, galope, flexibilidade, posições dos pés, improvisação, postura, reverência, *arabesque*, acrobacias, variações no acento (ritmo) e variações da posição *de face* (noção espacial). Irei também justificar alguns deles.

a) Caminhadas

As caminhadas são movimentos locomotores primários: depois de rastejar e gatinhar, a criança aprenderá a caminhar. Sendo assim, esta atividade deve ser trabalhada variando-se as formas de execução: de frente, de costas, sobre a planta dos pés (meia-ponta ou em *elevé*), variando a velocidade, usando ou não os braços, marchando e das demais formas que o professor possa imaginar. Para o *ballet*, as caminhadas também trabalham a graciosidade e leveza que uma bailarina deverá adquirir. Além disso, caminhar e corridas são excelentes exercícios de aquecimento assim como os saltos e saltitos.

b) Galope

O galope, descrito em alguns métodos como *chassé*, é um movimento fundamental descrito em Gallahue e Ozmun (2001), por isso sua aplicação é imprescindível. A diferença entre o galope e o *chassé* se dará no estágio mais avançado do aprendizado do *chassé*, em que os pés deverão esticar-se ao se elevarem do chão, e o pé que inicia o movimento também deve fazê-lo estendido. É um movimento locomotor e também muito usado no *ballet* e no jazz para os deslocamentos. Sua execução costuma ser associada ao galopar de um cavalo e pode ser desenvolvido nas atividades de aquecimento.

c) Flexibilidade

Nessa fase do desenvolvimento da criança, o trabalho de flexibilidade é importante e deve ser muito bem feito, com atenção e cuidado. Em qualquer tempo, o excesso do trabalho de alongamento pode causar estiramentos e lesões que perdurarão por longo tempo, podendo até atrapalhar o desenvolvimento adequado do praticante, assim como os trabalhos de força. No entanto, o ganho de flexibilidade em tenra idade parece ser mais significativo e se bem estimulado, e a criança irá desenvolvê-lo sem perceber. O alongamento deve ser passivo (apenas utilizando o peso do próprio corpo), sem forçar. O trabalho de flexibilidade permitirá à criança uma melhora na execução de outras habilidades, além de ser saudável realizar certos alongamentos criando desde cedo.

d) Posições dos pés

Em alguns métodos, as posições dos pés não aparecem como conteúdos, porém elas estarão presentes em toda e qualquer aula de *ballet*, *jazz* e contemporâneo. No *ballet* as posições existentes já foram descritas e podem ser ensinadas com um passo como em alguns métodos – por exemplo *demi plié* em primeira posição, ou separadamente, antes do ensino dos passos. As posições dos pés não têm relação com os movimentos fundamentais, mas são essenciais durante o aprendizado do *ballet*.

e) Improvisação (criatividade)

Apenas dois métodos analisados citaram o trabalho de improvisação. No *ballet* e no jazz este conteúdo não é bem aceito, uma vez que há a premissa de que criatividade é digna apenas do coreógrafo, ou seja, não haveria motivos para desenvolvê-la nos alunos/bailarinos, já que a criação coreográfica é dever do coreógrafo.

O contemporâneo já visa mais as capacidades e exploração do movimento por parte dos bailarinos, embora ainda assim, na questão de composição, os coreógrafos ainda tenham predileção por deter o conhecimento. Todavia, é fundamental exercitar a exploração livre do movimento e a criatividade na criança. Desse modo ela tornar-se-á mais ativa, imaginativa, exploradora e também confiante de suas capacidades e habilidades, sabendo agir por si própria sem ter que reproduzir ou copiar algo. Vale ressaltar que este momento deve ser bem explorado por temáticas, desafios com o uso de acessórios, com músicas variadas quanto ao ritmo, melodia, instrumentação, para que a criança realmente exercite seu potencial trabalhando também em duplas e pequenos grupos, estimulando além da criatividade as relações sociais, a organização e o respeito. Damasio (2000), no artigo Dança para crianças, acrescenta ainda que “o momento da improvisação permite ao professor ter um olhar particular de cada aluno levando em conta sua personalidade, estimulando suas qualidades individuais”(DAMASIO, 2000, p. 242).

f) Postura

Na aula tradicional, normalmente, o professor explica sobre a postura quando o aluno já estiver na barra esperando para realizar o exercício. Muitas vezes, só no decorrer da atividade é que ele vai sendo orientado a contrair e sustentar a musculatura abdominal, a manter as costas eretas e o quadril retrovertido. Além disso, ele terá de lembrar também de contrair as coxas mantendo os joelhos estendidos ao máximo, manter o pescoço com leve tensão e as escápulas deprimidas, sem esquecer das costelas “fechadas” e o glúteo contraído. Para evitar que o aluno tenha de se preocupar com tantas informações quando atingir um próximo nível no *ballet*, alguns hábitos posturais já podem ser ensinados à criança desde cedo, além de ser um aprendizado que ela levará para toda a vida e lhe servirá para a manutenção da sua saúde postural. Aspectos como a ideia de crescimento, alongamento do tronco e

pescoço podem ser desenvolvidos, assim como a conscientização de todas as partes do corpo que mais tarde serão exigidas.

g) Acrobacias

As acrobacias fazem parte de um repertório motor rico e conferem uma boa destreza corporal, além de ser divertidas e conferir autoconfiança a quem sabe fazê-las. Como visto antes, as posições invertidas e os rolamentos são movimentos estabilizantes importantes para o desenvolvimento do equilíbrio, e trabalham a consciência corporal. Além disso, são de uma complexidade um pouco maior que outros movimentos estabilizantes, pois são também locomotores e recrutam várias partes do corpo ao mesmo tempo. Elas podem ser inseridas após todos os momentos da aula como um aprendizado “extra” ou ainda como preparatórios de outros aprendizados, no caso do rolo para frente e para trás em relação ao giro.

h) Ritmo

O conhecimento do ritmo proporciona à criança uma inclusão no mundo musical, uma vez que ela é capaz de percebê-lo e acompanhá-lo, além de ser importante para o desenvolvimento do sincronismo e da coletividade, já que todos deverão acompanhar o tempo musical na hora da dança. A noção temporal explorando variação na dinâmica e no andamento, trabalhando o ritmo externo, interno e o silêncio rítmico, é um trabalho que deve ser desenvolvido na infância e que facilitará seu aprendizado o quanto antes se inicie, especialmente para aqueles que tiverem alguma dificuldade. Além disso, a sensibilização à música previne o aluno contra a mecanização e o exibicionismo. “Ele poderá envolver-se, com percepção emocional incorporando o tema melódico à execução técnica”(ARAGÃO, s.d., p.152).

Muitos outros fatores ainda podem ser abordados, como organização dos momentos da aula, formas de ensino e organização dos conteúdos ao longo do ano. Porém, neste trabalho, focamos a atenção na escolha de conteúdos e suas justificativas, a fim de introduzir o professor/leitor à importância da conscientização de que o ensino no ballet não pode ser fundamentado puramente no empirismo. Precisamos refletir sobre as escolhas e assim elaborar formas que sejam cada vez mais eficazes e condizentes com a evolução da nossa educação, contribuindo cada vez mais na formação integral das crianças.

Referências

DAMASIO, C. A dança para crianças. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (org). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro, UniverCidade, 2000. PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org.). *Lições de dança 1*. UniverCidade Editora, s.d.

FACHADA, R. Implicações do pensamento corpóreo na formação do esquema e da imagem corporal da criança na dança. In PEREIRA, Roberto (org.). **Lições de dança 5**. UniverCidade Editora, 2005. p. 143-150.

GALLAHUE, D. e OZMUN, J. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. São Paulo, Phorte editora, 2001

SAMPAIO, F. Balé compreensão e técnica. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (org). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro, UniverCidade, 2000.p. 265-274.

SOTER, S. A educação somática e o ensino da dança. In PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (org.). **Lições de dança 1**. UniverCidade Editora, s.d.p.141-148.

A dança como conteúdo estruturante da educação física escolar: uma proposta de ensino a partir da perspectiva da pedagogia crítico-emancipatória

Sandra Regina de Souza¹²⁸

Anderson da Silva Honorato¹²⁹

Resumo

O objetivo foi verificar a percepção dos(as) alunos(as) do 7º ano quanto às possibilidades de ensino da dança na escola a partir da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e o Método Laban. A pesquisa caracteriza-se como descritiva qualitativa (Minayo, 2008) e teve como instrumento de pesquisa o relato e a entrevista. A amostra foi de trinta (30) alunos do 7º Ano de um colégio do município de Marilena/PR. Verificou-se que é possível trabalhar a dança na escola com fundamentação teórico-prática. A perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e o Método Laban oferecem várias possibilidades de trabalhar os conteúdos da dança que constam nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Conclui-se que o aluno pode assim explanar de forma escrita e falada comentários sobre os conhecimentos adquiridos. Sugere-se que tal trabalho pode ser realizado em todos os níveis de ensino com as devidas adequações.

Palavras-chave: Educação física. Dança. Pedagogia crítico-emancipatória. Fenomenologia. Método Laban.

¹²⁸Graduação em Educação Física (UEM), Pós-Graduação em Treinamento Desportivo (Unopar), Pós-Graduação em Educação Especial (Facinter), Pós-Graduação em Neuropedagogia (Rhema), Pós-graduação em Dança (Famma), Docente da Rede Estadual de Ensino do Estado do PR (SEED) e Faculdade Intermunicipal do Noroeste do Paraná (Facinor).

¹²⁹Graduação em Educação Física (UEL), Pós-graduação em Biologia Aplicada à Organização do Ambiente Escolar e do Trabalho (UEM), Mestrado em Ciências da Saúde (UEM), Doutorando em Educação Física (UEL/UEM) e Docente no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC).

Introdução

Sabe-se que o homem primitivo dançava. Essas danças faziam parte de ritos comemorativos ou de passagem, como momentos de alegria, de medo, de dor, no nascimento e na morte. Os movimentos ritmados serviam para expressar sentimentos, emoções e comunicação, tanto aos seus semelhantes, como aos deuses. Eles acreditavam que com esses movimentos estavam saudando os deuses e esses movimentos, portanto, faziam parte de seu cotidiano. Sendo assim, Nanni (2008) aponta que a evolução e o progresso da Dança por meio da história não são aleatórios. Obedecem a padrões sociais e econômicos ou nascem de necessidades latentes do homem de expressar seus sentimentos e emoções, desejos e interesses; sonhos ou realidade através das formas mais diversas de Dança.

Pode-se observar que a dança é uma das principais formas de expressão humana. Dançando é possível integrar corpo, movimento, expressão, pensamento e sentimentos. Por ela aprende-se conhecer a si e ao outro, compreender suas limitações e desenvolver capacidades e habilidades.

A dança é, portanto, elemento fundamental para formar e informar o indivíduo, pois desperta nele a possibilidade de crescer em interação consigo mesmo, com o outro e com o meio em que vive. Portanto, a dança deve estar presente no contexto escolar, como forma de integração, expressão individual e coletiva, já que possibilita o desenvolvimento do aluno(a) levando-o(a) a exercitar fatores como a atenção, percepção, colaboração, solidariedade, concentração, sequenciação, socialização, improvisação, criatividade e resolução de problemas.

Nesse sentido, Marques (2005) questiona: por que será que a Dança raramente faz parte, de maneira contínua e sistematizada, de nosso sistema escolar? Ela afirma que: [...] nossa escola formal está fundada em valores que há séculos têm valorizado o conhecimento sintético, sistêmico e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo.

Metodologia

O estudo se enquadra no tipo de pesquisa descritiva qualitativa de acordo com Gil (2008). A amostra da pesquisa foi composta por trinta alunos do 7º Ano A do

Colégio Estadual Princesa Izabel do município de Marilena/PR. A comunidade escolar desse estabelecimento é formada, em sua maioria, por jovens e adolescentes filhos de pequenos proprietários rurais e comerciantes, famílias dos assentamentos do MST (Movimento dos Sem Terra) e “boias-frias” (Projeto Político Pedagógico - PPP).

As intervenções foram realizadas em quinze aulas no período de 4 de outubro a 1º de dezembro. Utilizaram-se como instrumentos de pesquisa o relato e a entrevista.

Desenvolvimento

Os conteúdos propostos nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, (PARANÁ, 2008) mostram a necessidade de tratar destes utilizando uma metodologia que ofereça ao professor e aos alunos maior organização e compreensão dos conteúdos a ser trabalhados. Dentre os conteúdos estruturantes apresentados, temos a dança.

Na necessidade de ter uma base filosófica, a Fenomenologia insere para a educação uma forma de o aluno se conhecer e buscar a superação do dualismo ou dicotomia que se apresenta entre sujeito e objeto, corpo e mente, teoria e prática. Para isso, Merleau-Ponty (2006) evidencia a seguinte frase: “Eu sou o meu corpo”. E Betti (2007) analisa: a frase famosa ecoa como uma palavra de ordem que muitos repetem sem compreendê-la bem. Quando Merleau-Ponty afirma que “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo”, está de modo espetacularmente sintético, é verdade, diferenciando o “corpo objetivo” do “corpo próprio” ou “fenomenal”. [...] “o corpo próprio ou fenomenal é o do qual tenho a experiência atual, é a função do corpo vivo, é a verdade do corpo tal como nós o vivemos, da qual o corpo objetivo, que apenas existe conceitualmente, é só uma imagem empobrecida”.

Merleau-Ponty (2006), no prefácio de “Fenomenologia da Percepção”, define Fenomenologia como: [...] o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”. É uma filosofia transcendental

que coloca em suspenso, para compreendê-la, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre “ali”, antes da reflexão, como na presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico.

Dartigues (2008) acrescenta que, como tudo que aparece é fenômeno, o domínio da Fenomenologia é praticamente ilimitado e não poderíamos, pois, confiná-la numa ciência particular. Assim, não poderíamos proibir a ninguém pretender-se fenomenólogo desde que sua atitude tenha algo a ver com a etimologia do termo: “Se nos ativermos à etimologia, qualquer um que trate de maneira de aparecer do que quer que seja, qualquer um, por conseguinte, que descreva aparências ou aparições, faz fenomenologia”.

Neste sentido buscou-se a estruturação do ensino na Pedagogia da Perspectiva Crítico-Emancipatória de Kunz (2009) que infere: [...] ao induzir a autorreflexão, a pedagogia Crítico-Emancipatória deverá oportunizar aos alunos perceberem a coerção autoimposta de que padecem, conseguindo com isto dissolver o “poder” ou a “objetividade” dessa coerção e assumindo um estado de maior liberdade e conhecimento de seus verdadeiros interesses, ou seja, esclarecimento e emancipação.

No contexto de aproximações viu-se a possibilidade de acoplar a Fenomenologia, a Perspectiva da Pedagogia Crítica-Emancipatória e o Método Laban, oferecendo o suporte pedagógico necessário para nortear o ensino dos conteúdos de dança na escola e conscientização da importância do conteúdo “dança” para a formação do aluno.

Rangel (2000) mostra que: o Método Laban possibilita à dança ser trabalhada na escola com possibilidades múltiplas do movimento no processo educativo, oportunizando uma movimentação menos restrita, mas criativa e de acordo com o desenvolvimento global da pessoa, seja ela criança, adolescente jovem ou adulto.

De acordo com Nanni (2008), Rudolf Von Laban integra a dança a outras artes. Tendo estudado o domínio dos movimentos, criou um sistema de anotações e incluiu elementos interpretativos ao processo de ensino da dança. É como se Laban tivesse cifrado os movimentos através de termos e desenho simbólico.

Assim, o objetivo deste estudo foi verificar a experiência do se-movimentar dos alunos do 7º ano quanto às possibilidades de ensino da dança na escola a partir da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e o Método Laban.

Análise e discussão dos resultados

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, Paraná (2008), do ensino fundamental, a dança é apresentada como conteúdo estruturante. Dentre estes conteúdos destaca-se: [...] danças criativas, com abordagem teórico-metodológica composta de componentes como recortes históricos delimitando tempos e espaços; experimentação de movimentos corporais rítmico/expressivos; criação e adaptação de coreografias.

Sugeridos os possíveis temas a ser trabalhados em aula(s) com o conteúdo estruturante dança, fica oculto neste documento as formas de ser trabalhadas, pois o mesmo deixa o professor livre para escolher a melhor forma de trabalhar o conteúdo e obter sucesso, mesmo porque o termo diretrizes fala por si. Neste sentido, Kunz (2006) coloca que a pedagogia no âmbito da Educação Física é pouco estudada e traz em seus estudos (2009) que ele não quer que a perspectiva da metodologia Crítico Emancipatória seja um modelo metodológico de ensino isolado, mas uma proposta para um efetivo desenvolvimento político-pedagógico da Educação Física brasileira.

Sendo assim, o estudo aqui apresentado por meio dos instrumentos de coletas de dados e da Implementação da Produção Didático-Pedagógica obteve os resultados que serão apresentados e discutidos a seguir.

Materiais diversificados	25%	Emancipatório	2%
Método Laban	21%	Diferente	2%
Apresentação como avaliação	15%	Interessante	2%
Brincadeiras	9%	Emoção	2%
Divertido	9%	História	2%
Trabalho em grupo	4%		

Quadro 1: Percepção dos alunos do 7º ano com relação às vivências nas aulas de Educação Física com a utilização da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa, o Se-movimentar e o Método Laban: conteúdo estruturante de Dança.

No Quadro 1 pode-se verificar a percepção dos alunos do 7º ano com relação às vivências nas aulas de Educação Física, com a utilização da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e da Didática Comunicativa, o se-movimentar e o Método Laban: 25% citaram os materiais diversificados, 21% citaram Método Laban, 15% disseram apresentação no final de cada aula, 9% disseram as brincadeiras, 9% citaram que foi divertido, 4% destacaram os trabalhos em grupo, 3% disseram que foi interessante, 3% citaram os locais diferentes, 2% disseram que discutiram os resultados ao final da aula, 2% citaram que as aulas foram diferente, 2% disseram que foi emancipatório e que iam aproveitar tais conhecimentos fora do ambiente escolar, 2% citaram dança para todos – destacando que não se sentiam excluídos das atividades e que as fizeram porque quiseram e sentiam prazer –, 2% destacaram a sua satisfação, 2% citaram que sentiam emoção ao realizar as atividades e 2% citaram a importância da construção histórica do conteúdo proposto.

Sobre as questões relacionadas neste questionamento, Laban (1978) disserta que: a extraordinária estrutura do corpo, bem como as surpreendentes ações que é capaz de executar, são alguns dos maiores milagres da existência. Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior. [...] O movimento é um processo pelo qual um ser vivo se capacita a satisfazer uma gama imensa de necessidades inferiores e exteriores.

Para destacar as questões relacionadas à percepção dos alunos, Nanni (2008) expressa que: [...] a evolução e o progresso da Dança por meio da história não são aleatórios. Obedecem a padrões sociais e econômicos ou nascem de necessidades latentes do homem de expressar seus sentimentos e emoções, desejos e interesses; sonhos ou realidade por meio das formas mais diversas de Dança.

Oralmente	36%	Vídeos	9%
Materiais Diversificados	23%	Paciência	5%
Questionamentos	9%	Interessante	5%
Prática	9%	Planejamento	4%

Quadro 2: Formas de explicações das atividades dadas pela professora nas aulas de Educação Física do 7º ano com a utilização da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa, o se-movimentar e o Método Laban: conteúdo estruturante de Dança.

No Quadro 2 é possível verificar como as atividades eram explicadas pela professora nas aulas de Educação Física do 7º ano com a utilização da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatório e a Didática Comunicativa, o se-movimentar e o Método Laban. Nessa questão, 36% disseram que foi de forma oral, 23% por meio de materiais diversificados, 9% através de vídeos sobre o conteúdo abordado, 9% destacaram questionamentos realizados antes, durante e no final das aulas, 5% disseram que era de forma interessante, 5% destacaram paciência da professora ao explicar o conteúdo, 9% disseram que era prática e 4% citaram que era feita a utilização do planejamento.

Marques (2005) destaca que a formação dos professores que atuam na área de dança é sem dúvida um dos pontos mais críticos no que diz respeito ao ensino dessa arte em nosso sistema escolar. Na prática, tanto professores de Educação Física, de Educação Infantil, Fundamental I, assim como de Arte, vêm trabalhando com dança nas escolas. [...] Nesse período de transição em direção à inclusão real da dança nas escolas, seria fundamental que esses professores continuassem buscando conhecimento prático-teórico também como intérpretes, coreógrafos e diretores de dança.

E para que tal conteúdo seja trabalhado, Kunz (2006) sugere que [...] uma teoria pedagógica no sentido Crítico-Emancipatório precisa, na prática, estar acompanhada de uma didática comunicativa, pois ela deverá fundamentar a função do esclarecimento e da prevalência racional de todo agir educacional. E uma racionalidade com o sentido do esclarecimento implica sempre uma racionalidade comunicativa. Devemos pressupor que a educação é sempre um processo no qual se desenvolvem “ações comunicativas”.

Verificou-se que, ao informar os encaminhamentos da aula a partir das metodologias em questão e citação dos nomes de seus autores, percebeu-se entusiasmo e motivação aguçando as expectativas sensoriais e motoras, a visão e o tato para que a atividade fosse realizada com êxito. Causa muita expectativa e os deixa atentos o tempo todo, tornando a participação intensa.

Individual	41%	Grupo	59%
------------	-----	-------	-----

Quadro 3: Forma que as atividades eram realizadas nas aulas de Educação Física no 7º ano com a utilização da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e

Didática Comunicativa, o se-movimentar e o Método Laban: conteúdo estruturante de Dança.

Já no Quadro 3 é mostrado como os alunos realizaram as atividades –individual ou em grupo. E 59% responderam que realizavam as atividades em grupo e 41% responderam que faziam as atividades sozinhos, possibilitando verificar a dinâmica da aula com relação à organização dos alunos e das atividades.

Para confirmar tal resultado, Caminada (1999) observa que: [...] se considerarmos a dança como uma predisposição herdada que se manifesta em diversas formas de movimento e em diferentes grupos humanos e a associamos, com todo o seu potencial de energia, a outros fenômenos da civilização, sua história poderá se constituir num fator de enorme importância para o estudo da espécie... e Kunz (2009) estende seu raciocínio, relatando que [...] torna-se necessário, acima de tudo, que o ensino se concentre sobre a pessoa, a criança, o adolescente que se movimenta [...] a subjetividade pode ser entendida assim, como este processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”.

Não	43%	Sim	28%	Às vezes	29%
-----	-----	-----	-----	----------	-----

Quadro 4: Necessidade de auxílio para realizar as atividades nas aulas de Educação Física no 7º ano com a utilização da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa, o se-movimentar e o Método Laban: conteúdo estruturante de Dança.

O Quadro 4 mostra se o aluno tinha ajuda para realizar as atividades nas aulas de Educação Física do 7º ano: 43% disseram que não tiveram ajuda, 29% responderam que às vezes precisavam de ajuda da professora ou dos colegas e 28% disseram que sim, que precisavam de ajuda. Possibilitar a independência do aluno na execução das atividades propostas pelo professor leva Marques (2005) a enfatizar que: os alunos em sala de aula têm seus próprios repertórios de dança, suas escolhas pessoais de movimento para improvisar e criar, assim como formas diferentes de apreciar as danças trabalhadas em sala de aula ou construídas em sociedade.

Kunz (2006) reforça que o aluno, enquanto sujeito do processo de ensino, deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, por meio da reflexão crítica. A capacidade comunicativa não é algo dado, simples produto da natureza, mas deve ser desenvolvida.

Criou, inventou, realizou	81%	Copiou	13%	Compartilhou	6%
---------------------------	-----	--------	-----	--------------	----

Quadro 5: Forma de construção de conhecimento corporal nas aulas de Educação Física no 7º ano com a utilização da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa, o se-movimentar e o Método Laban: conteúdo estruturante: Dança.

Podem-se verificar no Quadro 5 as respostas relacionadas à forma de construção de conhecimento corporal utilizada pelo aluno detectando se ele criou/inventou/realizou, repetiu, copiou as atividades nas aulas de Educação Física do 7º ano: 81% dos alunos disseram que criaram/inventaram/realizaram o seu próprio movimento, 13% disseram que copiaram dos colegas e 6% disseram ter compartilhado o conhecimento por eles desenvolvido.

Kunz (2006) destaca que a exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida das relações não apenas profissionais, mas especialmente afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e imitação é reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa. E acrescenta que (2009): “Nenhum movimento pode ser estudado/analísado como algo em si. Ninguém pode isolar o movimento dos objetos ou do ser que movimenta. Sempre são objetos, coisas, pessoas ou animais que se movimentam, por forças próprias ou impulsionadas por algo [...] se movimentam em determinada situação e sob determinadas condições”.

Para Marques (2005) a escola pode, sim, fornecer parâmetros para a sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de

“soltar” ou de reproduzir, mas sim de instrumentalizar e de construir conhecimento em/por meio da dança com seus alunos, pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social.

Sim	92%	Às vezes	8%
-----	-----	----------	----

Quadro 6: Participação na elaboração e sugestões para as atividades nas aulas de Educação Física do 7º ano com a utilização da perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e Didática Comunicativa, o se-movimentar e o Método Laban: conteúdo estruturante de Dança.

O Quadro 6 procura saber se o aluno participou da elaboração e se deu sugestões para as atividades nas aulas de Educação Física do 7º ano: 92% dos alunos responderam que sim e 8% responderam que “às vezes” davam sugestões.

Estes ainda passaram pela parte da aula da transcendência de limites para aprendizagem participando das etapas das atividades e atuando efetivamente da elaboração, sugerindo, repetindo, corrigindo e encenando.

Em seguida há uma etapa da transcendência de limites, criando/inventando, problematizando, apresentando ideias e finalizando com a apresentação de cada grupo. A parte final da aula faz com que o aluno exale toda a sua realização em forma de sorriso espontâneo e aplausos. Sai da aula sentindo-se parte integrante do seu processo de construção e execução, não apenas executantes que repetem ou copiam movimentos.

Para confirmar a importância da participação do aluno no processo de elaboração e sugestão, Laban (1978) destaca que “o homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação, tem por objetivo atingir algo que lhe é valioso”. Ao elaborar e sugerir, o aluno pretende alcançar algum objetivo e neste sentido Nanni (2008) acrescenta que: “...a vivência corporal, portanto, dá a plena dimensão da existência. Existir é se aperceber, dar existência através da experimentação plena de existir. É experimentar o que você é através da vivência: estar dentro de mim; ter plenitude do que sou; estabelecer a dimensão completa de mim mesmo; construir a cada dia o meu ‘Eu’”.

Esses foram os resultados obtidos neste estudo sobre o tema que deve ser latente no trabalho do professor de Educação Física, que deve, com persistência,

buscar conhecimento para que ocorra a inserção da dança nas escolas de forma educativa, fundamentada, planejada e estruturada.

Considerações finais

Com o intuito de obter sustentação para defender a relevância do conteúdo estruturante de dança, foi possível investigar que há diversas possibilidades de realizar a dança na escola. Pela existência desta necessidade, foi de suma importância estabelecer uma base filosófica como a Fenomenologia, a metodologia na perspectiva da Pedagogia Crítico-Emancipatória e o Método Laban. A partir destes referenciais foi possível planejar as aulas e aplicá-las tendo como ponto de partida os Conteúdos Estruturantes que constam nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, Paraná (2008).

Dessa forma conclui-se que, por meio das estratégias pedagógicas utilizadas nas aulas de Educação Física com o Conteúdo Estruturante: Dança, o aluno adquiriu conhecimentos, podendo assim explanar de forma escrita e falada comentários sobre a Dança, mostrando o conhecimento adquirido. Considerando a possibilidade verificada, sugere-se que tal trabalho pode ser realizado em todos os níveis de ensino, adequando-o de acordo com a especificidade de cada realidade escolar.

Referências

BETTI, Mauro. **Por uma Didática da Possibilidade: Implicações da Fenomenologia de Merleau Ponty na Educação Física.** Revista Brasileira de Ciência do Esporte, vol.28, nº2. Curitiba. Brasil, 2007.

CAMINADA, Eliana. **História da Dança: evolução cultural.** Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia?** 10. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

KUNZ, Elenor. **Educação Física Crítico-Emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte.** Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.

-----, Elenor. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7.ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

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

MARQUES, Izabel A. **Dançando na escola**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 3. ed. São Paulo: Martin: Fontes, 2006.

NANNI, Dionísia. **Dança – educação – pré-escola à universidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Sprint: 2008.

PARANÁ. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2008.

<<http://www.mlnpizabel.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=10>
> Acesso em: 25 de out. 2016.

<<http://www.mlnpizabel.seed.pr.gov.br/redeescola/escolas/20/1510/150/arquivos/File/PPP2010.pdf>>. – Acesso em: 25 de out. 2016.

Atividades rítmicas e expressivas na educação infantil: importância e benefícios

Sarah Coelho¹³⁰

Anderson da Silva Honorato¹³¹

Resumo

Este trabalho aborda a importância da dança para os alunos da educação infantil, sendo justificado pela necessidade cada vez maior de a escola trabalhar atividades que incentivem o desenvolvimento motor das crianças. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, que traz como objetivo principal elencar os principais benefícios de atividades de dança para as crianças da educação infantil, além de evidenciar a necessidade de atividades físicas bem direcionadas para o desenvolvimento motor dos alunos, bem como expor como o pleno desenvolvimento sensório-motor é essencial para o desenvolvimento cognitivo. Concluiu-se que a dança é uma importante ferramenta pedagógica, além de ser uma atividade lúdica.

Palavras-chave: Dança. Atividades rítmicas expressivas. Educação Infantil.

Introdução

A expressão corporal deve ser estimulada e trabalhada desde a tenra idade. O presente trabalho objetiva discutir as questões que envolvem as atividades rítmicas-expressivas que são ou deveriam ser desenvolvidas pelas instituições responsáveis pelo cuidar e educar das crianças de zero a 5 anos, o que na legislação educacional brasileira denomina-se educação infantil, a saber:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos,

¹³⁰ Graduação em Educação Física (UNIPAR), Formação em Ballet Clássico-Ballerina – Umuarama PR. Pós-graduação em Dança (UNIFAMMA), Diretora – Ballet Sarah Coelho.

¹³¹ Graduação em Educação Física (UEL), Pós-graduação em Biologia Aplicada à Organização do Ambiente Escolar e do Trabalho (UEM), Mestrado em Ciências da Saúde (UEM), Doutorando em Educação Física (UEL/UEM) e Docente no Instituto Federal de Santa Catarina (IDSC).

em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996, Art. 29).

Essa mesma lei afirma ainda que:

a Arte é considerada obrigatória na educação básica: “[...] o ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996, Art. 26).

A realização deste trabalho justifica-se pela necessidade cada vez maior de a escola trabalhar atividades que incentivem o desenvolvimento motor das crianças na educação infantil. Ali, elas têm cada vez menos espaço e oportunidades para apreciar e aprender sobre música, devido ao crescimento e à popularização de atrativos eletrônicos. E também porque:

O professor deve conscientizar-se de que o momento é de inovar e ousar, que os tempos de cópias já se afastaram juntamente com paradigmas que não se enquadram mais nas novas visões de uma pedagogia preocupada com a formação integral do educando (VERDERI, 2009, p. 22).

A problemática a ser trabalhada nesta pesquisa gira em torno do questionamento: quais os benefícios das atividades rítmicas-expressivas para o desenvolvimento das crianças na etapa da educação infantil? De modo que o objetivo deste trabalho é realizar o levantamento desses benefícios.

Desenvolvimento

A dança é uma das mais antigas atividades físicas intencionais do ser humano, conforme nos apresenta Verderi (2009, p. 23): “O homem primitivo dançava por inúmeros significados. [...] O homem dançava para tudo que tinha significado, sempre em forma de ritual”. Não podemos deixar de citar que para os familiares de alguns alunos, e mesmo para alguns educadores, atividades que envolvam dança, música e até mesmo práticas pedagógicas com a ludicidade, são vistas como desconfiança e descrédito com relação aos resultados de aprendizagem. Neste sentido, Marques

(1990, p. 16) nos explica os motivos desta resistência às práticas docentes que envolvam a dança:

A ignorância daquilo que pode ser considerado dança, a falta de visão de que a dança não é necessariamente algo academizado, a falta de experiência das pessoas no que diz respeito à dança, uma concepção restrita de educação e, também, a dificuldade de lidar com o corpo durante tantos séculos condenado ao profano e ao pecado. (MARQUES, 1990, p. 16).

Dentre os fatores que evidenciam a importância da dança entre as atividades a ser trabalhadas na educação infantil, encontramos a questão da psicomotricidade, que, segundo Soares (1996), é o envolvimento da prática docente com o desenvolvimento do indivíduo, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, buscando garantir a formação integral do aluno.

Já para Resende (1994), a perspectiva renovadora da psicomotricidade está [...] na proposição de um modelo pedagógico fundamentado na interdependência do desenvolvimento motor, cognitivo e afetivo dos indivíduos, bem como na tentativa de justificá-la como um componente curricular imprescindível à formação das estruturas de base para as tarefas instrucionais da escola.

Ficou evidente que a prática de atividades rítmicas-expressivas também apresenta papel fundamental de estímulo aos processos cognitivos e emocionais. Quando consideramos a reflexão de Jean Piaget acerca das ideias construtivistas, percebemos que é preciso ir além do desenvolvimento intelectual, pois este só ocorre se houver simultaneamente o desenvolvimento físico:

No construtivismo, a intenção é construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, numa relação que extrapola o simples exercício de ensinar e aprender. Conhecer é sempre uma ação que implica em esquemas de assimilação e acomodação num processo de constante reorganização (FREIRE, 1990, p. 9).

Devemos destacar que a interação com o mundo exige, quase sempre, ações cuja realização envolve todo o corpo, requerendo coordenação motora e desenvolvimento sensório-motor. Reforçando este argumento, Laban (2009, p. 28) afirma que: “Quando criamos e nos expressamos por meio da dança, interpretamos seus ritmos e formas, aprendemos a relacionar o mundo interior com exterior”.

Também é importante destacar que, para Marcelino (1996. p. 38), é necessário que a preocupação com as atividades físicas já apareça desde os primeiros anos de escolarização, para que a criança descubra o prazer nas atividades físicas:

É fundamental que se assegure à criança o tempo e os espaços para que o caráter lúdico do lazer seja vivenciado com intensidade capaz de formar a base sólida para a criatividade e a participação cultural e, sobretudo, para o exercício do prazer de viver, e viver, como diz a canção [...] como se fora brincadeira de roda [...] (MARCELINO, 1996. p. 38).

Neste sentido, Ferland (2006) afirma que não existe unanimidade entre os pesquisadores, quando estes buscam uma definição para o que vem a ser o ato de brincar, tornando assim a compreensão do lúdico um processo bastante difícil, até porque a brincadeira mostra-se um fenômeno complexo e holístico. Nesta busca conceitual, podemos adotar a definição de Ferland (2006):

[...] o ato de brincar é uma atitude subjetiva em que o prazer, a curiosidade, o senso de humor e a espontaneidade se tocam; tal atitude se traduz por uma conduta escolhida livremente, da qual não se espera nenhum rendimento específico (FERLAND, 2006, p. 26).

Assim, podemos considerar que grande parte das atividades de dança a ser realizadas com as crianças da educação infantil será considerada pelos alunos como uma brincadeira, o que aumenta consideravelmente seu interesse e participação. Não devemos nos esquecer de que, ainda de acordo com Ferland (2006), uma das principais características das atividades lúdicas, das brincadeiras, é que tais ações proporcionam prazer.

Também é merecedor de destaque que as atividades rítmicas-expressivas são de grande importância para o progresso cognitivo e social dos estudantes. Paes (2001) confirma que o principal objetivo destas atividades deve ser o de assegurar a prática no processo ensino-aprendizagem, com valores e princípios voltados a uma atividade gratificante, motivadora e permanente, reforçada pelos conteúdos desenvolvidos pedagogicamente.

Podemos evidenciar que:

Deve fazer parte da pedagogia do esporte conversar sobre os acontecimentos da aula, colocar o aluno em situações desafiadoras,

estimulá-lo a criar suas próprias soluções e a falar sobre elas, levando-o a compreender suas ações. São coisas que contribuem para o desenvolvimento da inteligência do aluno. Não pensamos só no craque; pensamos, mais que isso, na sua condição humana (FREIRE, 2003, p. 9-10).

Entretanto, como toda e qualquer atividade educacional, a dança deve ser planejada, pois não é por ser uma atividade física que deve ser realizada sem objetivos e conteúdos conforme nos apresenta Paes (2001), ao afirmar que o exercício:

[...] pode deixar de ser uma atividade, tornando-se uma disciplina, e seu programa de ensino deverá definir com clareza seus objetivos, conteúdos programáticos e procedimentos metodológicos utilizados para o cumprimento dos programas propostos (PAES, 2001, p.18-19).

Por fim, devemos também evidenciar que a dança é um importante instrumento educacional, capaz de gerar resultados expressivos no desenvolvimento pleno do estudante, conforme confirmado por Pereira (2001, p. 16):

[...] a dança é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na escola: com ela, pode-se levar os alunos a conhecerem a si próprios e/com os outros; a explorarem o mundo da emoção e da imaginação; a criarem; a explorarem novos sentidos, movimentos livres (...). Verifica-se assim, as infinitas possibilidades de trabalho do/para o aluno com sua corporeidade por meio dessa atividade.

Ao pensarmos no desenvolvimento da criança, cabe a todos os adultos envolvidos no processo educacional ter em mente que a instituição escolar deve ir além do foco no aprimoramento intelectual, conforme nos apresentado por Freinet (1991, p. 8):

Infeliz educação a que pretende, pela explicação teórica, fazer crer aos indivíduos que podem ter acesso ao conhecimento pelo conhecimento e não pela experiência. Produziria apenas doentes do corpo e do espírito, falsos intelectuais inadaptados, homens incompletos e impotentes (FREINET, 1991, p. 8).

Assim, de acordo com Verderi (2009. p. 33), “[...] a dança na escola deverá ter um papel fundamental como atividade pedagógica [...] e por meio dessas mesmas atividades reforçar a autoestima, a autoimagem, a autoconfiança e o autoconceito”.

Também devemos citar neste trabalho que a criança traz em sua natureza o impulso de realizar movimentos ordenados e ritmados similares aos da dança, o que dá maior naturalidade às atividades que envolverem esta proposta (MORANDI, 2006).

De acordo com Morandi (2006), é dever dos profissionais da educação desenvolver nos alunos da educação infantil a consciência acerca dos princípios do movimento da dança, sempre tomando o cuidado de preservar a espontaneidade infantil, além de desenvolver a expressão criativa. Dando sequência ao mesmo raciocínio apresentado anteriormente, Marques (2003) nos alerta que a instituição escolar, na pessoa de seus educadores, não deve dar prioridade à busca de movimentos corretos e perfeitos, que obedeçam a padrões de coreografia.

O mesmo autor afirma não ser recomendado que as atividades de dança sejam realizadas com caráter competitivo, visto que cada aluno apresenta diferentes tipos de expressão corporal e, como tal, a dança configura-se como uma forma de comunicação individual da criança. Vale lembrar que, mesmo entre alunos que já possuem uma vivência de danças, é necessário cuidar para que a exigência técnica não apague o objetivo maior: a expressão através do movimento. Dando respaldo ainda maior a esta afirmação, Fiamoncini (2002-2003, p. 4) afirma que o excesso de exigência técnica “[...] pode ocasionar-lhes uma falta de sentido para continuar dançando”.

Para complementar esta análise, Marques (2003, p. 14) nos faz uma importante ressalva ao salientar que: “[...] o contexto dos alunos é um dos interlocutores para o fazer-pensar a dança, pois garante a relação entre o conhecimento em dança e as relações sócio, político e culturais dos mesmos em sociedade”.

O principal objetivo do trabalho com a dança em sala de aula deve ser o de formar a criança como um cidadão crítico, participativo e responsável, capaz de se expressar em diversas linguagens, aprendendo a pensar e analisar os movimentos corporais. A escola sonhada por Freire (1996) possuía algumas características como leveza, alegria, seriedade e competência, sendo que a seriedade e a competência não excluíam a leveza e a alegria; portanto a escola, para ele, não precisava ser triste nem pesada.

Sonhamos com uma escola que, sendo séria, jamais vive sisuda. A seriedade não precisa ser pesada. Quanto mais leve, mais eficaz e convincente é ela. Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas,

dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar e aprender, de conhecer, não transforma este “quefazer” em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar e aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes. É por isso que [...] eu falava de que o reparo das escolas, urgentemente feito, já será um pouco mudar a cara da escola do ponto de vista também de sua alma (FREIRE, 1996, p. 42)

Essa prática leve e alegre pode ser obtida de diversas maneiras, de acordo com a criatividade e o conhecimento de cada professor. Assim, podemos imaginar facilmente atividades de dança como um meio para desenvolver essa prática, considerando que ela pode contribuir para o aprendizado e o pleno desenvolvimento das crianças. Diante destes objetivos, podemos ressaltar que o educador é fundamental no espaço da educação infantil e sua formação é imprescindível, pois educar não se limita a repassar informações ou mostrar apenas um caminho, mas organizar uma prática pedagógica no qual o educando desenvolva habilidades para lidar com as diferenças e desenvolva consciência de si, dos outros e da sociedade. Cabe ao professor proporcionar momentos de interação e autoconhecimento, para os quais a dança surge como importante ferramenta de trabalho pedagógico, além de atividade lúdica.

Assim, fica claro que as aprendizagens significativas ocorrem durante o desenvolvimento da criança e são construídas em situações de interações com o meio físico e também com o próprio corpo, mas sendo também muito importante a interação com o adulto, ou seja, o professor. Portanto, é fundamental que os educadores tenham conhecimento da importância das atividades de dança e de seu papel na mediação dessa prática no espaço escolar.

A dança consegue aprimorar a criatividade, a sensibilidade e a inteligência, ampliando as oportunidades de expressão do aluno. Além disso, as atividades musicais com coreografias livres ou dirigidas têm o intuito de criar laços entre as pessoas, baseando-se na atividade em grupo.

O papel do professor é de fundamental importância, devendo ele se tornar facilitador da aprendizagem, repensando e adequando sua prática, propondo sempre

novas atividades, procurando manter os desafios e a motivação. Desta forma, é necessário que o educador, ao trabalhar com a dança, não fique preso à busca por resultados ou aprendizagem visível, que limita a expressão dos alunos, comprometendo os objetivos principais da atividade com dança.

Mesmo não sendo o foco deste trabalho, é importante destacar o papel da música como a melhor incentivadora das primeiras atividades de dança planejadas pelo educador. Como afirma Gainza, (1988, p.22): “A música e o som, enquanto energias, estimulam o movimento interno e externo no homem; impulsionam-no à ação e promovem nele uma multiplicidade de condutas de diferentes qualidade e grau”. E ainda, segundo Barreto (2000, p.45):

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento (BARRETO, 2000, p.45).

Como elemento parceiro da dança, a música também traz benefícios específicos para o processo educacional. Assim, podemos dar sequência ao objetivo de elencar os benefícios da música aos alunos da educação infantil citando a importante afirmação de Katsch e Merle-Fishman apud Bréscia (2003, p.60): “[...] a música pode melhorar o desempenho e a concentração, além de ter um impacto positivo na aprendizagem de matemática, leitura e outras habilidades linguísticas nas crianças”. A presença da música nas atividades escolares é muito bem recomendada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), ao afirmar:

Aprender a sentir, expressar e pensar a realidade sonora ao redor do ser humano, que constantemente se modifica nessa rede em que se encontra, auxilia o jovem e o adulto em fase de escolarização básica a desenvolver capacidades, habilidades e competências em música (BRASIL, 1998, p. 24).

Outro fator importante desenvolvido pelo trabalho com música em sala de aula, é a sensibilidade desenvolvida a partir das melodias:

[...] as potencialidades de cada indivíduo (sua capacidade de discriminação auditiva, suas emotividades etc.). São trabalhadas e preparadas de modo a compreender e reagir ao estímulo musical [...]

desenvolver os instrumentos de percepção necessários para que o indivíduo possa ser sensível à música, apreendê-la, recebendo o material sonoro/musical, como significativo (PENNA, 1990, p.22).

Por fim, a música torna as atividades de sala de aula mais atrativas para os alunos, aumentando seu interesse e participação, ampliando os resultados de aprendizagem obtidos, pois a música em sala de aula é capaz de:

[...] propiciar uma alegria que seja vivida no presente é a dimensão essencial da pedagogia, e é preciso que os esforços dos alunos sejam estimulados, compensados e recompensados por uma alegria que possa ser vivida no momento presente (SNYDERS, 1994, 14).

Música e dança acabam por formar uma parceria de grande sucesso, para que a escola atinja seu objetivo de promover o pleno desenvolvimento da criança como ser humano apto a viver em sociedade.

Considerações finais

A sociedade vive um momento único em sua História, no qual é preciso que as crianças sejam incentivadas a realizar atividades que envolvam movimento corporal.

As atividades rítmicas-expressivas, aliadas à música, surgem como uma importante ferramenta educacional para o desenvolvimento sensório-motor dos alunos nas séries iniciais que, de forma lúdica, começarão a descobrir as inúmeras possibilidades de expressão corporal.

Convém evidenciarmos que o trabalho educacional envolvendo atividades com música e dança não representa uma novidade nas discussões relacionadas às práticas pedagógicas, visto que tais atividades são contempladas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A dança surge como importante ferramenta pedagógica, pois sua inclusão na rotina infantil vai favorecendo o desenvolvimento das aptidões físicas e cognitivas, melhorando a compreensão acerca do próprio corpo e dos assuntos que o rodeiam.

Assim, após a realização deste trabalho, embasado em pesquisas bibliográficas, pôde-se concluir que os objetivos foram alcançados, ou seja, foi possível elencar os principais benefícios de atividades com música e dança para as crianças da educação infantil, além de evidenciar a necessidade de atividades

musicais e ritmadas bem direcionadas para o desenvolvimento sensório-motor dos alunos.

Vale lembrar que, mesmo alcançando os objetivos propostos no início deste trabalho, bem como respondendo ao questionamento da problemática escolhida, não se pode afirmar que o tema esteja esgotado ou totalmente abordado, visto que ainda há muito a ser estudado sobre a importância da dança e da música para o desenvolvimento pleno das crianças. Uma sugestão para trabalhos futuros é pesquisar a frequência das atividades de dança num Centro de Educação Infantil, ou mesmo analisar o papel da dança, música e outras artes nos cursos de formação inicial de professores, tanto em nível médio quanto superior.

Referências

BARRETO, Sidirley de Jesus. **Psicomotricidade: educação e reeducação**. 2. Ed. Blumenau: Acadêmica, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: artes**. Brasília: MEC/ SEF: 1998.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9394/96.

BRÉSCIA, Vera Lúcia Pessagno. **Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva**. São Paulo: Átomo, 2003.

FERLAND, Francine. **O modelo lúdico: o brincar, a criança com deficiência física e a terapia ocupacional**. 3 ed. São Paulo: Roca, 2006.

FIAMONCINI, Luciana. Dança na educação: a busca de elementos na arte e na estética. **Revista Pensar a prática**: Revista da Pós-Graduação em Educação Física, Goiânia, v. 6, p. 59-72, jul./jun. 2002-2003.

FREINET, C. **Pedagogia do bom senso**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, João Batista. **Educação de Corpo Inteiro**. CENP. 1990

FREIRE, J.B. e Scaglia, A. J. **Educação como Prática Corporal**. São Paulo. Scipione, 2003.

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

GAINZA, Violeta Hemsy de. **Estudos de psicopedagogia musical**. 3. Ed. São Paulo: Summus, 1988.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 2009.

MARCELINO, Nelson Carvalho. **Estudos do lazer: uma introdução**. Campinas. São Paulo: Autores Associados, 1996.

MARQUES, I. **Ensino de Dança Hoje: textos e contextos**. São Paulo, Cortez, 1990.

MARQUES, I A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

MORANDI, C. A Dança e a Educação do cidadão sensível. In: STRAZZACAPPA, M. **Entre a arte e a docência: A formação do artista da dança**. Campinas: Papirus, 2006.

PAES, R.R. **Educação Física Escolar: o esporte como conteúdo pedagógico no ensino fundamental**. Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

PEREIRA, SRC et all. Dança na escola: desenvolvendo a emoção e o pensamento. **Revista Kinesis**. Porto Alegre, n. 25, 2001.

RESENDE, H. G. Tendências pedagógicas da Educação Física escolar. In: RESENDE, H. G.; VOTRE, S. **Ensaio sobre Educação Física, esporte e lazer**. Rio de Janeiro: SBDEF, 1994.

SNYDERS, Georges. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** 2. Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, p.6-12, 1996. Suplemento 2.

VERDERI, E. B. **Dança na escola**: uma abordagem pedagógica. São Paulo: Phorte, 2009.