

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

THAIS LORRAINI DOS SANTOS PIMENTEL

PRÁTICAS BRINCANTES EM DANÇA NO CONTEXTO EXTRACURRICULAR DO ENSINO
PARTICULAR DO RIO DE JANEIRO

RIO DE JANEIRO
2024

THAIS LORRAINI DOS SANTOS PIMENTEL

**PRÁTICAS BRINCANTES EM DANÇA NO CONTEXTO EXTRACURRICULAR DO
ENSINO PARTICULAR DO RIO DE JANEIRO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Dança.

O presente estudo possui natureza predominantemente básica, visto que o seu objetivo foi analisar os diferentes aspectos pedagógicos relativos às experiências de ensino da dança como atividade extracurricular de uma escola privada dirigida a alunas do Ensino Infantil, na qual a autora atuou como professora contratada por uma empresa terceirizada; e fundamentar e propor o brincar como estratégia de ensino nas aulas de dança, visando estimular o interesse e a motivação das crianças.

Área de concentração: Estudos da dança, educação, infâncias e os princípios do brincar.

Orientadora: Prof.^a Dra. Lara Seidler de Oliveira
Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Moraes de Mello

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

2024

Ficha Catalográfica

D722p Dos Santos Pimentel, Thais Lorraini
PRÁTICAS BRINCANTES EM DANÇA NO CONTEXTO
EXTRACURRICULAR DO ENSINO PARTICULAR DO RIO DE
JANEIRO / Thais Lorraini Dos Santos Pimentel. --
Rio de Janeiro, 2024.
110 f.

Orientadora: Lara Seidler.

Coorientadora: Alexandre Mello.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do
Rio de Janeiro, Escola de Educação Física e
Desportos, Programa de Pós-Graduação em Dança, 2024.

1. Dança para crianças. 2. Brincar. 3. Práticas
pedagógicas. I. Seidler, Lara, orient. II. Mello,
Alexandre, coorient. III. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

THAIS LORRAINI DOS SANTOS PIMENTEL

PRÁTICAS BRINCANTES EM DANÇA NO CONTEXTO EXTRACURRICULAR DO ENSINO PARTICULAR DO RIO DE JANEIRO: TENSÕES E DESAFIOS

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDan), na Linha de Pesquisa Dança-Educação, na Escola de Educação Física e Desporto, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestra em Dança.

APROVADA EM 10/09/2024

Orientadora: Prof.^a Dra. Lara Seidler de Oliveira

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/EEFD)

Coorientador: Prof. Dr. Alexandre Moraes de Mello
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/EEFD)

Membro Interno: Prof.^a Dra. Isabela Maria Azevedo Gama Buarque
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/EEFD)

Membro Externo: Prof.^a Dra. Mabel Emilce Botelli
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/EEFD)

Prof.^a Dra. Denise Maria Quelha de Sá
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/EEFD)

Dedico esta pesquisa para aqueles que acreditam no poder da Educação e no potencial da Arte dançada.

AGRADECIMENTOS

Peço licença aos mais velhos, aos mais novos para abrir essa singela escrita. Agradeço ao sagrado Deus e a fé que habita em mim e me concede forças, respiros e proteção para chegar até aqui, sendo atravessada inclusive, por uma crise pandêmica, por ataques e sucateamentos da universidade pública. Com perseverança e esperança (do verbo esperarçar freireano), sigo resistindo, pesquisando e apostando na educação das Artes e das Danças.

Gratidão aos meus familiares que me apoiam e se orgulham dos caminhos que venho construindo e traçando na Dança. Eles vibram e torcem pelo sucesso do meu ofício e da minha profissão como artista-educadora.

Agradeço ao meu noivo, Rone Brito, que me acompanhou com serenidade, compressão, ouvindo os meus anseios, oferecendo apoio e incentivo durante todo o período de dedicação e estudo no mestrado.

As turmas do PPGDan UFRJ das três linhas de pesquisas que cruzaram e marcaram a minha formação, em especial a querida Flávia Oliver que foi “ombro amigo” em diversos momentos. Alguns colegas foram parceiros, companheiros de grandes reflexões e aprendizados. Sinto-me presenteada e privilegiada por ter sido rodeada por artistas, educadores, dançantes e pesquisadores tão incríveis e geniais.

A todo corpo docente do PPGDan UFRJ, vocês enriqueceram a minha trajetória acadêmica e profissional. Obrigada pelas partilhas, experiências, confluências e saberes que juntas foram tramados, tecidos e retalhados.

À minha orientadora Lara Seidler e ao Co-orientador Alexandre de Mello, vocês foram importantes, pacientes e combustíveis no processo da escrita e da concretização desta pesquisa. Obrigada pelos encontros, conversas, direcionamentos e ensinamentos.

Aos funcionários e técnicos do PPGDan e da EEFD por colaborarem de forma solícita aos meus pedidos de “socorro” e mobilizarem as engrenagens para o bom funcionamento do programa.

Às professoras da banca avaliadora por aceitarem o convite e de cuidadosamente corroborar e agregar apontamentos para o enriquecimento e crescimento do trabalho.

As minhas alunas por toda troca, pelas experiências brincantes e desafios vivenciados em sala de aula; pelos olhares, sorrisos, abraços e choros. Vocês me ensinam e me transformam a cada dia.

À arte da Dança, que me torna uma mulher mais humana, pensante, criativa e consciente. Por me ensinar a ter resiliência, empatia e generosidade; por facilitar relações poéticas e sensíveis com o outro e proporcionar novas formas de ser, estar e viver no universo *Aiyê* (mundo real/material), ou até mesmo em *Orun* (mundo espiritual).

O conhecimento da Arte abre perspectivas para que o aluno tenha uma compreensão do mundo na qual a dimensão poética esteja presente.

(PCN-Arte)

RESUMO

Esta dissertação aborda o ensino da dança no contexto da Educação Infantil de uma instituição particular localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro, na qual são tratadas as problemáticas e aspectos ligados a esta atividade desenvolvida, tomando também, como referência as experiências docentes da própria autora. Neste cenário a presença do brincar surge no fazer pedagógico da Dança como possibilidade de desenvolver um ensino aberto, flexível em diálogo com as necessidades das crianças. Diante disso, surgem algumas questões: Como o ensino de dança se apresenta e opera nesta unidade escolar privada? Quais alunos possuem acesso ao ensino de dança? Por que a arte da dança ainda se limita as atividades extracurriculares? Como repensar o desenvolvimento das práticas em sala de aula pela via do brincar? Os objetivos da presente pesquisa foram analisar os diferentes aspectos pedagógicos relativos às experiências de ensino da dança como atividade extracurricular de uma escola privada dirigida a alunas do Ensino Infantil, na qual a autora atuou como professora contratada por uma empresa terceirizada; e fundamentar e propor o brincar como estratégia de ensino nas aulas de dança, visando estimular o interesse e a motivação das crianças. Como metodologia empregada neste trabalho foi adotado o estudo de caso, pois permite o pesquisador ter o contato direto com as situações investigadas na vida social escolar, possibilitando analisar as relações e interações entre os sujeitos, observar as realidades cotidianas, captar significados e descrever as experiências, num processo de transformar-se e ser transformado, enquanto atuam na realidade (André, 2013). Como referencial teórico o estudo contou com o suporte de autores de diferentes áreas, sobretudo, da dança, educação, infâncias e os princípios do brincar; tais como: Philippe Ariès (1986), Renato Nogueira; Marcos Barreto (2018), Lev Vigotski (2008), Tizuko Kishimoto (1995), Johan Huizinga (2008), André Meyer (2012), Isabel Marques (2012), Paulo Freire (1992,1996), alguns documentos oficiais do sistema educacional, entre outros. Como resultado, será apresentado um caderno pedagógico nesta linha de pesquisa onde o brincar é parte do trabalho cuidadoso com as infâncias no ensino da dança inserido no universo escolar.

Palavras Chaves: Dança para crianças. Brincar. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This dissertation addresses the teaching of dance in the context of Early Childhood Education at a private institution located in the South Zone of Rio de Janeiro, in which the problems and aspects linked to this developed activity will be addressed, also taking as a reference the author's own teaching experiences. In this scenario, the presence of playing appears in the pedagogical practice of Dance as a possibility of developing open, flexible teaching in dialogue with the needs of children. Given this, some questions arise: How does dance teaching present itself and operate in this private school unit? Which students have access to dance education? Why is the art of dance still limited to extracurricular activities? How to rethink the development of classroom practices through play? The objectives of this research were to analyze the different pedagogical aspects related to the experiences of teaching dance as an extracurricular activity in a private school aimed at Early Childhood Education students, in which the author worked as a teacher hired by an outsourced company; and base and propose playing as a teaching strategy in dance classes, aiming to stimulate children's interest and motivation. The case study was adopted as the methodology used in this work, as it allows the researcher to have direct contact with the situations investigated in school social life, making it possible to analyze the relationships and interactions between subjects, observe everyday realities, capture meanings and describe experiences, in a process of transforming and being transformed, while acting in reality (André, 2013). As a theoretical reference, the study had the support of authors from different areas, especially dance, education, childhood and the principles of play; such as: Philippe Ariès (1986), Renato Nogueira; Marcos Barreto (2018), Lev Vigotski (2008), Tizuko Kishimoto (1995), Johan Huizinga (2008), André Meyer (2012), Isabel Marques (2012), Paulo Freire (1992,1996), some official documents of the educational system , between others. As a result, a pedagogical notebook will be presented in this line of research where playing is part of the careful work with children in teaching dance within the school universe.

Keywords: Dance for children. To play. Pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
RCN	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
PCN's	Parâmetros Curriculares Nacionais
TFD	Teoria Fundamentos da Dança
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O BRINCAR NO CONTEXTO DAS INFÂNCIAS	16
2.1 Se essa rua (não) fosse só (minha)- Abertura e (an)danças.....	16
2.2 Infâncias e suas formas de entendimento.....	20
2.3 O brincar nas infâncias.....	28
3 PROBLEMÁTICAS QUE ENVOLVEM O ENSINO DA DANÇA E O CONTEXTO EXTRACURRICULAR	37
3.1 Corpo e infância.....	37
3.2 Danças nas escolas.....	43
3.3 Eixos educacionais focalizados para as ações pedagógicas em danças.....	50
4 A SALA DE AULA: O BRINCAR NAS PRÁTICAS EM DANÇAS	65
4.1 A sala de aula e as suas dimensões.....	65
4.2 A sala de aula como espaço brincante.....	69
4.3 Experiências comentadas do trabalho de dança com as crianças.....	75
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
ANEXO 1 Caderno Pedagógico.....	87

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação trata sobre o desenvolvimento do trabalho de dança, configurado como atividade extracurricular, realizado em uma unidade escolar particular, situada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. A pesquisadora atuou como professora de dança contratada por uma empresa terceirizada, ministrando aulas para crianças de quatro e cinco anos de idade.

Neste campo vivenciado por alguns anos, foram surgindo problemáticas e inquietações em relação à maneira de como o ensino de dança se apresenta no espaço da educação, em como as práticas são pensadas e aplicadas, assim como o lugar tímido, muitas vezes desvalorizado, em que a arte da dança ocupa nos currículos, e isso não se restringe apenas a escola colocada em questão, mas também em muitas outras da rede privada.

No caso desta unidade escolar, o ensino de dança se enquadrava como uma atividade não obrigatória, paga por taxas extras, e se apresentava por meio do balé. Infelizmente nem todas as crianças tinham acesso às aulas, somente as meninas que tinham condições financeiras favoráveis eram matriculadas. Sobretudo, o cenário de bailarinas de sapatilhas e vestidas de rosa, afastava o interesse dos meninos pela dança, e ainda colaborava para o imaginário que trazia alusão de que dançar era associada a “coisa de menina”.

É a partir desse contexto de ensino privado e extracurricular que gostaria de encontrar as rotas de “fugas” para desviar da mecanicidade, das metodologias enrijecidas e cansativas que conseqüentemente acabam desmotivando a participação das crianças nas aulas. Meu interesse se volta a refletir e propor práticas em danças por outros modos, recorrendo aos caminhos pedagógicos permeados pela ludicidade e brincadeira. Assim, trarei a presença do brincar como via colaborativa e educativa para situações de ensino-aprendizagem. Com isso, buscarei analisar o uso da brincadeira e dos jogos como parceiros e suportes estratégicos nas aulas de dança.

Pode até parecer contraditório querer facilitar ensinamentos que permitam liberdade e inventividade dentro dessas estruturas “limitantes”, de modo que nos discursos dos projetos pedagógicos das escolas particulares prezam pelo ensino democrático, inclusivo, inovador; mas infelizmente na prática ainda é muito comum à linguagem da dança se apresentar a partir de óticas semelhantes à modalidade do balé, geralmente ensinado por meio da repetição de códigos fechados com passos marcados.

Um dos grandes desafios é encontrar as brechas que permitam semear e florescer práticas emancipadoras e prazerosas. Assim, surge o seguinte questionamento: Como a brincadeira pode estar presente nos ensinamentos de dança? Como posso construir ações

pedagógicas em dança permeadas pelo brincar, de forma a estimular saberes cobertos de sentidos e significados para os aprendizes? Vale salientar que “o brincar é próprio da criança e lhe propicia estados lúdicos” (Luckesi, 2015, p. 132). Ele é considerado uma atividade de caráter imprescindível no cotidiano infantil, é um direito da infância garantido nos documentos educacionais e reconhecido legalmente. A brincadeira permite à criança vivenciar formas de ser, pensar, elaborar e negociar regras de convivência, solucionar problemas sociais e estabelecer metas a serem alcançadas ao fim da atividade; também provoca sensação de bem estar e liberdade.

Há diversos caminhos voltados para as educações em danças, mas o enfoque que se propõe aqui dispõe pensar em processos pedagógicos a partir da discussão sobre as práticas da sala de aula e as confluências entre dança e a brincadeira, entendendo também, a possibilidade de se valorizar na práxis, ideias, teorias e conceitos. E ainda, reconhecendo na brincadeira o rigor e a seriedade com a qual se pode estabelecer o ensino da dança, enquanto linguagem da arte, campo de produção de conhecimento, de expressão e de comunicação peculiar pelo protagonismo do corpo.

Assim, os objetivos desta pesquisa foram analisar os diferentes aspectos pedagógicos relativos às experiências de ensino da dança como atividade extracurricular de uma escola privada dirigida a alunas do Ensino Infantil, na qual a autora atuou como professora contratada por uma empresa terceirizada; e fundamentar e propor o brincar como estratégia de ensino nas aulas de dança, visando estimular o interesse e a motivação das crianças

Pretende-se também romper a controvérsia ou a separação que muitas vezes é impregnada no espaço escolar entre o momento da brincadeira e o momento de aprender; logo, por que ambos não podem caminhar juntos? Afinal, brincar não seria algo sério? Dançar não é sério? Tais questões socialmente dicotômicas estão ligadas às ideias e problemáticas que ainda consideram o corpo, as práticas corporais, ou a própria atividade do brincar como algo marginalizado, de menor valor e distanciado das áreas do saber ditas intelectuais. No entanto, os modos operandi da criança, sua forma de ver, entender, relacionar e responder ao mundo se dá nos atos do brincar; e aproveito dessa expertise inerente aos pequenos para inserir e desenvolver os aprendizados em danças nas aulas.

O interesse pela temática surgiu das vivências docentes, dos desafios encontrados na sala de aula ao ministrar aulas com as crianças pequenas, das dificuldades e limitações de ser uma profissional da dança terceirizada; e também de pesquisas anteriores desenvolvidas durante a formação acadêmica da autora. Atualmente esses aprendizados foram amadurecidos no programa do PPGDan e hoje floresce essa escrita

composta por retalhos de experiências.

Este trabalho se apoia nos arcabouços teóricos que versam sobre a Arte, Dança/Educação, Educação, infâncias e os princípios do brincar, nos quais serão discutidos a partir da minha ótica enquanto professora terceirizada. Para isso, utilizo a metodologia que segue uma abordagem do Estudo de Caso que propõe conceber “o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (André, 2013, p. 97). Inclusive, permite o pesquisador ter o contato direto com as “situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-las do contexto [...] em que se manifestam” (André, 2013, p. 97). Logo, diversos instrumentos podem ser utilizados na investigação, e aqui recorri às vivências e observações feitas na realidade escolar privada, assim como, as experiências docentes em sala de aula, lecionando e convivendo com as crianças da Educação Infantil; nas quais impulsionaram as forças motrizes para as discussões e questões levantadas.

A pesquisa se encontra dividida em quatro capítulos, o primeiro dispõe-se desta introdução, o segundo intitulado “O brincar no contexto das infâncias”; nele trago relatos de como a empresa terceirizada na qual trabalhei, se estruturou na escola, e moldou o seu projeto de ensino, a partir de práticas mais tradicionais, e por consequência disso, busquei o brincar como proposta que fricciona este modo operacional.

Também são dialogadas as formas de entendimentos e o conceito sobre as infâncias, a fim de compreender melhor o universo infantil, sendo este público-alvo da presente investigação; e o outro tópico ressalta a presença do brincar nas infâncias.

Com base nas ideias de Philippe Ariès (1986), é investigada a concepção historicamente construída sobre a percepção da criança, vista inicialmente como um “adulto em miniatura” e com o passar dos tempos foi sendo transformada até chegar à representação da infância mais atualizada da modernidade. Já Renato Noguera e Marcos Barreto (2018), trazem contribuições com os fundamentos da cosmovisão afroperspectivista que convida pensar a infância a partir da infancialização, compreendida como uma condição de experiência humana privilegiada, como modos de inventar novas existências através das óticas infantis, é também uma filosofia que provoca refletir sobre como descobrir meios de experimentar a vida de uma maneira brincante.

Para compreender os princípios da atividade do brincar, os autores Lev Vigotski (2008) e Tizuko Kishimoto (1995) dão suporte ao texto. Para eles, as situações imaginárias e a submissão de regras são determinantes para os atos brincantes. Afinal, “se criarmos uma brincadeira sem uma situação imaginária, então, o que resta? Resta a

regra” (Vigotski, 2008, p. 28). A ação de brincar é considerada imprescindível na vida da criança, pois permite expressar emoções, explorar o mundo, agir com liberdade, inclusive possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades e aprendizagens.

Para o fechamento deste capítulo recorro a Johan Huizinga (2008), que apresenta pesquisas sobre o conceito de jogo, entendendo-o como um intervalo da vida “real”, uma esfera arrebatadora e temporária que possui orientação própria, capaz de absorver inteiramente o jogador e proporcionar experiências profundamente estéticas. De acordo com o filósofo:

[...] as exibições das crianças, mostram desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da realidade “habitual” (Huizinga, 2008, p. 17).

Agora, passando para o terceiro capítulo, “Problemáticas que envolvem o ensino da dança e o contexto extracurricular”, percorro pelos estudos de Le Breton (2007), entre outros autores para debater como as instituições escolares lidam com os corpos infâncias e como as questões do corpo na escola são tratadas, dado que por muito tempo ele foi ou ainda é negligenciado devido às ideias dicotômicas que dualizam as áreas mente/corpo, e valorizam o primeiro em detrimento do segundo. Além disso, o corpo aqui é valorizado, compreendido como fenômeno percebido que apreende as coisas a partir das suas estruturas sensoriomotoras, ele é o elo do sujeito com o mundo.

Para melhor compreensão sobre a legitimação da dança no âmbito escolar, é delineado um breve panorama histórico da legislação em relação à presença do ensino de arte na escola, sobretudo, o da linguagem da dança e como ela vem se apresentando no contexto privado. Dito isto, as leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definiram quatro regulamentações que asseguram o ensino artístico na educação brasileira, e a mais recente lei nº 13.278/2016 estabelece: Dança, Música, Teatro e Artes Visuais como obrigatórias na educação formal, integrando o componente curricular Arte. No entanto, há um grande descompasso entre o que é proposto nas leis e as realidades escolares.

São analisados criticamente alguns documentos oficiais do sistema de educação voltados inclusive para a primeira infância, a saber: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a Base Nacional Comum Curricular Nacional (2017) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010). Eles foram às bases educacionais que deram suporte para identificar e orientar as competências curriculares do ensino infantil. Sendo assim, foi feito

um recorte dos conteúdos da dança e como o brincar se apresenta e pode colaborar no alcance das aprendizagens traçadas em tais documentos.

No capítulo 4 “A sala de aula: o brincar nas práticas em danças” versa com base nas pesquisas de Alcina Maria Garrido que diz que “a sala de aula não seria somente um lugar cercado onde o conhecimento é repassado, mas um lugar de transição, de complementação e de troca entre os participantes desse contexto social” (Garrido, 2006, p. 20). Assim, trago as experiências, práticas e situações da sala de aula compartilhadas com as alunas da escola.

Como metodologia da dança, esta investigação também se serviu da Teoria Fundamentos da Dança através dos estudos do professor André Meyer (2012), esta que por sua vez, fez parte da minha formação acadêmica. Assim, venho utilizando dela como ferramenta metodológica, sendo orientadora das práticas pedagógicas nas aulas de dança; inclusive compõe um arcabouço de conhecimentos versáteis e conteúdos específicos voltados para pesquisa, criação e o ensino da arte dançada. A partir de tais referências alinhadas com as experiências do estudo de caso proponho pensar acerca dos desdobramentos e atravessamentos que permeiam a sala de aula no ensino infantil, de modo que o brincar e o jogar são pontos “chaves” para o desenvolvimento das aprendizagens em danças e para os diferentes momentos da aula, divididos em chegada (introdução), aventuras dançantes (desenvolvimento) e *gran finale* (encerramento).

Para finalizar o último capítulo, contextualizo a elaboração de um caderno pedagógico, que se encontra arquivado no anexo 1 da pesquisa, onde partilho experiências em sala de aulas, propostas, práticas com base nos Fundamentos da Dança e observações das minhas alunas. O objetivo deste caderno foi criar um produto artístico-pedagógico, e tentar fazer o exercício de teorizar a prática e praticar a teoria, assim como apontar possíveis caminhos que possam disparar outras iniciativas docentes por meio da utilização do brincar.

Neste sentido, esta dissertação se dedica a defender a presença da dança de forma obrigatória nas escolas, fomentar pensamentos, ações e estratégias para a construção de ensinamentos em danças que contemple habitares brincantes, emancipadores, significativos e que sejam coerentes com as necessidades dos corpos infâncias.

2 O BRINCAR NO CONTEXTO DAS INFÂNCIAS

Olhando a criança de cima e não na altura dos seus olhos, evitamos olhá-las nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresenta à sua altura.
(Kramer).

A ideia deste capítulo focaliza contextualizar o campo de trabalho da autora que atuou como professora de dança com crianças pequenas em uma escola particular do Rio de Janeiro, por meio de uma empresa terceirizada. O ensino de dança se enquadra nas atividades extracurriculares. As experiências tecidas através desse estudo de caso foram inspiradoras para abrir questões e novas perspectivas enquanto educadora e pesquisadora de dança.

As discussões dos tópicos seguintes perpassam pelo conceito de infâncias, a fim de compreender melhor o universo infantil, sendo este, público-alvo da presente investigação; e a dimensão do brincar tomando-o como um canal interessante para acessar e desenvolver os conhecimentos das danças.

2.1 Se essa rua (não) fosse (só) minha- Abertura e An(danças)

Neste primeiro momento, para abrir os caminhos da escrita e contextualizar o meu lugar de fala para os leitores, ousarei construir, tramar e assumir esse texto, os moveres de pensamentos e palavras em primeira pessoa, pois desejo recordar memórias, partilhar histórias e experiências, sendo estas, fontes de minhas reflexões teóricas. Quero começar falando sobre pedaços de tempo de minha infância, nasci em um bairro favelado da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro, cresci em um quintal estreito e comprido, de chão batido de terra, com canteiro de hortas, plantas e um pé de mamão. Um terreno de família que tinha três casas, onde moravam minha mãe, avó, tias, tios e primos, todos tomaram conta de mim, foram redes de apoio na minha criação.

Minha educação foi pautada no discurso autoritário da obediência dos mais velhos, com pouco diálogo ou sem questionamento, quando os adultos (pai, mãe, padrasto, tias, professora) mandavam, eu tinha o dever de acatar e respeitar em silêncio para não ser castigada/punida. Talvez seja por isso, eu tenha me tornado até os seis anos de idade uma criança observadora que quase não abria a boca, eu tinha medo de falar (até hoje tenho dificuldade de me pronunciar em público e luto pra não me calar). No entanto, eu era uma menina muleca, inquieta, ativa, vivia na rua e nas praças, gostava de

participar com os amigos da vizinhança os infinitos piques que a gente jogava (pique alto, pique cola, pique esconde, pique pega, pique parede), adorava andar de bicicleta pelo conjunto do meu bairro na Vila Aliança, das brincadeiras de casinha, de queimado, de boneca, de bolinha de gude, de pular corda e elástico, de escolinha (geralmente eu fazia o papel da professora). Fui entendendo que minha forma de comunicação não se dava primordialmente pelas palavras faladas, mas pela atividade do brincar, pela linguagem do corpo, pela exploração do movimento e do espaço.

Desde pequena sempre dancei em espaços informais¹ e não formais², seja na sala de casa, nas festas de aniversários, nas brincadeiras do fazer de conta, nas atividades cotidianas, no ministério de dança gospel da igreja que eu frequentava, na lambaeróbica do projeto social da prefeitura próximo a minha antiga casa, e imitando coreografias de grupos musicais que eram televisionados nos anos noventa (É o Tchan!, Rouge, Tchakabum, entre outros).

Meu sonho era poder fazer aulas de dança, no entanto, não tive a oportunidade de frequentar academias por falta de acesso e condições financeiras, assim como várias crianças das camadas sociais populares e moradoras de comunidades. Dentro daquela realidade de vida e infância que vivi, hoje percebo que o principal lugar que poderia democratizar o ensino de danças seria nas escolas básicas, porém, não foi (e ainda não é uma realidade palpável). Infelizmente as educações escolares ainda não possuem efetivamente projetos políticos que valorizem e priorizem os conhecimentos das Artes e principalmente da Dança nas grades curriculares. Foi só no então temido vestibular que descobri algo quase inacreditável: a existência de três cursos de graduação em Dança na maior faculdade do Brasil, na Universidade Federal do Rio de Janeiro, e a possibilidade de uma formação superior a partir do ensino público, gratuito e de qualidade.

Foi na universidade que percebi ainda mais a potência da arte e da dança; vivenciei experiências, trocas e aprendizados incríveis, me formei na licenciatura, me tornei conscientemente uma mulher negra, tive a chance de ser monitora/bolsista das disciplinas de práticas da Dança/Educação com as turmas da graduação, sob a orientação da professora e grande mestra Mabel Botelli. Assim, aventurei-me nos estudos sobre os fazeres didáticos e pedagógicos dos ensinamentos infantis da arte dançada. E essa bagagem fomentou em mim o desejo de atuar com a educação da dança voltada para

¹ Educação informal- está relacionada ao processo realizado ao longo da vida em que cada indivíduo adquire atitudes, valores, aprendizagens, conhecimentos decorrentes da experiência cotidiana, social, cultural; isto é, das influências de seu meio: da família, na igreja, no trabalho, na comunidade, etc (Marandino, 2017).

² Educação não formal- é qualquer atividade educativa organizada fora do sistema formal de educação, operando separadamente ou como complementar a este; e que possui objetivos de aprendizagens (Marandino, 2017).

crianças.

Até pouco tempo atrás e durante alguns anos, trabalhei como professora de dança em uma escola de Educação Infantil, dando aula para alunas entre as idades de quatro e cinco anos, no ensino privado, por meio de uma empresa terceirizada, atendendo o público da região da Zona Sul, considerada área nobre da Cidade do Rio de Janeiro. Nessa conjuntura, o ensino era configurado como atividade extracurricular, isto é, não obrigatório. E este caso foi adotado e fundamental para impulsionar as questões centrais que são dissertadas nesta pesquisa.

Um fato dessa empresa, que vale ser partilhado, pois foram problemáticas que me causaram sérios incômodos e me motivaram a discutir aqui, é que no início da sua implantação na escola particular, as práticas corporais se aproximavam com o fazer da “dança criativa”, ou seja, não permeava uma modalidade técnica específica, os alunos não tinham uniforme de dança (eram utilizadas roupas leves e confortáveis). As aulas ministradas tinham como foco propiciar ferramentas, vocabulários de movimentos e elementos da linguagem que pudessem provocar nas crianças o processo criativo para a sua autoexpressão.

Todavia, a estrutura do projeto que era bem bacana precisou ser transformada e reconfigurada, aos poucos foi adotando aspectos do ballet, devido aos “clamores” e exigências dos pais das crianças (pertencentes às classes sociais mais favorecidas), pois tinham altas expectativas de verem suas filhas dançando de “verdade”, vestidas de collant, saia de “tchu tchu”, coque e sapatilhas, fazendo “piruetas” na “pontinha dos pés”. Vale destacar que esse imaginário popular traz associação entre a arte da dança com a figura da bailarina, fruto de atravessamentos de fatos históricos, sociais e de uma tradição de dança clássica perpetuada por séculos.

Tais mudanças tiveram que ser realizadas para atender as demandas do mercado de trabalho, bem como, aumentar o desejo da “clientela” pelas aulas, que eram cobradas por taxas extras nas mensalidades. Nesse contexto de ensino de dança extracurricular e ainda terceirizado, a idealização das propostas educativas precisou ser alterada para sobreviver e se “vender” no mercado, e conseqüentemente, o trabalho docente sofreu diversas limitações no decorrer de suas práticas.

E assim, foi preciso providenciar a confecção de uniformes de bailarinas na cor de rosa; juntamente com meias e sapatilhas. Já para as dinâmicas das aulas me foi solicitada a preferência por músicas instrumentais mais clássicas e a inclusão de algumas movimentações básicas e codificadas pelo repertório do ballet. Tudo isso, reverberou também no afastamento e a falta de interesse dos meninos pela dança, tornando o nosso público majoritariamente formado por meninas.

No imaginário de muitos, a figura da bailarina clássica traz ligação às atribuições supostamente associadas à feminilidade, como a leveza, graça, doçura e delicadeza. Com isso, a ideia de dançar torna-se sinônimo de “coisa de menina”. Diante desses atravessamentos, surgem algumas questões: até que ponto o ensino de dança por ser configurado extracurricular na rede privada precisa se “adequar aos desejos dos clientes” (pais, diretores, coordenadores) para garantir a sua permanência na escola? Se nesta unidade escolar em questão, a linguagem da dança estivesse inserida no currículo básico oportunizando acesso para todas as crianças (meninos e meninas), essas mudanças realmente teriam acontecido?

Outra problemática observada no estudo desse caso foi que a coordenação da empresa terceirizada acabou adotando propostas pedagógicas mais “tradicionais”, com foco na transmissão e repetição de movimentos preestabelecidos; aquele que o educador fica em frente à turma dançando, ensinando passos ou coreografias e todas as crianças copiando, respondendo corporalmente de forma “igual” e pasteurizada. E isso acabou trazendo impacto no rendimento das alunas, pois muitas delas passaram a se sentir entediadas, cansadas e desinteressadas. Se por um lado, as novas mudanças adotadas pela empresa passaram a agradar os pais “pagantes”, por outro, as alunas passaram a não querer frequentar mais as aulas.

É a partir desse cenário de ensino privado e extracurricular que acabo de narrar que recorrerei à via do brincar para desviar das metodologias tradicionais e mecanizadas. Logo, buscarei analisar a brincadeira como suporte estratégico para as aulas e para as situações de ensino-aprendizagem. Proponho-me a repensar as práticas buscando construir uma abordagem consciente, intencional, munida de ferramentas e subsídios para o ensino da dança no contexto específico das infâncias.

A criança é um ser ativo e seu processo de desenvolvimento se dá por modos da ação e do brincar. “Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto [pelo professor] com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge à dimensão educativa” (Kishimoto, 1995, p. 59). De acordo com Souza:

Brincar é, portanto, dimensão fundamental do ser criança; é linguagem, expressão, pensamento, repertório cultural, característica natural e intrínseca, e é direito também. Essa dimensão traz consigo implicações profundas para o professor: do planejamento à avaliação, da atitude ao comportamento; da forma como ensina, mas também, da forma como aprende, na própria formação do professor, o brincar deve mais do que estar presente, ele deve ser o foco e intenção (Souza, 2013, p. 36).

Visto isso, será que a premissa da brincadeira se faz relevante nas propostas educativas da Educação Infantil, inclusive nos ensinos de danças, possibilitando o efetivo

engajamento das crianças nas práticas corporais e a combinação entre movimento e ludicidade? E o que impede que o “brincar” pertença às práticas pedagógicas em danças? O brincar e o dançar são dois verbos de ação, cada um possui algo que é próprio e têm suas especificidades. Na tentativa de distingui-los e de maneira simplista, já que essa reflexão não se encerra por aqui, pois esse esforço de pensamento se dará ao longo de toda pesquisa; então, compreendo o primeiro relacionado a atos voluntários, onde o ser se entrega por inteiro e fica imerso na atividade; provoca prazer e estados de ludicidade; pois “quando brinca, a criança toma certa distância da vida cotidiana, entra no mundo imaginário” (Kishimoto, 1995, p. 52). Já a dança está vinculada a práticas corporais com teor artístico, técnico, expressivo e comunicativo, capaz de converter qualquer movimento ou ação do corpo em arte. Assim, a brincadeira pode fazer parte do desafio sobre o domínio do corpo e da criação na dança?

Partindo disso, o processo desafiador quanto estimulante deste trabalho revela discutir a defesa da arte da dança como área de conhecimento a ser integrada no currículo básico, reconhecendo a importância dessa linguagem no cotidiano da Educação Infantil; e discutir práticas brincantes em danças, elencando o brincar no fazer artístico-pedagógico, a fim de viabilizar ensinamentos efetivos focados para o público-alvo da presente investigação, as infâncias.

2.2 Infâncias e suas formas de entendimento

Dia a dia nega-se às crianças o
Direito de serem crianças. [...]
Muita magia e muita sorte têm as crianças
Que conseguem ser crianças.
(Eduardo Galeano, *apud*, Kramer)

Foi no espaço da escola privada e imersa no ambiente da Educação Infantil que pude construir conhecimentos na prática e criar relações mais estreitas com as crianças pequenas, elas se tornaram o meu público-alvo de pesquisa, por isso acredito ser importante discutir e ampliar entendimentos sobre o conceito de infâncias. Proponho tratar algumas percepções sobre as populações infantis constituídas em diferentes épocas da história, evidenciando estudos de alguns autores; com o intuito de aprender sobre esse universo e vislumbrar possibilidades práticas em danças apoiadas no brincar e no mover dos corpos.

Sabe-se que “as visões sobre a infância são construídas social e historicamente: a inserção concreta das crianças e seus papéis variam com as formas de organização

social” (Kramer, 2000, p. 2). O termo infância pode ser compreendido como múltiplo, logo não será possível definir ou universalizar algo, os autores Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018) partem do pressuposto que é um conceito polissêmico. Posto isto, trarei alguns marcos substanciais que demarcaram o seu curso; aqui não terei a preocupação de seguir uma linha linear ou cronológica, pois esbarro nas plurais concepções que surgiram a cada tempo e cultura.

O historiador Philippe Ariès (1986) em seu livro *História Social da Criança e da Família* evidencia que a velha sociedade medieval durante a Idade Média via a criança de forma cruel, pois era tratada como uma versão reduzida do adulto, um “homem miniatura” de pouca idade e de baixa estatura. É possível dizer que nesse período não existia uma consciência da infância e das particularidades da criança, assim, quaisquer tipos de práticas de adultismo lhe era permitida de se fazer como: consumo de álcool, jogatina, participação nas guerras, entre outras. O estágio inicial da existência humana era considerado sem relevância, de alguém que ainda não penetrou a vida de “verdade”, então essa memória não era digna de ser lembrada e sensibilizada, era logo perdida. A infância era marcada como uma fase de sobrevivência mais frágil e vulnerável, pois as altas taxas de mortalidade infantil eram muito comuns devido ao descuido, o abandono, às condições precárias e os costumes daquela época.

Nos primeiros anos da criança o que o autor chama de tempo da “*paparicação*”, ela era comparada a um animalzinho de estimação, enquanto uma “coisinha” fofinha e engraçadinha. No entanto, quando ela mal alcançava algum desembaraço físico, era precocemente inserida no universo dos adultos e não se distinguia mais destes; assim suas vestimentas, seus aprendizados de técnicas, saberes tradicionais eram desenvolvidos no trabalho e nas atividades cotidianas da própria comunidade. “De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude” (Ariès, 1986, p. 10).

“A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram, portanto, nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, [para conviver em sociedade] [...]” (Ariès, 1986, p. 10). Somente mais tarde foi elaborado o que o Ariès (1986) classifica como o *sentimento da infância*, isto é, a ideia e a representação da infância mais aproximado da modernidade; e essas transformações se deram graças aos avanços da ciência e das mudanças sociais, econômicas e políticas. Paralelamente, nasceu o *sentimento da família* constituído pelas influências e condutas dos católicos e protestantes ligados à igreja; deste modo, a família assume o lugar de afeição entre pais e filhos e passa a se organizar em torno da criança, se encarregando do dever de amar, educar e se responsabilizar pelo

seu futuro. Isso também implicou a família limitar e planejar o nascimento de novos filhos devido à preocupação das condições necessárias para os melhores cuidados.

Na transição entre os séculos XVII e XVIII, na Europa, no contexto das sociedades industriais e inicialmente no interior das classes médias e burguesas, ocorreram mudanças significativas em relação ao olhar perante a identidade da criança. Um novo status de valorização, particularidade e especificidade lhe foi atribuída, ela passou a ser distanciada e protegida dos perigos do mundo adulto, sobretudo, foi também considerada fundamental para o desenvolvimento do sistema social e econômico. Esse despertar desencadeou o surgimento de escolas e colégios que passaram a serem instrumentos para a educação das populações infantis; “começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização” (Ariès, 1986, p. 11).

No princípio, grande parte das instituições educativas era regulada pela ética cristã, uma vez que a igreja se preocupava em disseminar ideias sobre a inocência e a moralidade da criança. A criação desses espaços era voltada para formação moral e intelectual, objetivava também reprimir os instintos primários, adestrar os desejos carnis ao comando da razão, amansar as manifestações dos sentidos do corpo e controlar a natureza impulsiva tão presente na infância. A imposição da racionalidade e o modo de ensino tradicional/disciplinar deve seu êxito à lógica cartesiana de educar e pensar o corpo³ sob a ótica ocidental.

Os sistemas disciplinadores (de dominação), adotado nas instâncias sociais reguladoras como as escolas, foram e ainda são conduzidos por meio de instrumentos, mecanismos e poderes de conformação do comportamento dos corpos, com intuito de educar indivíduos docilizados, subordinados e úteis, a fim de torná-los adequados à estrutura política imperante (Foucault, 1987). Por consequência, a educação das infâncias e os corpos das crianças não estão livres e isentos dessa lógica.

Agora numa outra direção, na visão de Sarmiento (2005) a infância é caracterizada como uma categoria social do tipo geracional, concebida para além das perspectivas biológicas (etárias e cronológicas), mas principalmente pelo construto de processos constitutivos de fatores sociológicos. O autor diz que a infância está totalmente ligada a uma determinada geração, sendo esta uma categoria estrutural, um fenômeno cultural; e a criança é um indivíduo considerado biopsicológico, um ator social pertencente dessa classe que está em constante transformação.

A geração consiste no nascimento de um grupo de pessoas que pertencem à mesma época, que vivem, crescem e partilham os mesmos acontecimentos históricos,

³ Este tema será abordado mais adiante na pesquisa.

sociais e políticos; e essa bagagem coletiva faz originar uma consciência em comum que se estende ao longo do curso da vida. Visto isso, posso tomar como exemplo a geração pandêmica que vivenciou a propagação do vírus da Covid-19 que trouxe grandes transformações, impactos e efeitos às crianças descendentes desse período de isolamento social.

“A geração não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça na caracterização das posições sociais, mas conjuga-se com eles” (Sarmiento, 2005, p. 363). A infância, portanto, é construída “num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus actores concretos, mas por efeito conjugado das acções internas e externas dos factores que a constroem e das dimensões de que se compõe” (Sarmiento, 2005, p. 366).

Para Renato Nogueira e Marcos Barreto (2018), a infância pode ser pensada pela abordagem filosófica e poética da vida, suas perspectivas diferem dos ideais ocidentais, pois são fundamentadas pelos princípios *Ubuntu* e *Teko Porã*, uma ética afroperspectivista formada pela união de cosmovisões africanas, afro-brasileiras e ameríndias. Deste modo, convoca principalmente as escolas e os educadores para falar “afroperspectivamente sobre a infância, com a infância, a partir da infância e a seu favor, ainda que para isso, seja preciso ir contra ela [ou seja, a própria infância] e boa parte do que pensávamos a seu respeito” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 628).

Os estudiosos propõem como meta para os projetos políticos educativos a incorporação da infancialização. O verbo infancializar diz sobre inventar e ampliar novas existências a partir das infâncias. São modos de encontrar, ativar e manter o estado infancializado independente da idade. Versa também sobre o direito das crianças permanecerem crianças e dos adultos criarem condições para acessar/habitar as suas infâncias. De acordo com a citação:

Infancializar é um neologismo em que ressaltamos linguisticamente outros sentidos do/para o termo infância. Ao invés do “in” como prefixo de negação. Nós aqui fazemos traduções e interpretações de línguas africanas e idiomas de povos indígenas em que “infância” é uma grande potência vital de descoberta da realidade. Por exemplo, as palavras “ndaw” em wolof, “ubuntwana” em xhosa, “kyringue” em guarani e “crúc” em krenak trazem sentidos convergentes entre si, divergindo do vocábulo latino infantia – ausência da capacidade de fala (Nogueira; Barreto, 2018, p. 631).

A fase infância é aguçada e vivenciada principalmente pelas crianças por serem seres investidos naturalmente pela capacidade de brincar, aprender, criar, de estar em ação e movidos impulsivamente pela curiosidade e desejo da descoberta. A infancialização é um movimento filosófico que propõe o avivamento, o despertar e a

preservação do olhar infantil em qualquer período da vida, seja nos jovens, adolescentes, adultos e idosos.

Além do mais, infanciar diz sobre: “experimentar a vida de uma maneira brincante, que assume a instabilidade, a impermanência e o reconhecimento de que podemos experimentar o mundo e as relações com outros seres [...]” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 638). Este conceito pressupõe a construção da educação escolar e do indivíduo a partir de fundamentos éticos, com senso de coletividade e comunidade, numa relação de interdependência do outro, do meio ambiente e da natureza. É um convite para descobrir caminhos brincantes que ampliem possibilidades do bem viver.

Inclusive, entendo o infanciar como uma estratégia de enfrentamento à adultização infantil; este último termo diz sobre o fenômeno que desconstrói o sentimento da infância e faculta o desaparecimento do mundo infantil. Exemplos que podem ser considerados formas de adultização: processos de aceleração da aprendizagem que pulam as importantes fases do desenvolvimento; estimular e almejar que a criança tenha comportamentos, atitudes e pensamentos adultizados ou que não condizem com a sua idade; disponibilizar acesso livre às mesmas informações e conteúdos do universo centrado no adulto, principalmente por meio das mídias eletrônicas (Ferreira; Ferreira; Melo, 2021).

Os contextos de vida das crianças são diversos e singulares, existem aquelas que são impedidas de vivenciar os direitos da infância, devido às realidades de sofrimentos e dificuldades de sobrevivência, pois necessitam trabalhar para contribuírem no sustento familiar, ajudar nas tarefas domésticas, cuidar dos irmãos mais novos. Posto isto, o perigo da adultização corrobora para sérios impactos e efeitos perversos (físicos, psicológicos, emocionais) na vida das populações infantis. Logo, a infanciarização é um exercício para resistir ao esquecimento da infância (Nogueira; Barreto, 2018).

Cabe ressaltar que a “infanciarização não pode ser confundida, em hipótese alguma, com infantilização. Em termos semânticos, o verbo infantilizar significa acriançar, ‘abebezar’ e assume um sentido negativo, [...]” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 627). Geralmente o discurso da sociedade moderna coloca a criança como “in-fanti”, com base na língua latina e no sentido ocidental, “‘in’ é um prefixo de negação e ‘fanti’ nos remete ao verbo falar e à variação falante. Ora infância significa nesse contexto ‘ausência de fala’” (Nogueira; Barreto, 2018, p. 631).

[A] criança, assim como a infância, foi designada como sinônimo de irracional, imatura, incompetente, imoral, improdutiva etc. Esses adjetivos, etimologicamente formados pelo prefixo da negação, nomeiam essa categoria social: in-fância = aquela pessoa que ainda não fala (Nogueira; Barreto, 2018, p. 634).

Partindo desta prerrogativa, há um peso de negatividade imposto sobre a infância que sustenta simbolicamente a interdição e a exclusão do mundo social; em larga medida, as crianças são destinadas aos lugares de passividade, tutela, sujeição e obediência. A etimologia infância carrega o sentido de alguém “não-falante, o que transporta simbolicamente o lugar do detentor do discurso inarticulado, desarranjado ou ilegítimo; o aluno é o sem-luz; criança é quem está em processo de criação, de dependência, de trânsito para um outro” (Sarmiento, 2005, p. 368).

Agora, como proporcionar educação de forma afetiva e respeitosa, se as falas e as necessidades dos educandos não forem consideradas? No caso da escola onde trabalhei, fui percebendo a cada aula que ao limitar a prática da dança ao exercício de repetição de movimentos do balé, os corpos das crianças falavam por si só, pois a falta de interesse e o não engajamento nas aulas foram os sinais de alerta que me fizeram recorrer aos princípios do brincar como canal interessante para o processo de ensino aprendizagem.

Compreende-se que o fazer docente na Educação Infantil ocupa o lugar de diálogo em conjunto com as crianças, requer um tempo mais alargado (diferente dos adultos), o reconhecimento da própria autonomia, atenção às coisas mais sutis, implica escuta ativa e empática, tolerância, acolhimento, disponibilidade, observação e aberturas para novas conexões. Segundo Sarmiento (2005) a criança possui a capacidade e um modo peculiar de interpretação do mundo, de simbolização do real e é também integrante das “culturas das infâncias”, este último diz sobre “um conjunto estável de actividades ou rotinas, artefactos, valores e ideias que as crianças produzem e partilham em interacção com os seus pares” (Sarmiento, 2005, p. 373, *apud* Corsaro; Eder, 1990).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) a criança versa sobre:

[Um] sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2010, p. 12).

Já Kramer defende:

Uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãs, pessoas que produzem cultura e são nela produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de

vista da infância. Pode nos ajudar a aprender com elas (Kramer, 2000, p.5).

Visto isso, a criança é um universo singular, um agente histórico-cultural com direitos básicos reconhecidos que devem ou deveriam assegurar o acesso à saúde, educação, moradia, segurança, bem-estar, entre outros. Inclusive, no documento educacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são propostos para a Educação Infantil (etapa dedicada à primeira infância) seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, são eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se.

No cotidiano da sala de aula vejo que os pequenos trazem inscritos em seus corpos, suas histórias, memórias, vocabulários, identidades, vivências, contextos familiares e culturais. Eles possuem vontades, desejos, interesses, iniciativas, insatisfação, gostos; tudo isso reflete na convivência dos ambientes escolares e se faz importante ser acolhido pelo educador e articulado com as propostas pedagógicas. “Saber olhar esses corpos com a peculiaridade de cada um é o fundamento de uma didática cuidadosa, que valoriza a subjetividade, estimula potencialidades” (Vianna; Castilho, 2001, p. 24). O educar é uma via de mão dupla onde as trocas transitam, por isso, se faz num constante processo dialógico.

Os educandos trazem consigo grandes diversidades de “saberes de experiência feita” como diz Paulo Freire, e essa bagagem de vida e de mundo pode se tornar um potente caminho para construção do trabalho pedagógico. Partir dos saberes trazidos pelas crianças não significa ficar “preso” à mesma temática/objeto de estudo, mas desloca-se de um ponto a outro a fim de superá-lo e não permanecer (Freire, 1992).

Nos estudos de Noguera e Barreto (2018), a palavra “ubuntwana” é mencionada e faz parte da cultura do povo bantu da etnia Xhosa, ela remete a infância, e traz um tipo de aglutinação entre “Ubuntu”, ou o primeiro radical “ubu” que significa ser e “ntwana” que quer dizer criança. Daí ubuntwana interpreta a “infância enquanto agente de provocação, capaz de afetar afetivamente, acolher e provocar o encantamento diante da vida. Em termos filosóficos, a infância aqui aparece como uma condição de experiência humana privilegiada” (Noguera; Barreto, 2018, p. 631). Conforme os autores:

Ubuntwana é assumir a infância como um sentido que propicia que encaremos a realidade como um território de contínua produção, instável e passível de reformulações e ressignificações. Por fim, ubuntwana remete, no contexto da filosofia Ubuntu, a compreender a infância e, ao mesmo tempo, as crianças como inventoras de novos mundos (Noguera; Barreto, 2018, p. 632).

Nesse sentido, infância remete aos habitares, enquanto condição existencial para criação de novos modos de ser; são possibilidades de experiências profundas que se passam no território do corpo e nas relações com o mundo.

E ao falar de experiência abro um pequeno parêntese, pois Jorge Larrosa (2002) aponta que ela é um acontecimento singular, pessoal e próprio, algo que nos acontece, nos toca, nos atravessa, nos forma e transforma. De modo que, “o sujeito da experiência seria algo 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” (Bondía, 2002, p. 24). A experiência dimensiona um aprendizado *incorporado*, uma forma de significação consumada, provocando memória. E “a aprendizagem é um processo que necessita das estruturas sensoriomotoras para se efetivar, pois não percebemos se não no/com o corpo” (Pinto, 2022, p. 50). Logo, é com o corpo percebedor que o sujeito experiencia e apreende a realidade das coisas.

Retomando aos fundamentos da infancialização, os princípios *Teko Porã* fazem parte da linguística guarani e traz ensinamentos sobre as infâncias com o pensar ameríndio que por séculos foi soterrado pela história colonial. Tal expressão carrega a problematização do seguinte dilema forjado pelas culturas da colonização: “viver à parte da terra, controlando a natureza como suprassumo da própria natureza versus viver como parte da terra, convivendo com outros seres enquanto mais um ente da natureza” (Noguera; Barreto, 2018, p. 632). Ora, uma leitura das infâncias nesse contexto convida para filosofia do bem viver compartilhado na correlação entre cosmos, os animais, meio ambiente e a humanidade; abolindo as práticas de exploração, dominação/utilitarismo, e criando consciência de interdependência do mundo natural. Numa visão afroperspectiva, “consideramos essa vivência como uma maneira infantil de estar no mundo. (...) uma maneira de ser criança para assumir que a espécie humana precisa ser cuidada pela natureza” (Noguera; Barreto, 2018, p.633). Portanto, a infancialização como movimento coletivo é uma possibilidade de convidar/convocar a humanidade (especialmente os adultos) com seus corpos para uma compreensão ética, criativa e infancializada do mundo.

Vale apontar que no decorrer deste tópico buscou-se compreender os diferentes entendimentos sobre as infâncias que mudam de acordo com tempo, com os contextos sociais, culturais e acontecimentos históricos. Assim como às transformações das perspectivas em relação à criança que passou do anonimato e assumiu o lugar de ator social de direitos.

Enquanto artista-docente me coloco perseverante para (re)construir

cotidianamente olhares e atitudes mais sensíveis perante os pequenos, percebendo-os como afetuosos, espontâneos, com grandes capacidades e potencialidades, seres que brincam, poetizam e estão em constante movimento. O despertar infantil faz gerar a necessidade de ensinar brincando e de aprender com a criança o universo das infâncias, permite também ver, ouvir, sentir, reviver e (res)significar as coisas da vida.

2.3 O brincar nas infâncias.

A iniciação do trabalho com danças nas escolas voltado para as crianças pequenas pode se dar de infinitas maneiras. Na escola na qual trabalhei somente uma parcela das crianças tinham acesso ao ensino de dança, devido ao fato de ser uma atividade extracurricular paga. Deste modo, nem todos os pais dos alunos tinham interesse em matricular os seus filhos nas aulas extras, ou em alguns casos, não tinham condições financeiras para custear as taxas que eram cobradas. Assim, o ensino se limitava apenas para os pagantes e para as filhas de funcionários que estudavam na escola e tinham direito a bolsa integral.

Nesta empresa na qual eu fazia parte, tinha uma coordenação que orientava o trabalho das professoras de dança contratadas. Existia uma série de planejamentos de aulas pré-formuladas que deveriam ser aplicadas para todas as turmas de acordo com a escolha da coordenadora. Essa organização na minha perspectiva era complexa e dificultava o trabalho docente em vários aspectos como: a falta de autonomia do educador, limitação na escolha dos conteúdos, o aprisionamento da prática aos métodos tradicionais, o negligenciamento das particularidades de cada turma, afinal cada aluno possuía suas especificidades e necessidades.

Aos poucos fui questionando e negociando essas limitações, até porque elas afetavam diretamente o desenvolvimento das alunas. Era necessário refletir criticamente sobre os processos pedagógicos, então, busquei sugerir outras propostas com teor imaginativo e criativo, novos planejamentos a partir dos elementos da Teoria Fundamentos da Dança⁴, incluindo o livre dançar por meio das estratégias não diretivas, investindo na autonomia e na liberdade dos corpos das crianças, inserindo nas dinâmicas os modos de fazer das danças vinculadas ao objetivo formativo social e educativo, que são abertos a cada corpo e a cada movimento. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a

⁴ Mais adiante será abordada.

prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 13).

Nos materiais pedagógicos da empresa, ao invés de somente replicar as aulas, buscava reelaborar, repensar os exercícios, trazendo a minha personalidade e identidade na prática, dialogando com as necessidades das turmas. Tudo isso, foi trazendo uma resposta positiva das crianças nas aulas. Por meio da ludicidade elas foram sendo estimuladas a brincar com o próprio corpo em movimento.

A atividade do brincar foi um fator motivador e válvula propulsora que despertou o engajamento, a curiosidade e o interesse das alunas durante as experiências corporais e dançadas. Em várias aulas costumava perguntar para elas, nas rodas de conversas, o que é brincar? E o retorno recebido perpassava pelas seguintes falas: “é como está em um parque de diversão”; “é dançar, girar, cair e levantar”; “eu fico feliz quando brinco”; “brincar é tudo pra mim”; “quando brinco eu posso balançar e quando balanço eu posso voar”; “na brincadeira eu posso ser o que eu quiser, posso ser rei e rainha, heroína e posso até ser uma família”. Visto essas surpreendentes respostas é perceptível que o entendimento sobre o brincar dessas crianças envolve a presença da dança, do movimento, das emoções, ações, imaginações e fantasias.

A dimensão do brincar é um amplo campo de pesquisa que há tempos e em diversas áreas tem sido objeto de investigação, principalmente por especialistas do desenvolvimento infantil e da educação. Esses estudos têm sido suporte e contribuído para as concepções e elaborações de diversas práticas, propostas de ensino, princípios didáticos e metodológicos; e aqui será direcionado para os processos artístico-pedagógico em danças.

De acordo com o manual de orientação Brinquedos e Brincadeiras de creches:

A brincadeira é, para a criança, um dos principais meios de expressão que possibilita a investigação e a aprendizagem sobre as pessoas e o mundo. Valorizar o brincar significa oferecer espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância (Brasil, 2012, p. 5).

No mesmo documento o brincar e a brincadeira possuem o mesmo significado e são considerados:

Atividade principal da criança. Sua importância reside no fato de ser uma ação livre, iniciada e conduzida pela criança com a finalidade de tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si mesma, as outras pessoas e o mundo em que vive. Brincar é repetir e recriar ações prazerosas, expressar situações imaginárias, criativas, compartilhar brincadeiras com outras pessoas, expressar sua individualidade e sua identidade, explorar a natureza, os objetos, comunicar-se e participar da cultura lúdica para compreender seu universo. Ainda que o brincar possa

ser considerado um ato inerente à criança, exige um conhecimento, um repertório que ela precisa aprender (Brasil, 2012, p. 11).

A partir dessa perspectiva, a cultura lúdica constitui a infância e se faz fundamental para formação dos pequenos; deste modo, precisa ser integrada nos currículos, nos planejamentos, nas propostas de ensino e nos diferentes momentos da sala de aula. O brincar com qualidade no ambiente educativo não depende apenas da criança, uma vez que ela não nasce já sabendo brincar, no entanto, demanda a mediação do professor com seu corpo disposto, variando as inflexões de sua voz e com senso de bom humor. Inclusive, exige a organização do espaço físico, a seleção de materiais, recursos pedagógicos, a intencionalidade brincante e educativa. Deste modo, utilizar a brincadeira na Educação Infantil “significa transportar para o campo de ensino aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora” (Kishimoto, 1995, p. 59).

O pensador da psicologia Vigotski (2008), considerado uma importante referência para o tema, registrou alguns apontamentos sobre o desenrolar da atividade do brincar na infância. Segundo ele, “a essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados” (Vigotski, 2008, p.26). A criança brinca porque gosta, é uma das formas dela ser e estar no mundo, ela é movida pelo despertar da sua própria vontade, e a sua operação gera significados. A força do impulso afetivo é capaz de envolvê-la na brincadeira, e isso não se dá de forma consciente ou por elemento racional, e é exatamente por isso que a atividade do brincar se distingue das outras ocupações, como o trabalho, uma tarefa.

A brincadeira é a linha principal do desenvolvimento da criança, e permite que as suas necessidades se realizem. O brincar é dotado de situação imaginária, possibilitando agir, criar, inventar, fabular e fantasiar; “isso torna-se possível em razão da divergência, que surge na idade pré-escolar, entre o campo visual e o semântico” (Vigotski, 2008, p. 26). Isto é, a criança observa algo da realidade, mas a sua ação desencadeia-se do pensamento e da imaginação, e não daquilo que ela vê. Assim, “um cabo de vassoura tornar-se um cavalo, a ideia separa-se do objeto; a ação, em conformidade com as regras, começa a determinar-se pelas ideias e não pelo próprio objeto” (Vigotski, 2008, p. 30).

Então, já que tal “divergência” é comum na primeira infância, como ela pode ser aproveitada ao nosso favor nas aulas de dança? Suponho que o uso do objeto concreto (bexigas, bambolês, tecidos) alinhado com o alto grau da situação imaginária pode estimular brincadeiras e estratégias para explorar a ação corporal da criança e contribuir

para pesquisas de movimentos, como também abrir caminhos que facilitem as capacidades expressivas. Saliento que a intenção do recurso do material de apoio não pode limitar-se às formas de usos convencionais e habituais; sobretudo incitar a pesquisa, introduzindo ideias de como o corpo pode se relacionar das inúmeras maneiras com o objeto auxiliar, e assim, diversificar experiências, imagens, ampliar a imaginação e a capacidade criativa.

Amparada na ideia do brincar de acordo com Vigotski (2008), propus uma vivência com as crianças o uso de uma bolinha com intuito de provocar diferentes ações, estimulando: saltar por cima, girar ao redor, equilibrá-la no rosto tentando não deixar cair, rolar o corpo no chão imaginando ser uma bola. Até mesmo, “transformá-la” em um sabonete que vai massageando, tocando e identificando as estruturas corporais e passando pelas articulações; brincar de escondê-la em uma parte do corpo, algumas alunas esconderam atrás do joelho, debaixo do pescoço, dos pés, por dentro da roupa. Deste modo, em conjunto com a turma, fomos abrindo um leque de possibilidades práticas em dança, com intuito de reinventar outras maneiras de o corpo brincar com o objeto.

Agora, a situação imaginária contém em si regras, características e até determinados tipos de comportamento. Tais regras não são necessariamente definitivas, arbitrarias ou previamente formuladas, mas decorrentes do próprio campo imaginário. “A criança imaginou-se mãe e fez da boneca o seu bebê. Ela deve comportar-se submetendo-se às regras do comportamento materno” (Vigotski, 2008, p. 27). Certa vez, pedi para as alunas imaginarem ser um adulto ou uma professora, e observei como elas se comunicavam. Umas se mostravam com expressões mais amorosas e meigas, outras se comunicavam com voz grossa, apontando o dedinho, falando alto e de maneira autoritária. A interpretação desses papéis pôde demonstrar como cada criança enxergava e submetia o seu comportamento à imitação dessas pessoas.

Há especificidade nas regras provenientes da brincadeira, elas se diferenciam substancialmente daquelas cotidianas, isto é, das orientações/restrições que o adulto impõe sobre a criança (o que pode e o que não pode). “Na brincadeira, a criança é livre. Mas essa liberdade é ilusória” (Vigotski, 2008, p. 28). Outra vez na aula, falei para as crianças: vamos sentar e “colar o bumbum no chão”, a ideia era mantê-las sentadas para eu explicar e demonstrar a brincadeira que seria proposta. Minutos depois, no momento de levantar, uma das alunas me disse: “tia não posso levantar porque ainda estou grudada na cola”. Sorri pra ela e respondi: “vou limpar essa cola pra você se desgrudar.”

Na obra de Vigotski alguns dos estudos de Piaget são usados como referência para as investigações e formulações de seus conceitos. Um desses estudos aponta o

reconhecimento de duas fontes (interna e externa) em relação ao desenvolvimento das regras do comportamento moral infantil que se divergem uma da outra, a saber:

Algumas regras surgem na criança, como demonstra Piaget, pela influência unilateral do adulto sobre ela. A proibição de mexer nas coisas dos outros é uma regra que foi apresentada pela mãe; a exigência de ficar quieta à mesa é aquilo que os adultos apresentam como uma lei externa para a criança. Essa é a primeira moral da criança. Outras regras surgem, como diz Piaget, pela colaboração mútua do adulto com a criança, ou das crianças entre si; a própria criança participa do estabelecimento delas. [...] As regras da criança para si própria, como diz Piaget, [são] regras de auto-limitação e auto-determinação internas. A criança fala a si mesma: tenho que me comportar assim e assim nessa brincadeira (Vigotski, 2008, p. 29).

Nesse sentido, percebo que as regras estabelecidas pelas próprias crianças e/ou com a participação delas, facilitam a sua compreensão, aceitação e o cumprimento das mesmas. Posto isto, costumo fazer em conjunto com as alunas de forma democrática negociações e acordos prévios antes de conduzir as dinâmicas em sala de aula, com intuito de ambientá-las e conectá-las para os acontecimentos que irão ocorrer naquele dia. Numa situação de aula, quando fazia circuito utilizando materiais diversos como: bola, bambolês, argolas, colchonetes; as alunas costumavam ficar curiosas, querendo mexer nos objetos. Então, era preciso criar alguns combinados, onde haveria o momento permitido para brincar com os objetos, e o momento de deixá-los no chão para passar por eles se desafiando e dançando, sem poder tocá-los para não “estragar” o circuito.

Vale dizer que toda estrutura da brincadeira ou do jogo são ordenados por regras, é preciso respeitá-las ou até recriá-las para o bom funcionamento, pois quando não são consideradas inevitavelmente o encanto e a magia acabam e a atividade se encerra.

Tanto o jogo, quanto a brincadeira são classificados como atividades lúdicas, mas cada termo possui suas especificidades, inclusive há peculiaridades que os aproximam e distanciam e isso vai depender de cada contexto social. Embora, “uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo, em diferentes culturas, dependendo do significado a ela atribuído. Por tais razões fica difícil elaborar uma definição de jogo que englobe a multiplicidade de suas manifestações concretas” (Kishimoto, 1995, p. 47).

A brincadeira é compreendida como uma atividade fundamental da infância, uma forma de comunicação, interação, ação voluntária, livre, espontânea e prazerosa que conduz o desenvolvimento e a construção do conhecimento infantil. Ela é a ponte para realidade do mundo, por meio dela a criança também manifesta a sua capacidade imitativa.

Muitas vezes a brincadeira é apontada pela característica do “não sério”, mas isso não implica de maneira alguma a falta de seriedade no brincar, contudo, traz relação à

dimensão cômica, alegre, engraçada e risível que fluem e acompanham o ato lúdico. Afinal, quando a criança está brincando, ela age de modo profundamente compenetrado (Kishimoto, 1995).

Segundo Mello (2021, p. 78) a brincadeira é interpretada como:

[...] uma categoria mais abrangente que não inclui somente os jogos, mas também outras ações como o manuseio prazeroso da terra, água, areia, caixa de papelão e outros materiais; as correrias livres, a experiência de escalar o tronco e os diversos galhos de uma árvore, o andar equilibrando-se sobre um determinado muro ou outra superfície limitada, etc.

Posto isso, pode estar relacionada às amplas possibilidades de aventurar-se com o próprio corpo em ação, envolvendo as situações reais e imaginárias, a manipulação de materiais, o contato com os elementos e seres da natureza. Será que o artista da dança em alguma instância brinca com seu corpo e com seus movimentos? A fronteira é tênue e movediça, porquanto, arte e brincadeira se cruzam, ensinar e dançar também podem se misturar no brincar do contexto infantil.

A categoria das brincadeiras tradicionais infantis se relaciona com o brincar coletivo e intergeracional, é uma modalidade que “assume características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade” (Kishimoto, 1995, p. 60). Brincadeiras como “escravos de Jó”, “amarelinha”, entre outras, estão ligadas fortemente com as manifestações populares, podem ser consideradas um elemento folclórico, e à medida que são transmitidas torna-se tradição. Elas são ensinadas principalmente por meio da oralidade, passadas de geração para geração, fazendo parte da cultura de um povo em certo período histórico. Assim como a cultura, as brincadeiras tradicionais possuem variações, diferentes denominações, passam por transformação e incorporam as recriações de cada tempo e contexto (Kishimoto, 1995).

Os objetos lúdicos, aqueles especificamente destinados para o ato de brincar, são os chamados brinquedos. O vocábulo brinquedo é o suporte para a brincadeira, estimula a representação de certas realidades, “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao seu uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização” (Kishimoto, 1995, p. 49). De acordo com a autora:

O brinquedo coloca a criança na presença de reproduções: tudo que existe no cotidiano, a natureza das construções humanas. Pode-se dizer que um dos objetivos do brinquedo é dar a criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los. (...) O brinquedo metamorfoseia e fotografa a realidade, não reproduz apenas objetos, mas uma totalidade social (Kishimoto, 1995, p. 49).

Assim, o brinquedo se diferencia substancialmente, por exemplo, dos jogos de tabuleiros (xadrez, ludo, damas), apesar de também serem objetos concretos de manuseio. Uma vez que o jogo possui estruturas organizadas, um sistema padronizado de regras para a movimentação das peças, a exigência de habilidades para se jogar e tem também a dimensão de disputa e competição entre os jogadores.

Para a noção do conceito de jogo precisarei convocar Johan Huizinga (2008); em sua obra *Homo Ludens* o filósofo afirma que o jogo é uma função significativa, tomado como um fenômeno cultural e não um reflexo biológico ou psicológico; tratado historicamente é considerado o fato mais antigo da cultura, pois é por meio dele que a civilização surge e se desenvolve.

A dimensão do jogo extrapola os limites da pura e mera atividade física, ele ultrapassa a fisicalidade e distingue-se da vida humana “comum” (como um intervalo, um desprendimento da rotina cotidiana), sendo capaz de absorver inteiramente o jogador, criando assim, uma realidade particular, autônoma e arrebatadora. Conforme a citação:

O jogo inicia-se e, em determinado momento, “acabou”. Joga-se até que se chegue a um certo fim. Enquanto está decorrendo tudo é movimento, mudança, alternância, sucessão, associação, separação. E há, diretamente ligada à sua limitação no tempo, uma outra característica interessante do jogo, a de se fixar imediatamente como fenômeno cultural. Mesmo depois de o jogo ter chegado ao fim, ele permanece como uma criação nova do espírito, um tesouro a ser conservado pela memória. É transmitido, torna-se tradição. Pode ser repetido a qualquer momento, [...]. Uma de suas qualidades fundamentais reside nesta capacidade de repetição, que não se aplica apenas ao jogo em geral, mas também à sua estrutura interna (Huizinga, 2008, p. 12).

O jogo é por si só liberdade, mas regido segundo determinadas ordens e regras, a menor desobediência “estraga o jogo” e acaba com o “feitiço”. Sua prática acontece dentro de um espaço delimitado, tal como um território “sagrado”, autorizado a inventar, provocando suspensão na vida “real” e transcendendo o sujeito de maneira intensa para uma esfera própria e temporária. Inclusive, é uma atividade voluntária, imaterial e não racional, afinal, os animais brincam tal como os homens e “se brincamos e jogamos, e temos consciência disso, é porque somos mais do que simples seres racionais, pois o jogo é irracional” (Huizinga, 2008, p. 06).

A criança é levada “ao jogo pela força de seu instinto e pela necessidade de desenvolver suas faculdades físicas e seletivas” (Huizinga, 2008, p. 10). Já para o adulto, o jogo pode ser interpretado como algo supérfluo e facilmente dispensado. Transforma-se urgente na medida em que o prazer por ele provocado se torna indispensável. E no caso dos alunos em dança, qual o sentido do jogo?

O jogo cria ordem específica e é também ordem, ele se processa dentro da mais profunda seriedade, sujeito às suas próprias orientações. Ocorre em certo isolamento, diretamente ligado à limitação de tempo e espaço, tornando-o um mundo fascinante. É uma atividade voltada em si mesma (na sua própria realização), não desempenha função moral, desligada de qualquer interesse material, vicioso e lucrativo.

No que diz respeito entre a dança para crianças (aqui colocada em defesa como brincante, emancipadora, criativa) e o jogo, o que pode ser identificado em comum entre essas duas atividades? Mesmo que cada uma delas possuam suas especificidades, deduzo que ambas implicam delimitação temporal e espacial, apresenta qualidade lúdica, o caráter da incerteza e da imprevisibilidade; evocam a presença latente ativa e dilatada do corpo humano, possuem o elemento da percepção estética, a capacidade de repetição e a articulação da ação corporal de forma visível e pública. Assim como o jogador, o dançante quando está no palco ou no espaço cênico também é absorvido da realidade comum, pois ele é capaz de criar e ressignificar novos mundos por meio da sua dança, fugindo das lógicas habituais.

O dançar e o jogar podem estar dotados de alegria, prazer e encanto. A arte da dança reside na liberdade e autonomia, mas dentro das regras de um saber-fazer, de certa(s) técnica(s), de conhecimentos e conteúdos próprios da linguagem corporal, tal como as normas de um jogo. Para Huizinga (2008, p. 184), a dança “é sempre, em todos os povos e em todas as épocas, a mais pura e perfeita forma de jogo”. Conforme elucida:

São tão íntimas as relações entre o jogo e a dança que mal se torna necessário exemplificá-las. Não é que a dança tenha alguma coisa de jogo, mas, sim que ela é uma parte integrante do jogo: há uma relação de participação direta, quase de identidade essencial. A dança é uma forma espacial e espacialmente perfeita do próprio jogo (Huizinga, 2008, p. 184).

A natureza do jogo é definida pelos elementos de tensão, alegria e divertimento. A intensidade, o seu poder de fascinação e a capacidade de excitar são dimensões que residem à sua própria essência e suas características primordiais; e tais fatores não são explicados por análises biológicas. Porquanto, o jogo é como uma totalidade e possui caráter profundamente estético (Huizinga, 2008), e pode ser um aliado para as propostas de ensino em dança. Segundo Amanda Pinto (2022) a experiência estética é como um procedimento cognitivo que ocorre no corpo percebido, a forma como o “corposujeito” processa e significa a informação. Inclusive o movimento está enredado na ocorrência da estesia e é também constituinte do pensamento. Logo o corpo imerso no jogo, atento aos seus movimentos e a forma como ele se coloca no espaço, interagindo com os seus pares pode tornar as experiências dançantes ainda mais significativas.

Huizinga (2008) supõe que o jogo está em larga medida ligado ao domínio da estética, este tem tendência para assumir dimensões para ser belo e originalmente ligado à vivacidade e a graça. É neste que a beleza simbolizada no corpo humano em movimento, em dança pode atingir seu apogeu. As palavras empregadas para designar o jogo, os efeitos da beleza e quase todos os elementos da estética são: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução. Tudo é permeado pelo ritmo e pela harmonia, que são duas das qualidades mais nobres de percepção estética que o ser se dispõe (Huizinga, 2008).

A partir do que foi exposto, o dançar permite embrenhar-se em pesquisas, estudos, vivências de ludicidade e dispor a corporeidade para o jogo estético. Logo, o seu lecionar pode não se limitar apenas a transmissão de movimentos, mas ao dinâmico processo brincante elevado ao desenvolvimento de conhecimentos, experiências críticas, artísticas e formativas. Então, seguirei com pensamentos e ações para despertar práticas, formas de educar com valores lúdicos dentro do universo da escola e a partir daquilo que todos (todas e todes) têm de mais concreto e perceptível, me refiro ao próprio corpo.

3. PROBLEMÁTICAS QUE ENVOLVEM O ENSINO DA DANÇA E O CONTEXTO EXTRACURRICULAR

Devemos puxar o estilingue para trás, para então soltá-lo e ver a pedra voar longe.
(Ana Mae Barbosa)

Este capítulo iniciará a discussão com a temática do corpo, instrumento este considerado a matéria prima e a matriz central das danças, capaz de transmutar-se em uma obra de arte. É por meio dele que o ser e principalmente a criança pequena brinca, explora as suas ações e aprendizagens, se desenvolve, se expressa, se relaciona com ela mesma, com os outros e com o mundo. Dito isto, o corpo também vai à escola, mas como a educação formal lida com os corpos dos alunos? Como extrair saberes dos corpos se os mesmos são doutrinados a serem silenciados/amansados?

As danças nas escolas podem possibilitar o aprofundamento do trabalho corporal e artístico, a promoção do conhecimento experienciado e vivido por meio das estruturas e aparatos sensórios motores; de modo a enriquecer a formação do sujeito. Existem leis que asseguram a formalização do ensino de arte, sobretudo, da linguagem da dança nas escolas básicas; no entanto, como ela vem se apresentando no contexto privado?

Será traçado um breve panorama histórico dessas legislações para melhor compreensão do atual cenário que a educação das danças se encontra no espaço formal. Por fim, serão analisados criticamente alguns documentos educacionais voltados para a primeira infância, com intuito de identificar as competências curriculares, os conteúdos que tratam a linguagem do corpo, da dança e da atividade do brincar no contexto da Educação Infantil.

3.1 Corpo e Infância

O corpo carrega em si singularidades, memórias e histórias; ele é múltiplo, plural, mutável, organismo vivo, instrumento próprio do ser humano e da arte da dança. Cada criança a partir do seu corpo possui uma maneira peculiar de perceber, se relacionar e agir no mundo ao qual pertence a partir da sua experiência de vida, que é atravessada e marcada pelos âmbitos culturais, sociais, familiares, políticos, etc.

Tal temática perpassa por diversos campos, seja a partir das reflexões e representações modernas sobre o corpo nas sociedades ocidentais, dos avanços de estudos científicos nas áreas da anatomia e fisiologia que foram iniciados no período

renascentista, da visão filosófica dualista postulada principalmente por Descartes. Todas essas marcas históricas e sociais desencadearam ideias sobre a individualização e a dissociação do corpo com o próprio indivíduo, com a natureza, com o universo e com o pensamento. Tais teorias fortaleceram a “prerrogativa de que não é possível justificar o conhecimento pela experiência sensível, ou seja, dada através dos sentidos, posto que estes são fontes de incertezas. O saber então, só seria possível conceber pela razão humana” (Barros, 2023, p. 22).

Em vista disso, os aspectos corporais por muito tempo foram negligenciados e ignorados em várias instâncias, principalmente nas instituições escolares; é perceptível a predominância do “conhecimento analítico, descritivo e linear em detrimento do conhecimento sintético, sistêmico, corporal, intuitivo [e cinestésico]” (Marques, 2012, p. 20). Ainda permanece a “progressiva dicotomização que nossa sociedade tende a fomentar entre nossas áreas psíquica e corporal” (Stokoe; Harf, 1987, p. 15). Em vista desse binarismo, a esfera mental foi privilegiada como área da razão e do intelecto, enquanto o corpo tornou-se alvo dos mecanismos de poder e estimado para ser amansado, útil, produtivo e submisso em prol aos interesses de um sistema capitalista em ascensão (Foucault, 1987).

No entanto, é pela corporeidade que é possível construir e mediar às conexões e ligações com o universo ao redor, “através do corpo, o homem apropria-se da substância de sua vida traduzindo-a para os outros, servindo-se dos sistemas simbólicos que compartilha com os membros da comunidade” (Le Breton, 2007, p. 07). Posto isto, a vida humana se dá totalmente pela via corporal. Sem o corpo não há existência, ele é o maior bem.

No campo da educação formal ainda perdura certo receio em implementar efetivamente os ensinamentos da linguagem da dança, e isso se dá principalmente pela falta de reconhecimento dos saberes que podem ser advindos do corpo, do poder disciplinador das escolas que muitas vezes docilizam, mecanizam os gestos e comportamentos dos alunos; e por alguns fatores que marcaram negativamente o percurso histórico e social das danças. Segundo a autora:

[...] o ensino de dança ainda está recoberto por densa camada de pensamentos e ideias preconceituosas em relação à sua “natureza”. Isso é motivo, inclusive, para que muitos professores deem outros nomes às atividades de dança: “expressão corporal”, “educação pelo/do movimento”, “arte e criação”, “movimento e criação”. [A mudança do nome pode ser considerada uma tática para atrair e estimular a participação dos alunos nas aulas de dança].

[...] Em primeiro lugar, não são poucos os pais de alunos (gênero masculino), e os próprios alunos, que ainda consideram dança “coisa de mulher”. [visão esta que remete a figura da bailarina clássica, com alusão

de um corpo feminino, “delicado e frágil”].

[...] Em segundo lugar, ainda permeia em nossa sociedade um certo receio, ou talvez medo, do trabalho com o corpo. Talvez seja novamente antigo e repetitivo falarmos do “corpo pecaminoso”. [ideias difundidas por muitas igrejas e religiões que acabaram interferindo no contexto social].

[...] Um terceiro preconceito talvez esteja veiculado à própria arte e ao artista na sociedade. Arte ainda é em muitos casos sinônimo de excentricidade, de loucura, de pessoas “fora do mundo”. Uma dança que não seja codificada (como o balé, o flamenco, uma dança popular), para os desavisados ainda está relacionada à “suruba”, a uma quase libertinagem, à irracionalidade, à bagunça. [...] (Marques, 2012, p. 23).

A partir desse panorama, percebe-se que a arte da Dança é considerada recente como campo legítimo, e ainda está em curso; é uma área que ainda não ocupa efetivamente os currículos, devido ao desconhecimento do sentido, significado e contribuição dos seus ensinamentos por meio dos corpos. Há uma relação de valor e de desvalor da dança enquanto área de conhecimento, por que isso acontece? Consideravelmente é preciso lutar para enfrentar e romper os preconceitos e estereótipos inseridos e enraizados no senso comum do imaginário popular da sociedade, fruto de questões históricas, sociais, religiosas e políticas que ainda não conseguiram superar por completo a “cegueira perante a questão do corpo nas teorias universalistas. Cegueira que é uma questão de indiferença teórica e moral preconceituosa, mas que aponta para uma falha epistemológica profunda” (Benhabib, 2006, *apud* Arroyo, 2012, p. 34).

Lamentavelmente, a educação escolar sofre fortemente influências das ideias e dicotomias cartesianas, de modo que, o corpo por muitas vezes é esquecido e depreciado em relação à mente, e conformado a ser domesticado e dominado. “O controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (Foucault, 1987, p. 164).

Muitas instituições escolares ainda são moldadas pelos princípios das tradicionais e conservadoras pedagogias; nesse viés, propostas com dança que trabalhem seus aspectos brincantes, criativos, sensíveis e transformadores, portanto, imprevisíveis, autônomos e indeterminados, ainda “assustam” ou “apavoram” aqueles que aprenderam e são regidos por modelos educativos centrados na figura do professor e com o lema de ensino voltado apenas para a transmissão de conhecimentos (Marques, 2012).

Por vezes, preza-se por práticas de ensino que aprisionam os aprendizes sentados em mobílias, em silêncio, “imóveis” e solitários. A própria organização e disposição espacial da sala de aula propõem certa “ordem”, pouca comunicação, mobilidade e intercâmbio humano, exemplo disso são as “carteiras enfileiradas para o quadro, o aluno olhando para a nuca do outro, sem ver seu rosto, é a expressão mais forte da negação de qualquer interação possível entre os educandos” (Arroyo, 2013, p.

165). Esse cenário deixa o sistema educativo como uma máquina de ensinar, de depositar os conteúdos, mas também de vigiar, punir, hierarquizar e recompensar (Foucault, 1987).

Contudo, a linguagem da dança pode ser uma via de ensino para os corpos infantis; não sob o ponto de vista romantizado e “salvador”, mas exercendo o papel de agente transformador nos sistemas educativos. Os ensinamentos de danças podem ser potentes promotores de saberes a partir do protagonismo do corpo, e com um trabalho artístico emancipador. Assim, nos processos de ensino-aprendizagem em dança os movimentos corporais são colocados como centro de investigação e o seu desenvolvimento pode colaborar para o seu melhor funcionamento e existência.

É pelas experiências com o movimento que o “corposujeito vai percebendo/apreendendo o mundo. Qualquer apreensão da realidade é inerente às informações construídas com as estruturas sensoriomotoras” (Pinto, 2020, p. 54). A linguagem corporal e a arte da dança podem ser meio para a produção dos pensamentos e da percepção sensível a partir dos conhecimentos do corpo. Conforme a citação:

A atenção corporal é, portanto, uma das chaves para entender como as coisas e as experiências se tornam significativas para organismos como nós, por meio de nossas capacidades sensoriomotoras. [...]. O movimento é uma das condições para nossa percepção de como é nosso mundo e de quem somos. Grande parte de nosso conhecimento perceptual vem do movimento, tanto de nossos movimentos corporais quanto de nossas interações com objetos em movimento (Jhonson, 2007, p.22, *apud* Pinto, 2020, p. 52).

Possibilitar a educação da dança pode permitir o fazer-sentir-pensar com o corpo de forma engajada e integrada; podendo facilitar experiências de cuidado, de construção da imagem corporal, propiciar relações de autorreconhecimento, autoaceitação, a partir das ações, dos movimentos e gestualidades. Assim, o corpo que dança pode ser fonte de ludicidade, de prazer, de novas percepções, capaz de ampliar lentes de leitura para o mundo e ressignificá-lo em forma de arte. Com isso, é importante que os ensinamentos estejam em interseção com os diversos contextos que a criança está inserida. De acordo com Almeida (2016, p. 16):

O corpo é um meio de interação e exploração dos objetos, do entorno, do outro e de si; até porque é por meio do movimento que as crianças interagem com o mundo e com as pessoas, se expressam, se comunicam, experimentam, criam e descobrem. Tais ações podem produzir conhecimentos como preferências de movimentos, noções de tamanho, peso, distância e forma, a dinâmica da sociedade em que estão inseridos, entre outros. Dessa maneira, o corpo não pode ser abandonado à passividade, principalmente na escola.

As danças são construídas no e pelo corpo, porquanto, faz-se necessário refletirmos sobre a corporeidade humana. O sociólogo e antropólogo Le Breton em sua obra *A Sociologia do corpo* (2007) aponta que a vida é totalmente corporal, pois as dinâmicas, as ações cotidianas, a trama de todas as etapas e substâncias da existência envolve a mediação do corpo. Ele é compreendido como um símbolo pertencente à sociedade que é moldado por um conjunto de sistemas simbólicos, assim, se faz reflexo do meio em que vive e está inserido; portanto, é um fenômeno e objeto da construção das lógicas e contextos culturais e sociais. O corpo é o eixo das relações com o mundo e das relações de si próprio; é o emissor, receptor e produtor de sentidos que lhe permite ver, ouvir, sentir, degustar/saborear e tocar, possibilitando assim, desenvolver percepções, fazendo nascer e propagar significações sobre o que o cerca e fundamentam a sua existência (Le Breton, 2007).

“Ao nascer, a criança é constituída pela soma infinita de disposições antropológicas que só a imersão no campo simbólico, isto é, a relação com os outros, poderá permitir o [seu] desenvolvimento” (Le Breton, 2007, p. 08). Neste viés, cada sujeito que faz parte do círculo familiar e da rede de convivência da criança (a família, a comunidade local e a escola), fortemente terão influências, trocas e contribuições no seu crescimento. Logo, quando esses corpos chegam à escola trazem consigo suas histórias e a representação dos seus contextos de vida, e o educador se depara diretamente com as diversas realidades sociais e culturais no espaço da sala de aula, fator que torna o ofício do professorar ainda mais complexo e desafiador. Ademais, de que forma a escola/ o educador/ a educação vem estabelecendo vínculos com os corpos discentes? Como as práxis educativas chegam aos corpos infâncias? Como o brincar se conecta com as corporeidades infantis?

“Os feitos e gestos da criança estão envolvidos pelo padrão cultural (ethos) que suscita às formas de sua sensibilidade, a gestualidade, as atividades perceptivas, e desenha assim o estilo de sua relação com o mundo” (Le Breton, 2007, p. 08). Visto isso, compreendo que a criança vai adquirindo no decorrer do tempo vivências corporais, sensoriais a partir das interações que ela vai sendo exposta, e isso nos instiga a pensar na seguinte questão: Como a educação brincante em dança pode intencionalmente ampliar/extravasar essas experiências, possibilitar conhecimentos, formas criativas, expressivas e artísticas a partir do seu próprio corpo?

Nos ensinamentos das danças podem-se aprofundar pesquisas corporais por meio dos gestos, movimentos, articulados com as noções de espacialidade, de tempo, do ritmo, da dinâmica e da forma. Deste modo, o corpo precisa estar em constante interação, transformação, relação, comunicação e criação para elaboração e manifestação de sua

expressividade. Considero que a potencialidade das danças pode ser habitada no próprio indivíduo, ser inerente a uma diversidade de corpos, e despertada não somente na infância, no entanto, nas diversas situações e fases da vida.

Muitos corpos brasileiros já foram expostos ou tiveram vivências dançantes, sejam por meio de festas, ritos religiosos, comemorações, blocos de carnavais; contudo, mesmo que o Brasil possua a dança como forte fenômeno cultural, não justifica deixá-la fora do ambiente e currículo escolar. O pensamento popular que traz a ideia empobrecida de que “dançar se aprende dançando é, na verdade, uma postura ingênua (no sentido freireano) em relação aos múltiplos significados, relações, valores pessoais, culturais, políticos e sociais literalmente incorporados às nossas danças” (Marques, 2012, p. 22).

Saliento que o aprimoramento e a instrumentalização se dão principalmente por meio da educação corporal. Deste modo, as escolas podem ser um espaço propício e essencial para estudar o corpo por meio da arte da dança com maior amplitude e profundidade; pois é no ambiente educativo que pode ser desempenhado a função que lhe é própria, ou seja, oportunizar a aquisição do conhecimento sistematizado. Além disso, “viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, isso implica dosá-lo e sequenciá-lo de modo que a criança passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio” (Saviani, 2015, p. 290).

Os procedimentos metodológicos, a organização dos conteúdos programáticos, os princípios didáticos e pedagógicos podem ser importantes ferramentas para facilitar o processo de ensino-aprendizagem da dança; a promoção do ensino envolve a conscientização do corpo, o estudo de técnicas, o desenvolvimento de habilidades motoras, a ampliação do repertório e vocabulários de movimentos corporais. Tudo isso, a partir da seriedade de um trabalho artístico, teórico e prático, da aplicação de estratégias de aula, da experiência estética, do esforço físico, dos momentos de reflexão, das pesquisas, das atividades e exercícios de repetição, dos laboratórios de experimentação, improvisação, composição coreográfica e apreciação. Vale apontar que:

[A] rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível (Freire, 1996, p. 14).

Portanto, é imprescindível dominar determinados mecanismos e propiciar subsídios que são próprios da linguagem artística para que o aluno consiga ter a liberdade criadora e a fluidez da desenvoltura corporal. Visto isso, é preciso “fixar certos

automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso próprio corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser” (Saviani, 2015, p. 291).

Pensar as educações corporais por meio da linguagem da dança e do brincar envolvem o planejamento e aplicabilidade de práticas de ensino-aprendizagem que não se restringem aos condicionamentos rígidos, fechados e pré-estabelecidos, no entanto, permitem processos lúdicos, intuitivos, brincantes, imaginativos e criativos. De acordo com a autora:

A escola pode, sim, fornecer parâmetros para 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 reproduzir [movimentos], 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 (Marques, 2012, p. 26).

Além de almejar a presença efetiva das danças nas escolas, vale ressaltar a importância de debates e ações de cunho geral que possam propagar e contribuir para o fortalecimento da área como campo de conhecimento. Para isso se faz necessário desenvolver redes de apoio e estratégias voltadas para a conquista, aproximação e ocupação dos espaços formais, sejam por meio de pesquisas, publicações das mesmas, participação em congressos científicos, seminários e simpósios, fomento de projetos (de extensão, cultural, social), grupos de estudos, abertura de novos campos para os estágios curriculares supervisionados da licenciatura em dança, parcerias entre as universidades e as escolas, entre as graduações em Dança e o curso de pedagogia, entre os institutos de formação de professores e os magistérios, entre outras iniciativas coletivas. Tudo isso, com o propósito de colaborar para a valorização e o reconhecimento do papel da arte e da dança, possibilitando tornar as educações mais humanas, sensíveis e afetivas; buscando inclusive superar o negligenciamento do corpo e das danças no espaço da escola.

3.2 Danças nas escolas

A arte da Dança é uma área de conhecimento própria e autônoma, uma linguagem artística, um canal expressivo que se apresenta por meio dos gestos e movimentos corporais. Sua presença no espaço escolar vem sendo objeto de pesquisa na educação, podendo facilitar um trabalho voltado para o desenvolvimento do corpo, a construção das relações com o outro e potencializar as capacidades humanas (afetiva, motora, sensorial,

social) (Almeida, 2016); permitindo também dialogar com outros campos do saber. Assim, serão propostos diálogos sobre a arte da dança no cenário escolar.

Educar é um “fenômeno próprio dos seres humanos” (Saviani, 2015, p. 286), pois diferentemente dos animais, o sujeito precisa constantemente produzir e recriar a sua própria maneira de existir na natureza. O processo de transformar e ser transformado pelo mundo em prol da subsistência humana implica diversas atividades como: trabalhar, planejar ideias, se apropriar de habilidades, conceitos, compreender valores, conhecimentos e os significados da cultura. Nesse sentido, os sistemas escolares são instituições que têm o poder de instrumentalizar o educando e viabilizar a transmissão⁵ e a assimilação do saber sistematizado (Saviani, 2015).

As escolas podem ser consideradas espaços legítimos de formação, que desempenham o papel educativo e de produção dos conhecimentos⁶ elaborados nas diferentes classes sociais. Podemos vê-las “como um tempo de encontro de gerações, em ciclos diversos de aprendizado, de vivências e de interpretação da cultura” (Arroyo, 2013, p. 164). Elas viabilizam a construção da interação humana entre as distintas singularidades e realidades culturais, são comunidades sociais que possibilitam a troca de experiências, habilidades e competências diversificadas voltadas para os discentes, como também para os membros que a compõem (educadores, gestores, familiares, funcionários).

Em suma, os sistemas educacionais têm em comum e por principal objetivo, a formação científica, cidadã e cultural dos educandos. Ademais, carregam no cerne da sua existência “a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso do saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola devem se organizar a partir dessa questão” (Saviani, 2015, p. 288).

A construção e a transação dos conhecimentos é um desdobramento que pode se dar de forma amorosa e lúdica; visto que, o ambiente educativo alegre é favorável tornar o aluno mais interessado e participativo, possibilitando fluir à criatividade e as novas aprendizagens. Então, como será que a brincadeira também pode estar nesse lugar? O estado de alegria vem geralmente, “da leveza com o qual se ensina e se aprende; vem da atenção aquelas perguntas que parecem fora do assunto [...], da percepção de que aquilo

⁵ A palavra transmissão está empregada no sentido mais amplo, não necessariamente de forma tradicional, rígida e mecânica, somente na relação professor-aluno. É possível também transmitir o conhecimento de forma criativa, emancipadora e horizontal; na interação entre aluno-professor, no convívio e nos intercâmbios com o outro, entre os próprios pares.

⁶ Segundo Cortella o conhecimento é fruto dos atos de conhecer, investigar e interpretar a realidade de diferentes formas, ele não é estático e universal, mas passível de erros. A construção do conhecimento está conectada com a sua produção histórica, com as condições sociais, culturais, articulada com as relações de poder, portanto, o conhecimento não é neutro, porém, político (Cortella, 2016).

que está estudando tem um sentido e aplicabilidade (mesmo não imediata)” (Cortella, 2016, p. 107).

Contudo, será que as instituições escolares também podem ser lugar propício para o acesso e a democratização dos saberes, debates, técnicas e práticas em Artes/Danças? Ou de todas as linguagens expressivas? As danças e o brincar tem espaço no projeto educacional de hoje? Como? De modo que o aprofundamento/protagonismo do trabalho corporal possa repensar e/ou até mesmo reestabelecer o vínculo dos aspectos sensório-motores na construção do conhecimento, como também “desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim (...) usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade” (Brasil, 1997, p. 47).

Discutir a presença da área da Dança na Educação Básica, especificamente, na Educação Infantil (etapa de interesse para nossa investigação), nos faz pensar em quais danças vem (ou não) ocupando e como ocupam as escolas privadas? Quais propostas educativas vêm sendo estabelecidas? De modo geral, os ensinamentos de dança ainda adotam práticas conservadoras, limitadas aos métodos de reprodução de “passos”, e muitas vezes são associados a algum estilo de dança, como: jazz, hip hop, entre outros.

Este exemplo citado se aplica à escola onde trabalhei, as aulas eram intituladas pelo nome ballet. De maneira geral a comunidade escolar (pais, gestores, funcionários) não conhece outra possibilidade de dança a não ser por meio dessas modalidades. Muitas vezes, esse formato de ensino é o único meio de acesso para o profissional de dança adentrar ao campo de trabalho nas escolas privadas. Aos poucos e progressivamente, outras formas de fazer-ensinar danças (emancipatórias, brincantes e criativas) podem ser introduzidas no ambiente educativo.

Recordo-me que quando fui contratada para ser professora, um dos pré-requisitos exigidos para ocupar o cargo era ter experiências com a técnica do ballet, no entanto eu não tinha. Expliquei para a coordenadora da empresa que minha formação partia da licenciatura em dança e que eu era envolvida com pesquisas sobre Dança/Educação. Por sorte, ela resolveu me dar uma oportunidade de mostrar e desenvolver o meu trabalho como docente.

Embora o ensino de dança ainda se limite às atividades extracurriculares, nós profissionais da área podemos ampliar a compreensão sobre os conhecimentos da arte da dança dentro do universo escolar, como uma aliada nos percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos, em especial as infâncias. Possibilitando inclusive, abranger o seu espaço de atuação e favorecer experiências artísticas, sensoriais e

estéticas no e com o corpo, onde somente as práticas em dança são capazes de promover.

Sabe-se que a educação brasileira por consequência das marcas históricas, colonizadoras, dos referenciais eurocêntricos e a visão ocidental sofreu contaminações nos modos de pensar, aprender e produzir conhecimentos dentro e fora das escolas. Com isso, muitas epistemologias, sistematizações escolares e correntes pedagógicas se fundaram por óticas disciplinares, dicotômicas, cartesianas e racionalistas; configurando modelos de ensino baseado na reprodução e pouca reflexão crítica; trazendo assim impacto e fragmentação/distanciamento entre o corpo e o pensamento. Visto isto, quais conhecimentos têm sido valorizados para serem mediados nos ambientes escolares? Por que da hierarquia entre os saberes e entre as próprias artes? E como o brincar, as vivências sensoriais, artísticas e corporais podem ser relevantes para a construção dos saberes? Logo, é frutífero ampliar novas perspectivas sobre as diversidades, pluralidades e relevâncias das possíveis formas de educação, escolas, saberes, práticas e ações pedagógicas.

Há uma longa trajetória histórica do ensino artístico na educação brasileira, dentro dela a área da Dança esteve presente timidamente por meio do campo das Artes; um grande “guarda-chuva” que também abriga as linguagens da música, do teatro e das artes visuais (Botelli, 2017). Vale destacar que há quatro leis que asseguram as artes nos currículos e que acabaram por ajudar a inserir (teoricamente) as danças nas escolas. Para compreender o respaldo da sua inserção e o seu atual cenário na educação formal, irei traçar sem amarras lineares um breve panorama legislativo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96 (Brasil, 1996), trouxe determinações de fortalecimento tanto para a Educação Infantil, quanto para os ensinos das artes e das danças. No artigo 21 foi estabelecido que a Educação Básica compõe-se pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse marco judicial deflagrou pela primeira vez na história do ensino brasileiro que a Educação infantil faz parte da primeira etapa do período escolar, fase esta que integra os primeiros anos da infância, ou seja, de zero até os cinco anos de idade. Tal reconhecimento modificou “o enfoque assistencialista das creches e pré-escolas e passando a integrá-las nas políticas de educação” (Almeida, 2016. p. 27). Embora esse marco tenha relevância, ainda precisamos reivindicar por investimento, pesquisas e estudos voltados para esta fase “alicerce” do educar.

A mesma lei no artigo 26 § 2º promulgou que “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, p. 1), deste modo, Arte

tornou-se disciplina obrigatória na educação formal, esse resultado foi uma grande conquista para área e fruto de uma longa caminhada de lutas, reivindicações e movimentos políticos articulados por arte-educadores (Botelli, 2017). Tal legislação também impulsionou uma crescente oferta de cursos superiores em dança, principalmente a licenciatura, devido à obrigatoriedade do professor ser licenciado e habilitado para poder atuar nas escolas regulares.

Contudo, mesmo que a lei estivesse a favor da educação de arte, ela não mencionava e nem priorizava o ensino voltado para Educação Infantil, fase esta em que a práxis artística poderia proporcionar grandes contribuições para o desenvolvimento das crianças. Outro ponto em questão da regulamentação foi à falta de clareza na obrigatoriedade e especificidades. Devido a isso, muitas escolas não adotavam todas as linguagens em sua matriz curricular e projetos pedagógicos, pois tinham autonomia de optar por aquela(s) que lhe era conveniente ou mais lhe interessava para ocupar a cadeira da disciplina de Arte. Desde então, percebemos fortemente a presença das Artes Visuais, devido a sua consolidação histórica influenciada pelas academias europeias; a sua relação com os padrões estéticos das culturas dominantes (aquelas pertencentes a uma determinada classe econômica e social privilegiada); e também aos aspectos vinculados a instrumentalização, aplicação e qualificação para a força trabalhadora de muitas profissões, inclusive aquelas de alto prestígio como engenharia, design gráfico, arquitetura, ou profissionais similares (Barbosa, 1998). Com isso, percebemos o currículo básico como um grande campo de poder, disputa e tensões, no qual algumas linguagens e áreas de conhecimentos são privilegiadas e outras são deixadas às margens, nesse caso, a arte da Dança sofre essa falta de equidade e ainda é subestimada perante as outras.

Vale ressaltar que a sanção da LDB de 1996 desencadeou a publicação de uma série de documentos educacionais considerados guias e instrumentos reflexivos voltados para as práticas pedagógicas artísticas e os exercícios docentes; os mesmos apontam conteúdos, objetivos, aprendizagens e orientações didáticas. Entre esses documentos podemos destacar dois deles classificados como uso não obrigatório; os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (PCNs, 1997), direcionados para o Ensino Fundamental (na época da publicação fazia referência de 1º à 4º série) e o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998)⁷, em que a presença do movimento é contemplada e constituída como importante fator na aprendizagem da criança e pode ser explorado por meio da linguagem da dança e do brincar.

Além desta, existem outras três legislações educacionais que formalizaram o

⁷ No próximo tópico da pesquisa, iremos refletir sobre as abordagens de tais documentos.

ensino de arte no currículo básico escolar, totalizando assim, as quatro leis; a saber: a LDB nº 4024/61 (Brasil, 1961) que foi a primeira promulgação que de forma tímida definiu Artes como “atividades complementares de iniciação artística” (Art 38, inciso IV do capítulo I, título VII). A LDB nº 5692/71 que no artigo 7 sancionou: “será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, [...]” (Brasil, 1971). Logo, nomeou-se o ensino de Educação Artística, na configuração de atividade educativa e com a proposta da polivalência⁸. Nesse contexto o país passava por um período de repressão e censura militar, conseqüentemente o ensino de arte foi marcado pelo ideário e caráter meramente tecnicista que “direcionava seus métodos para a transmissão de conhecimento, de forma técnica, por meio de uma sequência de conteúdos, geralmente sistematizados nos livros didáticos” (Corrêa, 2007, p. 98). Esses princípios visavam preparar os sujeitos para o mercado profissional e para a produtividade da força trabalhadora industrial. Acreditamos que esse fato tenha reforçado o destaque, a prioridade de algumas linguagens em detrimento das outras, com isso a dança foi à arte mais foi subestimada e sofreu a desvalorização do seu ensino.

Vale salientar que todas as linguagens artísticas possuem suas especificidades, contribuições e importância na educação; colocá-las em hierarquia significa desvalorizar as suas singularidades e desmerecer uma em relação às outras. Todas as artes precisam ser reconhecidas, respeitadas ou até mesmo integradas, de forma a favorecer o enriquecimento do ensino, da experiência artística, estética e humana.

Atualmente a mais recente LDB nº 13.278 (Brasil, 2016) do artigo 26§ 6º determinou que “as artes visuais, a dança, a música e o teatro são as linguagens que constituirão o componente curricular”, logo, todas as linguagens artísticas, inclusive a da Dança, tornaram-se disciplina e conteúdo curricular obrigatórios na Educação Básica. Já no artigo 2, por sua vez, destaca que “o prazo para que os sistemas de ensino implantem as mudanças decorrentes desta lei, incluída a necessária e adequada formação dos respectivos professores em número suficiente para atuar na educação básica, é de cinco anos”; posto isto, realçamos que o prazo proposto seria até o ano de 2021. Todavia, infelizmente o período determinado pela lei já foi extrapolado, a maioria das escolas da Cidade do Rio de Janeiro ainda não conseguiu se adequar à nova regulamentação.

Essa última alteração na lei finalmente poderia assegurar o ensino da Dança como conteúdo e disciplina na educação formal, sob a responsabilidade de um educador com

⁸ A proposta da polivalência ocorreu durante os anos 70-80, implicava na qualificação e contratação de professores de arte na função polivalente, isto é, eles assumiram a responsabilidade de ministrar os conhecimentos das quatro linguagens artísticas (Dança, Música, Artes Visuais e Teatro). Com isso, desencadearam-se fragilidades, diminuição e prejuízo na qualidade do ensino artístico, nesse sentido, também o da dança.

formação específica e qualificação na linguagem. Entretanto, o cenário atual se limita a pouca oferta de concursos públicos e as precárias oportunidades formalizadas disponibilizadas para a área da Dança. Esses fatores têm fragilizado a nossa categoria, ocasionando a falta do mercado de trabalho formalizado, baixa remuneração e o assombro da instabilidade financeira dos profissionais; levando alguns deles mudarem o ramo de atuação profissional e/ou até desistirem de suas carreiras.

No caso das instituições particulares, onde pude ter experiência como professora, há mais ofertas de emprego para lecionar a linguagem da Dança, que na maioria das vezes se enquadra no currículo como atividade não obrigatória e extracurricular. Normalmente, a escola exige uma cobrança extra dos alunos pela adesão às aulas; em outras situações, os custos são embutidos no pagamento das mensalidades escolares. Isso aponta que o ensino não é democratizado para todos, e ainda é restringido para as populações que podem pagar; além disso, quais modalidades de dança os pais querem bancar?

No contexto privado, é comum a contratação (em sua maioria pelas informalidades) de profissionais que vieram das escolas, academias, cursos livres e centros de dança para ocupar o cargo de professor, isto é, pessoas dançantes ou bailarina (o)s clássicos que tiveram em sua formação “larga experiência corporal ao longo da vida ou mesmo com métodos literalmente transmitidos de professores para alunos que se tornam reprodutores e executores destes métodos apreendidos [...]” (Buarque, Seidler, 2020, p 370). Por consequência, muitos são capacitados para atuarem primordialmente nos espaços não formais. Já os profissionais com formação acadêmica tiveram vivências teóricas e práticas em dança que possivelmente permitiram ampliar os conhecimentos didático-pedagógicos e aprofundar os modos e metodologias de ensino. E isso, pode ajudar a tornar na maioria das vezes os processos educativos adequados às realidades da educação escolar que sim, é um contexto de atuação da dança diferenciado das academias e locais afins.

Ressaltamos a importância das graduações em dança, esses cursos são espaços de formação que integram o ensino, a pesquisa e a extensão, que têm contribuído para a expansão do campo dos estudos acadêmicos. Além disso, facilitam ao graduando expandir “os seus conhecimentos na área: refletir, questionar, criticar, pesquisar, documentar as possibilidades da dança em seu contexto histórico local, regional, nacional ou internacional, criar, conhecer novas possibilidades de movimento, [...]” (Wosniak, 2010, p. 125).

Visto isso, as universidades podem oferecer qualificações e especificidades para os diversos profissionais da dança (coreógrafos, intérpretes, críticos, educadores,

pesquisadores, preparadores corporais, etc.) e atuar nas diversas instâncias da área. No caso do licenciado em dança “é o profissional -professor- que desenvolve habilidades que o tornam capaz de se dedicar ao magistério e à pesquisa em dança, podendo atuar no ensino regular [...],” (Wosniak, 2010, p. 128). Logo, em todas as etapas da Educação Básica, isto é, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação aos ensinos das danças no cenário das instituições escolares privadas, infelizmente ainda não há nenhum tipo de fiscalização ou regulamento que certifique as educações das Danças como disciplina obrigatória no currículo básico, e nem que traga a garantia da contratação de profissionais qualificados e especializados, ou seja, os licenciados em dança.

Ao analisar a trajetória das legislações da educação em torno do ensino artístico, é perceptível a falta de reconhecimento da arte e principalmente da linguagem da dança, conforme foi visto no decorrer deste pequeno percurso. De modo geral, tive a sensação de avanços significativos perante as burocracias das leis educacionais, porém, infelizmente os ensinos e os conhecimentos das danças ainda não foram inseridos efetivamente e obrigatoriamente na Educação Básica.

As danças nas escolas podem oportunizar diferentes vivências corporais, protagoniza o saber extraído e provido no/do/com o corpo, estimula o fazer criativo e inventivo, possibilita apurar o senso crítico e reflexivo do sujeito, e enseja formas diversificadas de ser, estar e enxergar a realidade do mundo. Posto isto, ainda se faz necessário continuar na luta em busca de políticas e ações estratégicas que possam auxiliar a visibilidade e expansão do seu espaço no campo da educação; inclusive amenizar o “abismo” e o descompasso entre a teoria da legislação e a sua aplicabilidade na realidade prática das escolas.

3.3 Eixos educacionais focalizados para as ações pedagógicas em danças

Conforme foi mencionado anteriormente, a lei educacional de 1996 impulsionou o lançamento de alguns documentos públicos e oficiais dos sistemas de educação. A partir deles e de mais alguns outros, será feito uma análise crítica para averiguar como a linguagem Dança e as atividades do brincar são apresentadas, e também tentar aproveitar o suporte de tais referências para orientar as competências e aprendizagens almeçadas para o ensino infantil; deste modo, farei um recorte entre as idades de quatro e cinco anos (foco de meu interesse).

Além disso, os documentos poderão auxiliar na elaboração das propostas

pedagógicas voltadas para as aulas de danças, nas quais serão organizadas no próximo capítulo da pesquisa. A saber: O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), elaborado em três volumes (atenho-me ao terceiro); que tem por objetivo servir de guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conhecimentos e orientações didáticas; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), fixadas pela resolução nº 05/2009; que indicam princípios, fundamentos, procedimentos pedagógicos e curriculares (de uso obrigatório). Lembrando que esses dois primeiros documentos são voltados para o exercício docente e dos profissionais que atuam diretamente em creches, pré-escolas e entidades equivalentes, e atende crianças da Educação Infantil.

Irei discorrer também sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (1997) que apresenta a área da Dança pela primeira vez em documento nacional, como linguagem independente, e trazem instrumentos didáticos para a prática dos educadores. Por fim, a Base Nacional Comum Curricular (2017) que tem caráter normativo, e a finalidade de definir o conjunto das experiências essenciais, as competências gerais e os direitos de aprendizagens a serem desenvolvimentos nos alunos ao longo dos diversos níveis da Educação Básica; nas quais, devem ser dialogadas com os conteúdos curriculares. A análise que aqui será feita propõe amalgamar os discursos diante de todos esses documentos, não há pretensão e nem fôlego de aprofundar cada um deles, mas fazer um apanhado dos assuntos que possam alimentar a investigação.

Para entender a concepção da Dança no ensino básico, começarei identificando-a nos PCNs Arte, visto que, é apresentada a compreensão do significado da arte na educação brasileira e amplia a visibilidade da Dança, pois foi validada como forma de conhecimento a ser ensinado nos ambientes escolares, e mencionada pela primeira vez nacionalmente como linguagem independente, isto é, a mesma deixou de ser nomeada somente no grupo das “artes cênicas”, área que agrupava o Teatro e a Dança e passou a ocupar o seu lugar específico, sendo assim, diferenciada e reconhecida como uma arte autônoma.

De acordo com os PCNs (Brasil, 1997), o ensinamento em Arte favorece o desenvolvimento do pensamento artístico, a experiência estética e crítica; possibilita também a dimensão da sensibilidade, imaginação e criação, caracterizando um modo próprio e singular de ordenar e dar sentido à experiência do indivíduo. O teórico Pareyson (1993) diz que a arte pode estar presente em qualquer ação humana; e que faz parte da natureza seja de qual for o sujeito, possuir a capacidade inventiva e a força produtiva, pois toda atividade e operosidade humana em prol da sua existência e sobrevivência exigem exercícios de tais dimensões; desse modo, há constatação que em toda vida

reside necessariamente aspectos de cunho artístico. Portanto, as educações por meio das artes nos espaços escolares não se resumem em formar artistas, mas sim a própria humanidade. De modo que a arte pode proporcionar exercícios que desenvolvem princípios de operação e invenção de forma muito particular, pois participa a partir de qualquer operação humana. Dito isto, por que então alijar o sujeito da possibilidade dele se expressar/criar/fazer/pensar/brincar pelo e no corpo como meio protagonista? Não é essa educação que se diz comprometida com a Educação artística? Por que será que o corpo ainda é alijado?

Em suma, os conhecimentos das artes são essenciais quanto às outras disciplinas do currículo básico, pois favorece ao aluno desenvolver a expressão pessoal de forma criativa, a consciência cultural, as novas leituras de mundo de forma vasta e criadora, aprender sobre as pluralidades e realidades do local ao qual pertence, além do mais, podem ser relacionados e integrados com as outras áreas do saber (Barbosa, 1998).

Para auxiliar o entendimento sobre as especificidades de cada uma das linguagens das artes e aquilo que é próprio e particular no seu processo artístico e de ensino-aprendizagem, recorreremos ao seguinte apontamento:

Que a diferença entre as artes seja diversidade de matéria, é bastante evidente: aquilo pelo qual uma arte se diferencia das outras e a 'linguagem' que usa, a técnica adotada, o 'meio' em que se encarna, o 'específico' que a distingue, os 'instrumentos' que adota, no sentido de que uma arte fala com as palavras, uma outra com os sons, outra com as pedras, e uma arte cria com o discurso, uma outra com ritmos, outra com volumes no espaço, e uma arte adota a voz, uma outra o violino, outra o pincel, e assim por diante (Pareyson, 1997, p.177, *apud* Dias Rocha, 2020, p. 30).

No caso da arte da dança recorrem-se aos signos dos movimentos e gestualidades corporais, de modo que as ações cotidianas são transformadas, organizadas no tempo, no espaço, na forma, dinamizando e alternando as energias aplicadas nas musculaturas e revelando-as com plasticidade, numa carga expressiva, comunicativa, artística e cênica. O fazer-sentir da dança é impregnado de percepções sensoriais, cinestésicas e estéticas.

Toda atividade artística implica um fazer, requer habilidades, operações formativas, técnicas e meios produtivos, e isto, é o que permite a realização e a concretização material da obra de arte. Sendo assim, os ensinamentos das artes podem perder as suas potencialidades quando restringem as suas práticas por meio da manifestação da livre expressão, ou seja, na ideia banalizada do "deixar fazer", no mero ato automático, na catarse interior e espontânea da criança. Todavia, o desenvolvimento artístico solicita formas complexas, resolução de problemas durante as aprendizagens, conteúdos

específicos da área, intervenção do arte-educador por meio das orientações e provocações, a produção sensível e estética dos conhecimentos.

Segundo Pareyson (1997) o conceber de uma obra artística se dá na coincidência entre o aspecto físico e a figuração interior/espiritual; o primeiro termo está atribuído aos procedimentos executivos, artesanais, manuais e fabris; já o outro está ligado ao caráter abstrato e às condições sensíveis do artista, ou seja, as intuições, aspirações, sentimentos, emoções, motivações, conceitos, etc. Então, a arte da dança também é trabalho sobre as ferramentas e a linguagem do corpo junto do trato sensível e sensorial do sujeito, e a produção de conhecimento vem desses desdobramentos. De acordo com o autor:

Todas as tentativas de unificar ou mediar à espiritualidade e a fisicalidade da obra de arte, deixando-as distintas, conservam aberta a possibilidade de separá-las, e, por isso, a alternativa de negar uma em favor da outra, isto é, de volatilizar a arte no capricho ou de enrijecê-la na técnica. Considerar a obra de arte como tal significa, pelo contrário, tê-la diante de si como uma coisa, e, ao mesmo tempo, nela ver um mundo; fazer falar com os sentidos espirituais o seu próprio aspecto sensível; [...] (Pareyson, 1997, p. 156).

Pois bem, entendo que a operação artística não está desvinculada do exercício técnico e da possibilidade criativa, ambos podem se dá de forma concomitante e simultânea; “se trata de fazer, inventando ao mesmo tempo o modo de fazer, de sorte que a execução seja aplicação da regra individual da obra no próprio ato que é a sua descoberta” (Pareyson, 1993, p. 21). No geral, os discursos sobre técnicas podem significar um conjunto de procedimentos, uma dada gramática, um tipo de exercitação, estilos, regras, repetição, o passo a passo para desenvolver ou executar determinada “coisa”. Contudo, as técnicas não deveriam ser limitadas ao ensinamento doutrinal, aos “receituários” e moldes estáticos, pragmáticos, mecânicos e estereotipados. Elas podem ser múltiplas, são designadas como modos de fazer algo, e na dança se dão pelos princípios do próprio corpo humano. Quando aplicadas até mesmo com o viés lúdico nas aulas, pode facilitar a habilidade operativa do corpo voltada tanto para a prática artística do dançante, quanto para os processos pedagógicos e educativos da Dança/Educação; visto que, as técnicas permitem contribuições para o repertório corporal e vocabulário gestual, como também ensejam ferramentas para elaboração inventiva.

A fisicalidade da arte é o que viabiliza a sua própria personificação, realidade sensível e existência viva, por isso, ela não se limita a um instrumento de memorização, decoração, representação e comunicação. “A matéria física pode ser a sede de um valor estético puro, que se recomenda por si mesmo, sem reduzir-se a outros valores” (Pareyson, 1997, p. 153). As obras de arte em danças podem ser apresentadas nos mais

diferentes formatos e configurações: nos espetáculos, audiovisuais, nas performances, imagens, na literatura; e apreciadas nos diversos espaços: nos teatros, bailes, festivais, shows, nas ruas, rodas populares, competições, quadras das escolas de samba e também nas salas de aula.

Toda obra de arte é dotada de alguma matéria prima ou de materiais que permitem a sua forma e feitura, tal como: “palavras para a poesia, sons para a música, cores para a pintura, mármore para a escultura, pedras para a arquitetura, corpos para a dança, e assim por diante” (Pareyson, 1997, p. 157). E se fossemos pensar na ocasião do magistério, será que o ofício do educar também incorpora as dimensões da arte? Muitos professores para dar conta de suas profissões podem fazer uso de artifícios e artesanias, afinal, são eles que produzem, realizam, planejam, avaliam, mediam, inventam e reinventam as suas práticas e possuem a arte de ensinar e lidar diariamente com a sua principal matéria prima e viva, isto é, os seus alunos. Já no caso das danças, o corpo humano é o instrumento que permanece constantemente (desde o tempo do seu nascimento) com o dançante, onde os seus movimentos são destinados para culminar em atos artísticos.

O corpo que dança pode assumir o lugar de obra artística, ele é repensado, redescoberto, reinventado, se torna capaz de transformar a corporeidade cotidiana, os gestos rotineiros, automatizados, desatentos, irreflexivos, neutralizados; em estados e ações intencionais, gestualidades cênicas, permitindo um leque de possibilidades de moveres conscientes e criativos. E certamente, serão as técnicas, práticas, pesquisas, aulas corporais e os métodos de aprendizagens em dança que oferecerão assistência e subsídios para os processos poéticos e artísticos.

O corpo também pode ser a matéria de criação que possui autonomia para sugerir, reagir, despertar, desvelar e impor ideias para o dançante. É no exercício dialógico e interativo do sujeito com e no o seu próprio corpo, que ele pode ir percebendo, sentindo, aprimorando, sabendo interrogá-lo, e nessa dinâmica investigativa à medida que o tempo avança, revelam-se modos de aprender e dominar com maestria e fluidez os seus movimentos corporais.

Já a matéria corpo só se rende e permite ceder e moldá-la a quem souber respeitá-la e cuidá-la (Pareyson, 1997); será isso também o papel do educador? Cuidar do corpo infantil? Afinal, o “artista tem necessidade das resistências [limitações e dificuldades] da matéria: longe de evitá-las ou eludi-las, ele as busca e deseja, porque somente alicerçando-se nelas alcança a criação [a liberdade e superação]” (Pareyson, 1997, p. 164).

Agora partilhando uma situação vivida em sala de aula com uma turma nova, um

grupo de meninas de quatro anos, recém-matriculadas nas aulas de dança. Quase todas as crianças eram participativas nas dinâmicas, exceto uma aluna. Ela não se movia, não falava, era muito reservada, apenas observava tudo e todos ao redor. Foi um longo processo que demorou meses tentando modos de me aproximar dessa criança e para ela conseguir desbloquear a sua resistência corporal. Eu abaixava o meu olhar na altura dos seus olhos para conversar com ela, elogiava o seu penteado de cabelo, segurava a sua mão, pedia pra ela observar os movimentos que as amigas haviam aprendido; fui tentando estabelecer laços de aproximação demonstrando respeito e acolhimento. Com o passar do tempo e aos poucos essa aluna foi criando confiança e se permitiu dançar.

Possibilitar o ensino artístico nas escolas, sobretudo, as artes dançadas pode contribuir para o acesso e a democratização desses saberes artísticos que trazem dimensões cognitivas, expressivas, criativas, reflexivas, críticas, técnicas e estéticas peculiares. Pode fornecer modos para o aluno perceber, conectar e articular significados e valores da cultura; o corpo se torna operante e sede da construção do pensamento e do conhecimento. A falta de acesso à arte alija o sujeito de experiências muito próximas à “dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos [movimentos] e luzes que buscam o sentido da vida” (Brasil, 1997, p.19).

Retomando o percurso histórico dos ensinamentos de Arte nas escolas, que decorrem desde o início do século XX, constata-se que por tempos a Dança e o Teatro eram linguagens unificadas e enfatizavam o trabalho da expressividade corporal (Brasil, 1997). No entanto, os ensinamentos eram associados às festividades escolares e reduzidos às apresentações de peças teatrais e coreografias comemorativas. Sabemos que este fato é uma grande problemática que ocorre até os tempos atuais, inclusive nas redes privadas, em muitas situações as danças são associadas ao entretenimento dos eventos e calendários festivos. Assim, as crianças são submetidas à reprodução e repetição de sequências prontas de movimentos associados a uma determinada música. Segundo os PCNs:

As atividades de teatro e dança somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares na celebração de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado com uma única finalidade: a da apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor (Brasil, 1997, p. 22).

Salienta-se que a crítica não é contra as “dancinhas” e espetáculos de dança nos eventos escolares, afinal, a experiência da apresentação e da leitura⁹ artística são aspectos que fazem parte da linguagem; inclusive, envolve e propicia diversas aprendizagens como: o trabalho da presença cênica, a vivência de estar no palco e ser observado, a relação entre o dançante e a plateia, a própria elaboração coreográfica, a preparação nos bastidores, entre outras. O problema é quando a arte da dança é compreendida somente pelo viés do “produto artístico” e resumida a coreografias, se tornando uma espécie de “prestação de contas” para os pais das crianças que pagaram pelas aulas durante todo o ano letivo.

Portanto, a apresentação pode ser uma consequência, uma parte do processo e não o protagonismo do fazer das danças. A premissa do brincar com o corpo pode fazer parte tanto do processo, quanto do produto artístico. Será que a ideia do brincar poderia ser valorizada na apresentação de final de ano? Essa apresentação também não pode ser um brincar? Precisa de um peso? Não pode ser trabalhada durante o processo?

No caso do meu trabalho, a empresa organizava apenas um espetáculo no final do ano, e não se envolvia com os outros eventos festivos que a escola promovia. Era cobrada uma taxa extra de cada aluna para custear os gastos de cenário, figurino e aluguel do teatro. O tema da apresentação partia do interesse das turmas, a coordenadora costumava perguntar para crianças quais filmes ou desenhos animados elas gostavam de assistir. E por alguns anos consecutivos, as apresentações eram associadas às princesas da Disney.

No ano passado elaborei uma aula sobre a onda do mar, propus diferentes propostas brincantes a partir da exploração dos movimentos ondulantes. As vivências e os processos pedagógicos dessa aula me despertaram e fomentaram a ideia de construir o espetáculo de dança baseado na temática do fundo do mar. Então, levei essa sugestão para a coordenadora e para minha surpresa ela topou em compartilhar esse tema com as crianças. Conseguimos “fugir” um pouco do foco das princesas e abrir outras possibilidades cênicas que partiram das dinâmicas em sala de aula, envolvendo a natureza, o mar, a água, o barco, o marinheiro, os animais e o universo marinho.

Os ensinamentos podem ser ministrados de forma ampla e crítica, nos próprios PCN's há registros sobre as especificidades das Danças e um conjunto de conteúdos que foram organizados e divididos em três campos a serem desenvolvidos na linguagem. São eles: “A Dança na Expressão e na Comunicação Humana”, “A Dança como Manifestação Coletiva” e “A Dança como Produto Cultural e Apreciação Estética”, para cada campo

⁹ A leitura integra os três pilares presentes na Proposta Triangular da arte educadora brasileira Ana Mae Barbosa. Tal proposta propõe para os ensinamentos de artes a interseção entre: o fazer artístico, a leitura (análise crítica da obra) e a contextualização histórica.

foram lançados alguns tópicos que não são aprofundados ou explicados, mas podem dar indícios de ideias para a criação de estratégias de aulas.

O documento também retrata que na história de vários povos e nações, as danças podem ser consideradas um bem cultural, uma atividade inerente à natureza do ser. Suas manifestações estão fortemente presentes na cultura humana e em diferentes ciclos da vida, seja nas cerimônias, festas, na religião, em rituais, no trabalho (Brasil, 1997). Logo, além dessa arte fazer parte do nosso cotidiano social, faz sentido também termos no espaço da escola, oportunizando a difusão dos conhecimentos, reflexões teóricas e práticas por meio das ações físicas do corpo. Mas por que isso ainda de fato não acontece? Quais são os impedimentos?

Segundo os PCN's, "a ação física é necessária para que a criança harmonize de maneira integradora as potencialidades motoras, afetivas e cognitivas" (Brasil, 1997, p. 49). É por meio das ações que a criança encontra suas primeiras aprendizagens, constrói sua autonomia, experimenta o seu próprio corpo, como por exemplo, nas atividades corporais cotidianas como subir, equilibrar, correr, cair. É através do movimento que ela explora o meio ambiente, encontra o prazer, o desejo, a curiosidade, a liberdade de expressão, a socialização, a interação consigo mesma e com o mundo.

É a partir das vivências e ações corporais que são próprias dos pequenos que as danças podem ser encontradas e aprofundadas. Sendo assim, é preciso considerar as potencialidades, "[...] o desenvolvimento motor da criança, observar suas ações físicas e habilidades naturais. Deve[-se] estimular a pesquisa consciente a fim de ampliar o repertório gestual, capacitar o corpo para o movimento, [...]" (Brasil, 1997, p. 49). Contudo, como os profissionais estão trabalhando com crianças por meio das danças?

Nos PCN's, alguns elementos básicos e objetivos educacionais foram selecionados para introduzir os alunos na linguagem da Dança, assim, valem ser destacados pois podem ser trabalhados também com as crianças pequenas, são eles: saberes que propiciem a compreensão da estrutura e do funcionamento do corpo; o desenvolvimento da consciência e a construção da sua imagem corporal, pesquisa de movimentos que tragam ampliação no repertório gestual através do vocabulário do corpo próprio da linguagem da dança; estímulos rítmicos; propostas com jogos e manifestações populares (cirandas, amarelinha); atividades de interação coletiva feitas em duplas e grupos (podendo facilitar a cooperação, a atenção e o respeito com o outro); apreciação de danças (por meio da exibição de imagens e vídeos, observar o amigo ou até mesmo o professor dançar); exercícios que permitem a espontaneidade, a imaginação e a criação artística dos alunos, elaboração de pequenas sequências coreográficas; noções de formas, tamanhos e linhas; percepção do espaço, do peso e do tempo (Brasil, 1997).

A educação em dança voltada para crianças demanda o planejamento e aplicação de estratégias pedagógicas, metodológicas e didáticas que são dialogadas com os conhecimentos e com o conjunto de parâmetros das danças. As situações de aprendizagens para as crianças pequenas são permeadas pelo universo infantil, envolvendo a via do brincar, do jogo, da interação e da ludicidade.

Logo, as danças na Educação Infantil requerem “estimular a descoberta e não a padronização; a improvisação e não a repetição de movimentos previamente determinados. Uma dança que não aprisione o movimento, mas liberte a imaginação, a criatividade e a expressão” (Almeida, 2016, p. 35). Assim, a partir dos jogos e das brincadeiras pode-se criar elos com os saberes das danças, ampliando as possibilidades da consciência, da descoberta e da exploração do corpo.

Aqui o público-alvo é voltado para a primeira e importante etapa da Educação Básica, isto é, a Educação Infantil; caracterizada como espaços institucionais “não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos e privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade [...], supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social” (Brasil, 2010, p. 12). Inclusive, é fundamental que essas instituições de atendimento da primeira infância propiciem um ambiente físico, social e emocional favorável para que as crianças se sintam protegidas, acolhidas, encorajadas e ao mesmo tempo seguras para se arrisquem e vencerem desafios. Quanto mais rico e brincante for esse ambiente, mas ele possibilitará a construção e a ampliação de conhecimentos e experiências (Brasil, 1998).

Do mesmo modo que a atitude e a postura do educador em sala de aula também devem ser consideradas, visto que “o principal instrumento de trabalho do professor é a sua disposição de ensinar, traduzida no uso de seu corpo (do qual a voz faz parte)” (Vianna; Castilho, 2001, p. 24). Assim como, estabelecer acordos, regras de convivência com a turma e construir relações horizontais permitem criar condições para que o aluno não fique inibido, mas crie confiança para aproveitar as aulas, explorar as suas ações com inventividade e prazer.

Por conseguinte, a análise final dos PCN's é de um texto bem conciso de poucas laudas, que legitima a arte da dança nas escolas, no entanto, traz indicadores que podem ser caracterizados como função taxativa e normativa das ações pedagógicas. Sobretudo, entendo que os professores estão para além do papel de “cumpridores” das “ordenações” curriculares, mas os mesmos podem ser ouvidos, participantes, levados com mais consideração e seriedade.

Já focalizando o olhar para o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, irei me debruçar sobre as questões acerca da dimensão do movimento na infância

e da linguagem da dança (destacada como atividade educativa). No documento “trazem a palavra dança em diversos momentos do texto e sempre como uma possibilidade, um meio para exploração do movimento corporal e/ou da expressão e comunicação humana; um fazer” (Almeida, 2016, p. 31). De acordo com a autora:

Seus três volumes unem o cuidado no aprendizado dos pequenos em textos sobre eixos e temas que podem ser oferecidos nessa etapa. A dança está inserida no volume, “Conhecimento de Mundo”, como uma das manifestações da cultura corporal da criança, intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas do movimento. Nesse contexto, a dança é revelada como cultura presente no universo infantil, ponto significativo para reafirmá-la no ambiente escolar para os pequenos (Almeida, 2016, p. 29).

Nesse sentido, ter a linguagem da dança citada no referencial curricular fortalece a importância do ensino e dos seus saberes na educação, como também nos espaços de desenvolvimento infantil. No entanto, os trabalhos artísticos por meio das danças não se reduzem a ferramentas e recursos educativos, pois sua linguagem é a própria produção do conhecimento pela e na via corporal, que permite a experiência do aprendizado. O corpo em movimento perpassa por processos cognitivos, pela formulação do pensamento, permitindo experiências profundas.

Os pequenos “engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhos ou em grupos, com objetos ou brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar o seu corpo e seu movimento” (Brasil, 1998, p. 15). É pela linguagem do movimento que eles expressam os sentimentos e pensamentos, ampliam as formas dos usos significativos de gestos, posturas e possibilidades de exploração corporal. Dessa forma, o movimento pode ser explorado por meio das manifestações corporais que envolvem a dança, a brincadeira e o jogo. Afinal, “ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (Brasil, 1998, p. 15). Pois bem, se o movimento e o corpo são tão significativos no ensino infantil, os profissionais em dança não poderiam ser grandes aliados no trabalho com crianças nas creches e escolas?

No RCN a dimensão do movimento é considerada relevante para o desenvolvimento da cultura humana. O mesmo pode ser compreendido como sinônimo de vida; a criança se movimenta desde o ventre materno, seus primeiros sinais vitais são os batimentos cardíacos, e após o nascimento ela vai se tornando cada vez mais ativa, adquirindo entendimento do seu próprio corpo e aprimorando as suas interações por meio das ações corporais. Com o corpo ela explora o meio ambiente em que vive, conquistando cada vez mais mobilidade e liberdade. É no diálogo entre as experiências e habilidades que são próprias da criança e as qualidades inerentes à dança que podemos

construir os caminhos pedagógicos brincantes.

Sabemos que a dimensão do movimento é um fator colaborativo no processo formativo da criança, pois pode propiciar desenvolvimentos nos aspectos motores, sensíveis, perceptíveis e expressivos. No entanto, a presença do movimento em diversas situações no espaço da escola ainda pode ser visto como uma questão problemática, pois, por vezes ele foi e ainda é interpretado/traduzido como sinal de desordem, indisciplina, dispersão e bagunça. E isso, baseado na ideia de que para haver concentração, aprendizado e atenção se faz necessário silenciar, suprimir o movimento e conter o corpo. Por isso, do “aprisionamento” nas carteiras duras e apertadas é comum na sala de aula, a contenção motora, as rígidas restrições posturais, a “imposição de longos momentos de espera –em fila ou sentada- em que a criança deve ficar quieta sem se mover [em silêncio]; ou na realização de atividades mais sistematizadas, como de desenho, escrita, leituras, [...]” (Brasil, 1998, p. 17). Ora, “manter os alunos silenciados é a negação de uma matriz educativa elementar: só há educação humana na comunicação, no diálogo, [na ação], na interação entre humanos. Escola silenciosa é a negação da vida e da pedagogia” (Arroyo, 2013, p. 165).

O RCN explicita diversas situações cotidianas do ambiente educativo perante a privação do corpo e traz um alerta sobre as visões distorcidas em relação à dimensão do movimento. Visto que a contenção motora, a limitação e a rigidez do corpo “limitam as possibilidades de expressão da criança e tolhem suas iniciativas próprias, ao enquadrar gestos e deslocamentos a modelos predeterminados ou a momentos específicos” (Brasil, 1998, p. 17). Com isso, pode acarretar nela um afastamento do olhar sobre o seu próprio corpo e das possibilidades de se mover e criar com ele; impedir a descoberta de importantes aprendizagens; provocar atitudes de passividade e submissão de forma que desestime a sua autoconfiança, prejudicando o senso crítico e a espontaneidade; como também causar danos no seu desenvolvimento emocional e cognitivo.

Ao contrário do que se pensa, a privação da mobilidade, do gesticular e das manifestações motoras exige um enorme esforço na atividade muscular para as crianças manter-se “imóvel” e/ou na mesma posição, pode ocasionar também o cansaço, o tédio e dificuldades no processamento da formulação do pensamento e da mente (Brasil, 1998). Infelizmente, “aprender passou a ser uma empreitada solitária, e silenciosa, o que é a negação mais brutal da natureza do desenvolvimento, da formação e do aprendizado acumulado pela evolução da espécie humana, [...]” (Arroyo, 2013, p. 166).

Contudo, os trabalhos que repensam o ensino de dança na Educação Infantil podem abrir espaço para a investigação e qualificação de processos de ensino aprendizagem, é por meio deles que comunicamos, expressamos a arte da dança e

promovemos a construção de sentidos. Nos ensinamentos, as crianças podem ser incentivadas e estimuladas de forma ativa, como agentes e produtoras dos conhecimentos a partir das interações, das ações e do intercâmbio humano.

Inclusive, as Diretrizes Nacionais Curriculares afirmam que “a proposta curricular da Educação Infantil deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras [nas práticas pedagógicas]” (Brasil, 2010, p. 25). Devendo garantir a promoção do “conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010, p. 25). Como também promover “o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura” (Brasil, 2010, p. 26). Visto isso, há reconhecimento que o processo de ensino-aprendizagem da criança se faz por meio do brincar, dos movimentos e da autonomia do corpo; bem como, a importância dos saberes das linguagens artísticas (inclusive da dança) no cotidiano escolar.

Outros pontos que também devem ser evidenciados nas DCNEI em relação às propostas pedagógicas para a Educação Infantil, são os três princípios educativos ressaltados, são eles: “éticos” que se relacionam ao respeito, autonomia e solidariedade ao meio em que se vive, bem como, às diferentes culturas, identidades e singularidades; “políticos” que envolvem os direitos à cidadania, democracia e o exercício da criticidade; por último o princípio “estético” que refere-se às experiências sensíveis, criativas, lúdicas e expressivas a partir das diferentes manifestações artísticas e culturais (Brasil, 2010). Nesse viés, a linguagem da dança pode integrar em seu ensino tais princípios educativos.

Destaco que os jogos, as brincadeiras, as ações corporais e a linguagem da dança também aparecem no Referencial Nacional Curricular como atividades privilegiadas e oportunas para apreender e significar o movimento, aprimorar os aspectos específicos da motricidade, desenvolver as capacidades expressivas e ampliar o repertório da cultura corporal na infância. É frisada a importância do trabalho pedagógico levar em consideração as necessidades das crianças, podendo incorporar as suas expressividade e mobilidades; diz ainda que “compreender o caráter lúdico e das manifestações da motricidade infantil poderá ajudar o professor a organizar melhor a sua prática, [...]” (Brasil, 1998, p. 19). Segundo o RCNEI:

A dimensão expressiva do movimento engloba tanto as expressões e comunicações de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. A dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades

expressivas das crianças. A aprendizagem da dança pelas crianças, porém, não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (Brasil, 1998, p. 30).

Em vista disso, o trabalho formativo em dança pode estar para além dos repertórios prontos e limitados, como também, favorecer descobertas e qualificação das ações corporais, possibilitando tornar a criança mais livre e exploradora do seu próprio corpo. Assim, se faz necessário uma série de estudos metodológicos e pedagógicos, aprofundados nas instâncias práticas, teóricas e críticas. Por isso, é importante o ensino ser ministrado por profissionais qualificados.

Agora, vislumbrando brevemente a BNCC, a Educação Infantil é acentuada como etapa inicial e fundante do processo educacional das crianças. Assim, as creches e espaços infantis deveriam ter o compromisso de proporcionar experiências, habilidades, conhecimentos e vivências diversificadas. O documento também aponta as brincadeiras e as interações como eixos estruturantes das práticas pedagógicas (assim como na DCNEI) e organiza as competências gerais em duas divisões: os direitos de aprendizagem e desenvolvimento; e os campos de experiências.

Esses direitos devem ser assegurados de modo que os pequenos tenham condições de aprender e se desenvolver no decorrer da sua formação, vale lembrá-los: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Todos esses citados, podem ser encontrados nos ensinamentos das danças, pois permite instigar a elaboração do conhecimento por meio da linguagem corporal a partir dos modos brincantes; podem auxiliar a construção da consciência, do funcionamento das partes do corpo, na exploração técnica e criativa dos movimentos; possibilita também a abertura dos canais sensoriais e do campo estético e expressivo por meio das ações corporais. As práticas artísticas dançadas podem facilitar o convívio com os pares, seja nas interações e nas relações interpessoais; inclusive, permite a criança participar das atividades desempenhando um papel ativo, propositivo e autônomo.

Já, os cinco campos estruturados na BNCC se intitulam por: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e forma; Escuta fala pensamento e imaginação; Espaço, tempos, quantidades, relações e transformações; Corpo, gestos e movimentos. Este último nos chama mais atenção por se tratar de elementos fundantes da prática artística e educativa das danças e por isso vale recorrermos à citação do documento:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimento sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das

diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. [...]. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para submissão (Brasil, 2017, p. 40).

Visto isso, compreendo que a consciência da corporeidade se dá de maneira progressiva a partir das práticas educativas, então, o educador por meio das estratégias poderá estimular e provocar a descoberta, o cuidado e a liberdade gestual e fluente pela via corporal. Já em relação ao fator do corpo, ele é centralizado no processo de aprendizagem nesta etapa, e isso, me faz acreditar que as educações das danças se tornam ainda mais urgentes, por protagonizar e evidenciar as investigações das ações corporais e transformá-las em fazeres artísticos.

Em minha análise, a BNCC apresenta algumas controvérsias, dado que ressalta a relevância das linguagens artísticas na Educação Infantil, mas só disponibiliza o componente de Arte, e conseqüentemente, os ensinamentos das danças somente no Ensino Fundamental, impossibilitando assim, as especificidades das práticas artísticas na fase inicial e alicerce do educar. O corpo é colocado como campo de experiência e como principal eixo no exercício do aprendizado, mas faltam profissionais que possuam conhecimentos aprofundados, especificados e com experiências corporais para atuarem nas práticas educativas e artísticas.

Outra grande problemática foi dispensar a obrigatoriedade do ensino de arte e da Educação Física na grade do Ensino Médio, reduzindo ainda mais o conhecimento artístico e as práticas corporais na Educação Básica. E isso mostra que à medida que o aluno vai crescendo a presença do corpo, do movimento e até mesmo do brincar estão cada vez mais ausentes e banidas na educação; contribui também para pensar que no Ensino Médio as atividades devem ser “sérias”; e criar, se expressar com o corpo não? E o que isso pode representar e ocasionar? Tais pistas me fazem pensar que as escolas vêm perdendo a sua função social, cidadã e humana, e adentrando cada vez mais nas lógicas utilitárias e capitalistas.

Por fim, trouxe para a reflexão os eixos educativos que foram apresentados nos quatro documentos públicos e educacionais. Destacou-se as competências traçadas na BNCC, os apontamentos dos princípios e definições mencionados nas diretrizes, a dimensão do movimento ressaltado no referencial e os conteúdos da dança salientados nos PCN's. Tudo isso, com o objetivo de tentar viabilizar práticas pedagógicas em danças nos espaços escolares e orientar os ensinamentos brincantes e condizentes com as necessidades da Educação Infantil.

Em contraponto, percebo que: quando os documentos trazem a arte da dança

como possibilidade colaborativa nas formações das crianças, me dá a impressão de ser algo interessante e grandioso para o campo, mas ao olhar para as “raízes” dos problemas e as dificuldades de inserir as danças na Educação Básica, compreendo que não basta só explicitar a linguagem na escrita das leis e dos documentos, isso não é o suficiente. Falar da importância, das competências, dos norteadores das danças e não disponibilizar espaço na grade curricular de modo imprescindível, não cumprir a última legislação do ensino artístico que estabelece as quatro linguagens como componentes obrigatórios e não alargar as ofertas de trabalho para os educadores em dança nas creches e escolas, para que consigam atuar e colocar as teorias em práticas; logo faz parecer que tais discursos se mostram contraditórios e incoerentes. Inclusive, podem até abrir margem para outros profissionais de outras áreas que desconhecem a especificidade da linguagem dançada, atuem de modo a comprometer o trabalho artístico-educativo.

Outra questão a ser destacada é que, muitas das vezes a organização e formulação desses guias educativos vêm principalmente dos conhecimentos de grandes especialistas “externos” às escolas, ou seja, de olhares “superiores” e distanciados das realidades escolares; assim as narrativas podem acabar se esvaziando e não dialogando com cotidiano, com os projetos e ações pedagógicas. Nesse sentido, “a prática da escola e dos professores é levada em conta apenas como ponto de chegada, como algo que está no fim da linha a ser modificado e sempre adotado às supostas mudanças que vêm de fora” (Arroyo, 2013, p. 229).

Em consequência dessas faltas de articulações entre teoria x prática, professor x currículo, escola x especialista; podem ocasionar efeitos “reversos”, logo, ao invés dos documentos facilitarem as práticas e os ambientes educativos, eles podem ser interpretados de formas a causar dificuldades para o trabalho educativo, onde o docente pode não encontrar as orientações almejadas; como também resistir e agir com reticência em relação às falas curriculares; ou até mesmo incluir no seu ofício, mas com a tarefa e o esforço de filtrar as informações, malear as adaptações, fazer escolhas e tentar criar de alguma forma conexões entre as demandas teorizadas e as situações reais da sala de aula.

Ademais, como as orientações dos documentos podem de alguma forma ser produtivas nas práticas? De que maneira a Dança/Educação pode se relacionar com esses guias educativos? Como as danças atribuídas ao brincar podem se apresentar nas salas de aula? Tais questões surgem e deixarei circular e reverberar para os leitores.

4. A SALA DE AULA: O BRINCAR NAS PRÁTICAS EM DANÇAS

É necessário, então, desdobrarmos nossos olhares no que tange ao (pré) conceito de sala de aula e buscarmos vários ângulos para melhor analisá-la.
(Maria Alcino Garrido)

Este capítulo propõe refletir acerca dos desdobramentos, características e fenômenos que permeiam a sala de aula; de modo que os princípios do brincar possam se alinhar ao trabalho pedagógico-artístico e repensar a configuração e as dinâmicas do ambiente educativo. Pretende-se também discutir o desenvolvimento de práticas pedagógicas brincantes tomando a brincadeira como alinhada nos processos de ensino aprendizagem e elevada a produção de conhecimento pelo e no corpo a partir dos conteúdos da Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp¹⁰. Vale destacar que essa construção argumentativa é tecida pela retroalimentação entre teorias e práticas educativas, regidas pelas experiências docentes da autora no estudo de caso, das suas próprias vivências escolares em sala de aula com as crianças que frequentaram as suas aulas de dança.

4.1 A sala de aula e as suas dimensões

A sala de aula é atravessada por diversos fatores, sejam eles simbólicos, sociais, espaciais e estruturais. É neste espaço que se têm vivências dos duzentos dias letivos durante o ano, se passam longos períodos da vida e se convive de forma cotidiana com corporeidades de diferentes contextos sociais. É possível compreendê-la como um local plural, de trocas e interações. Segundo o filósofo Michel Bernard (2001), a corporeidade é uma entidade móvel, feita de atividade perceptiva e ficcional, modulada pela história individual e coletiva do sujeito e onde a materialidade corporal, desejo, pulsão, linguagem, gesto e imaginário se entrecruzam e interpenetram. Como desenvolver um trabalho de dança que leve em consideração essa noção de corporeidade, no sentido em que cada

¹⁰ Maria Helena Pabst de Sá Earp (1919-2014), mais conhecida por Helenita Sá Earp foi professora Emérita da UFRJ, a responsável por introduzir o ensino de dança na Universidade Federal do Rio de Janeiro (1939), e também por desenvolver pesquisas interdisciplinares, com embasamentos teórico-práticos que fundaram o “Sistema Universal da Dança”, atualmente conhecida por Teoria Fundamentos da Dança. A organização dessa sistematização foi estruturada por cinco parâmetros, identificados por: movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo. Estes parâmetros estabelecem relações entre si, ocorrem de maneira simultânea na dança e podem ser encontrados em qualquer ação do corpo humano, possibilitando assim múltiplas formas de combinações e expressividades corporais (Meyer, 2012).

indivíduo em sala de aula, se apresenta como um universo de memórias, crenças e desejos? De acordo com a autora:

A priori, o conceito de sala de aula não nos permite imaginar muito além de paredes, carteiras e quadro. Entretanto, esse modelo não dá conta de explicar toda a verdadeira e complexa diversidade da vida em sala de aula. Definir uma sala de aula não é tão fácil como pode parecer, pois ela está situada em um contexto muito abrangente, que abarca não só o objeto de estudo em si, mas também uma grande diversidade de papéis sociais (Garrido, 2006, p.20).

Visto isto, no geral do senso comum, as mais evidentes preocupações deste ambiente educativo se voltam para a concepção do conhecimento, o desenvolvimento das habilidades, das faculdades mentais e a aplicabilidades dos conteúdos; onde a participação do educando muitas vezes é negligenciada ou mínima, que inclui dizer tanto do âmbito das relações de ensino-aprendizagem, como também da espacialização onde acontecem estas relações. Aqui, relembro a questão do corpo na escola disposto no capítulo dois desta pesquisa, onde os corpos dos alunos no processo de escolarização, na maior parte do tempo, são subestimados e estimados a serem amansados e disciplinados.

A sala de aula perpassa pelo fenômeno do convívio, dos vínculos afetivos; uma esfera social que exala humanidade, cercada de tensões, conflitos, brigas, consensos e discordâncias. É nela onde ocorrem as reflexões, escutas, escritas, falas, aprendizagens. Normalmente é caracterizada e ordenada por uma organização firmemente padronizada, convencional e até mesmo simplista; com um quadro pendurado, dezenas de carteiras enfileiradas uma atrás da outra para que os alunos se posicionem sentados voltados para o professor e “com o olhar para a nuca do outro”, reclusos, “docilizados”, em passividade durante os seus processos de aprendizagens. A respeito disso, o autor elucida:

Nesse lugar a disposição espacial obedece à hierarquia: o celebrante [docente] à frente no lugar principal, com espaço para movimentar-se e um mobiliário diferente e destacado dos demais da sala, com dimensões amplas para poder espalhar os instrumentos; aos fiéis [discentes] cabe arrumarem-se ordenadamente em filas [...], nos móveis menores (Cortella, 2016, p. 104).

Por esse prisma, tradicionalmente esse ainda é um modelo clássico e muito comum de sala de aula, típico da realidade do ensino de muitas escolas, principalmente se tratando dos conteúdos e disciplinas regulares como: português, matemática, entre outras. De modo que o corpo discente volta a sua atenção e o campo de visão para o quadro e para a figura central do professor, enquanto permanece por horas no mesmo lugar, dentro de um espaço quadrado cercado de quatro paredes cinzentas, sentados em

móveis duros e desconfortáveis, sem muita mobilidade. Esse formato transmite uma “mensagem curricular”, uma vez que pode retratar as metodologias e propostas educativas que poderão ser adotadas no próprio espaço.

A organização do espaço da sala de aula reflete a ação pedagógica do professor, pelo o que ele deve avaliar o seu próprio estilo de ensino: se gosta de ver todos os alunos ao mesmo tempo, se vai usar atividades em pequenos grupos, se vai lecionar com exposição a maior parte do tempo, ou outras formas (Teixeira; Reis. 2012. p. 170).

Contudo, o que essa disposição espacial tradicional de sala de aula propõe? Podem-se deduzir questões relacionadas ao aquietamento do corpo para imperar o campo da racionalidade, pouca circulação, dificuldade na comunicação, no intercâmbio humano, na troca de olhares entre os pares, pois mal conseguem se ver e se reconhecer. Tal visão está muito ligada com as concepções cartesianas e dicotômicas, que trazem separações dualistas entre as esferas corpo e mente ou teoria e prática.

Diante disso, como almejar crianças ativas e participativas na construção dos seus saberes perante um percurso escolar tão calado, solitário e “imóvel”? No cenário de uma sala cheia de mobílias, com as portas fechadas, cada um no seu devido lugar, na sua devida fileira, na sua devida turma, em meio ao clima silencioso, “os alunos [até] poderão aprender saberes fechados, competências úteis, mas não aprenderão a serem humanos. Não aprenderão o domínio das múltiplas linguagens e o talento para o diálogo, a capacidade de aprender os significados da cultura” (Arroyo, 2013, 165).

Entretanto, ao imaginar uma sala de aula voltada para os ensinamentos em danças, provavelmente esse formato limitador não comporta corpos que estejam em ação e em movimento. Consequentemente, a idealização para esse espaço precisa ser reconfigurada, de maneira livre, brincante, arejada, sem mobílias, favorável para as múltiplas expressividades corporais criativas e artísticas; permitindo o ir e vir, o deitar, rolar, saltar, girar e o mover de diferentes formas e possibilidades. A dimensão do movimento na Educação Infantil, como já mencionada no RCN (1998), é relevante para o desenvolvimento da cultura humana e para a apropriação do repertório corporal.

É interessante lembrar algumas falas de professores de dança ou mesmo de educação física na escola que relatam a alegria e o entusiasmo com a qual chegam às crianças em seus espaços, mesmo muitas vezes, precário, somente pelo fato de poderem sair da imobilidade.

Entende-se aqui que são nas “experiências das qualidades de movimento que apreendemos sobre as qualidades das coisas no mundo, sabemos quanto pesam e que força devemos exprimir para nos relacionar com elas pelo contato que temos (...)” (Pinto, 2022, p.54). Ou seja, o movimento é partícipe da constituição do pensamento e no

amadurecimento das informações, quando ele é agregado à dimensão criativa e expressiva por meio da arte/dança, pode operar nas experiências estéticas, sensíveis que redimensionam o espaço-tempo da sala de aula. Deste modo, se faz essencial à presença e a democratização dos ensinamentos em danças dentro da educação formal, e com um local digno e apropriado para as aulas.

No entanto, ao analisar a realidade de muitas escolas, mesmo dentro da rede privada, há diversos locais que acabam sendo improvisados e configurados como o ambiente das aulas de danças, exemplo disso são as áreas externas como: quadra esportiva, pátio, varanda, terraço. Tais espaços por vezes dificultam o andamento da aula por não terem um chão apropriado, em consequência propiciam riscos das crianças se machucarem, por ser inclusive muito amplo e aberto; isso acaba provocando dispersão e desconcentração das turmas e prejudicando a acústica do som. Na falta de um lugar próprio, as aulas acabam carecendo e ocupando os espaços que “sobram” ou estão desocupados e fora de uso. Logo, faz parecer que não há preocupação com o corpo, muitas vezes ele é distanciado e invisibilizado. Como cuidá-lo em ambientes que afastam o contato do sujeito com seu próprio corpo e que dificultam essa aproximação? Uma aula de dança pode reaproximar os corpos dos sujeitos, fazê-los reconhecer, se reconhecendo pela investigação de si e de seus movimentos.

Em outras situações, quando há possibilidade de ter uma sala interna, as mesmas estão ocupadas com cadeiras e mesas; exigindo do educador uma espécie de “ginástica” ao precisar arrastar cotidianamente as mobílias e adequar minimamente o espaço da sala, na tentativa de deixá-la livre e funcional para poder desempenhar as atividades práticas e não desprender a atenção das crianças. Assim, as condições físicas precárias e sucateadas atrapalham o educar das danças que se dá por meio da ação corporal, demandando movimento, expansividade e liberdade dos corpos.

Na creche onde dava aula, dependendo do dia, não havia uma sala fixa para as aulas de dança acontecerem, era necessário se deslocar para diferentes salas para atender as turmas. Tinha dia que eu me “mudava” três vezes de sala, tendo que carregar som, mochila, os materiais, recursos pedagógicos, e com demanda de arrastar e organizar as mobílias. Isso tornava o ofício desgastante.

Sabe-se que a sala de aula não se restringe apenas a dimensão física, isto é, o aspecto material, no entanto, o espaço fala, seja ele de acolhimento ou não, seja de segurança ou de desconforto, exala odores; em consequência condicionam diretamente as dinâmicas de aula. É importante ressaltar que a falta de equipamentos, de recursos, a sua infraestrutura, o mobiliário, os objetos e a própria decoração do espaço exerce influências, gerando impactos no desempenho e nos modos de trabalho do educador,

como também nos processos de aquisição de aprendizagens que poderão se efetuar. Conforme a citação:

A ênfase dada ao espaço físico, isto é, à dimensão física da sala de aula, não pode dissociar-se da importância do ambiente de aprendizagem na sua totalidade- dimensão relacional, temporal, didática-, pois o ambiente envolve inúmeros elementos que se revelam como sendo conteúdos de aprendizagem (Teixeira; Reis. 2012. p. 168).

Possibilitar uma sala de aula adequada, equipada e voltada para os ensinamentos de danças é um ato revolucionário, propõe afirmar o lugar do corpo na escola, criar uma identidade para a sala de aula, estimula o fazer das educações corporais e artísticas; como também permite conciliar novas regras, acordos de convivência e cuidados com aqueles que neles estão inseridos. Isso implica em se ocupar em pensar em como as crianças imaginam e gostariam que fossem seus espaços de aulas. No próprio documento RCN (1998), já abordado anteriormente, diz que quanto mais o ambiente educativo for rico e brincante, poderá ampliar a produção de conhecimento, de experiências, inclusive, encorajar a criança a se desenvolver e a vencer desafios.

Em suma, “poderíamos entender a sala de aula não somente como um espaço físico, mas como sinônimo de Educação e de troca de experiências” (Garrido, 2006. p. 26). Arrumar a sala juntos dos alunos é uma estratégia de cooperação mútua para que os mesmos possam se posicionar também em relação ao ambiente mais acolhedor para eles.

Portanto, foram ressaltados alguns aspectos e problemáticas que foram analisadas no decorrer deste tópico, no entanto, é possível lançar novos olhares, imaginários e horizontes para sala de aula para além dessas relações, inserindo o brincar dentro desse ambiente tão “sério” e “magistral”? Como transformar a clássica, tradicional e velha sala de aula em espaço brincante voltada para as investigações dos corpos em danças?

4.2 A sala de aula como espaço brincante

Repensar a sala de aula de forma aprazível, interativa, artística, brincante, transformando-a em um espaço que estimule as experiências estéticas que possam ser, de fato, significativas, é um desafio; volta-se para olhares inéditos e sensíveis para identificar o valor dos elementos do jogo e do brincar, tomando-os como canal potencializado para abordagem do ensino de danças para crianças.

No tópico “o brincar nas infâncias” do capítulo 1, vimos que a brincadeira é um ato inerente à criança, um dos principais meios de expressão que possibilita abrir caminhos para a investigação e o desenvolvimento de aprendizagens. O viés lúdico, as situações imaginárias e a submissão de regras determinam a brincadeira; então as propostas em dança podem se utilizar desses meios para convidar o corpo com suas subjetividades e singularidades para produzir conhecimentos, expressar emoções, experienciar movimentos e gestualidades com prazer, alegria, criatividade, encantamento e entusiasmo.

A organização espacial da sala é um importante aspecto que interfere nas ações educativas e nos objetivos a serem alcançados; assim como o espaço é crucial na atividade do jogo, pois ele “se processa e existe no interior de um campo previamente delimitado, de maneira material ou imaginária, deliberada ou espontânea” (Huizinga, 2008, p.13). Conforme visto anteriormente, o jogo ocorre em certo isolamento, se processa com seriedade, pode provocar experiências estéticas e está diretamente ligado à limitação temporal e espacial. Seu terreno sagrado, seja a arena, o círculo mágico, o palco e (no nosso caso) a sala de aula, são lugares isolados, fechados, em cujo interior se respeitam determinadas regras acordadas e/ou criadas entre os integrantes do próprio grupo (Huizinga, 2008).

A sala de aula voltada para as danças precisa ser espaçosa, livre e arejada. Ela pode ser preparada de maneira simbólica, imaginativa (como se fosse um lugar para o corpo se aventurar e desafiar) ou de forma concreta. No caso da creche que eu trabalhava, costumava aproveitar alguns recursos que eram disponibilizados para os professores, assim ornamentava a sala, seja com: brinquedos, estofados, objetos (bolas, bambolês, tecidos, materiais recicláveis), livros de histórias; os outros materiais “coringas” eu comprava e carregava comigo na mochila, como: balões de festas, corda, fita crepe e giz (utilizados para fazer marcações no chão). Tudo isso pode tornar o ambiente mais alegre e convidativo, inclusive estimular o engajamento dos alunos nas atividades dançantes.

As dinâmicas em sala de aula perpassam por imprevistos, recriações, como também por afetos, sentimentos e emoções. Dito isto, o desenvolvimento do ensino de danças nesse espaço se dá de diferentes maneiras, mas é o planejamento de aula que facilitará a visão ampliada das ações e da atuação do arte-educador no ambiente escolar. Planejar “é uma tarefa do docente que inclui tanto a previsão de atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino” (Souza; Santos, 2019, n.p). Tal recurso pedagógico pode auxiliar a traçar um fio condutor para alinhar organicamente as

diferentes fases e transições que perpassam em uma aula, ajuda a construir o aprendizado contínuo e progressivo do aluno, evitando certas “rupturas” ou dispersão no decorrer das suas etapas.

Entende-se o plano de aula como uma ferramenta flexível, uma bússola que orienta as rotas que pretendem ser trilhadas; um roteiro que guia para a viagem brincante do conhecimento, uma vez que nele são especificadas e detalhadas as atividades em ordem sequencial que acontecerão no dia a dia de cada aula, o passo a passo das práticas e brincadeiras que serão desenvolvidas em um processo dialógico com os educandos. “Todo planejamento possui teoria e prática; ele não é neutro, pois há objetivos a alcançar e uma realidade a ser transformada. Assim, o ato de planejar exige uma tomada de decisões” (Souza; Santos, 2019, n.p). Ele também facilita a organização do professor para administrar o tempo, os conteúdos da dança e as estratégias; tudo isso em conformidade com os documentos educacionais da Educação Infantil e, se possível, articulado com o projeto político da própria escola. De acordo com a autora:

A fim de realizar um planejamento de Dança para as crianças pequenas, o professor precisa conhecer as crianças e se perguntar: Quem são? Quantos anos têm? Em que lugar vivem? Quais as relações de grupo que já estão estabelecidas? Quais as experiências corporais anteriores? Elas conhecem Dança? Já assistiram, apreciaram ou já dançaram de alguma maneira? Quais as Danças que elas conhecem? Como incorporar as Danças que as crianças conhecem a um ambiente escolar? Quais as relações de experiência estética da Dança que posso trabalhar? Entre outras. A partir desses questionamentos, o professor pode pensar no porque ensinar Dança para a EI e, especificamente, quais objetivos pretende alcançar (Andrade, 2016, p. 189).

Planejar é uma atitude de projetar, quando uma aula de dança é idealizada exercita-se a criatividade, imaginação, pensamento crítico; o educador cria hipóteses do que pode dar “certo” ou “errado”, ele pode “testar”, brincar e investigar em seu próprio corpo o conteúdo que será trabalho na aula, inclusive, se utilizar das suas experiências corporais. Mas vale lembrar que o plano não é rígido e engessado, mas aberto às possíveis mudanças inesperadas e atravessamentos, seja pelo nível de interesse e envolvimento da turma, seja por propostas surgidas na hora ou por eventualidades que podem acontecer no decorrer da aula. Nesse caso, é preciso estar atento para administrar as possíveis alterações.

Partindo do planejamento, a sala de aula é o local de colocar o plano em ação, o educador e os alunos se colocam a jogar para que juntos o conhecimento possa ser experienciado e partilhado. Logo, o corpo em movimento se torna a força motriz para a construção das aprendizagens infantis, e o dançar e o brincar se alinham nesse percurso. Inclusive, conforme mencionado nas Diretrizes Nacionais Curriculares (2010), o

desenvolvimento das práticas pedagógicas na Educação Infantil, deve ter como eixos norteadores as interações e as brincadeiras.

Geralmente, uma aula é dividida em três importantes momentos: A introdução (nomeada aqui por chegada), o desenvolvimento (nomeada aqui por aventuras dançantes) e a finalização (nomeada aqui por *grand finale*). Logo adiante, será explicitada cada uma dessas etapas, partindo da ideia de integrar o jogo e o brincar nesses diferentes momentos.

A chegada é classificada como a abertura, o momento de recepção das crianças no espaço da sala de aula, é também uma cena que vale ser observada. Normalmente no ambiente escolar, quando uma turma de crianças chega para fazer aula de dança, elas costumam fazer o seu ritual de entrada, isto é, práticas ou ações que são constituídas e acordadas pelo próprio grupo, que acontecem cotidianamente. Assim, algumas alunas ao adentrarem a sala retiram os seus sapatos, outras entram correndo, ou gritando, como também se jogam e ficam esparramadas pelo chão. Percebemos que todas essas reações e emoções parecem extravasar o corpo, que por muitas vezes, permaneceu por longo tempo sentado e/ou aquietado durante as atividades vivenciadas anteriormente.

Nesse primeiro momento vale deixar os alunos explorarem o espaço e se ambientarem na sala, ou recebê-los ao som de uma música e fazer uma breve leitura das suas reações corporais. Em seguida introduzir uma brincadeira de roda, “estátua” ou “siga o mestre” pode ajudar o educador a atrair a atenção, acalmar a agitação alvoraçada e ir conquistando a concentração das crianças. O início de uma aula é um momento importante, pois estabelece os primeiros contatos entre alunos e professor: os olhares, as frases ou perguntas que surgem vão contribuindo para uma anamnese da turma, na qual as expectativas podem ser moduladas, a preparação afetiva, psicológica e física podem contribuir para se abrir as portas de acesso à comunicação e ao trabalho entre todos os envolvidos.

Pode-se fazer uma roda de conversas, um diálogo aberto para apresentar a temática que irá protagonizar a aula, dar a oportunidade de fala, seja para relembrar o conteúdo da aula anterior, ouvir as histórias ou curiosidades trazidas pelas crianças. O intuito disso serve para que o grupo se coloque no espaço, traga o pensamento para a aula, se aproxime e traga conexão, escuta e olhares entre os pares; “falar é uma das formas pelas quais um ser humano situa-se no mundo, uma maneira do corpo traduzir o que está sentindo” (Vianna, 2005, p.132).

A roda inicial também é um momento do professor fazer um diagnóstico e perceber o “termômetro” da turma, analisando como o estado da criança se encontra, se seu corpo está mais agitado, cansado, inquieto, sonolento; essa chegada influencia no

desdobramento das estratégias de aula, por mais que as mesmas estejam bem programadas, haverá situações que exigirá adaptação no planejamento. Deste modo, é fundamental que o educador esteja atento e sensível para as necessidades dos seus alunos. “Devemos entender que o resultado de um aprendizado bem sucedido depende não só de questões pedagógicas como também [dos] sentimentos e emoções” (Garrido, 2006, p. 24).

A apresentação do tema da aula pode ser acompanhada de algum recurso como: objeto/brinquedo para manusear, livros, imagens, brincadeiras que mantenha a roda organizada (mímica, charada, telefone sem fio); com o intuito de despertar a curiosidade da criança. Esse também é o momento dela relatar as suas ideias e aspirações ligadas ao tema, percebendo assim, se o assunto proposto está associado ao seu cotidiano. “Esse preâmbulo serve [também] para que o grupo se conheça, se situe, descubra que está mesmo em uma sala, ainda que nem todos tenham a mesma disponibilidade para falar” (Vianna, 2005, p.132). Ademais, tais conversas podem se tornar um mecanismo de avaliação prévia, permitindo ao professor constatar o nível de conhecimento da turma em relação ao conteúdo sugerido para o dia.

A etapa seguinte são as aventuras dançantes (o desenvolvimento da aula), dedicada para a aplicação das estratégias pedagógicas, elas são os meios e as formas de como os conteúdos da dança serão vivenciados pelas crianças, onde ocorrerão as relações de ensino-aprendizagem. As estratégias podem ser diretivas, isto é, as propostas são apresentadas de maneira direta e objetiva. Deste modo, o professor oferece para turma um modelo de movimento, um exercício para ser seguido, ou uma sequência coreográfica, por exemplo. Tal modelo não é absoluto, mas um referencial que por vezes pode ajudar o aluno que tem dificuldade de criar, seja pela timidez, vergonha ou por falta de vocabulário gestual (Buarque, Seidler, 2020).

Já as estratégias não diretivas são aquelas que não se propõem modelos de movimentos criados pelo professor, assim, cada corpo cria a sua própria movimentação de maneira livre e por meio de orientações e estímulos. A mesma também se define como ‘descoberta orientada’, ou seja, pode ser oferecida ao educando as indicações para que ele, por si mesmo, crie novas experimentações (Teoria, s/d.). A partir do apresentado, acredito ser importante a diversificação das estratégias em sala de aula, com intuito de oferecer um leque de vivências corporais para que de certa forma, alguma delas possa ganhar sentido e significado para o sujeito.

É neste momento da aula que o aprofundamento do tema e a maturação do conhecimento e dos elementos da dança são colocados em foco. É a oportunidade para desenvolver os conteúdos, aprimorar as aprendizagens, as investigações e os

desdobramentos do trabalho físico e corporal com intuito de alcançar domínios técnicos, respeitando o corpo e a autonomia dos educandos, conforme orientam os princípios éticos mencionados nas Diretrizes Nacionais Curriculares (2010).

Podem-se propor lições de laboratório, isto é, momento dedicado para a investigação corporal ou improvisação, com o objetivo de buscar outras formas de expressar o movimento a partir da experimentação. O intuito é pesquisar para ir além do gesto convencional ou naturalizado, é provocar a transformação e a qualificação do gesto para encontrar a poética da dança. Logo, essas dinâmicas podem ser canalizadas por meio do jogo, permitindo lançar desafios corporais, possibilidades expressivas e o brincar com o corpo; fugindo assim da lógica dos exercícios “frios”, massivos, repetitivos e mecanizados. O desdobramento do estudo pode ser desencadeado por uma progressão pedagógica de ações que vai embalando a criança num processo contínuo de pesquisa corporal, levando a conscientização, experimentação dos modos de fazer-sentir da dança.

A promoção do diálogo e do acolhimento em sala de aula se faz fundamental, facilita a troca e a aproximação entre o professor e seus alunos, entre os próprios companheiros de turma; os atos de ouvir, falar, observar e estar atento ao outro permite conhecê-lo melhor, criar vínculos e conexão. Incluir os saberes diversos trazidos pelas crianças e agregá-los nas práxis educativas em dança, diz sobre uma didática cuidadosa e sensível.

O *grand finale* (encerramento) é o desfecho de uma aula, ele é tão importante quanto às outras etapas. Nele é possível analisar o nível de compreensão e as habilidades adquiridas pela turma. É o momento onde se pretende que haja um fechamento da experiência, que pode sofrer reverberações para além da aula ou não. A finalização pode propor uma síntese do que fez sentido ou não na aula. Como avaliar ou evocar alguma informação dos alunos que pode ser algo desafiador e importante por alguns momentos. Também é válido criar improvisos a partir da temática vivenciada no dia; repetir o movimento que mais gostou de fazer (a repetição de ações prazerosas é uma forma de brincar), apresentar uma sequência coreográfica em pequenos ou grandes grupos; ou fazer uma roda com todos sentados batendo palmas, e pouco a pouco uma ou mais crianças entram no meio para dançar e ser o centro das atenções.

Uma sugestão para o final da aula é a brincadeira “hora do show” que se utiliza da situação imaginária e funciona da seguinte maneira: a turma pode ser dividida em dois grupos, um interpreta o papel da plateia que ficará assistindo, apreciando, torcendo, interagindo, “fotografando” (de forma imaginativa) os amigos que ocupam palco. O outro grupo são as crianças que farão o papel de artistas que dançam e se apresentam no espaço configurado como palco. E no segundo momento a dinâmica dos grupos é

invertida. Vale dizer que as possibilidades práticas aqui apontadas são sugestões de ideias.

Outra forma de finalização são as práticas de massagem ou relaxamento para tranquilizar e acalmar o corpo. Podem-se utilizar músicas lentas, solicitar que as crianças deitem no chão, fechem os olhos, coloque a mão no coração para sentir os batimentos cardíacos, respirem fundo e sintam os efeitos da prática. Ou até mesmo passar um tecido leve e fino sobre os seus corpos, como um “ventinho” que pode trazer diferentes sensações (cócegas, arrepios). Há também o trenzinho de massagem, com todos sentados um atrás do outro, propondo toques carinhosos, ou criando desenhos “imaginativos” feitos com os dedinhos nas costas do amigo.

Por fim, busquei lançar novos horizontes acerca da sala de aula, lugar este considerado múltiplo, heterogêneo, que abarca não somente o objeto de estudo e a aplicabilidade dos conteúdos, mas envolve os diferentes papéis sociais. Tanto o docente, quanto os discentes possuem poder e influência, são eles que irão decifrar as nuances, os discursos, as interações e os cenários cotidianos da convivência escolar.

Compreendo que o lecionar da dança não é apenas um processo de transmissão de movimentos ou reprodução/cópias de coreografias, mas que nessa investigação é compreendido como uma construção coletiva e dinâmica que pensa o corpo brincante como protagonista na construção dos conhecimentos.

Aposto em ensinamentos de danças que permeados pelo brincar, se dão com rigor e seriedade, englobando a pesquisa, a consciência do corpo, a expressão, a criação, a comunicação; com a promoção de experiências críticas, artísticas e estéticas. O uso do jogo e a premissa da brincadeira nesse processo se baseiam na tentativa de humanizar ainda mais a educação, de inserir na prática da dança as orientações mencionadas nos documentos educacionais (apontados no capítulo anterior), de trazer o melhor funcionamento para a sala de aula, assim como facilitar o desenvolvimento das aulas de danças para as infâncias inseridas principalmente no ambiente escolar.

4.3 Experiências comentadas do trabalho de dança com as crianças

Até aqui, venho discursando que o brincar é o modo principal pelo qual os pequenos aprendem e se desenvolvem, e que a Dança/Educação pode aproveitar desse veículo lúdico para inserir em suas práticas jogos, brincadeiras que trazem o aprendizado dos conteúdos da linguagem da dança. “A criança é um ser muito sensível, um ser humano em formação, que é preciso incentivar a curiosidade, as perguntas, o interesse

pelas aulas, responder às dúvidas, ter cuidado com o tom de voz, explicar, explicar sempre” (Vianna, 2005, p.75). Nessa perspectiva, o ambiente educativo pode se tornar um espaço estimulador, propício e reconfigurado para acolher e desenvolver os corpos brincantes em liberdade de movimento.

Então, partindo da ideia do brincar, este último subcapítulo tratará de dimensionar o processo de criação do caderno pedagógico que foi elaborado com base nos elementos que constituem a Teoria Fundamentos da Dança (TFD). Nele, serão apresentadas possibilidades e sugestões de práticas permeadas por brincadeiras direcionadas para o ensino de dança infantil e experienciadas com as minhas alunas. A disponibilidade para a visualização do material artístico pedagógico se encontra arquivado na parte “anexo 1” no fim desta pesquisa.

A arte da dança possui signos próprios e conhecimentos específicos, estes podem ser encontrados nas pesquisas de Helenita Sá Earp (2012), com base na TFD. Tal autora propõe um sistema aberto que legitima os princípios do corpo e de seus movimentos voltados para a prática e a pesquisa em dança, apresentando assim, versatilidade em sua aplicabilidade, estimulando as infinitas formas de expressividades corporais e nas possibilidades no ensino em dança.

Lembrando que a TFD fundamentou a minha formação acadêmica na UFRJ, me proporcionou diferentes experiências artísticas e ferramentas para a constituição do meu ser enquanto artista e professora; conseqüentemente ela se tornou relevante e determinante para as minhas escolhas e propostas pedagógicas.

Então, a TFD foi tomada como ponto de partida tanto para o fazer da dança que venho desenvolvendo em sala de aula, quanto para a organização do caderno pedagógico. Nele foram selecionadas cinco experiências de aulas, que já trabalhei com as minhas alunas da escola, o intuito desse material vislumbra apontar alguns aspectos da teorização na prática, inclusive, partilhar e inspirar novas propostas pedagógicas. Cada experiência tem como foco um conteúdo dos cinco parâmetros do corpo. Assim, vale salientar que na sistematização de Earp as suas unidades foram organizadas em parâmetros:

[...] os quais identificou como: movimento, espaço, forma, dinâmica, tempo e, como fator essencial, o estudo dos movimentos do corpo. A partir desta identificação, estes parâmetros podem estabelecer relações entre si, gerando, assim, infinitas possibilidades de combinações de formas e movimentos. Além de facilitar a compreensão destes elementos básicos e de suas variações, o estudo dos parâmetros da dança (unidades do sistema) permite a formulação de uma ação interdisciplinar visto que esses fatores relacionados à dança possuem interseções com outras áreas do conhecimento. Principalmente com as linguagens artísticas (Gualter; Pereira, 2000, p 30 e 31 *apud* Meyer, 2012, p. 71).

Deste modo, tal teoria pode facilitar ensinamentos que não restringe as danças às formas e metodologias fixas e fechadas. Mais do que acúmulo de informações, a TFD possibilita desenvolver os conhecimentos inerentes à dança tanto pelo viés pedagógico, quanto artístico envolvendo a promoção da inventividade no trabalho físico, técnico e a reflexão sobre o próprio fazer. Portanto, “perceber a dança em todas as formas e em todos os corpos é compreender, sentir e saborear, é uma atitude de integração em todo e qualquer movimento específico” (Meyer, 2012, p. 76).

Os parâmetros do corpo são denominados por: Movimento, espaço, forma, dinâmica e tempo. Eles estão presentes nas danças, em qualquer movimento ou ação feita pelo corpo humano, e ocorrem simultaneamente, isto é, não existem de maneira separada, mas podem ter seus conteúdos divididos em temáticas para fins didáticos, assim como foi feito na organização do caderno.

O caderno tem uma diagramação simples, singela, lúdica, alegre e colorida. A sua composição se apresenta em: capa, sumário, abertura da escrita, uma pequena contextualização conceitual do parâmetro tematizado no estudo, a experiência narrada, desenhos, fotos (arquivo pessoal) e o fechamento da escrita. No total foram disponibilizados cinco experiências, são elas:

- Experiência 1: Parâmetro Dinâmica- conteúdo: Modo de execução Ondulante.
- Experiência 2: Parâmetro Forma- conteúdo: Linhas retas e circulares.
- Experiência 3: Parâmetro Tempo- conteúdo: Rápido x lento.
- Experiência 4: Parâmetro Espaço- conteúdo: Níveis
- Experiência 5: Parâmetro Movimento- conteúdo: Família da dança saltos.

Na organização criada no caderno optei por relatar e incluir os seguintes componentes:

- O tema: Os assuntos trabalhados em sala de aula, os conteúdos da dança que foram desenvolvidos durante a aula.
- A contextualização do conteúdo: A fundamentação teórica segundo a TFD, de maneira que a teoria e a prática foram unificadas, uma complementando e alimentando a outra.
- As estratégias pedagógicas em sala de aula: Elas foram divididas em diferentes momentos da aula, nomeadas em: chegada, aventuras dançantes e *gran final*.

Nas experiências em sala, o momento da chegada propunha sempre uma roda de conversas com todos, com intuito de apresentar a temática da aula, podendo ser acompanhada por uma “surpresa” (um objeto, um cartaz, um instrumento), despertando assim, a curiosidade e a atenção da turma. Também foi interessante lançar para crianças uma situação-problema, um desafio, perguntas, curiosidades que envolviam o conteúdo

do dia. O diálogo e a comunicação em roda favoreciam a sociabilidade, as trocas e o respeito mútuo entre as alunas.

Para o momento das aventuras dançantes foram constituídas brincadeiras de regras, jogos coletivos e situações imaginárias, como o faz-de-conta. As primeiras dinâmicas são utilizadas como uma forma de aquecimento lúdico que varia entre: passeios e deslocamentos pela sala, caminhadas sobre linhas, e ações que colocam em jogo a mobilidade do corpo global (como um todo). Tudo isso, com intuito de despertar, ativar e preparar o corpo para os exercícios práticos seguintes.

As outras propostas das aventuras dançantes abrangeram a pesquisa e experimentação corporal com estratégias diretivas e não diretivas, assim os alunos puderam ser estimulados a investigar diferentes formas de mover a partir da temática estudada, organizadas de modo individual, em duplas ou em grupos. As brincadeiras selecionadas foram tomadas como “canais chaves” para o corpo em movimento ir se apropriando dos elementos dos parâmetros da dança. Nesse universo lúdico o gesto convencional ou desconhecido pode ganhar uma carga expressiva e ir se transformando na poética da dança. Assim, “o papel do professor é fundamental. É ele quem, ao olhar os movimentos das crianças, estabelecerá elos com a dança” (Damásio, 2000, p. 225).

O corpo do educador, a entonação da voz e a postura ativa e viva foram importantes nesse processo do brincar-dançar em sala de aula. Na minha perspectiva, dar aula pode ser um ato semelhante à de um artista que se apresenta no palco ou no espaço cênico. A prática do professorar também pode se apropriar dessas dimensões cênicas e os alunos estão inseridos nesse “espetáculo” chamado aula.

Na minha rotina como docente, costumo chegar minutos antes da aula começar para preparar e adequar o ambiente, arrastar as carteiras, organizar os recursos, conectar o som e deixar tudo “pronto” para quando as crianças chegarem eu possa está integralmente com a minha atenção centrada nelas.

Inclusive, nesse momento de “preparação” me concentro no meu próprio corpo, busco modular e ativar as energias, dar boa espreguiçada no chão ou umas sacudidas nos membros para espantar o cansaço, acordar os sentidos; por fim, respiro profundamente. Segundo Vianna, o ato de respirar “não se resume à entrada e à saída do ar pelo nariz. Na verdade, o corpo não respira apenas através dos pulmões [...]. Respirar, [...], significa abrir, dar espaço (Vianna, 2005, p. 71)”. Contudo, mesmo com a correria do dia a dia, o curto tempo entre uma aula e outra, tento pelo menos uma vez ao dia fazer esse pequeno ritual de autocuidado, com ele me sinto mais segura e confiante para adentrar a sala de aula.

Retomando a última etapa da experiência de aula narrada no caderno, o *gran*

finale é dedicado para a finalização da aula, nele foram sugeridas dinâmicas de relaxamento, ou de improvisação (o momento de “dançar do jeitinho que eu quiser”, como dizem as crianças) e a brincadeira “hora do show”, partindo assim, dos conteúdos apreendidos e praticados no decorrer de toda a aula. Segundo Damásio, é importante dedicar um tempo da aula, geralmente depois da pesquisa de experimentação, para que as crianças possam criar e repetir algo que gostaram de fazer, enquanto outra parte do grupo pode assistir e apreciar. Assim, cada experiência pode ser valorizada, renovada e atualizada. Aprender a observar a dança do outro é fundamental: ao ver os meus pares se movendo, eu posso imaginar e estruturar o meu próprio movimento (Damásio, 2000).

Lembrando que ao final de cada aula o educador pode analisar as estratégias que funcionaram ou não, e “recalcular as rotas” para as próximas aulas, é sabido que o planejamento é um roteiro flexível que guia as ações pedagógicas, logo tal ferramenta pode sofrer alterações no decorrer da sua aplicabilidade. É interessante também avaliar o nível de compreensão, os conhecimentos adquiridos pelos alunos, se eles foram capazes de experimentar, brincar e construir a partir dos objetivos estabelecidos, ou se são capazes de falar e identificar o que foi trabalho naquele dia.

Por fim, a ideia do caderno foi possibilitar partilhas em danças e ferramentas pedagógicas com base na TFD. Foram apresentados conteúdos específicos da linguagem da dança, que podem ser capazes de promover diferentes experiências corporais múltiplas e criativas. Inclusive, pode ajudar a enriquecer e diversificar os ensinamentos brincantes na Dança/Educação.

5. A TÍTULO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer desta pesquisa, percebi o quanto a minha escrita foi movida pelas vivências da prática. Colocar em palavras as ideias, os conceitos, as experiências da sala de aula não foi uma tarefa fácil. Viver da dança é uma escolha diária. Tenho a impressão que preciso lutar e levantar a bandeira da arte dançada nos diversos espaços que venho perpassando, na tentativa de partilhar o quanto ela pode ser transformadora, potencializadora e afetar a inteireza da vida.

Venho assimilando as infâncias como um terreno movediço a ser descoberto, desvelado, explorado e experienciado. Dar aulas para o público infantil teve as suas “delícias” e desafios. Observar as alunas dançando, desenvolvendo a sua linguagem corporal, descobrindo novas habilidades motoras, criando, se expressando com autonomia, alegria e confiança, foi algo extraordinário. Em contrapartida, o mais desafiador na minha perspectiva foi tornar a aula “encantadora”, pois os pequenos conforme mencionado no decorrer dos nossos estudos são seres investidos pelas suas impulsividades, pela curiosidade, pelo desejo, movidos por aquilo que para eles faz algum sentido. Então quando as práticas em sala de aula não dialogam com essas peculiaridades ou simplesmente não dão “certo”, na maioria das vezes, a criança acaba não se interessando, não participando, podendo até se isolar no decorrer dos processos de ensino. E quando isso acontece, é justamente o olhar sensível e infancializado do educador que poderá resgatá-la e reverter esses impasses, possibilitando repensar as estratégias, considerar o contexto e a própria história dos seus educandos.

Agora, dar aula em uma escola particular, como professora terceirizada foi bem complexo, pois tive a sensação de estar sobre pressão na maior parte do tempo, o fato do ensino da dança ser uma atividade extracurricular paga, causava uma “certa” aflição quando uma aluna não se envolvia nas aulas, afinal ela podia acabar desistindo e saindo da atividade. E isso se traduzia muitas vezes, na perda da mensalidade de um “cliente”, que acarretava prejuízo nas finanças da empresa, e conseqüentemente trazia risco de afetar a remuneração salarial, gerar insegurança na minha própria vaga de emprego e instabilidade financeira. Assim, facilitar a linguagem da dança nesse contexto estava para além das questões educacionais, pedagógicas e formativas, também envolvia a preocupação de não “perder” alunas e conquistar novas matrículas. Infelizmente, a lógica do sistema capitalista gira em função dos lucros e do consumo produtivo.

Posso mencionar inclusive outras limitações vivenciadas no exercício da profissão. Vale apontar que a empresa era o eixo de ligação com a escola, então em muitas situações eu não possuía autonomia e “poder de fala” para dialogar com os responsáveis

das crianças, com a própria direção e gestão escolar, com as professoras regulares de turma. E como entender as particularidades das alunas, ou criar um trabalho mais coletivo e integrado com a escola sem esses acessos? As ocorrências da turma precisavam ser mediadas pela coordenadora da empresa, que muitas vezes, devido aos afazeres administrativos, não conseguia atender todas as demandas, quase tudo se tornava uma grande burocracia.

Os processos pedagógicos também perpassavam pela supervisão da coordenadora, era ela quem escolhia as temáticas, os planejamentos, analisava o repertório musical, os exercícios, as estratégias. E para desviar dessas “amarras”, eu me colocava insistentemente a disposição para conversar, questionar e negociar as práticas que almejava desenvolver em conjunto com as alunas.

A via do brincar alinhado com a Teoria Fundamentos da Dança permitiu ampliar os caminhos metodológicos para arejar a rigidez das práticas tradicionais, mecanizadas e disciplinares que muitas vezes é impregnada no ensino de dança. Mesmo que nas aulas as crianças estivessem vestidas com uniforme cor de rosa, ao som de músicas clássicas, que alguns “passos” do repertório do balé precisassem ser inseridos; eu encontrava as brechas para adaptar uma brincadeira, ministrar novos conteúdos a partir dos Parâmetros da Dança, buscava utilizar materiais de apoio nas dinâmicas, desenvolvia meios de tornar a sala de aula um espaço autorizado para inventar, imaginar, fabular e criar danças a partir do brincar com os movimentos do próprio corpo.

Concluo que ter uma empresa terceirizada dentro da escola privada, a partir da ótica apresentada neste estudo de caso, pode limitar não só o trabalho do educador, como também o próprio campo da dança, pois o ensino fica passível de ser reduzido a uma atividade extracurricular, de ocupar um lugar de “menor valor”, desvalorizado, subestimado a ser só uma “dancinha”; de se tornar um “produto rentável”, acessível somente para uma parcela dos educandos e lecionado a partir de propostas que não condizem com as bases educacionais e com a própria realidade escolar.

Acredito que a escola seja o principal espaço para a democratização da linguagem da dança, e é nela que se almeja aqui construir raízes para fincar um trabalho sério, consciente, munido de ferramentas e subsídios para o ensino das danças. Ainda se faz necessário lutar e favorecer políticas, ações, estratégias e realizar mais pesquisas dentro da área.

Conforme mencionado anteriormente, a mais recente alteração da LDB nº 13.278 (Brasil, 2016) garante a formalização das quatro linguagens artísticas, inclusive a arte da dança, como disciplina e conteúdo obrigatório no currículo básico. Deste modo, ainda é preciso garantir o cumprimento dessa lei para que efetivamente a linguagem da dança

esteja presente nas escolas, com profissionais qualificados e licenciados, capazes de mediar ensinamentos por meio de aprendizagens inventivas, libertárias e voltadas para o desenvolvimento do sujeito.

Desejo que este trabalho possa crescer, se alimentar e aprofundar em outras novas pesquisas. Há muito que produzir, registrar, fortalecer e cooperar para o campo da dança.

Por fim, espera-se que esta dissertação possa contribuir de maneira significativa para o fomento da inserção da linguagem da dança nos currículos educacionais de maneira obrigatória, a fim de democratizar o ensino para todos os educandos. Inclusive, auxiliar o ofício de profissionais da dança que atuam no espaço escolar com crianças da Educação Infantil, apontando assim, possíveis caminhos de práticas brincantes e emancipadoras a partir dos princípios do corpo e de seus movimentos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** Uma proposta para Educação Infantil. 1. ed. São Paulo: Summus, 2016.
- ANDRADE, Carolina. **Dança para crianças:** uma proposta para o ensino de dança voltada para a Educação Infantil. 2016. Tese (Doutorado em Artes) - Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA- Educação e contemporaneidade**, Salvador, v.22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ARIÈS, Philippe. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BARBOSA, Ana Mae. **Tópicos Utópicos**. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.
- BARROS, Débora. **Fazendo de si, invenção:** um estudo sobre a participação da dança em práticas pedagógicas na Educação Infantil. 2023. Dissertação (Mestrado em dança) – Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.
- BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 30 abr. 2024.
- BOTELLI, Mabel. Arte/Educação e Dança/Educação. **Apostila do curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**, Rio de Janeiro: UFRJ, 2017.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [1961]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [1971]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>, Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. Lei nº 13.278, de 02 de maio de 2016. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>, Acesso em: 30 abr. 2024.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, Acesso em: 01 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches**. Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao_brinquedo_e_brincadeiras_completa.pdf, Acesso em: 01 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf, Acesso em: 01 mai. 2024.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf>, Acesso em: 01 mai. 2024.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC, SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>, Acesso em: 01 mai. 2024.

BERNARD, Michel. **Le corps**. Éditions Du Seuil, 1995.

BUARQUE, Isabela; SEIDLER, Lara. Saberes necessários a prática educativa em dança: diálogos com Paulo Freire. *In: COLEÇÃO QUAIS DANÇAS ESTÃO POR VIR? TRÂNSITOS, POÉTICAS E POLÍTICAS DO CORPO*, 4., 2020, Salvador. **Processos criativos, formativos e pedagógicos em dança**. Salvador: ANDA, 2020. p. 367-381. Disponível em: <https://portalanda.org.br/wp-content/uploads/2020/12/ANDA-2020-EBOOK-4-PROCESSOS-CRIATIVOS.pdf>, Acesso em 30 abr. 2024.

CORRÊA, Cíntia. Atitudes e valores no ensino da arte: após a lei nº 4.024/1961 até a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei nº 9.394/96. **EccoS- Revista científica**, São Paulo, v.9, n. 1, p. 97-113, jan./jun. 2007. Disponível em: <file:///C:/Users/Roni/Downloads/489-1429-1-PB.pdf>, Acesso em: 29 abr. 2024.

CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 15 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

DAMÁSIO, Claudia. A dança para crianças. *In: PEREIRA, R; SOTER, S. (ORG)*, 2000. p. 223-246.

DIAS ROCHA, Emanuelle. **A teoria Fundamentos da dança e a ampliação de recursos pedagógicos na escola**. 2022. Dissertação (Mestrado em dança) - Escola de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, Hugo; FERREIRA, Fernando; MELO, Bruno. A adultização infantil na contemporaneidade: as escolhas das crianças. **Humanidades e inovação**, Palmas, v. 8, n. 68, p. 208-223, dez. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/issue/view/143>, Acesso em: 30 abr. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARRIDO, Alcina. *In: A SALA DE AULA. Errar é humano!* A vivência de erros e seus efeitos na produção oral sob a perspectiva do aluno de inglês como língua estrangeira. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2006.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura. 5 ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KRAMER, Sonia. Infância cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: SEMIRÁRIO INTERNACIONAL OMEP, 2000, Brasil. **Infância- Educação Infantil**: reflexões para o início do século, jul. 2000.

KISHIMOTO, Tizuko. O jogo e a Educação Infantil. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 6, n. 2 [17], p. 46-63, jun. 1995.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

LUCKESI, Carlos. Ensinar, brincar e aprender. **Aprender**, Vitória da Conquista, n.15, p. 131-136, 2015.

_____. **Os problemas da estética**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARANDINO, Martha. Faz sentido ainda propor a separação entre os termos educação formal, não forma e informal? **Ciênc. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 4, p. 811-816, 2017.

MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MELLO, Alexandre. A cultura escolar e o lúdico na aprendizagem de esportes na Educação Física: reflexões propositivas. *In*: SILVIA MARIA AGATTI LUDORF; ALLAN CAMARGO SILVA (ORG), 2021, Curitiba. **Corpo e Educação Física escolar**. Curitiba: CRV, 2021. p. 71-90.

MEYER, André. **Dança e Ciência**: estudo acerca de processos de roteirização e montagem coreográfica baseados em formas e padrões de organização biológicos a partir dos Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp. 2012. Tese (Doutorado em Química Biológica) – Instituto de Bioquímica Médica, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, ubuntu, teko porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childphilo E philosophy**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, p. 625-644, set./dez. 2018.

PAREYSON, Luigi. **Estética: teoria da formatividade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

PINTO, Amanda. Estesia, Arte/Dança e Educação: movimento #dançareage na rotina escolar. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISADORES EM DANÇA, 7., 2022, Online. **Anais eletrônicos** [...]. Salvador: Anda, 2022. p. 48-58. Disponível em: <https://proceedings.science/anda/anda-2022/trabalhos/estesia-artedanca-e-educacao-movimento-dancareage-na-rotina-escolar?lang=pt-br>, Acesso em: 30 abr. 2024

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, mai./ jun. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3PLsn8PhMzxZJzvdDC3gdKz/?format=pdf&lang=pt>, Acesso em: 30 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal**, Salvador, v. 7, n.1, p. 286-293, jun. 2015.

SOUZA, José; SANTOS, Matheus. Planejamento escolar: um guia da prática docente. **Revista Educação Pública**, Online, v. 19, n. 15, ago. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/15/planejamento-escolar-um-guia-da-pratica-docente>, Acesso em: 30 abr. 2024.

SOUZA, Maria. O brincar na Educação Infantil. *In*: CULTURA LÚDICA E FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 7., 2013, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: UFBA, 2013. p. 30-36.

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

TEIXEIRA, Madalena; REIS, Maria. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. **Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 11, p. 162-187, mai./ago. 2012.

TEORIA Fundamentos da dança. **Apostila do curso de Bacharelado em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)**, Rio de Janeiro: UFRJ, s.d.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIANNA, Klauss. **A dança**. 4 ed. São Paulo: Summus, 2005.

VIGOTSKI, Lev. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 23-36, jun. 2008. Disponível em: <https://atividart.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/05/a-brincadeira-e-seu-papel-no-desenvolvimento-psiquico-da-crianc3a7a.pdf>, Acesso em: 30 abr. 2024.

WOSNIAK, Cristiane. Bacharelado e/ou licenciatura: quais são as opções do artista da dança no Brasil? *In*: ALGUMAS PERGUNTAS SOBRE DANÇA E EDUCAÇÃO, 1., 2010, Joinville. **Miolo Seminário de Dança**. Joinville: Nova Letra, 2010. p. 121-136. Disponível em: <https://festivaldedancadejoinville.com.br/acervo/wp-content/uploads/2017/09/III-Seminarios-de-Danca-Algumas-Perguntas-sobre-Danca-e-Educacao.pdf>, Acesso em: 30 abr. 2024.

ANEXO 1



Caderno Pedagógico

PPGDAN-DANÇA EDUCAÇÃO
AUTORA: Thais Lorraini Pimentel

Sumário

01

- Parâmetro Dinâmica

02

- Parâmetro Forma

03

- Parâmetro Tempo

04

- Parâmetro Espaço

05

- Parâmetro Movimento

Abertura da escrita

Este caderno é uma obra artística pedagógica, resultado das trocas e confluências experienciadas em sala de aula com as minhas alunas da Educação Infantil, e fruto da pesquisa do mestrado que disserta sobre o ensino de dança no contexto da escola privada como atividade extracurricular, onde as práticas desenvolvidas foram pensadas com a premissa do brincar.

Para as propostas pedagógicas organizadas para este caderno pedagógico, a Teoria Fundamentos da Dança de Helenita Sá Earp, foi tida como referência principal. Vale salientar que optei por escolher como metodologia de trabalho corporal a TFD, devido as minhas experiências como aluna e professora, e por acreditar que essa teoria seja plural, múltipla e potente, pois seu arcabouço teórico-prático abre horizontes para diferentes perspectivas, apontando uma gama de direções para se criar, fazer e ensinar danças. Inclusive, ela pode ser um caminho de compreensão e brincadeira com o corpo e suas inúmeras possibilidades de movimentos quando são atreladas às noções de forma, espacialidade, dinamismo e temporalidade.

Na sistematização de Earp, foi elaborado o estudo dos Parâmetros da Dança, os quais foram identificados: Movimento, Espaço, Forma, Dinâmica e Tempo. Para cada parâmetro foi organizado aqui um relato de experiência de aula, composto por possibilidades de brincadeiras e práticas em danças que já foram trabalhados com as crianças.

Este material busca partilhar ideias para o desenvolvimento dos ensinamentos das artes dançadas, para que talvez outros educadores possam se alimentar, testar em sala de aula, adaptar às diferentes realidades escolares, inclusive, reverberar em futuras novas propostas.



Parâmetro Dinâmica

O corpo humano é condensado de energias e fluxos energéticos, quando os mesmos são conscientizados e modulados podem reverberar diferentes plasticidades, nuances expressivas, variações dramáticas nas formas de dançar. O enfoque deste parâmetro é voltado para as manipulações das forças e dinamização das energias aplicadas nas ações corporais.



EXPERIÊNCIA 1



Tema da aula vivenciada: Ondas (Parâmetro Dinâmica)

Contextualização na TFD: O parâmetro dinâmica abrange os modos de execução, caracterizados pelas combinações das forças que delimitam modos de executar o movimento, são eles: conduzido, ondulante, pendular, lançado, balanceado, percutido e vibratório. O modo ondulante se dá pela passagem contínua da força pelos segmentos do corpo, produzindo ondas sinuosas.

Estratégias Pedagógicas em sala de aula

Momento da Chegada:

Neste momento inicial da aula costumava reunir todos em roda no chão da sala, para falar, me conectar com os pequenos e apresentar o tema do dia que seria os movimentos ondulantes. Disponibilizei para as alunas um quadrinho de papelão com um barbante colado em forma de ondas em alto-relevo, para que elas pudessem passar o dedinho e sentir a sensação das curvas, um movimento micro, que posteriormente seria ampliado para todo o restante do corpo.

As crianças brincavam com o manuseio do objeto, os dedos iam e voltavam por cima das linhas. Algumas deslizavam devagarzinho e sentiam cócegas, outras faziam mais rápidos porque queriam passar muitas vezes pelas linhas. Enquanto brincavam, eu perguntava se elas já tinham visto essas ondas em algum lugar, e as respostas foram surgindo: "no desenho da cobrinha", "no calçadão da praia", "no cachinho do meu cabelo". A ideia desse preâmbulo era despertar a curiosidade do tema e apresentar o conteúdo da dança.



Momento das Aventuras Dançantes:

Dinâmica caminhos ondulantes: Com um giz, fiz desenhos de ondas no chão para que as alunas pudessem caminhar, se equilibrando pelas linhas ondulantes, atravessando a sala de uma ponta até a outra. Fiz 3 trajetórias, uma para cada crianças, assim iam 3 alunas de uma vez. Essa estratégia de trios reduzia a "ansiedade" no tempo de espera e evitava que o restante do grupo dispersasse. Algumas crianças, pela força de seus impulsos, saíram correndo com intuito de chegar primeiro. Então foi preciso combinar uma regra nessa brincadeira, pois a ideia não era ser uma corrida, mas passar de maneira tranquila, com cuidado e atenção, para não "cair" do percurso. Conforme as crianças foram assimilando como o corpo se organizava, fui inserindo alguns desafios como: incluir movimentos ondulantes nos braços, outras velocidades, até mover com todo o corpo ondulante, imaginando que as linhas fossem contagiando os seus próprios movimentos. Nesse último, eu passei primeiro para que as crianças me observassem, com intuito de inspirá-las a criarem o seu próprio percurso. Vale lembrar que o corpo do educador pode ser um espelho para a criança, posto isto, é importante que ele esteja presente, ativo e disposto.



Dinâmica movimentos das ondas: A partir da situação imaginária que é comum na idade pré-escolar, mediei a proposta de brincar com as ondas nos movimentos, como se elas inundassem o nosso corpo. Essa prática era um tipo de pesquisa corporal, com o objetivo de variar as possibilidades de fazer e dançar os movimentos ondulantes, estimulando a imaginação criativa. De maneira gradativa, fizemos de conta que as ondas chegavam nas nossas mãos, inicialmente eram pequenininhas.



Aos poucos as ondas foram crescendo e chegaram até os nossos braços, as crianças sugeriam fazer um braço de cada vez e depois os dois juntos, como uma onda dupla. As ondas chegaram na cabeça e no tronco, provocando ondulações para as laterais, até que uma aluna disse: tia eu virei uma cobra.



Aproveitei a fala dessa criança e acolhi na proposta, sugerindo que todos virassem cobras, assim foram surgindo outras explorações no espaço, variando os níveis, rastejando os corpos de costas e de barriga pelo chão. Outros desdobramentos foram embalados pela imaginação, fomos nos transformando em outros bichos, em águas, em mar, e assim, danças ondulantes foram surgindo a partir da exploração do corpo na ação brincante.

Momento Gran finale:



O fechamento dessa vivência foi por meio de um relaxamento. Coloquei uma música instrumental com som de ondas do mar, as crianças foram organizadas em um trenzinho, sentadas uma atrás da outra. Então, sugeri que cada uma criasse desenhos "invisíveis" com o dedo, com formas e linhas ondulantes nas costas do amigo da frente, propondo a sensação de carinho e afeto entre elas. Enfatizei para todas que era preciso ter cuidado ao tocar e se relacionar com o corpo do colega. Aos poucos fomos cessando os toques, a música foi pausada e finalizamos a nossa aula.

Vale apontar aqui que a dimensão ética diz sobre o respeito e a solidariedade ao meio e nas relações em que se vive, e é um dos princípios educativos que foram mencionados no documento das Diretrizes Nacionais Curriculares da Educação Infantil.



Parâmetro Forma

A forma é compreendida como a expressão do desenho externo do movimento no espaço por meio dos aspectos geométricos e topológicos. A forma física pode ser plástica, modulada e ordenada quando são exteriorizadas e criadas de maneira inesgotável no corpo.



EXPERIÊNCIA 2



Tema da aula vivenciada: Linhas retas e circulares (Parâmetro Forma)

Contextualização na TFD: O estudo deste parâmetro permite ampliar a qualidade das linhas, elas podem ser construídas no corpo de diferentes formas, seja: retas, curvas, angulares, circulares, irregulares (formadas por movimentos de torções e distorções) e mistas (combinação de linhas). Nesta aula o enfoque foi voltado para as linhas retilíneas e circulares.

Estratégias Pedagógicas em sala de aula

Momento da Chegada:

Na abertura dessa aula reuni as crianças sentadas no chão em roda para mostrar uma pequena "surpresa" que seria o tema do dia. Apresentei duas molduras de papelão que havia confeccionado, uma no formato de linha reta e a outra circular, pois seriam exploradas nas nossas dinâmicas.



As molduras foram passando pelas mãos das alunas manipularem, umas brincaram de resignificar os objetos concretos, assim o círculo de papelão se "transformou" em um volante de carro, em um abanador, a linha reta virou um microfone, até mesmo uma flauta. Este exemplo se relaciona com as ideias de Vigotski (2008), que diz que a criança é capaz de observar algo da realidade, mas ela pode agir de um jeito não convencional, de acordo com a sua imaginação e fantasia, e não necessariamente daquilo que ela vê.





Em seguida pedi para elas observarem o espaço e perceberem se essas formas poderiam ser encontradas nos cantinhos que estavam ao nosso redor. Com a brincadeira do “caça linhas”, todas foram encontrando as formas retas e circulares na madeira da porta, no quadro pendurado, nos desenhos das paredes, nas grades da janela, no lustre redondo pendurado no teto. O olhar infantil, atento e curioso, posteriormente foi sendo reverberado nas vivências corpóreas.



Momento das Aventuras Dançantes:

Dinâmica de exploração das linhas: Foi proposto uma pesquisa corporal com o desafio de reproduzir e criar cada uma das linhas no corpo. As alunas fizeram círculos com os braços, com as mão e dedos. Uma criança percebeu que o círculo na perna não ficava redondinho, e expliquei que os ossos das pernas eram grandes, e por isso, outra linha acaba se formando.

Sugeri de desenhar círculos imaginários com movimentos de circundação, fizemos com a cabeça, quadril, pernas, pés, ponta do nariz, incluí também giros e voltas. Nessa exploração de movimentos fomos conhecendo melhor o próprio corpo, ampliando a conscientização e a imagem corporal.



Em seguida, por meio da situação imaginária desenhamos no corpo linhas retilíneas, como se fossem setas, que apontavam para as diferentes direções, cima, baixo, lados, frente e atrás. Criamos linhas retas com equilíbrio, com saltos, em outros níveis e bases de apoio, como: sentados, deitados, e combinando diferentes apoios (pés e mãos, joelhos e mãos).

Brincadeira das estações: Nessa dinâmica recorri as molduras de papelões utilizadas no início da aula, e organizei no espaço duas estações, uma para a linha reta e a outra para circular. Nessa proposta elas ficaram livres para criar a sua dança ao som de uma música, no entanto, na pausa da música elas se direcionavam para estação indicada por mim e reproduziam essa forma no corpo junto com uma amiga, ou com grupo. Percebi que algumas crianças ficavam excluídas, outras não queriam fazer par com uma determinada colega, tive que intervir e reorganizar esse “encontro com o outro”.





Propus revezar as duplas e incluir as meninas que não eram escolhidas, notei que isso pôde favorecer a diferenciação do eu-outro e as relações interpessoais com os membros da turma.

Momento Gran finale:



Para a finalização propus uma roda para que cada criança pudesse entrar e mostrar o movimento ou a forma que mais gostou de fazer na aula. A maioria das alunas gostavam de ser o "centro das atenções" e ficavam animadas e desinibidas para se apresentar. Já com as meninas mais tímidas sugeri de eu entrar na roda junto com elas ou de irem com uma amiga. Assim, a experiência de olhar, apreciar ou imitar o outro permitiu aprender com os pares e ampliar outras possibilidades expressivas.



Parâmetro Tempo

São diversas as formas de lidar com a temporalidade dos movimentos, numa relação de permanência e impermanência das ações. A partir disso, surge o ritmo, ele pode está em várias coisas e distribuído pelo mundo. “Ritmo não é som, mas o tempo organizado é toda e qualquer organização do movimento dentro do tempo. O ritmo não faz parte apenas da música, mas liga-se ao movimento” (Meyer, 2012, p. 129).



EXPERIÊNCIA 3



Tema da aula vivenciada: Rápido x Lento (Parâmetro Tempo)

Contextualização na TFD: No estudo do parâmetro tempo o andamento corresponde as diferentes velocidades de executar o movimento; elas variam entre: lento, moderado/médio e rápido. O enfoque deste planejamento será voltado para o contraste do rápido e lento.

Estratégias Pedagógicas em sala de aula

Momento da Chegada:

Com todas reunidas em roda, apresentei para as alunas os instrumentos musicais que eu havia selecionado para aula, um pandeiro, chocalho, ovinho e uma pandeiriola. Perguntei se elas o conheciam ou se já haviam tocado antes. Em seguida, expliquei que eu iria tocar os instrumentos em duas velocidades, rápida e lenta, e cada uma delas seriam desafiadas a acompanhar o som com as palmas. Posteriormente, os instrumentos foram passando pela roda, oportunizando as crianças criarem as suas sonoridades. Percebi que ao tocarem rápido elas batiam muito forte nos instrumentos, e no lento batiam mais fraco.



Momento das Aventuras Dançantes:

Dinâmica de Percepção rítmica: Solicitei para que as alunas fizessem um passeio pela sala acompanhando as velocidades dos instrumentos que eu tocava. Se o som fosse lento o passeio teria que ser como o da tartaruga, e se fosse rápido teria que ser veloz como uma pantera. Aos poucos fui provocando a turma, com o meu corpo ativo e com a orientação verbal, a exploração de outros movimentos, ações corporais e possíveis mudanças de níveis.

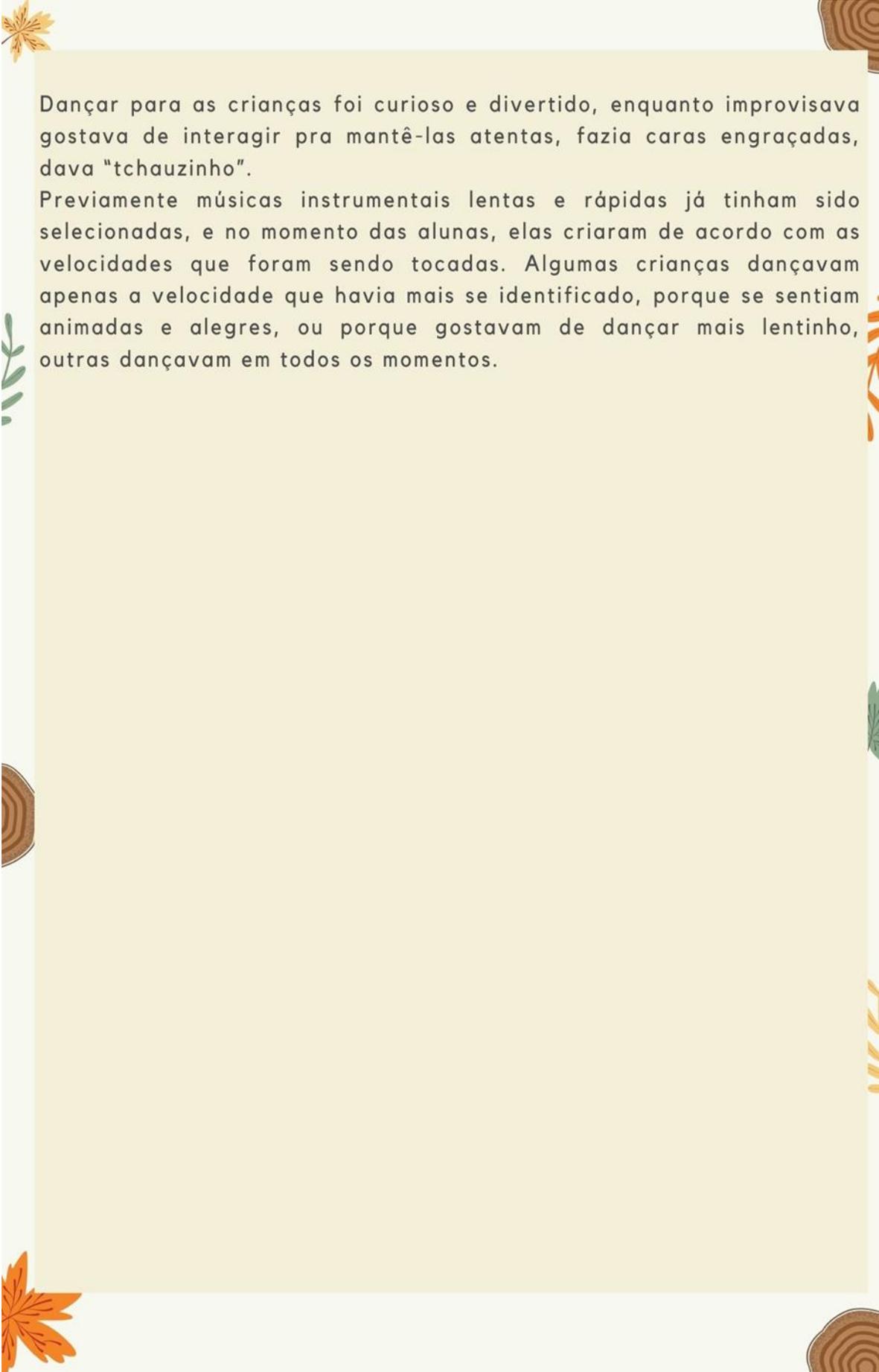
Percebi que por vezes as crianças percorriam próximas umas as outras e acabavam se esbarrando. Então, foi necessário inserir mais uma regra que seria tentar ocupar todo o espaço da sala, e não encostar em ninguém. Notei que há ocasiões em que as regras precisam ser recombinadas no meio do jogo, devido aos imprevistos ou situações que podem ocorrer no "calor" do momento.

Vale ressaltar que o jogo é uma atividade voluntária, e quando uma criança se recusava a participar, eu tentava envolve-la de alguma maneira, seja solicitando pra que ela fosse a minha ajudante, ou até mesmo intitulava como a "juíza" do jogo.

Corrida em câmera lenta: Essa brincadeira foi desafiadora para as crianças, pois ia "contra" a lógica que normalmente elas estavam acostumadas. Assim, todas tinham que sair da largada e fazer o percurso movendo em diferentes formas até cruzar a linha de chegada em câmera lenta. Normalmente, a vencedora seria aquela que chegasse por último, no entanto, não optava enfatizar a competitividade na fase pré-escolar, pois algumas crianças costumavam ficar frustradas, chateadas ou até mesmo choravam ao perderem. Então, propus o senso de coletividade e a colaboração entre a turma. Neste jogo, todas precisavam chegar juntas, e foi interessante observar as alunas ansiosas sendo ajudadas pelas outras mais pacientes.

Momento Gran finale:

A finalização da aula se deu pela improvisação, estratégia não diretiva. Antes das crianças criarem, eu optei em dançar primeiro para me observarem e se inspirarem; depois elas foram convidadas para ocupar o meu lugar.



Dançar para as crianças foi curioso e divertido, enquanto improvisava gostava de interagir pra mantê-las atentas, fazia caras engraçadas, dava "tchauzinho".

Previamente músicas instrumentais lentas e rápidas já tinham sido selecionadas, e no momento das alunas, elas criaram de acordo com as velocidades que foram sendo tocadas. Algumas crianças dançavam apenas a velocidade que havia mais se identificado, porque se sentiam animadas e alegres, ou porque gostavam de dançar mais lentinho, outras dançavam em todos os momentos.

Parâmetro Espaço

Para Helenita Sá Earp, o espaço é condição de existência, permeável e também interação. Ele pode se dar de forma interna, externa, física, global, mental, afetiva. É no espaço que a dança se configura e presentifica, assim a exploração e a investigação do corpo se dão em sua espacialidade.



EXPERIÊNCIA 4



Tema da aula vivenciada: Níveis (Parâmetro Espaço)

Contextualização na TFD: Os níveis são as alturas que o corpo se encontra em relação ao chão. Assim, o dançante pode se posicionar no nível baixo (bem próximo ao solo), no nível médio (na linha mediana em relação ao solo) e no nível alto (afastado do solo).

Estratégias Pedagógicas em sala de aula

Momento da Chegança:

A aula foi iniciada com uma roda de conversas para orientar as crianças sobre o tema que seria trabalhado no dia. Falei com as alunas que os objetos, as pessoas, os animais possuem diferentes alturas, e no caso da dança, elas eram chamadas de níveis. Com auxílio de três objetos iguais (garrafinhas), com tamanhos diferentes, mostrei os diferentes níveis: baixo, médio e alto.

Geralmente no momento da chegada gostava de recorrer a utilização dos objetos concretos para apresentar a temática da aula, possibilitando sentir, visualizar e manipular. Inclusive, permitiam facilitar a compreensão dos conteúdos da dança e estimular a participação das crianças.

Momento das Aventuras Dançantes:

Brincadeira do vivo e morto: Esta clássica brincadeira foi adaptada ao conteúdo dos níveis. Assim, pedi para as crianças criarem poses, ou formas com o corpo de acordo com o nível que eu solicitava.

Quando eu mencionava nível alto, as alunas se posicionavam de pé ou com um pé só se equilibrando; no médio elas ficavam na altura mediana, ajoelhadas, com pés e mão apoiados no chão; no baixo se colocavam agachadas como se estivessem se escondendo, deitadas ou sentadas.



Jogo dos níveis: O chão da sala foi demarcado com fita crepe, formando uma grande cruz, dividindo-se em 4 espaços identificado por cores. No espaço azul era permitido dançar no nível alto, no laranja no nível médio, no verde no nível baixo e no roxo livre, ou seja, elas podiam variar todos os níveis.

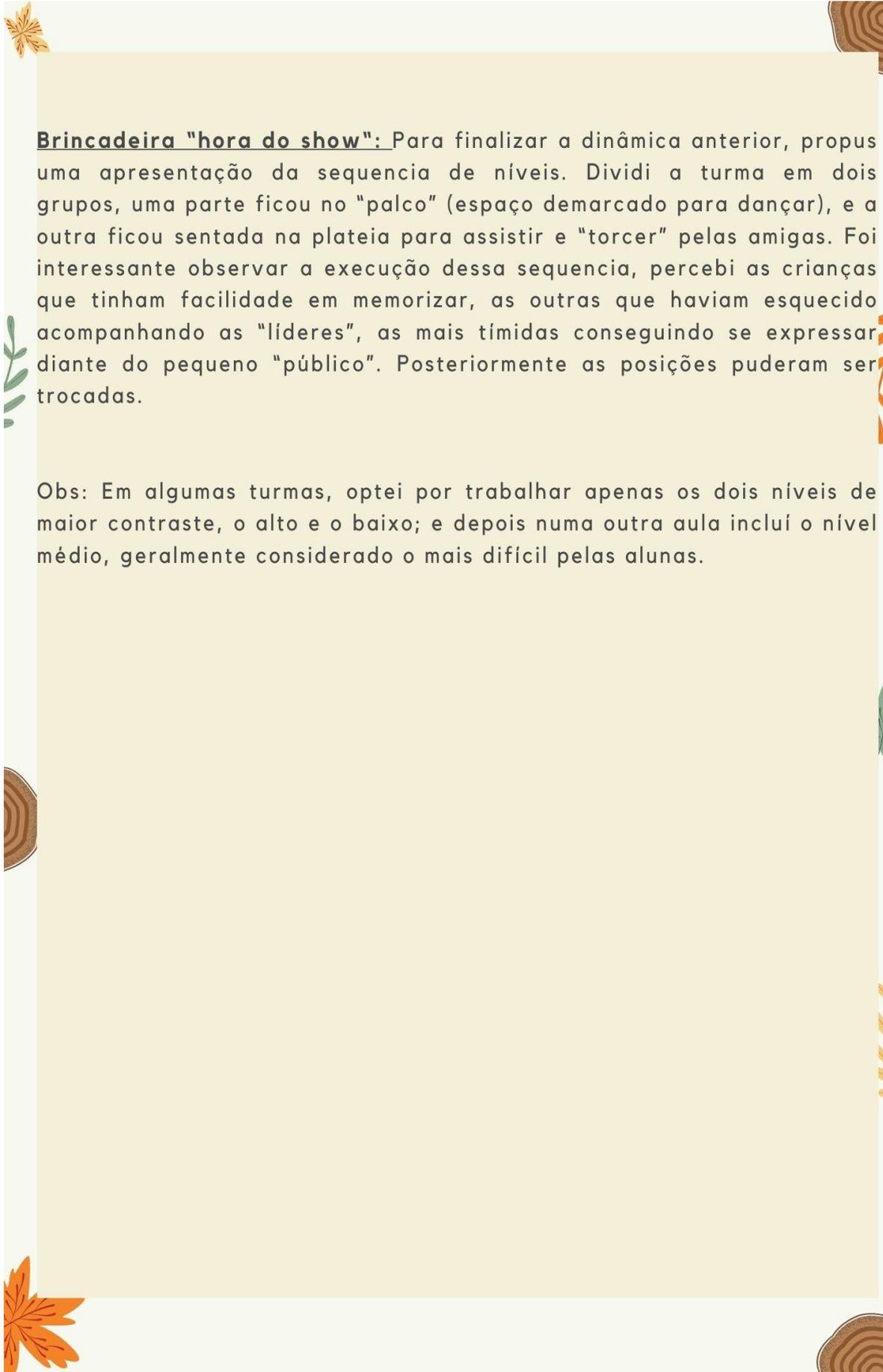


Aos poucos as crianças puderam revezar e experienciar todos os espaços. Notei que o nível alto foi o mais disputado, segundo as alunas ele permitia maior liberdade para fazer os movimentos, como correr e saltar. Já o nível médio foi considerado o mais difícil, por exigir maior esforço do corpo se manter na linha mediana.

Sequencia coreográfica: Ensinei para as crianças uma curta sequencia composta por 4 movimentos no nível alto, e desafiei elas a transformarem os mesmo movimentos em outro nível. Percebi que elas conseguem reproduzir bem a sequencia "original", mas tiveram dificuldades para transformá-la. Então fui auxiliando e indicando possibilidades por meio de perguntas: como posso fazer o primeiro movimento sentando no chão? e o segundo agachado? e assim por diante.

Vale apontar que quando as crianças não conseguem responder aquilo que está sendo proposto, é importante que o educador viabilize as condições para facilitar a assimilação do aprendizado, isso implica dosá-lo num processo gradativo, partindo daquilo que o aluno seja capaz de fazer até chegar no alcance das novas descobertas.

Momento Gran finale:



Brincadeira "hora do show": Para finalizar a dinâmica anterior, propus uma apresentação da sequência de níveis. Dividi a turma em dois grupos, uma parte ficou no "palco" (espaço demarcado para dançar), e a outra ficou sentada na plateia para assistir e "torcer" pelas amigas. Foi interessante observar a execução dessa sequência, percebi as crianças que tinham facilidade em memorizar, as outras que haviam esquecido acompanhando as "líderes", as mais tímidas conseguindo se expressar diante do pequeno "público". Posteriormente as posições puderam ser trocadas.

Obs: Em algumas turmas, optei por trabalhar apenas os dois níveis de maior contraste, o alto e o baixo; e depois numa outra aula incluí o nível médio, geralmente considerado o mais difícil pelas alunas.

Parâmetro Movimento

O movimento é símbolo de vida e mu(danças). É por meio dele que a totalidade do ser pode ser revelada e expressada. Os moveres causam metamorfoses e transformações nas coisas, no corpo e no mundo. Da necessidade de movimentar-se nasceu a possibilidade de dançar.



EXPERIÊNCIA 5



Tema da aula vivenciada: Família da dança Salto (Parâmetro movimento)

Contextualização na TFD: As famílias da dança são movimentos que quando são executados englobam o corpo como um todo, são elas: transferências, locomoções, giros/voltas, quedas, elevações e saltos. Esta última família, foi o enfoque dessa aula. Os saltos consistem na perda total de contato do corpo com o solo, gerado por um impulso.

Estratégias Pedagógicas em sala de aula

Momento da Chegada:

A aula foi iniciada com uma roda de conversas, relatei para as crianças que o tema seria os saltos. Perguntei se alguém sabia algum animal que saltava, as respostas foram surgindo como: sapo, unicórnio, coelho. E pela força de seus impulsos afetivos a alunas começaram a mostrar os seus saltos, e diziam "olha como eu sei tia", "o meu salto é o mais alto de todos".

Reorganizei a roda e apresentei para a turma algumas imagens e vídeos com o celular de animais que saltavam, e juntos fomos percebendo como os bichos se moviam.

Momento das Aventuras Dançantes:

Percurso dos bichos: Aproveitei o envolvimento da roda de conversas e o interesse pelos animais, e propus que as crianças se transformassem em bichos que saltavam, elas atravessavam a sala de uma ponta a outra. A princípio eu orientava a maneira como os saltos deveriam ser realizados, posteriormente elas criavam a partir da sua criatividade e expressividade individual. Juntos fizemos o coelho com saltos curtos e baixos, o cavalo com saltos que levantavam os joelhos, o unicórnio com saltos largos, o sapo com saltos que mudavam de níveis e o canguru com saltos com os pés afastados.



Situação imaginária: Em seguida, pedi para as crianças passearem pela sala, e contei que de repente o sol havia aquecido o chão, e que estava muito quente, assim os pés precisavam saltar. Juntos fomos brincando com o corpo de saltar de diferentes maneiras. Surgiram saltos com um pé só (como um saci), com os pés juntinhos e separados, salto de um pé para o outro, em diferentes direções (frente, trás e lados), salto com giro, salto com equilíbrio, salto com queda, entre outros saltos inusitados e engraçados que as alunas inventavam, salto do cachorro maluco, salto de bruxa e de princesa, com caretas.

O brincar com o corpo não depende apenas da criança, no entanto, a mediação e o incentivo do educador permitirá o elo da brincadeira com a dimensão educativa. Nesse processo o corpo docente precisa está ativo; ele pode ativar o bom senso de humor, variar as inflexões da sua voz e se permitir ser artista dentro da própria sala de aula e perante a sua fiel plateia, os seus alunos.

Momento Gran finale:

Como a aula de saltos havia demandado no corpo um considerável esforço físico, percebi que as alunas tinham ficado muito cansadas. Então sugeri das crianças deitarem no chão para relaxar, ao som de uma música instrumental lenta e passei sobre elas um tecido fino chamado de "ventinho" (um material "coringa" que sempre carrego na mochila), com intuito de acalmar, diminuir a energia e recuperar o fôlego.

Fechamento da escrita

Considero este caderno pedagógico um convite para se pensar e dançar brincando em sala de aula com as crianças. Assim, ele não é um receituário pronto, e nem um manual com fórmulas fechadas, mas uma ferramenta para estimular novas ideias, vivências coletivas e lúdicas entre educandos e educadores. Que juntos possamos unir forças para trilhar caminhos dançantes, alegres e emancipatórios pela educação escolar.

