

UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
JÚLIO DE MESQUITA FILHO
INSTITUTO DE ARTES



FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA



Que dança é essa?

Uma proposta para a educação infantil

SÃO PAULO
2013

FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA

Que dança é essa?

Uma proposta para a educação infantil

Dissertação apresentada ao Instituto de Artes da Unesp como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração Arte Educação, linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediação cultural, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

Orientador: Prof^a. Dr^a. Kathya Maria Ayres de Godoy.

SÃO PAULO

2013

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da
UNESP

(Fabiana Colares CRB 8/7779)

A447q Almeida, Fernanda de Souza, 1981-
Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil / Fernanda
de Souza Almeida. - São Paulo, 2013.
255 f. ; II.

Orientador: Prof^a Dr^a Kathya Maria Ayres de Godoy
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista,
Instituto de Artes, 2013.

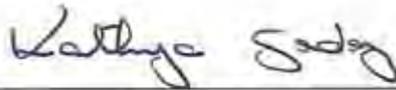
1. Dança na educação. 2. Dança – Estudo e ensino. 3. Educação
infantil. 4. Formação de professores. I. Godoy, Kathya Maria Ayres de. II.
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título

CDD 371.39

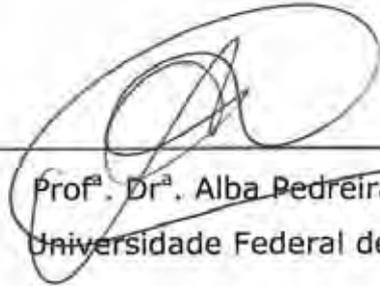
FERNANDA DE SOUZA ALMEIDA

Que dança é essa? Uma proposta para a educação infantil

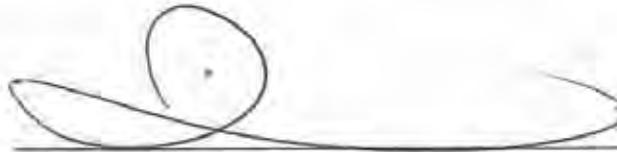
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Artes no Curso de Pós-Graduação em Artes, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – Unesp, com área de concentração em Arte Educação.



Prof^ª. Dr^ª. Kathy Maria Ayres de Godoy
Instituto de Artes Unesp - Orientadora



Prof^ª. Dr^ª. Alba Pedreira Vieira
Universidade Federal de Viçosa



Prof^ª. Dr^ª. Luiza Helena da Silva Christov
Instituto de Artes Unesp

São Paulo, 22 de junho de 2013.

À Ana Izabel de Souza Oliveira,
meu exemplo de dedicação na
profissão; inspirou-me a lutar
por uma educação de
qualidade e ensinou-me que
educar é poetizar o amor.

Agradecimentos

É possível que esse momento seja o mais difícil da minha jornada, pois muitas pessoas caminharam comigo e temo esquecer alguém. Para evitar tal injustiça agradeço de antemão a todos vocês que ajudaram direta ou indiretamente a realização desta dissertação.

Entretanto, não posso deixar de manifestar minha gratidão por algumas pessoas muito especiais:

Aos meus pais que pela força do seu amor me apoiaram e acreditaram em mim em todos os momentos; vocês são meu "ouro de mina". Ao meu irmão pelo carinho e alegria. À toda minha família por me acolher e me nutrir de sonhos, em especial a Vera, Hildebrando, Giovana, Julia, Clara, Ana, Jesus, Ana Carolina, Ana Clara, Emanuel e Gabriel.

Ao meu esposo Rodrigo pelo companheirismo, compreensão e paciência. Você dividiu comigo alegrias, angústias, dúvidas, frustrações e vitórias e ajudou a dar vida à esta pesquisa.

À minha orientadora Kathya pela atenção, respeito e incentivo. Contigo descobri que poderia deixar de percorrer trilhas já existentes e desbravar novas. Seus desafios me proporcionaram crescimento como pesquisadora, professora e ser humano. Obrigada pela amizade e por revelar a mim meus "dragões" adormecidos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação, especialmente a Carol, Rosana, Flávia e Fernanda, pelas trocas, questionamentos e desabafos. Ao lado de vocês o caminho se tornou mais belo e suave.

Às professoras Dr^{as}. Luiza Helena da Silva Christov e Alba Pedreira Vieira pela generosidade, disponibilidade e grande contribuição para o refinamento desta investigação e ampliação de possibilidades. Minha admiração e respeito.

À equipe da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) "Laudo Ferreira Camargo", por confiar no meu trabalho e me receber de braços abertos.

Aos meus queridos coordenadores Silvana, Paulo, Marcos, Iza, Uchida, Inês e Janice que me apoiaram, compreenderam minhas ausências e se "descabelaram" com as mudanças que o mestrado me trouxe, principalmente as trocas de dias, horários, turmas e professores que eu provoquei. Vocês foram essenciais!

À CAPES pelo financiamento da pesquisa.

Aos pais e crianças que participaram do projeto piloto em dança pelo carinho e credibilidade dados à proposta.

Ao Alessandro e Ulisses pela disponibilidade e dicas audiovisuais.

Ao Toninho, da *2 Tons Produção*, que acompanha meus trabalhos artísticos desde quando eu dançava, ainda criança, até minhas últimas criações e direções de espetáculos de balé e dança criativa. Seu presente ilustrou magicamente essa dissertação.

Ao meu companheiro de piruetas e cambalhotas, Ivan Osses, pelo apoio, atenção, carinho e por musicalizar as trilhas sonoras das minhas pesquisas e apresentações.

Às meninas do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica que, ávidas ao conhecimento, me desafiaram a dançar nas escadarias de acesso desta dissertação e me incentivaram a saltar com um "grand jeté" as pedras do percurso.

Aos meus amigos e colegas de trabalho pelo estímulo, tolerância e por saberem me esperar e respeitar meus ritmos, em particular à Renata e Nina.

À Fabiana Colares que gentilmente realizou observações preciosas ao texto final da dissertação em relação à formatação e normas da ABNT.

E para finalizar um especial muito obrigada a todas as crianças que compartilharam comigo o brilho no olhar e me levaram a voar com suas asas pequeninas.

*"Aprendi que deveríamos ser gratos a Deus
por não nos dar tudo que lhe pedimos."*

William Shakespeare

Resumo

A presente dissertação buscou uma possibilidade de aproximar a dança às crianças de educação infantil, de modo que essa linguagem artística dialogasse com as características e necessidades dos pequenos. Com isso, objetivou investigar e identificar os princípios metodológicos do ensino de dança na educação infantil. Para tal, fez-se uso da pesquisa-ação como método de pesquisa, numa abordagem qualitativa, que contou com: (a) o estudo de autores em busca de compreender as peculiaridades do desenvolvimento infantil e a dança, entre eles Henri Wallon (1941, 1975), Dantas (1992), Galvão (1995), Mahoney e Almeida (2004 e 2009), Nunes (2000), Laban (1978, 1990), Marques (1999, 2000, 2005, 2009, 2010), Rengel (1992, 2005, 2008), Godoy (2003, 2007, 2008, 2010, 2011) e Vieira (2008, 2010, 2011, 2012); (b) o acompanhamento em campo de um projeto de pesquisa em dança na escola, elaborado pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação; e (c) a realização do “Dança Criativa”, um projeto piloto com crianças pequenas. Por esses primeiros passos foi possível identificar os princípios metodológicos de ensinar dança na educação infantil: oito **pressupostos da dança** (linguagem artística, sujeito sociohistóricocultural, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, interação social, jogo e improvisação) e quatro **elementos da dança** (corpo, movimento expressivo, espaço e ritmo). Com tais princípios elencados iniciei a segunda etapa da pesquisa: elaboração de um novo curso nomeado “Planeta Dança” e aplicação na escola municipal de educação infantil “Laudo Ferreira Camargo”, situada na zona sul da cidade de São Paulo. O curso foi desenvolvido em 30 encontros realizados duas vezes na semana, durante 45 minutos, para uma turma de 35 crianças de 05 anos de idade. Durante a aplicação, organizei um registro em diário de bordo das aulas ministradas, considerando o que foi planejado, se houve alteração, o porquê ocorreu e minhas reflexões sobre as escolhas e decisões. Por fim, os dados enfatizados nos registros sobre minha ação, experiência da aplicação e utilização dos princípios metodológicos foram analisados reflexivamente trazendo autores para a discussão. As modificações de cronograma e planos de aula revelaram a atuação de uma professora reflexiva, que valorizou as ideias, pensamentos e necessidades dos pequenos, tornando-os ativos no processo de ensino e aprendizagem. Um processo de ação, reflexão e volta à ação de uma maneira diferenciada, que transitou entre a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 2000), em busca da produção do conhecimento. A reflexão sobre os registros possibilitou verificar que os princípios metodológicos do ensino de dança aproximaram os pequenos da dança. Em especial, observei que os jogos de faz de conta ocuparam um lugar especial no processo de ensino e aprendizagem da dança, pois estimularam a imaginação e diversão presentes no universo infantil. Notei também que as improvisações necessitam ser dirigidas com temas, objetos ou aspectos da dança a serem explorados, para tornar o dançar motivante; e que favorecer o contato físico e a interação com variados parceiros é fundamental, pois as crianças se tornam mais próximas e sensíveis às necessidades dos colegas. Nós dançamos e você?

Palavras-chaves: dança na escola; educação infantil; práxis educativa; formação de professor.

Abstract

This dissertation sought a possibility of bringing the children dance early childhood education so that this artistic language dialoguing with the characteristics and needs of small. With this, aimed to investigate and identify the methodological principles of dance education in early childhood education. For this, I made use of action research as a research method, a qualitative approach, which included: (a) the study authors seeking to understand the peculiarities of child development and dance, among them Henri Wallon (1941, 1975) Dantas (1992), Galvão (1995), Mahoney and Almeida (2004 and 2009), Nunes (2000), Laban (1979, 1990), Marques (1999, 2000, 2005, 2009, 2010), Rengel (1992, 2005, 2008), Godoy (2003, 2007, 2008, 2010, 2011) and Vieira (2008, 2010, 2011, 2012), (b) the monitoring of a field research project in dance at school, prepared by the Research Group Dance Aesthetics and Education, and (c) the realization of the "Creative Dance", a pilot project with small children. For these first steps was possible to identify the methodological principles of teaching dance in early childhood education: eight assumptions dance (arts language, subject sociohistoricocultural, the notion of the body, spatial structure, self-other differentiation, social interaction, play and improvisation) and four elements dance (body, expressive movement, space and rhythm). With such principles listed initiated the second stage of the research: developing a new course named "Planet Dance" and implementing the Municipal School of Early Childhood Education "Laudo Ferreira Camargo", located on the south of the city of São Paulo. The course was developed in 30 meetings twice a week for 45 minutes for a class of 35 children of 05 years old. During application, organized a record in the logbook of the classes, considering what was planned if there was a change, and why was my reflections about the choices and decisions. Finally, the data emphasized the records on my action, experience of application and use of methodological principles were analyzed reflexively bringing authors to the discussion. The changes of schedule and lesson plans revealed the performance of a reflective teacher who appreciated the ideas, thoughts and needs of small, making them active in the process of teaching and learning. A process of action, reflection and action around in a different way that moved between reflection in action and reflection on action (Schon, 2000), in search of knowledge production. Reflection on the records enabled us to verify that the methodological principles of teaching dance approached the little dance. In particular, I noticed that the games of make-believe occupied a special place in the teaching and learning of dance, it stimulated the imagination and fun present in the infant universe. I also noticed that the improvisations need to be addressed with themes, objects or aspects of dance to explore, to make the dance motivating, and encouraging physical contact and interaction with various partners is critical, as children become more sensitive and the next needs of colleagues. We danced and you?

KeyWords: dance at school, kindergarten, educational praxis, teacher training

Lista de ilustrações

Figura 1. Pressupostos da dança na educação infantil.....	50
Figura 2. Níveis.....	58
Figura 3. Planos.....	59
Figura 4. Tensões Espaciais.....	59
Figura 5. Projeção.....	60
Figura 6. Formas.....	60
Figura 7. Quatro elementos da dança para educação infantil.....	63
Figura 8. Planeta da dança infantil.....	64
Figura 9. Estrela labaniana.....	69
Figura 10. A colcha da arte.....	71
Figura 11. Estrutura corporal.....	72
Figura 12. Estimulação tátil.....	72
Figura 13. Dançando com o corpo todo.....	73
Figura 14. Ênfase nas partes.....	73
Figura 15. Gráfico do sociograma.....	74
Figura 16. Dançando utilizando as ações corporais.....	75
Figura 17. Encontro com o outro: tensões espaciais.....	75
Figura 18. Pula elástico e a cinesfera.....	76
Figura 19. Apresentação: pulando amarelinha.....	77
Figura 20. Apresentação: desenhando com as plaquinhas.....	78
Figura 21. Vivência do contato físico.....	80
Figura 22. Quadra utilizada no curso “Planeta Dança”.....	88
Figura 23. Espaço delimitado pelas gangorras.....	90

Figura 24. Reforma do parquinho visto da quadra.....	93
Figura 25. Explorando as ações corporais.....	95
Figura 26. Jogo do toque.....	103
Figura 27. Levando o amigo para passear com uma articulação ou parte do corpo.....	103
Figura 28. Estimulando diferentes sensações cutâneas.....	104
Figura 29. Preparando para escorregar no corpo do colega.....	104
Figura 30. Rolamentos e deslizamentos inspirados no contato improvisação.....	105
Figura 31. Improvisando o contato.....	106
Figura 32. Ampliando a rede de relações sociais.....	109
Figura 33. Imitando.....	110
Figura 34. Sendo apreciado.....	111
Figura 35. Mimética.....	114
Figura 36. Jogando o pula elástico e coelho sai da toca.....	116
Figura 37. Improvisações.....	119
Figura 38. Apreciando o DVD "Milágrimas" do Ivaldo Bertazzo.....	121
Figura 39. Apreciando o DVD "Quebra Nozes" do Kirov Ballet.....	121
Figura 40. Apreciação estética.....	124
Figura 41. Ensaando momentos antes.....	129
Figura 42. Os bastidores: preparando para entrar em cena.....	130
Figura 43. Aguardando o início da apresentação.....	130
Figura 44. Apresentação.....	131
Figura 45. Eu danço e você?.....	135

Sumário

O caminhar desta vida	14
1. Chão de terra batida	25
1.1 Ladrilhos da dança na educação infantil: pedrinhas da história.....	26
2. Encontro com a eterna novidade	35
2.1 Noção do corpo.....	38
2.2 Estruturação Espacial.....	41
2.3 Diferenciação eu-outro.....	41
2.4 Interação social.....	44
2.5 Jogo infantil.....	45
2.6 Improvisação.....	48
2.7. A mandala da criança que dança.....	50
3. Trajetórias do corpo no espaço	51
3.1 Corpo.....	52
3.2 Movimento expressivo.....	55
3.3 Espaço.....	56
3.4 Ritmo.....	61
4. A estrada de tijolos amarelos	65
4.1 O encantamento do método.....	65
4.2 O passo a passo do compasso.....	68
4.3 Dança Criativa: o curso do projeto piloto.....	71
4.4 Permanecer nessa estrada?.....	78
4.5 Planeta Dança: o novo curso de dança.....	81
4.6 Além do arco-íris: a recepção do “Planeta Dança”.....	84
4.7 Contando nos dedos: a organização dos encontros.....	85
5. Revendo a caminhada	89
5.1 Marcando o território.....	90
5.2 A chegada.....	91
5.3 Escuta! Escuta! Estão me ouvindo? Chega de barulho.....	92
5.4 E o caminhão da mudança surge no horizonte.....	93
5.5 Com o tato: conhecendo meu corpo e do outro.....	101

5.6 Nós quatro eu com ela, eu sem ela: a interação social.....	108
5.7 Siga o mestre: a imitação na dança.....	112
5.8 Jogolândia: o universo infantil do lúdico na dança.....	115
5.9 Na arte do improviso.....	117
5.10 Apreciando: eu, tu, eles.....	120
5.11 E com vocêeeesssss, assss criiiannnnçassss.....	127
5.12 E a dança? Apareceu?.....	133
6. Abrindo portas.....	136
Referências Bibliográficas.....	141
Apêndices.....	152

A eterna novidade do mundo

O meu olhar é nítido como um girassol.
Tenho o costume de andar pelas estradas
Olhando para a direita e para a esquerda,
E de vez em quando olhando para trás...

E o que vejo a cada momento
É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
E eu sei dar por isso muito bem...

Sei ter o pasmo essencial
Que tem uma criança se, ao nascer
Reparasse que nascera deveras...
Sinto-me nascido a cada momento
Para a eterna novidade do mundo...

Creio no mundo como num malmequer,
Porque o vejo. Mas não penso nele

Porque pensar é não compreender...
O mundo não se fez para pensarmos nele
(Pensar é estar doente dos olhos)
Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...

Eu não tenho filosofia, tenho sentidos...
Se falo na Natureza, não é porque saiba o que ela é,
Mas porque a amo, e amo-a por isso,
Porque quem ama nunca sabe o que ama
Nem sabe porque ama, nem o que é amar...

Amar é a eterna inocência,
E a única inocência é não pensar...

Alberto Caeiro, em "O Guardador de Rebanhos", 1914.



Desenho: Reginaldo Ferreira Guedes
Pintura: Eny de Freitas

O caminhar desta vida

"Caminhante, não há caminho.
O caminho se faz ao caminhar."
(Antônio Machado)

O despertar para o desenvolvimento da pesquisa em questão derivou das diversas reflexões que permearam o meu caminhar como professora de dança na educação infantil.

Uma estrada que se abriu ao tempo da caminhada, por meio de um primeiro passo dado com música e movimentos. Movimentos de giros, saltos, deslocamentos e equilíbrios que acompanharam minha infância e adolescência, muitos deles visando à competição e aos espetáculos.

Aos sete anos de idade, iniciei a prática da ginástica artística, do jazz e, alguns anos mais tarde, do balé clássico. Essa rotina me levou a cursar a graduação em licenciatura plena em Educação Física e a trabalhar como monitora de esportes em uma escola tradicional da rede privada de ensino da cidade de São Paulo.

No último ano de faculdade, assumi, como professora titular, uma classe de balé clássico para crianças de seis anos de idade da antiga pré-escola, atualmente 1º ano do Ensino Fundamental. Não foi fácil, pois aquela turma tinha uma peculiaridade: eram crianças que ficavam o dia todo na escola, no atual e tão procurado período integral. Viviam repletas de lições e chegavam para as aulas de dança agitadas, ansiosas e falantes. Toda proposta de atividade era um pretexto para iniciar um "pega-pega". Hoje, olhando para trás, vejo que eram crianças se expressando, dizendo-me que precisavam se movimentar, explorar o corpo, ampliar o repertório de movimentos, descobrir o mundo e que, acima de tudo, estavam cansadas de ficar muito tempo sentadas.

Inexperiente, não consegui ver por esse ângulo. Como conduzir a aula e o que trabalhar com essa idade foram as questões que me acompanharam durante os primeiros meses.

Imersa em tais dúvidas, recebi como prova da faculdade o desafio de elaborar e aplicar, com meus colegas de classe, um plano de aula com o tema "jogos cooperativos".

Entrei em contato com os estudos de Fábio Brotto (2003) e me extasiei em seu mar de ideias. Pela primeira vez me deparei com o oposto da competição, um território onde, se o importante era competir, o fundamental era cooperar! E, em meio a "re-uniões" e "con-tatos", conheci uma "comum-unidade" na qual nenhum de nós era tão bom e inteligente quanto todos nós (FERGUSON s/d apud BROTTTO, 2003).

Comecei a me interessar pela educação e a entender que toda atividade realizada na escola, mesmo no período complementar, deveria ser planejada, organizada e estar repleta de ações intencionais por parte do professor. As aulas necessitam respeitar as características e necessidades da faixa etária na qual se propõem a atuar, sem exclusões ou cobranças técnicas exageradas; enfim, apresentar uma visão educacional.

Embalada em compreender melhor a faixa etária com a qual trabalhava, busquei um curso de especialização *lato sensu* em Psicomotricidade¹, e sob essa luz ultrapassei o entendimento de uma evolução motora do ser humano; aprendi o desenvolvimento da pessoa completa em sua íntima relação entre os aspectos motor, afetivo, social e cognitivo.

Nesse curso, estudei as relações entre as bases psicomotoras e a aprendizagem, e encontrei em autores como Henri Wallon, Vitor da Fonseca e Le Boulch a afirmação de que o corpo não é um dado dispensável no processo de aprendizagem. Pelo contrário, o corpo é um meio de interação e exploração dos objetos, do entorno, do outro e de si, que produz conhecimentos como preferências de movimentos, noções de tamanho, peso, distância, forma, a dinâmica da sociedade em que o sujeito está inserido, entre outros. Além disso, é pelo corpo que a pessoa comunica e expressa suas ideias e intenções. Dessa forma, o corpo não pode ser abandonado à passividade, principalmente no ambiente educacional.

No referido momento, a paisagem do caminho estava repleta de sorrisos, alegria, cor e vivacidade da infância. O número de turmas de balé havia crescido, assim como o número de alunas por turma. As aulas passaram a ter uma forte preocupação com a ludicidade, criatividade, expressividade, socialização e o desenvolvimento psicomotor.

Com o intuito de ampliar meus conhecimentos na área da dança procurei outro curso de especialização *lato sensu*, "Dança e Consciência Corporal", e de aperfeiçoamento em "Sistema Laban" e "Didática da Dança" com Isabel Marques, que me apresentaram as teorias de Rudolf Laban.

Rudolf Laban (1879-1958) estudou pintura, escultura, arquitetura e balé clássico. Foi um amante e estudioso das múltiplas e diversas manifestações do movimento. Inspirado nos princípios de harmonia formulados por Platão e Pitágoras, nos conceitos geométricos e na escala musical, Laban definiu e denominou o principal elemento da dança: o movimento (GUIMARÃES, 2006). Identificou nele seis qualidades:

¹Ciência da saúde e da educação originada na França, com Dupré, em 1909, como um dos seus precursores, introduzindo os primeiros estudos sobre a estreita relação que existia entre as debilidades motoras e as anomalias psíquicas.

leveza e peso, cortado ou sustentado, focado ou difuso, chegando, assim, aos quatro componentes ou fatores do movimento: Fluência, Espaço, Peso e Tempo.

Sua teoria, a Arte do Movimento, não era apenas uma arquitetura viva do ato motor; ao contrário, sua proposta objetivava o conhecimento profundo das articulações, sensações e possibilidades de se movimentar para um corpo mais expressivo, criativo e comunicativo. Para tal, considerou importante incentivar a criação de uma dança pessoal por meio de improvisações temáticas.

Petrella (2006) reforça que Laban buscou no movimento e na dança uma forma de fazer com que o sujeito tivesse outra relação com o corpo e, assim, direcionou seu trabalho para as contribuições educacionais que essa linguagem artística poderia apresentar. Seus estudos de dança voltada à educação são expressos no livro *Modern Educational Dance* (Dança Educativa Moderna). Originalmente publicada em 1948, a obra é indicada a pais e professores e sugere o ensino da dança com base nos princípios de experimentação dos quatro fatores do movimento. Essa vivência possibilitaria ao aluno expressar seu "eu", explorar as noções espaciais e rítmicas e criar seus gestos enquanto dança, sem padrões de movimento ou de corpo.

Relacionei meus conhecimentos em desenvolvimento psicomotor com os estudos de Laban e, mais uma vez nesse percurso, as aulas de balé foram modificadas. Atividades com os fatores do movimento e improvisações foram acrescentadas, e a experiência foi tão satisfatória que desejei trabalhar apenas com a dança inspirada nessa teoria. Estudei autores brasileiros, como Marques (1999, 2000, 2005, 2009, 2010), Rengel (1992, 2005, 2008), Godoy (2003, 2007, 2008, 2010, 2011), Vieira (2010, 2011, 2012a, 2012b) e Strazzacappa (2001, 2009, 2010), que repensaram as teorias de Laban e trouxeram contribuições contemporâneas para o seu ensino no contexto educacional atual, dialogando com o jogo, a história, o lúdico, integração das quatro linguagens artísticas² e sociedade.

Dois anos mais tarde, fui convidada a lecionar dança para crianças de 3 a 5 anos e propus um curso influenciado pelos autores acima citados. A proposta foi aceita com o nome de Dança Criativa. Passei, então, a refletir sobre a educação e as especificidades da criança dessa faixa etária para a adequação da proposta. Com isto, me dispus a cursar a graduação em licenciatura plena em Pedagogia.

Nesse curso, entrei em contato, entre outras questões, com as políticas públicas em prol da educação infantil. Foi possível destacar a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394, de 1996, e o Estatuto da Criança e do Adolescente como contribuintes legais para o

² Artes visuais, música, teatro e dança.

reconhecimento e a valorização em âmbito nacional da criança pequena como cidadã e do período destinado à sua educação.

Apesar disso, Nascimento (2007) afirma que a educação infantil é uma área de conhecimento em construção, com especificidade ainda pouco reconhecida. O autor apresenta a necessidade da ampliação de estudos para esse período, e a pesquisa em questão pretende contribuir com isso.

Para a compreensão das características e necessidades dessa faixa etária revisitei as investigações de Henri Wallon (1941, 1975) e os estudos de seus atualizadores/interlocutores brasileiros: Dantas (1992), Galvão (1995), Mahoney e Almeida (2004; 2009), Nunes (2000) e Silva (2007).

O psicólogo estudou a origem dos processos mentais do sujeito, concebendo o desenvolvimento como um processo nunca acabado, em movimento, que aceita regressões, avanços, saltos, contradições e conflitos (MAHONEY, 2009). Wallon também descreveu e explicou as mudanças ocorridas no crescimento com uma perspectiva integrada, abrangente e dialética.

Para ele, a fase entre 03 e 06 anos, nomeada personalismo, caracteriza-se como um período de construção de si como um ser diferente dos outros seres; um processo de discriminação entre o eu e o outro. A criança dessa idade necessita ao mesmo tempo se opor ao outro, expulsando-o de si; seduzir e imitar, para assimilá-lo e reelaborar sua personalidade única e total (MAHONEY, 2009). Nesse processo, a consciência corporal e a vivência de movimentos são fatores que permearão o desenvolvimento e o conhecimento de si, não só quando criança, mas ao longo da vida.

Wallon (1975) explica que as ações cotidianas da criança de andar, correr, saltar, girar são atividades dinâmicas ligadas à necessidade de experimentar o corpo para o domínio dos movimentos e para a construção da autonomia. Para o autor, as ações corporais são molas propulsoras de reconhecimento do mundo e de aprendizagem da criança.

Neste aspecto, a dança como uma linguagem artística expressa por meio de movimentos pode utilizar-se de tais ações corporais possibilitando ao sujeito sentir-se, perceber-se, conhecer-se e manifestar-se, contribuindo com o desenvolvimento infantil. É nessa ótica que Godoy (2007) defende a sua importância na escola, levando a criança a compreender sua capacidade de movimento e

entender melhor como seu corpo funciona, para que possa usá-lo expressivamente com inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Essa linguagem é uma forma de integração e expressão individual e coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. Como atividade lúdica permite a experimentação e criação no exercício da espontaneidade (p. 7).

O ensino de dança na escola pode dar subsídios ao aluno para melhor compreender, desvelar, desconstruir, revelar e transformar as relações

que se estabelecem entre corpo, arte e sociedade, de forma a contribuir para que os alunos tomem consciência de suas potencialidades, aumentando sua capacidade de resposta e sua habilidade de comunicação. Seu objetivo englobaria a sensibilização e a conscientização tanto nas posturas, nas atitudes, nos gestos e nas ações cotidianas, quanto em suas necessidades de se expressar, comunicar, criar, compartilhar, interagir na sociedade em que vivemos (GODOY et al, 2010, p.39).

Desse modo, penso ser fundamental a presença da dança no ambiente educacional, principalmente na educação infantil, alicerce da escolarização. Mas não me refiro a qualquer dança. Uma dança que respeite ritmos, desejos e características do pensamento infantil; englobe o movimento expressivo (GODOY, 2003); permita trocar experiências com o outro, destacando-se como elemento transformador; ensine a criança sobre si e sobre o meio em que está imersa; e possibilite a descoberta do próprio corpo e ampliação do repertório motor por meio da experimentação de movimentos.

Nesse contexto, esta pesquisa questiona como aproximar a dança às crianças de educação infantil de modo que esta linguagem artística dialogue com as características e necessidades dos pequenos.

Godoy (2010) assegura que a escola tem se encontrado desprovida de propostas que contemplem, ampliem, fortaleçam e implementem essa linguagem artística. Vivenciando o ambiente escolar, é perceptível a falta de segurança por parte dos profissionais da educação infantil em trabalhar com a dança. Lima (2009) revela em sua dissertação de mestrado que, ao participar de um projeto que buscava refletir e compreender como a dança estava sendo desenvolvida nas escolas da rede municipal de ensino de São José (SC), pôde verificar que as concepções de dança e educação ainda eram (e são) muito reduzidas:

ou seja, os conteúdos e metodologias estavam, quase sempre, direcionados ao simples repasse de informações, seguindo um modelo tradicional de organização das aulas, onde o conhecimento está centralizado no/a professor/a. Este cenário limitado de compreensão e significação das possibilidades que a dança pode trazer para a educação e para a formação das pessoas que dançam, nos mostra a necessidade de realizar mais estudos na área da dança educativa, nos diversos níveis de ensino, no sentido de contribuirmos, cada vez mais para o saber e o fazer dos profissionais que trabalham com a dança numa perspectiva educativa (p.17).

Os estudos de Strazzacappa e Morandi (2009) mostram que houve, nos últimos anos, um aumento da pesquisa na área da dança e educação, mas as autoras consideram a produção insuficiente para atingir a demanda do ambiente educacional. Em uma busca em bibliotecas digitais de grandes universidades do país³ por dissertações e

³ Busca realizada em setembro de 2011 nas bibliotecas digitais da USP, UNESP, UNICAMP, UFMG, UFV, UFSCAR, UFSC, PUC-SP, UFRJ e UFBA.

teses com a palavras-chaves “dança e educação infantil”, foi possível perceber a escassez de pesquisas dessa linguagem artística para esse período da educação.

Outro ponto que revela a indispensável ampliação de produções acadêmicas que envolvam a dança para a criança situa-se nas próprias necessidades de ampliação dos conhecimentos em educação infantil, uma construção relativamente recente da nossa sociedade. Oliveira (2010) afirma que proposições pedagógicas de qualidade e alternativas práticas cotidianas desenvolvidas junto às crianças são imprescindíveis e, uma vez que a dança integrou o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), essa necessidade se estendeu para essa linguagem.

Nessa conjuntura, identifiquei a urgência de uma pesquisa que contribuísse com a prática educativa da dança na educação infantil, uma vez que Godoy (2007) afirma que o espaço da dança na escola existe, é real e necessário, mas precisa ser efetivado.

Assim, este estudo traz como objetivo investigar e identificar os princípios metodológicos do ensino de dança na escola para crianças na educação infantil, almejando aproximar esta linguagem artística dos pequenos.

Frente a tal intuito foram utilizados três pilares considerados centrais para a elaboração desta dissertação: educação infantil, criança e dança. Estes pilares foram fundamentados teoricamente em Henri Wallon, Rudolf Laban e seus estudiosos/atualizadores, anteriormente citados.

Recorri especificamente a quatro pesquisas acadêmicas atuais sobre a dança e o movimento expressivo na educação infantil que me auxiliaram a identificar algumas especificidades da dança para essa faixa etária: Richter (2006), Lima (2009), Ferreira (2009) e Vieira et al (2010).

Lima (2009), em sua dissertação de mestrado, reconhece a criança como produtora de cultura, “fazedora” de história, e não somente como reprodutora ou um ser incompleto em relação ao adulto, em que professores e pais seriam responsáveis em moldá-la segundo seus critérios e dentro de suas perspectivas. A autora defende uma educação pautada no respeito às características e necessidades específicas dos pequenos, bem como no contexto histórico e social da educação infantil, um ambiente de construção e produção de conhecimentos. É preciso conhecer a criança e atentar para seus desejos e interesses.

Tais considerações permeiam os processos de ensino e aprendizagem em dança que realizo há alguns anos com os pequenos, entretanto a discussão de autores que Lima (2009) elaborou a esse respeito, instigou a busca por outros estudiosos que

pudessem me auxiliar a vislumbrar o primeiro pressuposto da dança na educação infantil: sujeito sociohistóricocultural⁴.

Além desta questão, a pesquisadora sublinha que a principal contribuição do ensino da dança inserido na educação infantil se dá no

âmbito do alargamento das experiências de movimentos das crianças, pois o movimento humano, muito mais do que uma ação corporal é o diálogo que o ser humano estabelece com o mundo. Movimento este, sempre intencional e carregado de sentidos e significados (LIMA, 2009, p.42).

Sob esse aspecto, o movimento é um instrumento de exploração de si, do outro e do mundo, "até porque, é por meio do movimento que as crianças interagem com o mundo e com as pessoas, é por meio dele que elas se expressam, experimentam, criam e descobrem" (p. 44).

A autora indica a improvisação em dança como uma forma viável e necessária para a ampliação do repertório motor, e também como uma vivência que oportuniza à criança ultrapassar os limites da experimentação padronizada, abrindo-se para o novo, inesperado e inusitado. Em minhas aulas, percebo que a utilização da improvisação no ensino de dança é uma estratégia interessante para estimular a busca por novos caminhos de transpor, de uma maneira criativa e prazerosa, os desafios⁵ propostos, favorecendo a autonomia. Por meio dela a criança se expressa, explora diversas formas de se movimentar, ressignifica movimentos cotidianos, experimenta diversas sensações em seu corpo e vivencia a dança. Desta forma, identifiquei mais um ponto importante para aproximar esta linguagem artística aos pequenos, de modo a contribuir com o desenvolvimento deles: a improvisação.

Por fim, a pesquisa de Lima, considera que "a dança que faz dançar a criança de educação infantil" (2009, p. 144) é a dança planejada, organizada, adaptada às suas necessidades e interesses; é a dança que os faz rir, sentir, experimentar, pensar, movimentar, criar e imaginar. Com isso, pleiteei investigar quais seriam os princípios metodológicos do ensino desta linguagem artística que abrangessem tais considerações elencadas pela autora.

Ferreira (2009) também discute, em sua dissertação de mestrado, a dança na escola para crianças pequenas, mas se distingue de Lima (2009), pois investiga um processo de criação em dança. O público alvo do estudo é dividido em duas turmas, uma de 04 a 06 anos e outra de 07 a 09 anos, que realizou atividades lúdicas envolvendo a imaginação, histórias e brincadeiras. No entanto, a autora não relata possíveis

⁴ A nova ortografia da língua portuguesa indica que o termo seja escrito com hífen (sócio-histórico-cultural), entretanto, para esta dissertação, consideramos a articulação entre o contexto histórico e os meios social e cultural; desta forma optamos por redigir o conceito de maneira unida: sociohistóricocultural.

⁵ Um exemplo de desafio que utilize a improvisação e possa ser proposto para a educação infantil, é solicitar que a criança toque o colega sem utilizar as mãos, explorando outras partes do corpo que cumpra tal função.

adaptações das vivências para as diferentes faixas etárias; não nascem as especificidades da educação infantil sobre as quais pretendo refletir.

Esse estudo somou-se ao anteriormente citado revelando a improvisação como um caminho para a criação em dança e elencou, entre outros, dois pontos que auxiliaram na elaboração de atividades do projeto piloto em dança aplicado por mim em 2010: o toque e a consciência corporal. Tais questões foram aproximadas de autores da psicomotricidade e da psicologia educacional para a identificação das possíveis estratégias de ensino dessa linguagem artística para os pequenos.

Vieira et al (2010) realizaram um projeto de extensão universitária denominado "LudiDança" , que atendeu crianças de 02 a 06 anos de idade em creches filantrópicas da cidade de Viçosa (MG), oferecendo aulas de dança semanais de forma lúdica e educacional. Sua ação pretendeu compreender os efeitos da articulação entre a dança, o jogo, a brincadeira e a ludicidade nos participantes do projeto.

O plano de ação dos pesquisadores do "LudiDança" assegurou aos participantes a ampliação da sensibilidade e criatividade, das noções de espaço e conhecimento do corpo.

Tal pesquisa aproxima-se da dissertação em questão, pois acredita na relevância da dança no processo de desenvolvimento humano, buscando propiciar o contato infantil com essa linguagem artística. O estudo de Vieira (et al, 2010) contribuiu para o processo de amadurecimento de uma dança direcionada para as especificidades da educação infantil e auxiliou na fundamentação teórica das atividades realizadas no curso de dança desta investigação.

O projeto "LudiDança", de duração de dois anos, expandiu-se para professores das creches e pais, extensão que esta pesquisa não envolverá.

Por fim, Richter (2006), em sua tese de doutorado, trata o movimento corporal da criança de educação infantil como forma essencial de comunicação, expressão e interação. O foco da pesquisa é o movimento expressivo no cotidiano da escola, tema valioso para a dissertação em questão, pois Richter discute a especificidade da faixa etária baseando-se em Wallon.

Em sua investigação, Richter (2006) notou que o movimento na escola não é percebido pelos profissionais que nela atuam enquanto elemento importante para o desenvolvimento da criança, mas como gerador de desatenção, por isso, é cerceado.

Nessa ótica, a autora defende:

uma prática pedagógica que conceba a criança como um ser que pertence a um contexto sócio-econômico-cultural, possuidora de uma história de vida e, que apresenta várias dimensões (psicomotora, afetiva, cognitiva e social) a serem desenvolvidas e que, acima de tudo, são crianças. Por isso, na educação infantil, elas têm direito de se desenvolverem em um ambiente que valorize o mundo da fantasia, da brincadeira, do movimento, do lúdico, no qual muito se aprende (p. 34).

Essa tese possibilitou a reflexão sobre o significado do movimento para essa faixa etária e o prazer que as atividades escolares devem abranger para favorecer o desenvolvimento infantil. Tais apontamentos vão ao encontro das discussões de Vieira et al (2010) sobre a articulação entre o lúdico e a dança.

Mediante esta revisão de literatura, a reflexão sobre estudos que dialogam com o tema desta dissertação e a experiência da aplicação de um projeto piloto de dança em 2010, identifiquei os princípios metodológicos do ensino desta linguagem artística para os pequenos. A partir disso, elaborei e apliquei um curso em dança, tendo em vista refletir sobre minha experiência como professora proponente e mediadora. Tratou-se, portanto de uma sistematização da práxis.

O curso elaborado foi ministrado duas vezes por semana, com duração de 45 minutos, para crianças matriculadas em uma escola municipal de educação infantil (EMEI) da cidade de São Paulo. A opção pela rede pública se fez por ser a Unesp uma instituição de ensino pública, e dessa forma, existir o compromisso social e ético em dar um retorno à sociedade. Ou seja, seria nossa contrapartida social, nas palavras de minha orientadora, Kathya Godoy.

Pelo caráter do estudo, esta pesquisa é de natureza empírica com abordagem qualitativa, pois abrange o pesquisador, as pessoas envolvidas e o ambiente em que ocorre. Segundo Triviños (1995), a opção pela pesquisa qualitativa no campo da investigação educacional se justifica pela necessidade de uma concepção dinâmica da realidade social.

Na pesquisa qualitativa os investigadores preocupam-se com o contexto, por isso, a necessidade das ações serem observadas em seu ambiente habitual de ocorrência, neste caso, o ambiente educativo, buscando explicações coerentes, lógicas e racionais, no fazer investigativo. Dessa forma, a busca da verdade científica na pesquisa qualitativa está na construção de uma prática social reflexiva e problematizada, por meio do confronto da realidade com a teoria, dentro de uma visão dialética (LIMA, 2009, p. 56).

Pelas características de ação em campo, esta investigação foi orientada por princípios da pesquisa-ação, uma vez que problematizei a minha prática pedagógica, atuei e refleti sobre a experiência como professora.

Geraldi (2000, p. 90) define "pesquisa-ação no contexto da produção de conhecimentos da aula/currículo/escola" como desenvolvimento profissional e produção de saberes, que os professores têm o direito de legitimar.

Dessa forma, a pesquisa apresentou quatro etapas:

- a) identificação dos princípios metodológicos do ensino de dança inspirada nos estudos que dialogam com o tema e no projeto piloto "Dança Criativa";
- b) construção do curso de dança;

- c) aplicação, descrição da prática e observação das crianças para acompanhamento do processo;
- d) reflexão sobre a minha ação realizada por meio dos registros em diário de bordo das aulas, trazendo autores para a discussão.

Tendo em vista os três pilares da pesquisa: educação infantil, criança e dança, a dissertação se desvelou nos seguintes capítulos: O Capítulo 1 – “O chão de terra batida” apresenta a educação infantil, sua história, objetivos, leis que a garantem, os documentos oficiais e parâmetros sugeridos pelo Ministério da Educação e Cultura. O objetivo desse capítulo foi de revelar a trajetória do reconhecimento da dança como área de conhecimento a ser trabalhada na escola, compreendendo a importância dessa linguagem artística no currículo da educação infantil.

O Capítulo 2 – “Encontro com a eterna novidade” reflete sobre as características de desenvolvimento das crianças de educação infantil por meio dos estudos de Henri Wallon (1941, 1975), Vitor da Fonseca (1995, 2008), Johan Huizinga (1993) e Bárbara Haselbach (1988), revelando os oito pressupostos que alicerçaram a proposta em dança para os pequenos: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, interação social, jogo infantil e improvisação.

O Capítulo 3 – “Trajetórias do corpo no espaço” procura identificar uma possibilidade de dança que dialogue com as necessidades das crianças pequenas discutidas no capítulo 2, apresentando seus quatro elementos constituintes: corpo, movimento expressivo, espaço e ritmo, inspirados nos estudos de Rudolf Laban (1978, 1990), Dalcroze (s/d apud ARTAXO e MONTEIRO, 2003), Kathya Godoy (2007, 2010, 2011), Isabel Marques (1999, 2000, 2005, 2009, 2010) e Lenira Rengel (2005, 2008).

Capítulo 4 – “A estrada de tijolos amarelos” traz o caminho metodológico da pesquisa; apresenta os procedimentos e instrumentos da coleta de dados, contextualizando o campo (escola) e os participantes (crianças). Revela a experiência do acompanhamento em campo de um projeto de pesquisa de dança na escola, elaborado pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE) e a realização de um projeto piloto em dança realizado por mim em 2010, expondo os pontos que foram mantidos e alterados para a proposição efetiva de um novo curso de dança para esta investigação.

O Capítulo 5 – “Revendo a caminhada” descreve a aplicação do novo curso de dança na EMEI Laudo Ferreira Camargo, as modificações no cronograma e planos de aula exigidos por situações do cotidiano e a reflexão sobre os registros realizados em diário de bordo que enfatizaram minha ação como professora mediadora do curso e a experiência de utilização dos pressupostos da dança delineados nos capítulos 2 e 3.

Finalizando a dissertação, o Capítulo 6 – “Abrindo portas” expõe algumas considerações e os aprendizados adquiridos ao longo da jornada, almejando estimular que tantos outros professores possam pesquisar sobre sua práxis ou desenvolver outros tipos de trabalhos em dança utilizando os princípios metodológicos de ensino elencados. Espera-se que esta investigação contribua com a prática educativa dos professores de dança na educação infantil e/ou incentive a inserção desta linguagem artística no contexto escolar dos pequenos.

Chão de terra batida



"...o seu destino não é o passado cristalizado em saber, mas um futuro que se abre como vazio, um não-saber que somente pode ser explorado com as asas do pensamento."
(Rubem Alves)

Voltar aos rastros do passado sobre os caminhos já percorridos se torna necessário para a compreensão do tempo presente e projeção do futuro. Desejamos calçar nossa proposta de dança no conhecimento acumulado ao longo dos anos, nas descobertas, avanços e procedimentos já elaborados, valorizando experiências e pesquisas acadêmicas anteriores, de forma a contribuirmos com a escrita de nossas histórias de ensino e aprendizagem em dança na atualidade. É o que Ana Mae Barbosa proferiu em uma palestra no Instituto de Artes da Unesp em 2011: "devemos puxar o estilingue para trás, para então soltá-lo e ver a pedra voar longe".

Entretanto, todas as vezes que voltamos ao passado, o fazemos com olhos do presente, com nossas referências e concepções de mundo "do agora" (FENELON, 1997). Ressignificamos e nos reapropriamos de vivências anteriores com indagações atuais "para que as histórias não sejam vazios homogêneos, períodos estanques, datas distantes ou fatos sem sentidos" (MARQUES, 2010, p. 60).

E, seguindo os conselhos de Rubem Alves, essa será a tônica deste capítulo: uma viagem no tempo, algumas vezes não linear, sobre a trajetória do reconhecimento da dança como área de conhecimento a ser trabalhada na escola, principalmente na

educação infantil; para então, olharmos o vazio a nossa frente e podermos construir projetos contemporâneos significativos com as asas do pensamento, almejando a valorização e efetivação desta linguagem artística na primeira etapa da educação.

1.1 Ladrilhos da dança na educação infantil: pedrinhas da história

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, representou um marco judicial de valorização da educação escolar brasileira em todos os níveis. Ela deflagrou um movimento de expansão e fortalecimento da educação infantil, da arte e da dança como áreas de conhecimento necessárias à educação.

A lei nomeou como “educação infantil” o período que abrange o ensino e o cuidado de crianças de 0 a 06 anos⁶ de idade, colocando-o como primeira etapa da educação básica. Tal ação contribuiu para o reconhecimento de que a educação⁷ se inicia nos primeiros anos de vida. Os artigos 29, 30 e 31 tratam exclusivamente dos objetivos, idades, regras e avaliação nesse período, estabelecendo como finalidade o pleno desenvolvimento integral da criança pequena, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Anteriormente à LDB, um importante passo em prol da educação infantil já havia sido dado pela Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Pela primeira vez em uma constituição foi assegurado, como dever do Estado, o direito ao atendimento à criança de 0 a 06 anos de idade em creches e pré-escolas⁸.

Dois anos mais tarde, foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a lei número 8.069 de 13 de julho, pelo Ministério da Saúde. O Estatuto discorre sobre os direitos fundamentais e proteção integral à criança e ao adolescente até os 12 anos de idade. Os artigos 53 e 54 reforçam a Constituição de 88, assegurando o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento do sujeito, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Essas leis reafirmam o direito ao atendimento gratuito em creches e pré-escolas para todas as crianças pequenas.

Palhares e Martinez (2007) revelam que antes da atual LDB, o atendimento à educação infantil apresentava deficiências. Uma delas situa-se na ausência de propostas pedagógicas de qualidade, as quais, a partir da lei, começaram a se desenvolver.

⁶ Em 2006, com a ementa constitucional nº 11.274 de 6 de fevereiro, a educação da criança de 6 anos passou a ser responsabilidade do ensino fundamental, passando a educação infantil, a atender crianças de 0 a 5 anos de idade. Para maiores informações acessar http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm.

Depois dessa, outras emendas constitucionais entraram em vigor em prol desse período da educação, como a nº 12.796, de 4 de abril de 2013 que torna obrigatório a matrícula em pré-escolas de crianças aos 4 anos de idade.

⁷ Segundo a LDB 9.394, educação são “processos formativos que se desenvolvem na vida humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Art.1).

⁸ Segundo o artigo 30 da LDB, a educação infantil será oferecida em: I - creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade.

Parte dos estudos brasileiros sobre a educação infantil afirma que outro marco importante que a lei trouxe para a educação das crianças foi o reconhecimento desse período como primeira etapa da educação básica, modificando o enfoque assistencialista das creches e pré-escolas, passando a integrá-la nas políticas de educação. Entretanto, Kuhlmann Jr. (1998) contesta a interpretação de que essas instituições não teriam sido educacionais desde a sua origem, uma vez que muitas foram influenciadas pelas teorias de Frobel⁹ sobre o “jardim-de-infância”¹⁰, e as instituições que nasceram sob a marca exclusiva do cuidar, de uma forma ou de outra, também educavam, “não para a emancipação, mas para a subordinação” (p. 73).

Embora não possamos desconsiderar todo o movimento em prol da educação infantil como área de conhecimento e todas as conquistas legais obtidas nas últimas décadas, corroboramos com Kramer (1995) no momento em que afirma que ainda há muito que fazer, estudar e pesquisar sobre essa área em construção, principalmente em relação às aprendizagens que podem ser promovidas. Nesse sentido, essa dissertação, questionando um caminho de aproximação da dança com a criança pequena, contribui com tal reflexão no campo do ensino das linguagens artísticas.

Em relação à arte, a LDB traz no artigo 26 a obrigatoriedade do seu ensino nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. O artigo não menciona a dança, mas os documentos nacionais produzidos a partir dele introduzem-na como uma das linguagens artística a ser trabalhada na escola.

Tais documentos foram elaborados complementando a lei no que diz respeito à fixação de normas mínimas que assegurassem uma formação comum em todo o território nacional. Em 1997, despontaram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o ensino fundamental e, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Os PCN surgiram com o objetivo de auxiliar o professor na indicação de metas a serem atingidas para a formação de alunos reflexivos, críticos, autônomos e capazes de compreender e atuar com cidadania na sociedade em que vivem (BRASIL, 2000). Seus volumes estão organizados por faixa etária – 1^a à 4^a série (atual 1^o ao 5^o ano do ensino fundamental I), 5^a à 8^a (hoje, 6^o ao 9^o ano do ensino fundamental II) e ensino médio – e por área de conhecimento, apontando objetivos, conteúdos, critérios de avaliação, orientações didáticas e bibliografia. Essas indicações são amplas, pois respeitam a

⁹ Friedrich Froebel: educador e pensador alemão. Foi discípulo de Pestalozzi e teve influências rousseauianas. Criou e dirigiu o primeiro jardim-de-infância pensando em uma instituição que levasse em conta as especificidades das crianças menores de 7 anos. Suas propostas educacionais obtiveram ampla penetração internacional, passando a ser uma referência em vários países, sendo tidas como precursoras da chamada Escola Nova.

¹⁰ Jardim-de-infância ou kindergarten: primeira instituição educacional da criança pequena idealizada por Froebel.

pluralidade cultural do Brasil e abrem espaço para adaptações à realidade de cada região.

A inserção da dança nos PCN garantiu, na cidade de São Paulo, o reconhecimento desta linguagem artística como área de conhecimento pertinente ao ambiente escolar; um processo de valorização que deseja ser consolidado.

O documento caracteriza a dança como expressão e comunicação humana, manifestação coletiva, produto cultural e apreciação estética que, se trabalhada em sua totalidade, pode desenvolver no educando a compreensão do seu corpo, da capacidade de movimento e potencial expressivo e comunicativo ao se relacionar com os outros (BRASIL, 1998).

Além disso, os PCN de Arte defendem a inclusão da dança na escola alegando que ela pode ampliar o repertório motor, favorecer o autoconhecimento e explorar a criatividade, despertando a possibilidade de utilização corporal com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (BRASIL, 2000).

Essa linguagem artística, além de ser reconhecida nos PCN, é também contemplada no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

O RCNEI é um referencial que integra a série dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ele foi concebido de maneira a estimular a reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de 0 a 06 anos.

O documento entende a educação infantil como a primeira etapa da educação básica, em consonância com a LDB, na qual deverão ser reconhecidos e garantidos os direitos à infância e ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 1998, v.1).

Seus três volumes unem o cuidado ao aprendizado dos pequenos em textos sobre eixos e temas que podem ser trabalhados nesta etapa. A dança está inserida no volume 3, "Conhecimento de mundo", como umas das manifestações da cultura corporal da criança, intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas do movimento (BRASIL, 1998, v.3). Nesse contexto, a dança é revelada como cultura presente no universo infantil, ponto significativo que será abordado no capítulo seguinte.

Estimulados pela publicação de tais referências, estados e municípios elaboraram suas próprias indicações. Em nível municipal paulistano, destaca-se "Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a educação infantil" de 2007. Um único livro, dividido em cinco partes, com objetivos próximos ao RCNEI. O documento paulistano organiza as aprendizagens na educação infantil em sete campos de experiências:

- conhecimento e cuidado de si, do outro, do ambiente;
- brincar e imaginar;
- exploração da linguagem corporal;

- exploração da linguagem verbal;
- exploração da natureza e da cultura;
- apropriação do conhecimento matemático;
- expressividade das linguagens artísticas.

O subitem "c", "Experiência de exploração da linguagem corporal", incluído na parte 2, resgata a importância do conhecimento do corpo pela criança e destaca o movimento como elemento próprio da faixa etária, alertando o professor a respeitá-lo e valorizá-lo. O subitem apresenta a dança como uma atividade corporal capaz de explorar as possibilidades expressivas do corpo, reconhecendo-a como uma das experiências necessárias às crianças.

A dança recria os movimentos, sensibilizando a criança para o valor expressivo dos seus gestos. É também uma importante fonte de prazer, autoconhecimento e sociabilidade, promovendo a construção de novas possibilidades expressivas e o aperfeiçoamento dos gestos, uma vez trabalhados de modo intencional na dança. Por meio dela, a criança enriquece seu potencial expressivo conforme aprende a explorar movimentos leves ou fortes, rápidos ou lentos, percorrendo diferentes áreas do espaço, sozinha ou interagindo com parceiros a partir de uma música, imagem ou outro estímulo. Ela pode, progressivamente, utilizar o corpo como fonte de investigação criativa do mundo e de si mesma, de suas ideias e emoções, explorando as formas de expressão corporal presentes no seu grupo social e em outros grupos (SÃO PAULO, 2007, p. 63).

A presença da dança nos três documentos citados foi um grande passo no reconhecimento e na valorização dessa linguagem no ambiente educacional na cidade de São Paulo. Essa iniciativa abriu a possibilidade de muitas crianças e adolescentes entrarem em contato com a dança e com seus benefícios motores, afetivos, cognitivos e sociais. Além disso, a dança no currículo pode estimular a educação da sensibilidade e da criatividade, contribuir para a consciência corporal e interação social, e oferecer acesso aos bens culturais; conhecimentos relevantes para que as crianças possam desenvolver a autoestima, autonomia, respeito mútuo e cooperação, fomentando uma inserção dinâmica nos vários contextos sociais. E o espaço escolar

se constitui em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança porque nele a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimento que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade (GODOY, 2010, p. 49).

Entretanto, uma análise atenciosa revela que os PCN de Arte trazem a caracterização da área de dança, sugerem objetivos e conteúdos, ou seja, tratam essa linguagem artística como um conhecimento específico e singular dentro da escola. Já os dois documentos redigidos para a educação infantil 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. Não há um

destaque específico como área de conhecimento, com objetivos e conteúdos próprios para esta primeira etapa da educação.

A dança, nos volumes dos PCN, do RCNEI e nas Orientações Curriculares da cidade de São Paulo, estimulados pela LDB, gerou nas escolas desse município (SP) maior necessidade de professores licenciados e capacitados a trabalhar com essa linguagem, estimulando o comprometimento de universidades com a formação e com a pesquisa (GODOY, 2012).

Para exemplificarem tal panorama, Strazzacappa e Morandi (2009) apontam que o primeiro curso superior brasileiro em dança foi criado em 1956, pela Faculdade de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA); no ano de 1980, eram quatro cursos e, em 2009, aproximadamente dez anos após a publicação dos PCN, esse número cresceu para 15 graduações, 1 mestrado e mais de 30 pós-graduações, entre especializações, mestrados e doutorados em arte e áreas afins que possuem linhas de pesquisa em dança. Hoje, são 32 graduações por todo o país, entre as modalidades licenciatura e bacharelado, em situação legal junto ao MEC; sem contar a realização de inúmeros congressos, simpósios, fóruns e grupos de pesquisas (dados disponíveis em: www.educacaosuperior.inep.gov.br. Acessado em 24/02/2013).

A pesquisa acadêmica em dança no Brasil se multiplicou significativamente a partir de 2005, marcada pelo V Congresso Nacional de Dança – CON DANÇA 2005 –; pelo 2º Encontro das Universidades que possuem cursos e projetos educacionais em dança (GODOY e SÁ, 2010); e pelo Encontro Universitário de Dança – UNIDANÇA 2005.

No ano seguinte, o UNIDANÇA se repetiu. Promovido pelo Instituto de Artes da Unesp e pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (IA/Unesp), o evento contou com a presença de grupos de pesquisa discutindo o tema: a dança contemporânea e a contemporaneidade na dança.

Em 2007, foi realizado o primeiro Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa em Dança, o “ENGRUPEdança: Pesquisas multidisciplinares em dança”, comparecendo pesquisadores de reconhecidas instituições brasileiras que desenvolviam “atividades na área de dança e afins, como educação física, teatro, história, artes visuais (fotografia) e educação, nos Estados de Goiás, Minas Gerais, Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo” (dados disponíveis em: www.ia.unesp.br/cooperacdanca/memoria. Acessado em 06/02/2011). O encontro objetivou o conhecimento da produção científica nacional na área e a promoção de discussões sobre a multidisciplinaridade desenvolvida no Brasil nessa linguagem.

Esse encontro teve sua segunda edição em 2009: “Diálogos e Dinâmicas”, sediado na UNIRIO (RJ), a terceira em 2011: “Dilemas e Desafios”, promovido pelo grupo de pesquisa Corpo Cultura e Ludicidade (UEM, Maringá) e a quarta será em outubro de 2013, organizado pela UFPE.

A interação dos grupos de pesquisa Dança: Estética e Educação (Unesp), Artes do Movimento (UNIRIO), Corpo, Cultura e Ludicidade (UEM), Interartes (UFG) e Grupo de Pesquisa Transdisciplinar em Dança (UFV), no ENGRUPEdança – 2007, originou uma rede de cooperação acadêmica, artística e cultural: a CooperacDANÇA, que firmou acordo institucional em março de 2009. Em 2012, a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) tornou-se mais uma parceira da rede.

A CooperacDANÇA surgiu com o objetivo de contribuir para a produção do conhecimento em dança, arte e cultura, e para mudanças efetivas na formação do profissional que atua em tais esferas. Além disso, a rede realiza intercâmbios institucionais e promove reuniões e diálogos entre especialistas, professores, pesquisadores, grupos de pesquisas e artistas na área de dança e afins.

Essa cooperação entre as seis instituições de ensino superior acima citadas alargou o espaço formal para trocas e discussões entre pesquisadores e grupos de pesquisa, fomentando as produções intelectuais específicas nessa linguagem artística.

Em 2008, ocorreu mais uma iniciativa de valorização, legitimação e ampliação da dança como área de conhecimento: foi criada a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA¹¹ –, em Salvador (BA), que realizou no mesmo ano o 1º Encontro, sediado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Em 2010, a Associação realizou o I Congresso, também na UFBA; em 2011, o 2º Encontro se deu em Porto Alegre, sediado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); em 2012, o II Congresso foi realizado no Instituto de Artes da Unesp – SP; e, em 2013, o III Encontro Científico da ANDA aconteceu em Salvador, na Escola de Dança da UFBA.

Tais eventos científicos procuraram agregar o maior número possível de pesquisadores e mapear como e onde as produções intelectuais em dança estavam sendo realizadas. Desse mapeamento emergiram seis comitês temáticos de discussão: 1) Dança em Mediações Educacionais; 2) Dança e(m) Política; 3) Dança em Configurações Estéticas; 4) Interfaces da Dança e Estados do Corpo; 5) Memória e Devires em Linguagens de Dança; 6) Produção de Discurso Crítico sobre Dança (dados disponíveis em: <http://portalanda.org.br/>, acessado em 20/12/2012).

O primeiro comitê tem concentrado o maior número de pesquisadores interessados em discutir o papel da dança na educação. Em 2011, por exemplo, no 2º Encontro da ANDA “Dança: contrações epistêmicas”, houve quase o triplo de inscritos em relação à média dos demais comitês, todos motivados pelo recente reconhecimento dessa linguagem como área de conhecimento a ser abordada no currículo (GODOY, 2011). E a dissertação em questão busca contribuir com tais aspirações, apontando um caminho de aproximação da dança com a criança pequena.

¹¹ Para saber mais acessar <http://www.portalanda.org.br/>

Nos anos de 2009, 2010, 2011 e 2012, participei de alguns dos eventos citados e em palestras, fóruns e mesas de debate. Tal iniciativa proporcionou refletir e amadurecer sobre a problemática, o objeto e a justificativa desta pesquisa. Percebi que professores que atuam na educação infantil - pedagogos, educadores físicos e artísticos ou de dança - estão buscando informações sobre essa linguagem para/com as crianças pequenas; muitos introduziram ou almejam inserir a dança em suas práticas pedagógicas, e esse movimento tem gerado algumas dúvidas sobre como experienciar essa linguagem artística na escola. Tais questões são pertinentes ao assunto desta investigação e muitas perguntas recorrentes nesses eventos estimularam a discussão dos princípios metodológicos do ensino de dança na escola para crianças pequenas.

Algumas dessas perguntas se referem às apresentações de "final de ano" ou em datas comemorativas, pois ainda impera o discurso reducionista da dança para educação infantil apenas como preparação de coreografias para festividades, nas quais as crianças se vestem de flores ou bichos e repetem uma sequência de movimentos diversas vezes para agradar pais e diretores. Muitas vezes, essas coreografias traduzem em gestos as palavras da música e estão descontextualizadas do universo infantil. A criança não compreende o que e por que está fazendo.

Em relação a essa questão, recorreremos à compreensão da dança como uma linguagem artística. Aranha e Martins (1993) explicam que linguagem é um sistema simbólico, um conjunto de signos aceitos por um grupo social, que possibilita a comunicação entre seus integrantes; e signo é uma coisa que substitui outra, sob algum aspecto e em alguma medida, representando-o para alguém.

Os signos possuem valor representativo quando são validados por parte do grupo que os utiliza. Com isso, o mesmo gesto pode ter interpretações diferentes dependendo da época e do local.

"Precisamente por ser um sistema de signos, toda linguagem possui um repertório, ou seja, uma relação dos signos que vão compô-la" (ARANHA e MARTINS, 1993, p. 63); e cada uma possui particularidades em seus elementos constituintes, regras de combinações e formas de interpretações. A linguagem artística, por exemplo, muitas vezes utiliza-se de construções metafóricas, subjetivas, sensíveis e às vezes sutis, podendo recorrer ao imprevisto e ao impensado.

Na abordagem walloniana, a linguagem é base para a capacidade de representar o mundo no âmbito mental exclusivamente por meio de símbolos, estimulando o desenvolvimento das funções cognitivas (AMARAL, 2004). O signo substitui o objeto ou a ação concreta, alterando a percepção, o registro na memória e a capacidade de comparação e de prestar atenção. Desta forma, a construção da linguagem é importante para os processos de cognição, principalmente na fase da

educação infantil, momento em que a criança está em contato com o meio social em que está imersa.

A dança é um tipo de linguagem artística, é um sistema de signos que permite a comunicação por meio do corpo e do movimento. Isso significa que ela possui um conjunto organizado de elementos com possibilidades de combinação que produzem significado (MARQUES, 2010). Segundo a autora (2010, p. 36), “a coreografia é uma possível ordenação potencialmente estética de um conjunto de signos” de um determinado estilo de dança que produz significado.

Neste aspecto, Gonçalves (2010) compara a linguagem da dança com um caleidoscópio, no qual os seus elementos– saltos, giros, torções, deslocamentos, entre outros – “são peças de diferentes cores e formatos que, juntas, podem combinar-se em uma infinidade de arranjos, cada qual inusitado a produzir singularidades” (p. 3). Segundo a autora

as peças também podem ser trocadas, a cada aula, a cada montagem de espetáculo, a cada situação de aprendizagem, ampliando ainda mais as possibilidades de novas experiências, novos encontros de corpos que irão embaralhar os códigos, desmontá-los e dar-lhes sentidos (p. 4).

Nesse contexto, pensar as apresentações de dança na educação infantil é refletir sobre o papel comunicativo e simbólico que elas possuem, conhecendo e relacionando seus signos. É importante evitar a transposição da letra da música em gestos estereotipados e sem sentido para a criança.

Ainda em relação a esse assunto, muitos professores sinalizam trabalhar com coreografias previamente construídas por eles, com passos predeterminados, tirando a chance de a criança participar do processo de elaboração artística. Nesse sentido, o RCNEI alerta que a “aprendizagem da dança pelas crianças não pode estar determinada pela marcação e definição de coreografias pelos adultos” (BRASIL, 1998, p. 30), pois se “considerada uma atividade de técnicas e passos predeterminados relacionados a cada estilo - o que acontece frequentemente -, a dança se torna uma prática inadequada para a faixa etária” (VIEIRA et al, 2010, p. 3).

A apresentação pode ser um momento privilegiado para propiciar o ensino e a fruição da dança como linguagem artística, possibilitando à criança aprender sobre as relações entre dançarino e público, como o corpo se organiza em cena, o que são e como acontecem os bastidores, a elaboração da coreografia, vivenciar o ensaiar, a preparação, momentos antes e o agradecimento. Além disso, a apresentação pode contribuir com a educação estética dos pais e da comunidade e ser uma oportunidade da criança ser apreciada. Desta forma, é interessante que pertença ao universo “dançante” infantil.

Entretanto, o ensino dessa linguagem artística não pode objetivar ou se resumir na produção de espetáculos, mas tê-los como uma consequência, parte do

processo de ensino e aprendizagem. É importante que os temas das apresentações surjam da necessidade e do interesse das crianças, com assuntos relevantes, que contribuam para a edificação do conhecimento. As ideias podem nascer da curiosidade infantil, com movimentações corporais construídas por elas e mediadas pelo professor.

Logo, a dança para a educação infantil necessita 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; que germine das ações básicas do cotidiano e suas combinações (andar, girar, saltar, parar, torcer, dobrar), almejando um conhecimento amplo das possibilidades de movimento, do espaço e da consciência corporal. E, por fim, que possibilite o brincar com o corpo, conhecer-se, conhecer o outro e o meio que o cerca.

Tal dança é inspirada nos estudos de Rudolf Laban (1978, 1990) e nos seus interlocutores brasileiros. Entretanto, antes de nos atermos a essa reflexão, buscaremos compreender as características e necessidades das crianças de educação infantil, para, então, sugerirmos uma possibilidade de aproximação entre elas e a dança. Até o momento procuramos identificar os fatores que justificassem a presença desta linguagem artística no currículo escolar e apontar o caminho percorrido para o reconhecimento e fortalecimento da dança como área de conhecimento, fomentado pela LDB.

Encontro com a eterna novidade



"Crianças gostam de fazer perguntas sobre tudo. Mas nem todas as respostas cabem num adulto."

(Arnaldo Antunes)

Trilhando esta investigação, encontramos-nos com a criança. Nossa protagonista.

Difícil descrevê-la... São tantas características: ávida por exploração, curiosa, ativa, vibrante, intensa e capaz de interagir com parceiros diversos em diferentes situações.

Essas "figurinhas" possuem ideias, interesses, visões, pensamentos e sentimentos próprios sobre o mundo. Influenciam e modificam o meio em que vivem, ao mesmo tempo em que sofrem influências e são modificadas por ele ao entrarem em contato com a cultura.

Os pequenos também possuem especificidades no seu desenvolvimento em relação às crianças maiores, aos adolescentes e aos adultos, com necessidades e formas de aprender peculiares. Ou seja, uma realidade distinta!

Mas essa diferença durante muito tempo reinou na sociedade e na pedagogia com a imagem de uma criatura inocente, pura e frágil, para quem a infância seria um campo de lacunas, silêncios e passividade (CARNEIRO, 2009). Nessa visão, a criança é educada para ser alguém no futuro, como se fosse ninguém no presente, e o adulto, "esbanjando" experiência, definiria previamente o que seria melhor para ela.

Fechamos os olhos para essa paisagem e adotamos outra perspectiva: a da criança como um ser em desenvolvimento com grande capacidade cognitiva e de sociabilidade, cuja maneira de viver depende das experiências e dos contextos em que está inserida (CARNEIRO, 2009), do amadurecimento biológico, da capacidade de adaptação e das aprendizagens que lhe são proporcionadas.

Além disso, partimos da premissa de que a criança é um cidadão de direitos e um sujeito sociohistóricocultural¹² que desenvolve, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, seus aspectos corporal, emocional, social e intelectual.

Ao afirmá-la como cidadã de direito, estamos considerando seus direitos garantidos por lei de maneira intransferível e igualitária para todas as crianças.

Considerá-la como sujeito é levar em conta, segundo Faria e Salles (2007):

que ela tem desejos, ideias, opiniões, capacidade de decidir, de criar, de inventar, que se manifestam, desde cedo, nos seus movimentos, nas suas expressões, no seu olhar [...] e na sua fala. É considerar, portanto, que essas relações não devem ser unilaterais – do adulto para a criança-, mas relações dialógicas – entre adulto e crianças (p. 44).

Isso significa valorizar os conhecimentos que traz de seu meio sociocultural e considerar como atua, reage e (re)cria (n)os contextos em que vive. Além disso, compreendê-la como sujeito é reconhecer que é protagonista de suas experiências. Dessa forma, é preciso ouvi-la, observá-la e perceber o significado de seus movimentos e passividades.

Conferir a esses sujeitos as características social, histórica e cultural é admitir que as crianças estão imersas na cultura do seu meio social e em um período histórico datado, ou seja, a criança de hoje não tem as mesmas particularidades da criança que viveu no século passado; a criança brasileira possui aspectos diferentes das crianças de outros países, e, mesmo dentro do Brasil, um país territorialmente grande, que recebeu imigrantes de diversos lugares do mundo, as crianças de cada estado, cidade, bairro são diferentes umas das outras.

Neste contexto, a cultura é mais que um mecanismo cumulativo transmitido de geração para geração; ela é dinâmica, pois toda pessoa, ao entrar em contato com ela, reelabora e produz novas ideias que passam a ser incorporadas, ou não. Nesse processo, a cultura se transforma, perde e agrupa aspectos para as novas gerações. A criança está imersa e é inundada pelo meio cultural. Não há fronteiras entre ambos. Ela constrói sua história com seus pares, apropria-se, ressignifica e reinventa o mundo, construindo seu conhecimento.

Além disso, conceber o sujeito - criança ou não - como um ser sociohistóricocultural é também dizer que ele traz consigo a história, a cultura e o

¹² Ver página 19, em nota de rodapé, a justificativa para utilização do termo escrito dessa maneira.

conhecimento acumulado ao longo de muitos anos de civilização e de organização social do local onde vive (FARIA e SALLES, 2007). E, a partir desse referencial de tempo e lugar os pequenos apresentam um modo específico de olhar e compreender o mundo que os cerca. Tais fatores nos fazem pensar que a educação precisa ser sempre atual, pois cada local, época e sociedade possuem conhecimentos e estimulam o aprendizado de uma maneira peculiar.

A arte e a dança fazem parte desse processo; são produções históricas, sociais e compõem a cultura de um meio, além de estimular a construção de conhecimento sobre si e sobre o outro; portanto, de necessária presença na escola.

Por fim, entender as especificidades do desenvolvimento infantil é admitir o processo no qual a criança da educação infantil está vivendo. A compreensão dos pontos básicos sobre como os pequenos se desenvolvem em relação ao meio cultural pode promover experiências pedagógicas de qualidade na educação infantil (OLIVEIRA, 2010). E essa é a nossa intenção ao organizarmos o 2º capítulo: compreender as características do desenvolvimento infantil, revelando os pressupostos que alicerçaram o ensino de dança desta pesquisa.

Para tal, recorreremos a alguns pontos dos estudos de Henri Wallon (1941, 1975) e a seus atualizadores/interlocutores brasileiros: Dantas (1992), Galvão (1995), Mahoney e Almeida (2004 e 2009), Nunes (2000) e Silva (2007). Ademais, nos inspiramos especificamente em Godoy (2003) que, em sua tese de doutoramento, realizou aproximações entre a dança e alguns aspectos da teoria walloniana no que diz respeito ao meio sociocultural como componente importante para a construção da pessoa no ambiente educacional, em relação ao ensino da linguagem da dança.

A opção pela complexa e original teoria de Wallon reside na possibilidade de reflexão sobre educar o ser humano na sua completude, não priorizando apenas as capacidades cognitivas. Este autor considera o sujeito holisticamente, nos seus aspectos motores, socioafetivos e cognitivos, mostrando que elementos físicos, químicos, biológicos, emocionais, intelectuais, culturais e de movimento fazem parte de um corpo, de um ser humano.

Segundo Galvão (1995), os estudos de Wallon relevam a importância do componente motor no desenvolvimento da criança, compreendendo que o movimento não é um simples deslocamento no espaço, ou uma sequência de contrações musculares. O movimento é a materialização do pensamento e das emoções; transparece as atitudes internas e a personalidade. É também comunicação com os outros e com o ambiente, e fruto das aprendizagens provenientes do meio em que o sujeito está imerso.

Outro ponto importante que incidiu sobre a escolha desse autor é a sua concepção integral do ser mesclado no meio sociohistóricocultural; uma compreensão dialética entre o desenvolvimento orgânico e social. Tal questão pode ser observada

quando Dantas (1992) destaca que, para Wallon, “o ser humano é indissociavelmente biológico e social, sujeito, portanto às disposições internas e às situações exteriores” (p. 36), isto é, sua estrutura orgânica supõe a intervenção do meio para se desenvolver e se atualizar. Trata-se, portanto, de um sujeito *geneticamente social*.

O meio são os campos que fornecem às crianças instrumentos para o seu desenvolvimento (WALLON, 1941¹³), ou seja, cada entorno, seja ele humano ou físico, apresenta possibilidades para a aprendizagem.

Para explicar as mudanças ocorridas durante o desenvolvimento da pessoa nos seus aspectos motores, afetivos, sociais e cognitivos, Wallon propõe e descreve uma sequência de estágios denominados: impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo, personalismo, categorial e adolescência.

O estágio do personalismo estende-se, aproximadamente, dos 03 aos 06 anos de idade e abrange o público alvo da pesquisa em questão; portanto, a ele nos atentaremos. A compreensão desse estágio e sua interlocução com outras áreas do conhecimento nos proporcionaram identificar particularidades importantes do e para o desenvolvimento infantil que fundamentaram o ensino de dança nesta dissertação. Chamaremos essas características de *pressupostos da dança*: linguagem artística, sujeito sociohistóricocultural, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, interação social, jogo infantil e improvisação.

A dança, concebida como linguagem artística, e a criança, como sujeito sociohistóricocultural, foram ilustrados no texto acima; os demais pressupostos serão abordados a seguir.

2.1 Noção do corpo

O personalismo é uma das etapas do longo processo de construção da pessoa. A primeira delas é marcada pela conquista do “eu-corporal”, nos estágios impulsivo-emocional, sensório-motor e projetivo. A segunda corresponde à tomada de consciência de si e apropriação do “eu psíquico”, tarefa do período personalista.

Com a puberdade e a adolescência surge a terceira etapa da conquista do eu, que será resultado dos avanços cognitivos realizados até o momento (NUNES, 2000; SILVA, 2007).

Na construção do eu-corporal, o sujeito aprende a se diferenciar fisicamente dos outros, dos objetos e do ambiente que o cerca. Por meio, principalmente, das sensações provenientes da pele e da visão, o bebê individualiza as partes do seu corpo, aprende a reconhecê-las e a integrá-las ao conjunto. É o início do desenvolvimento do esquema corporal. Nunes (2000) destaca que esse processo vai desencadear a

¹³ Edição de 2007.

apropriação da imagem de si, refletida no espelho ou presente nas fotografias, isto é, o bebê começa a formar mentalmente a sua imagem corporal. Wallon descreve esse momento como estágio do espelho (SILVA, 2007).

O esquema corporal envolve o conhecimento e a consciência do próprio corpo e de suas partes em relação ao meio envolvente (WALLON, 1975). Esse conceito se desenvolve por meio das experiências de movimento e das sensibilidades corporais internas e externas, principalmente das impressões posturais, originárias das articulações e dos músculos, chamadas de propriocepção. A sensibilidade propioceptiva, segundo Limongelli (2004, p. 55), provoca sensações relativas ao equilíbrio “e a posição dos segmentos corporais em relação ao próprio corpo”.

A propriocepção, termo empregado por Sherrington por volta de 1900, refere-se à capacidade de reconhecer a posição e a angulação das articulações no espaço e, então, a posição das partes do corpo, o que oportuniza ao sujeito construir a consciência corporal (ANTUNHA e SAMPAIO, 2008).

Tais autores destacam que a sensibilidade propioceptiva é um sistema complexo, de natureza neurológica, que recebe informações provenientes de múltiplos sensores do corpo, como a pele da sola dos pés, músculos, articulações, mucosas, língua, sistema visual e sistema auditivo do equilíbrio (labirinto). Esse sistema integra todas essas informações e expede as ordens necessárias para que as fibras musculares de todo o corpo realizem uma determinada ação.

A dança estimula efetivamente as sensibilidades propioceptivas na medida em que seus movimentos atuam na transferência de peso do corpo, nas mudanças das posições dos segmentos corporais e nas modificações da postura, provocando reações antigravitacionais. Tal estímulo pode contribuir para o conhecimento do corpo ao aluno que dança e como e quando utilizar suas partes para realizar um movimento. Nesse contexto, a dança pode favorecer o desenvolvimento do esquema corporal.

Outra sensibilidade corporal importante para estimular o esquema corporal é a exterocepção, que fornece informações do mundo externo por meio dos cinco sentidos: olfato, visão, audição, tato e paladar. “Essa sensibilidade permite que identifiquemos as condições do mundo exterior” (LIMONGELLI, 2004, p. 55) para, assim, podermos adequar as nossas ações ao meio.

A propriocepção e a exterocepção estabelecem uma comunicação dinâmica entre si. Por exemplo, caminhar, rolar, engatinhar sobre superfícies diferentes, como colchão, pano, plástico bolha, pedras, estimula o sentido tátil, bem como as sensações relativas ao equilíbrio e à posição das partes do corpo, uma vez que para se deslocar em superfícies diversas, deve haver um ajuste postural. Essas vivências podem ser utilizadas nas aulas de dança para estimular as sensibilidades corporais e a organização da ação.

Além das sensibilidades corporais, o esquema corporal envolve a vivência do movimento. O movimento é inerente à criança e, no longo do processo de desenvolvimento, seus gestos vão se tornando coesos e precisos. Mexer, apalpar, pegar, procurar, cair, levantar, pular, correr são ações decisivas para a criança se conhecer, identificar suas possibilidades, limitações, sensações e preferências, apropriando-se do corpo e das ações. É por meio do movimento que os pequenos conhecem o mundo que os cerca.

As vivências do esquema corporal em dança desencadeiam a apropriação e a atualização da imagem corporal, conceito que envolve a abstração e a representação mental do corpo. Ou seja, como o sujeito se vê; é a percepção que ele possui do seu corpo em relação ao espaço (pessoas e objetos). Para Schilder, citado por Fonseca e Mendes (1987) e Fonseca (2008), esse conceito é adquirido e elaborado no cérebro por meio da aprendizagem mediada pelo outro e pelo meio social.

É importante enfatizar que à medida que crescemos, engordamos, emagrecemos, modificamos nosso corpo e vivenciamos os movimentos, o esquema e a imagem corporal são atualizados. Cada impressão elementar se funde nesse universo corporal, alterando-os (WALLON, 1975). Ambos os conceitos carregam uma plasticidade e uma disponibilidade que se estruturam, reestruturam e desenvolvem continuamente por toda a vida do sujeito; com isso, é necessário que sejam sempre trabalhados.

Na infância, o esquema e a imagem corporal são primordiais para a construção da personalidade e para a conquista dos movimentos intencionais – ações organizadas e planejadas para a obtenção de um fim – elementos relevantes para o crescimento e inserção da criança no meio em que vive.

Ademais, vale ressaltar que na prática, entre ambas as terminologias, é difícil desenhar fronteiras nítidas dada a natureza holística do ser humano, na qual uma influencia e se soma à outra. Para resolver essa simbiose, Vitor da Fonseca (1995, 2008) une esses dois conceitos em um: *noção do corpo*.

Neste aspecto, a dança pode possibilitar a vivência da noção do corpo e da apropriação do “eu” na educação infantil, uma vez que essa linguagem explora diretamente as experiências corporais aliadas à imaginação e à criatividade (VIEIRA et al, 2011) e tem como instrumento principal o corpo e o movimento. Entretanto, alertamos que ações intencionais e conscientes por parte do professor otimizam o desenvolvimento de tal pressuposto e oportunizam à criança uma utilização corporal com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (GODOY, 2007).

Dessa forma, um dos pressupostos identificados para o ensino da dança na educação infantil é a noção do corpo, realizado por meio da estimulação do conhecimento da estrutura corporal (nomear e discriminar articulações, alguns ossos e músculos), a consciência do corpo, a investigação das possibilidades de movimento e a construção e

ampliação do repertório motor. Nesse sentido, a dança no ambiente educacional “pode construir com as crianças muitas corporalidades, diversas possibilidades de relacionar-se consigo, com os outros e com o meio sociocultural” (GODOY, 2011, p. 22).

2.2 Estruturação Espacial

A partir do corpo nos localizamos no espaço. A noção corporal é o atlas que nos auxilia a “navegar” na imensidão; é o nosso ponto de referência e permite estimar a quantidade e a amplitude dos gestos necessários para explorar o ambiente, saber a distância a ser percorrida, a posição de alguém ou de um objeto, entre outros. Dessa forma, o corpo dialoga com toda informação relacionada com o espaço. Nesse momento, surge o conceito de estruturação espacial (FONSECA, 1995).

A estruturação espacial é um fator do desenvolvimento psicomotor que possibilita a orientação no espaço, seja do corpo, das pessoas ao redor ou dos objetos. Alves (2008, p. 69) afirma que nos situamos “através do espaço e das relações espaciais, para vivermos no meio, estabelecendo relações entre as coisas, fazendo observações, comparando-as e combinando-as” para, com isso, podermos agir. Segundo Fonseca (1995), uma estruturação espacial estável é vital para o desenvolvimento das noções de profundidade, altura, largura, posição, tamanho, distância, forma, entre outras.

O espaço é um elemento importante para a dança. Essa linguagem se utiliza necessariamente dele, construindo-o e ressignificando-o. É no espaço que o corpo se situa e onde se desenvolvem os movimentos expressivos.

Segundo Siqueira (2006, p. 77), a concepção de Laban sobre a dança refere-se a “uma poética dos movimentos do corpo no espaço, sendo o espaço concebido a partir do corpo do bailarino e de seus limites”. A autora acrescenta que a noção de espaço é fundamental no trabalho desse estudioso sobre o corpo imóvel ou em deslocamento.

Nesse aspecto, dança e estruturação espacial podem se aproximar, principalmente na educação infantil, fase na qual a criança muda significativamente suas relações com o mundo que a cerca. A criança vai desenvolvendo movimentos que lhe permitem uma atuação mais autônoma no meio, tanto em relação às possibilidades de deslocamento quanto na perspectiva das relações interpessoais. Tais características apresentam-se enfatizadas nos próximos pressupostos da dança: diferenciação eu-outro e interação social.

2.3 Diferenciação eu-outro

Depois de se diferenciar dos objetos e compreender os limites do seu corpo construídos pelos estágios anteriores que envolviam o “eu corporal”, a criança se vê

sincrética no outro, no meio social, dando início à etapa de constituição do “eu psíquico”: o estágio do personalismo.

As particularidades desse período recaem sobre a construção de si como um ser diferente dos outros seres; um processo de discriminação entre o eu e as pessoas que o cercam. “Trata-se agora para ela [a criança] de se subtrair à alienação de si no outro, que era a consequência da sua total imperícia em nada resolver por si própria, nas situações em que se encontrava” (WALLON, 1975, p. 65).

O estágio do personalismo apresenta três fases distintas que parecem contrastar entre si: oposição, sedução e imitação. Essas etapas podem sobrepor-se e suceder-se de maneira descontínua, brusca ou marcada por retrocessos.

A primeira, entre 3 e 4 anos, é marcada por uma oposição negativa da criança em relação às pessoas do seu meio, em que ela as afrontará sem outro motivo senão o de experimentar sua independência, testar seus limites, conquistar sua autonomia e afirmar sua existência (WALLON, 1941, 1975). Essa atitude se dará por uma tentativa de eliminar tudo o que não faz parte de si, que vem de fora, em uma ação quase agressiva que a lançará em uma série em conflitos.

A criança toma um ponto de vista exclusivo, unilateral e irreversível. Os pronomes na primeira pessoa – “eu”, “meu”, “mim” – são adotados para designar sua personalidade e demonstrar seu ponto de vista (WALLON, 1975). A posse dos objetos é outro aspecto importante para fazer valer seus direitos de propriedade e, muitas vezes, a criança utiliza-se da força para apropriar-se deles ou finge oferecer os brinquedos para ter a oportunidade de pegar os dos outros (WALLON, 1941).

Outra característica importante dessa etapa de negação é a maneira como distribui os outros em relação a si:

- compara-se constantemente com os outros para se discriminar;
- faz exigência por caprichos e ordena que lhe dispensem exclusividade, podendo cometer erros intencionalmente para chamar a atenção sobre si.

Mas Wallon (1941; 1975) defende ser essa crise necessária e importante, pois será o início da consciência de si, de reconhecer e afirmar a existência da sua pessoa.

No entanto, a diferenciação eu-outro ainda não está totalmente resolvida e, por volta dos 4 anos, sucede-se um personalismo “mais positivo”: a “idade da graça”. Nesse período, a criança inicia uma grande preocupação consigo e com o que suas atitudes e gestos podem ser e parecer (WALLON, 1941). Apresenta agora uma nova necessidade: a de conhecer seus méritos exibindo-os aos outros. Para ela, admirar-se significa ser admirada, e agradar a si significa agradar aos outros (NUNES, 2000). Então, “olha como eu faço... olha como eu consigo” são as palavras mais utilizadas no momento, a fim de obter uma satisfação narcísica. O outro, que foi negado anteriormente, precisa ser aproximado.

Ao se exibir, a criança reconhece que pode, ou não, ser correspondida em suas expectativas. Dessa maneira, a necessidade de ser admirada e aprovada vem sempre acompanhada por inquietações, timidez e decepções (BASTOS e DÉR, 2009). “É reconhecidamente uma etapa decisiva em seu desenvolvimento. Frustrações ou arrogâncias infantis, se não forem bem orientadas pelo adulto, podem marcar de forma duradoura o comportamento da criança nas relações que estabelece com seu ambiente” (BASTOS e DÉR, 2009, p. 43).

A partir dos 5 anos de idade, os méritos que a criança encontrava em si e insistia em mostrar para os outros para se autoafirmar já não são mais suficientes, e uma mudança radical ocorre em seu comportamento. Nessa terceira etapa do personalismo: ela deseja expandir as possibilidades de si adquirindo as qualidades das pessoas que admira (WALLON, 1941).

Esse movimento de incorporação do outro, no princípio, pode tornar-se uma cópia, mas, posteriormente, é reelaborado e ampliado como uma nova manifestação da pessoa (MAHONEY e ALMEIDA, 2009).

Assim, a imitação marca essa fase como a gênese da tomada de consciência de si e do mundo ao seu redor, à medida que a criança compreende o contexto social em que está inserida, em um movimento sucessivo de interiorização e exteriorização. Essa ação contribui para o desenvolvimento da imagem e do esquema corporal, diferenciando aquilo que pertence ao mundo exterior daquilo que pertence ao seu corpo, isto é, ao seu mundo interior (FONSECA, 2008).

A imitação, atividade polêmica no meio educacional, pode ser, nessa fase do personalismo, benéfica e não tolhe o potencial criativo do aluno. Segundo os estudos de Wallon (1941), reproduzir um gesto pressupõe a capacidade de comparação, reconstituição do conjunto e intuição latente do modelo global. As impressões amadurecem dando origem aos movimentos apropriados. Nesse sentido, para imitar é necessário perceber e compreender.

Para o estudioso, a criança imita as pessoas que exercem sobre ela uma atração, uma curiosidade. Na base das suas imitações está o desejo de experimentar, a admiração e a necessidade de captar os propósitos dos que a cercam. A imitação está inundada do olhar para o outro.

A imitação também pode favorecer a ampliação do repertório motor, a consciência de si, o desenvolvimento das funções cognitivas e a autonomia, uma vez que a criança imita para dilatar suas possibilidades, reelabora da sua maneira para ousar outras experimentações.

Para ir ao encontro desse momento do desenvolvimento infantil, as aulas de dança podem lançar mão, em alguns momentos, da imitação como uma estratégia interessante de ensino. Entretanto é necessário que imitar não seja uma ação

reprodutiva sem sentido, que impeça os pequenos de reelaborarem suas experiências como uma manifestação pessoal. Um exemplo de como trabalhar a imitação e a reelaboração dos movimentos é a utilização de DVDs de espetáculos de dança. A criança aprecia, reconhece os signos desta linguagem artística, imita os artistas e depois reorganiza os movimentos a sua maneira, surgindo uma nova composição.

Em todo este contexto de diferenciação eu-outro que envolve o estágio personalista, a dança pode surgir como uma vivência que possibilita às crianças se diferenciarem, não as enquadrando em um conjunto que as padronize e em que todos se movimentem igualmente e ao mesmo tempo. É interessante que elas tenham a possibilidade de escolher seus movimentos e objetos para descobrirem suas preferências.

Segundo Nunes (2000), ao adotar a perspectiva walloniana para esta faixa etária, as atividades propostas favorecem a saída da criança do sincretismo no outro e no meio social em que se encontra, para que ela possa se perceber como personalidade diferenciada. Nesse sentido, a dança pode respeitar a individualidade, estimulando a espontaneidade, a vivência e a descoberta dos movimentos, deixando de lado a intensa reprodução e a repetição de passos previamente determinados pelo adulto. Tais apontamentos foram significativos para a organização das atividades propostas no curso de dança para a educação infantil realizado nesta investigação.

Vistas as três fases do estágio personalista – oposição, sedução e imitação- é possível notar que, nesse período, há um predomínio das relações interpessoais e culturais (DANTAS, 1992) para o enriquecimento do eu e construção da personalidade.

Nome, sobrenome, idade, endereço, características físicas e as preferências de movimento contribuem na constituição do eu diferenciado do outro.

A criança entre 3 e 6 anos necessita, ao mesmo tempo, se opor ao outro, expulsando-o de si, seduzir e imitar para assimilá-lo, e reelaborar sua personalidade única e total (MAHONEY e ALMEIDA, 2009).

Nesse contexto de interação social é interessante ressaltar que durante o processo de constituição da pessoa, o eu, assim como o outro, é modificado nesse encontro. O outro também se apropria e reelabora as características do eu, o que revela uma interdependência entre ambos. Mais um aspecto interessante nessa relação eu-outro é o leque de possibilidades que esse contato abre. Quando o eu se relaciona com o outro, ele entra em contato com os outros do outro, tornando a experiência cada vez mais rica.

Entra em cena a interação social...

2.4 Interação social

É possível ponderar que, nessa fase da vida, as interações sociais são imprescindíveis para a promoção do desenvolvimento infantil. A diversidade dessas

relações favorece o enriquecimento da personalidade e a ampliação dos conhecimentos (FARIA e SALLES, 2007). Nesse sentido, a escola de educação infantil pode ser um local privilegiado para o encontro de crianças da mesma idade, de idades diferentes, da criança com a cultura, com o professor e com outros adultos que não os da sua família. Bastos e Dér (2009) complementam que o meio escolar é diversificado, rico e oferece novas oportunidades de convivência, ampliando o leque relacional.

Além disso, nas interações que as crianças estabelecem entre si, sejam de cooperação, brincadeira, confronto ou consenso, elas aprendem como solucionar problemas, como agir nos diferentes contextos, lugares, grupos, objetos disponíveis e tipo de atividade (OLIVEIRA, 2010). Essas vivências oportunizam acesso ao legado cultural e aos conhecimentos adquiridos socialmente, promovendo a compreensão do mundo e o papel dos pequenos dentro dele.

As interações sociais também favorecem a internalização das regras, a sensibilidade ao ponto de vista do outro e o desenvolvimento de uma variedade de formas de comunicação para compreender os seus sentimentos e os dos demais componentes do grupo. Com isso, aprendem a conversar, a negociar, a elaborar planos coletivos e utilizar formas serenas de expressão.

Como a comunicação é intensa nas relações com o outro, o desenvolvimento dos diferentes canais expressivos favorece a interação e o aprendizado. A dança como expressão e comunicação humana pode contribuir para que a criança compreenda seu potencial expressivo e amplie suas capacidades comunicativas. Por meio dela os pequenos percebem e sentem o seu e o corpo do outro, propiciando uma sensível compreensão da comunicação corporal.

Tendo em vista tais reflexões sobre interação social, é importante que as aulas de dança na educação infantil promovam atividades que oportunizem dançar em duplas, trios, pequenos e grandes grupos, possibilitando a oposição, apreciação, imitação e a elaboração de ações coletivas. Tais atividades podem ser estimuladas, por exemplo, por meio de jogos e de improvisações temáticas, nas quais a criança pode dançar "seguindo o mestre"; explorar movimentos em um nível do espaço oposto ao seu parceiro ou combinar como irão organizar a posição dos materiais de aula para vivenciar as tensões espaciais.

2.5 Jogo infantil

Outro aspecto relevante no universo da criança pequena é a ludicidade. O termo "lúdico" vem do latim *ludus* e significa brincar, divertir-se. De acordo com Bettelheim (1988), citado por Carneiro (2009), nessa diversão a criança compreende e experimenta o mundo a sua volta, entrando em contato com os elementos da natureza e com situações e objetos social e culturalmente construídos.

A criança entre 4 e 5 anos de idade gosta de rir e de se ver rir (BASTOS e DÉR, 2009). Distingue suas fantasias e a realidade, e sente prazer em misturá-las em suas realizações. Ao imaginarem, criarem e transformarem uma coisa em outra, os pequenos significam e ressignificam o meio em que estão inseridos, aprendendo sobre o mundo físico e social. Dessa forma, as atividades lúdicas se transformam em berço das atividades de representação e em “espaço de constituição da identidade pessoal e social do indivíduo” (FARIA e SALLES, 2007, p. 70).

Segundo Vieira (et al, 2011) a adoção da ludicidade como um recurso pedagógico para o ensino de dança na educação infantil demonstra-se interessante devido ao seu caráter dinâmico, criativo e atraente.

Esse universo de alegria e prazer do lúdico envolve os jogos, brinquedos e brincadeiras. Para um trabalho em dança, o jogo se configura como uma opção metodológica interessante e prazerosa para apresentar de maneira sistematizada os signos da dança. Por meio do jogo é possível a identificação do que está sendo ensinado, favorecendo a incorporação pelas crianças dos conceitos em dança de maneira divertida.

O historiador holandês Johan Huizinga (1993, p. 16) diz que:

o jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

Kishimoto (2008) revela que há vários tipos de jogos: de faz de conta, tabuleiro, cartas, de rua, esportivos, teatrais. Embora se abriguem sob o mesmo termo, cada um possui suas especificidades. “Por exemplo, no faz-de-conta, há forte presença da situação imaginária, no jogo de xadrez, as regras externas padronizadas permitem a movimentação das peças” (p. 106). Mas, apesar das diferenças, o jogo, de um modo geral, pode ser compreendido como a imaginação em ação.

Os jogos se aproximam da dança, pois ambos podem ser autênticas bases para a construção do movimento e a ampliação do repertório motor. Neles, as crianças aprendem as possibilidades de ação, tomam consciência do seu corpo, de suas partes, da postura, da forma como se movem, da posição no espaço e das relações entre si e o meio ambiente (RAU, 2006). Tais possibilidades contribuem para o desenvolvimento da noção do corpo e da estruturação espacial.

Afora os benefícios físicos, os jogos, assim como a dança, são caminhos possíveis para estimular a tomada de decisões, expressão dos desejos, opiniões e sentimentos, relação e comunicação com o outro por meio de diferentes linguagens e aprendizado das regras. O jogo envolve o fazer, a ação, abre espaço para o novo, para a criação de “outro mundo, um mundo poético” (HUIZINGA, 1993, p. 7).

No jogo, nunca se tem o conhecimento prévio dos rumos da ação do jogador ou respostas preestabelecidas, assim como não há um único padrão de movimentação e de expressão que deve ser seguido (JESUS, SGARBI e GODOY, 2011). Tudo depende das motivações pessoais ou da conduta de outros parceiros.

Os jogos de faz de conta ocupam, em particular, um lugar importante no desenvolvimento infantil, pois se configuram como uma estratégia para a criação da fantasia. Por meio do faz de conta, as crianças mudam o significado das coisas, tratam objetos inanimados como animados e substituem uma ação real por outra ação, contribuindo para o processo de apropriação de signos e construção da linguagem. Essa capacidade de evocar por meio de um signo o objeto ausente ou a ação ainda não realizada favorece a passagem do pensamento concreto para o abstrato.

Carneiro e Dodge (2007) explicam que, ao brincar de faz de conta, a criança retoma códigos e significados socialmente construídos, já vivenciados no seu dia a dia, e os transforma. Com isso, ao mesmo tempo em que internaliza as ações características de sua cultura, ela amplia suas capacidades de imaginar, representar e criar, articuladas com suas formas de expressão.

Além disso, ao brincar de faz de conta, a criança descobre outras possibilidades de utilização corporal, representando personagens ou animais por meio de gestos, posturas, expressões e verbalizações (OLIVEIRA, 2010). Essa vivência não só estimula a apropriação dos signos como também favorece a ampliação das capacidades expressivas, reconhecimento da função comunicativa do corpo e desenvolvimento da linguagem, fatores significativos para a apropriação da dança.

Nesse momento, o jogo se conecta mais uma vez à dança, pois ambos são veículos de comunicação e expressão do ser e produtos socioculturais que possibilitam o conhecimento do meio social. Para Huizinga (1993), as relações entre o jogo e a dança são tão íntimas que a dança chega a ser uma "forma especial e especialmente perfeita do próprio jogo" (p. 184). Para tal, é necessário que os jogos envolvam o corpo e o espaço em relação à dança, estimulando a improvisação e a investigação de movimentos expressivos, criativos e característicos de cada corpo, preservando a liberdade de expressão de cada um. Dessa maneira, a linguagem corporal se constrói na prática do corpo que dança (SGARBI e JESUS, 2008).

O jogo, portanto, especialmente o faz de conta, possui um papel interessante nas proposições pedagógicas em dança para a educação infantil, na medida em que possibilita o diálogo, estabelece laços afetivos e favorece "transformar [as] relações corporais consigo, com o outro e com o meio" (MARQUES, 2009, p. 156).

O jogo também lida com o imprevisível, com a possibilidade da criação e recriação a partir do seu repertório; dessa forma, no jogo pode acontecer a improvisação.

2.6 Improvisação

A palavra improvisar, no *Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (1998), significa compor, fazer ou produzir no momento, sem preparo prévio; armar, arranjar, organizar prontamente (aquilo que em geral requer tempo e preparação); fingir-se, mentir. E esse é realmente o sentido que o verbo adota, no senso comum, em todas as suas esferas. Lembro-me da primeira aula de uma turma com crianças de 6 anos, na qual comentei que faríamos improvisações; prontamente uma aluna revelou que sua mãe afirmou que improvisar era ruim, era fazer as coisas de qualquer jeito!

Entretanto, quando relacionamos esse verbo à dança, surge outra conotação. Haselbach (1988) afirma que improvisar em dança é combinar e recombinar qualidades dinâmicas de movimento do corpo em ação, sob condições específicas antecipadas para esse fim ou decorrentes de um momento anterior da aula e/ou da ação. Isto é, improvisar em dança é compor, rearranjar e mesclar movimentos do repertório motor baseados em algum tema, motivação, objeto, música, parceiro, entre outros. Essa combinação resulta, em alguns casos, na criação de novas formas gestuais, inéditas e inusitadas (LIMA, 2009).

Para Saraiva-Kunz (1994), a improvisação permite o resgate de movimentos pertencentes ao repertório da pessoa, sejam eles do cotidiano, aprendidos em atividades físicas, explorados em brincadeiras, em um novo espaço e/ou com diferentes estímulos. O sujeito tem a possibilidade de escolher seus movimentos conforme a situação e/ou suas preferências. Com isso a forma do improvisar é sempre pessoal, dada por quem a executa.

Nesse sentido, a improvisação em dança se conecta ao jogo e amplia as noções corporais e espaciais à medida que proporciona o alargamento do repertório motor e possibilita a ampliação da consciência corporal e da capacidade de criar por meio de uma intensa experimentação corporal.

Recomendado por Laban (1990) para a iniciação da criança no mundo da dança, a improvisação dirigida ou temática desvia-se dos tradicionais processos de ensino e aprendizagem, puramente técnicos e estereotipados, proporcionando o desenvolvimento da personalidade na medida em que o sujeito escolhe seus movimentos e libera a expressão dos gestos. É o agir, sentir e pensar se manifestando simultaneamente na expressão do corpo.

A possibilidade da expressão pessoal que a improvisação carrega oportuniza a ampliação das capacidades comunicativas do indivíduo e a compreensão e sensibilização da expressividade facial e corporal do outro, ações importantes para a promoção da interação social. Ademais, a improvisação traz o estilo pessoal de cada um e pode contribuir para a diferenciação eu-outro.

Outra questão significativa que o exercício da improvisação elenca é a possibilidade de o sujeito aprender a encontrar soluções e ultrapassar os condicionamentos, abrindo-se à liberdade de criar, dentre as múltiplas possibilidades, novas poéticas.

Aí está o potencial de ludicidade, no desafio ao corpo de mover-se na direção do novo, onde não há pontos de apoio, sem recorrer aos procedimentos habituais, permanecendo aberto para a incerteza do momento presente (MARTINS et al, 2010, p. 4).

A esse respeito Ferreira (2009, p. 40) reflete que “improvisar é cultivar a espontaneidade”, palavra que vem do latim *sponte* e significa “de livre vontade”. A espontaneidade é a facilidade com que alguma ação é realizada naturalmente (MICHAELIS, 1998); é uma qualidade criadora e construtiva do ser humano por meio da qual o sujeito é capaz de se adaptar às situações de maneira original.

Ao longo da vida, as formas sociais de ação e o excesso de competitividade nos ambientes educacionais e profissionais podem diminuir a espontaneidade e possivelmente a criatividade e a capacidade adaptativa. Nesse aspecto, vivências em improvisação podem contribuir com o resgate dos atos espontâneos.

O último ponto relevante a ser abordado é a necessidade de preparação para a improvisação, seja em aula ou em cena. É indispensável que o professor estimule cada aluno a descobrir os movimentos que pode utilizar nas improvisações. Haselbach (1988) argumenta que o uso de materiais é uma estratégia interessante para atingir tal fim, embora não seja condição necessária.

Em relação à cena, é possível e interessante levar propostas de improvisação para apresentações; antes, porém, é desejável a consciência da dança como linguagem. O dançarino que improvisa em cena não pode se esquecer do público; necessita relacionar-se com ele o tempo todo, comunicar-se. Isso é um cuidado especial que temos de ter em relação às crianças, para que as improvisações não se transformem em exercícios de aula ou de vivência corporal.

Sob os aspectos apresentados da improvisação, na pesquisa em questão, as aulas mesclaram e alternaram imitação e improvisações dirigidas, baseadas em um jogo, uma história ou tema de movimento. Essa opção se deu pela necessidade de estimular na criança o conhecimento do corpo, gestos e ampliar o repertório motor, enfatizando o prazer que pode ser dançar.

Nesse contexto, iniciamos o trabalho em dança pelas ações básicas do cotidiano: as ações corporais – rastejar, engatinhar, rolar, andar, correr, girar, saltar, entre outros - como o objetivo de favorecer aos pequenos o reconhecimento e a conscientização das possibilidades de movimentação corporal que podem ser utilizadas nas improvisações. Além disso, as crianças tinham a oportunidade de escolher a ordem

dos movimentos que iriam compor suas danças, bem como criar combinações relacionadas ao tema indicado.

2.7. A mandala da criança que dança

Ao longo do capítulo apresentamos os oito pressupostos que fundamentaram o ensino de dança para a educação infantil desta dissertação. Tais pressupostos surgem de forma imbricada, sendo possível visualizá-los da seguinte maneira:



Figura 1. Pressupostos da dança na educação infantil

Trajetórias do corpo no espaço



"A dança é a expressão corporal da poesia latente em todo ser humano".
(Patricia Stokoe)

Com o propósito de identificarmos uma possibilidade de dança que dialogue com as características do desenvolvimento infantil, apresentaremos os elementos que a compõem recorrendo aos estudos de Rudolf Laban (1978, 1990), seus interlocutores brasileiros, Isabel Marques (1999, 2000, 2005, 2009, 2010), Lenira Rengel (1992, 2005, 2008) e Kathya Godoy (2003, 2007, 2008, 2010, 2011), e a autores de outras áreas do conhecimento para enriquecer cada conceito, uma vez que a dança na contemporaneidade é marcada pela miscigenação de gêneros e pelo diálogo com outras artes.

Para Laban (1990), a dança voltada à educação tem como objetivo preservar a espontaneidade do movimento, enfatizar a expressividade e integrar o conhecimento intelectual com a habilidade criativa, sem padrões de movimento ou de corpo. O autor afirma que nas "escolas onde se fomenta a educação artística, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre o aluno" (p. 18).

No entanto, Laban não se preocupou em desenhar caminhos para sistematizar uma proposta de ensino e aprendizagem em dança (MARQUES, 2010); seus estudos possuem um caráter prático variado, possível de ser aplicado com diferentes faixas etárias.

Sua teoria pode ser aproximada dos pressupostos evidenciados no capítulo anterior, pois objetiva a consciência corporal e a ampliação do repertório motor, em uma possibilidade de explorar, conhecer, sentir e expressar seu “eu” enquanto dança, pois a padronização, “a cópia e a mecanização de movimentos, não permitem que o indivíduo descubra seu vocabulário pessoal de movimento” (LABAN s/d apud MARQUES, 1999, p. 82). Dessa forma, será possível observar, ao longo deste terceiro capítulo, que os elementos da dança estão intimamente articulados com os pressupostos.

Expomos então, os quatro elementos da dança integrantes dos princípios metodológicos do ensino desta linguagem artística para crianças pequenas:

CORPO MOVIMENTO EXPRESSIVO ESPAÇO RITMO

3.1. CORPO

Segundo Kathya Godoy (2011, p. 23), “quando criamos e nos expressamos por meio da dança, executamos e interpretamos seus ritmos e formas, usando dois elementos essenciais [e indissociáveis] – o corpo e o movimento”.

Mas, além da indissociabilidade entre eles, acreditamos no sujeito integral, geneticamente social revelado no início do capítulo 2 desta dissertação. Para nós, sempre que nos referimos ao corpo e ao movimento estão presentes, inerentemente, os aspectos cognitivos, sociais e afetivos. Não há um somatório, tampouco uma divisão, mas um fenômeno uno.

Deste modo, iniciamos este subtítulo inspirados pelo seguinte pensamento:

Sim, urge (re)encontrar a unidade a todo custo e enquanto é tempo!

Reencontrar a unidade que seja simultaneamente homem em movimento e movimento humano, homem corporal e corpo humano, homem que seja corpo, em um corpo que seja homem, isto é, que seja corpo com pés, mãos e cabeça; corpo que seja sempre uma mentalidade concreta em situação. Um corpo e as suas circunstâncias.

(FONSECA e MENDES, 1987, p. 13)

O corpo é uma figura tridimensional (GODOY, 2007, 2011) composto de ossos, músculos, ligamentos, tendões e articulações que produzem o movimento. É envolto pela pele, um órgão responsável pela comunicação entre o ambiente externo e o interno, que auxilia o sujeito, a perceber o que pertence a si e o que são as outras pessoas ou objetos.

Para a dança, é essencial a compreensão e a percepção da estrutura do corpo e do movimento.

Reconhecendo tal importância, Laban (1990) colocou a *consciência do corpo* como seu primeiro tema de movimento¹⁴. De acordo com Rengel (2005), são dezesseis os temas de movimento, e cada um deles trata de um conceito ou de uma ideia para estimular a ação. Um é sempre desenvolvimento do(s) outro(s), correspondendo a uma progressão da sensação e compreensão dos gestos. O tema de movimento I trata da conscientização para as diversas possibilidades de utilização do corpo e de suas partes para dançar (LABAN, 1990), e pode ser ampliado pelo conceito de noção do corpo, visto no capítulo anterior.

Nesse momento, revelaremos os aspectos – sugestões e ideias de vivências em dança – que irão compor o elemento CORPO.

- **Ações corporais:** segundo Valerie Preston-Dunlop (1989 apud MARQUES, 2000), as doze unidades básicas de ação são: deslocar, parar, saltar, girar, torcer, transferir peso, gesticular, encolher, esticar, cair, inclinar e se movimentar. Entretanto, Rengel (2008) amplia as opções acrescentando andar, rolar, engatinhar, sentar, arrastar, dobrar, deitar e tantas outras.

Propomos, por meio desse aspecto, estimular a dança, combinando movimentos básicos do cotidiano em que o corpo todo participa da ação.

- **Corpo em deslocamento e imobilidade:** é o fluxo do movimento¹⁵ e sua interrupção. Pode ser desenvolvido por meio do jogo da estátua, no qual a criança dança utilizando as ações corporais e, quando a música para de tocar, ela sustenta uma pausa¹⁶. Podem-se propor paradas bruscas, rápidas e permanências sustentadas (RENGEL, 2008).
- **Ênfase nas partes do corpo:** refere-se à utilização visualmente enfática de uma

¹⁴ Tema de movimento é uma terminologia de Laban (1990) apresentada em seu livro *Dança Educativa Moderna*. Para saber mais: RENGEL, L. P. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005; RENGEL, L. P. **Os Temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII**. São Paulo: Annablume, 2008.

¹⁵ Fluxo do movimento: é a conexão de ações, é sucessão de um movimento para outro (RENGEL, 2005).

¹⁶ O jogo da estátua pode apresentar outras variações, como dançar sem música e ficar imóvel quando a música tocar, ou para quando um colega te tocar, entre outros.

ou mais partes corporais durante a dança. As vivências nesse aspecto podem explorar os movimentos das articulações e partes do corpo, fazendo-as se aproximarem e se afastarem.

- **Liderar o movimento com uma parte do corpo:** é a realização da ação impulsionada por uma parte do corpo. Pode ser vivenciada com uma parte corporal “empurrando” ou “puxando” a outra para estimular a dança.
- **Partes em contato:** é a produção de movimentos dançantes com duas partes do corpo unidas ou com uma parte “colada” no ambiente, como parede, chão, cadeira.
- **Contato improvisação:** trata-se de uma técnica de dança criada e desenvolvida no início dos anos 70, nos Estados Unidos, por Steven Paxton (NEDER, 2005).

Essa técnica se baseia no toque e na expansão das percepções sobre o próprio corpo e o do outro para o desenvolvimento de um diálogo corporal profundo e espontâneo. Por meio dela, duas ou mais pessoas exploram seus apoios no parceiro e no solo como base para a improvisação.

O seu foco está no aumento das possibilidades do sentido tátil como orientador do movimento e potencializador da comunicação do corpo, em um encontro sensível entre o eu e o outro.

Neste momento é relevante destacar que o toque e as sensações estimuladas pelo tato instigam a exterocepção, a reorganização da postura e a percepção da localização das partes do corpo, ou seja, a propriocepção¹⁷. Com isso podem favorecer o desenvolvimento do esquema e da imagem corporal. Nesse sentido, Ferreira (2009) pondera que o contato com a pele é, em grande parte, responsável pela percepção de si.

As crianças, na educação infantil, ainda não estão tolhidas pelas formas sociais de ação em relação ao toque e são puro afeto e “com-tato”. É possível experimentar com os pequenos alguns princípios do contato improvisação, em uma espécie de introdução à técnica, como rolar um sobre o outro, deslizar partes do seu corpo sobre o corpo do outro, entre outros. Percebemos que após a realização de algumas dessas atividades, a relação entre as crianças se modifica: elas se abraçam mais, tornam-se mais íntimas, companheiras, tocam mais o(a) professor(a) e, a qualquer pausa na aula, estão “uma sobre a outra”.

Como os pequenos participantes desta investigação poderiam ter experiências diferentes em relação ao contato físico, optamos por iniciar a estimulação tátil por meio de objetos para depois propormos o toque. Além disso, a organização das vivências se

¹⁷ Ver página 39.

deu primeiramente em atividades individuais, nas quais cada criança se massageava, para posteriormente tocar o outro.

Afora a questão do toque, o contato improvisação é uma forma de improvisação em dança que promove a interação social, estimula o desenvolvimento da noção do corpo e favorece a diferenciação eu-outro na educação infantil, pontos elencados no capítulo anterior.

- **Estrutura corporal:** refere-se ao conhecimento dos ossos, identificação das principais articulações, nomeação das partes corporais em si e no outro, reconhecimento do tamanho do corpo e ampliação da percepção tátil (pele).

É importante frisar que o movimento realizado por toda a estrutura corporal não é um puro deslocamento no espaço, nem uma adição simples de contrações musculares. Wallon afirma que o ato motor é o deslocamento de uma carga afetiva; em outras palavras, ele pode ser expressivo. Através da ação a pessoa se relaciona “consigo mesma, com os outros e com o meio, na qual são construídos e expressos conhecimentos e valores” (PLACCO, 2009, p. 10).

Isto traz à tona o segundo elemento da dança para crianças pequenas:

3.2. MOVIMENTO EXPRESSIVO

Partindo da certeza de que o homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade, Laban (1978) identificou dois tipos de ações motoras:

- 1) Tangíveis: que poderiam ser vistas projetadas no espaço.
- 2) Intangíveis: pequenos movimentos musculares que envolvem as posturas, as gesticulações, o modo de andar e as expressões faciais e corporais que oferecem fortes e frequentes contrastes ao rosto e ao corpo. Laban percebeu que essas ações possuem um grande valor comunicativo e que:

o movimento, portanto, revela evidentemente muitas coisas diferentes. É o resultado, ou a busca de um objeto dotado de valor, ou de uma condição mental. Suas formas e ritmos mostram a atitude da pessoa que se move numa determinada situação. Pode tanto caracterizar um estado de espírito e uma reação, como atributos mais constantes da personalidade. O movimento pode ser influenciado pelo meio ambiente do ser que se move. É assim que, por exemplo, o meio no qual ocorre uma ação dará um colorido particular aos movimentos (p. 20).

Frente à expressividade que a ação pode revelar, apresentamos os aspectos que compõem o elemento MOVIMENTO EXPRESSIVO:

- **Peso:** é um dos fatores de movimento da teoria de Laban que pretende transmitir a intenção do sujeito na ação, e possui duas qualidades básicas: leve e firme. Os

movimentos leves necessitam de uma menor força em sua execução e relevam suavidade e leveza, pois resistem pouco ao ar, aos objetos e às pessoas. O peso firme é o oposto, requer maior grau de contração muscular para o movimento acontecer (RENGEL, 2005).

Com crianças pequenas podemos oportunizar a vivência dessas duas qualidades de movimento sugerindo que elas imitem uma pluma, uma folha ao vento ou uma nuvem (peso leve), ou que representem estar empurrando uma caixa bem pesada com diferentes partes do corpo (peso firme).

- **Tônus:** é o estado de tensão da musculatura, a força envolvida no movimento. Na vivência do peso leve, utiliza-se menor tônus (hipotônus); já no peso firme, a tensão é aumentada (hipertônus).

Esse conceito pode ser ampliado por meio dos estudos de Wallon, que nomeou de “função tônica” essa capacidade de gradação da contração muscular. Essa função é suporte do movimento e responsável pelas atitudes e mímicas expressivas, dando ao músculo um grau de consistência e forma determinadas. “Sua origem está na variação das emoções e os deslocamentos provocados ficam num nível músculo-cutâneo. Ou seja, há apenas mudanças visíveis na plástica da musculatura corporal, sem provocações de mudanças do corpo no tempo e no espaço” (LIMONGELLI, 2004, p. 53).

Podemos dizer que o tônus materializa as emoções e esculpe o corpo, dando-lhe um aspecto em que é capaz de comunicar ao meio que tipo de emoção o sujeito está vivendo (DUARTE e GULASSA, 2009).

Oportunizar a vivência das variações de tônus é necessário para a consciência do movimento e ampliação da expressividade, uma vez que o tônus é suporte da ação e auxilia na significação da intenção dos movimentos visíveis às pessoas, gerando a linguagem comunicativa do corpo (GODOY, 2007).

- **Apoios:** são as bases de sustentação do corpo. Ao se deslocar no espaço, o sujeito transfere o peso do corpo e muda os apoios. Sugerir às crianças que se deem ou levantem explorando os diferentes apoios no chão salienta tal aspecto. O contato improvisação é outra possibilidade, uma vez que utiliza peso, apoios e transferências.
- **Equilíbrio:** trata-se de um estado corporal em que atuam forças iguais e contrárias, de resultante nula (MICHAELIS, 1998). A transferência de peso e as mudanças de apoios estimulam o equilíbrio, assim como os ajustamentos posturais tônicos e a percepção do eixo corporal.

Há três tipos de equilíbrio: estático (inibição voluntária do movimento¹⁸); dinâmico (controle do corpo em situação de deslocamento no espaço¹⁹); recuperado (estabilização após os saltos²⁰).

- **Postura:** “é o posicionamento do corpo estático ou durante a execução de um movimento” (MATTOS e NEIRA, 2004, p. 29). É possível vivenciar esse aspecto explorando as inúmeras possibilidades de posicionamento corporal, como deitado, sentado, em pé, inclinado, invertido, ereto, entre outros. Tais percepções podem estimular também o controle de tónus, equilíbrio e apoios.

As experimentações do eixo corporal que envolvem os aspectos da dança acima citados estimulam a percepção dos lados do corpo (direita e esquerda), das direções (em cima, embaixo, frente e trás) e dos contornos (formas posturais) que esse corpo pode assumir, surgindo o terceiro elemento da dança:

3.3. ESPAÇO

O corpo dançante é rodeado pelo espaço, constrói e dialoga com ele; os movimentos se deslocam por ele e produzem novos lugares. Nesse sentido, “o espaço é o elemento no qual se corporifica a dança” (GODOY, 2011, p. 23), e se configura como um dos fatores de movimento nos estudos de Rudolf Laban. Segundo o estudioso, nesse fator há uma tendência a “orientar-se a si próprio e a descobrir um relacionamento com um objeto de interesse” (LABAN, 1978, p. 185) ou um parceiro, seja de modo direto e imediato, seja de maneira cautelosa e flexível.

O movimento direto é definido pela manutenção “retilínea da concentração visual” (RENGEL, 2005, p. 66). Sua atenção é mantida em um local específico de chegada. Já o movimento flexível é multifocal e a concentração visual ocorre por todo o espaço. Nessa qualidade, as partes corporais podem ir, ao mesmo tempo, para diversos pontos no espaço, transmitindo a sensação de o corpo estar em todos os lugares (RENGEL, 2008).

Nesse aspecto, o espaço possibilita ao sujeito se relacionar consigo, com o outro e com o mundo a sua volta. Tal característica pode ser aproveitada para estimular a interação social entre as crianças pequenas.

Esse elemento pode ser aproximado do conceito de estruturação espacial, uma vez que envolve o conhecimento do meio físico e social por meio do movimento. É composto pelos seguintes aspectos:

¹⁸ Fonseca, 1995.

¹⁹ Le Boulch, 1988.

²⁰ Fonseca, 1995.

- **Espaço amplo:** é o ambiente, o espaço físico geral.
- **Espaço social:** são as relações espaciais estabelecidas nos movimentos em grupo (STOKOE e HARF, 1987), caracterizados por locais de relações interpessoais, pontos de encontro.
- **Cinesfera:** é o espaço pessoal; uma esfera imaginada por Laban que envolve o corpo, onde acontece o movimento (SIQUEIRA, 2006).

A extensão máxima da cinesfera pode ser atingida alongando-se as extremidades dos membros superiores e inferiores sem mudar a postura, isto é, o lugar de apoio (GODOY, 2007).

Para onde quer que o corpo se movimente ele leva consigo a cinesfera, nunca saindo dela (LOBOS e NAVAS, 2003). Além disso, o movimento nesse espaço pessoal pode explorar diferentes direções, níveis, planos, tensões espaciais, distâncias, formas e progressões, de acordo com aquilo que o sujeito vive, pensa e deseja expressar e comunicar por meio da dança (GODOY, 2007).

- **Direções:** são as relações primárias de orientação no meio físico envolvendo esquerda e direita, frente e trás, em cima e em baixo.
- **Níveis:** trata-se da altura no espaço em que as ações acontecem. São classificadas em alto, médio e baixo.

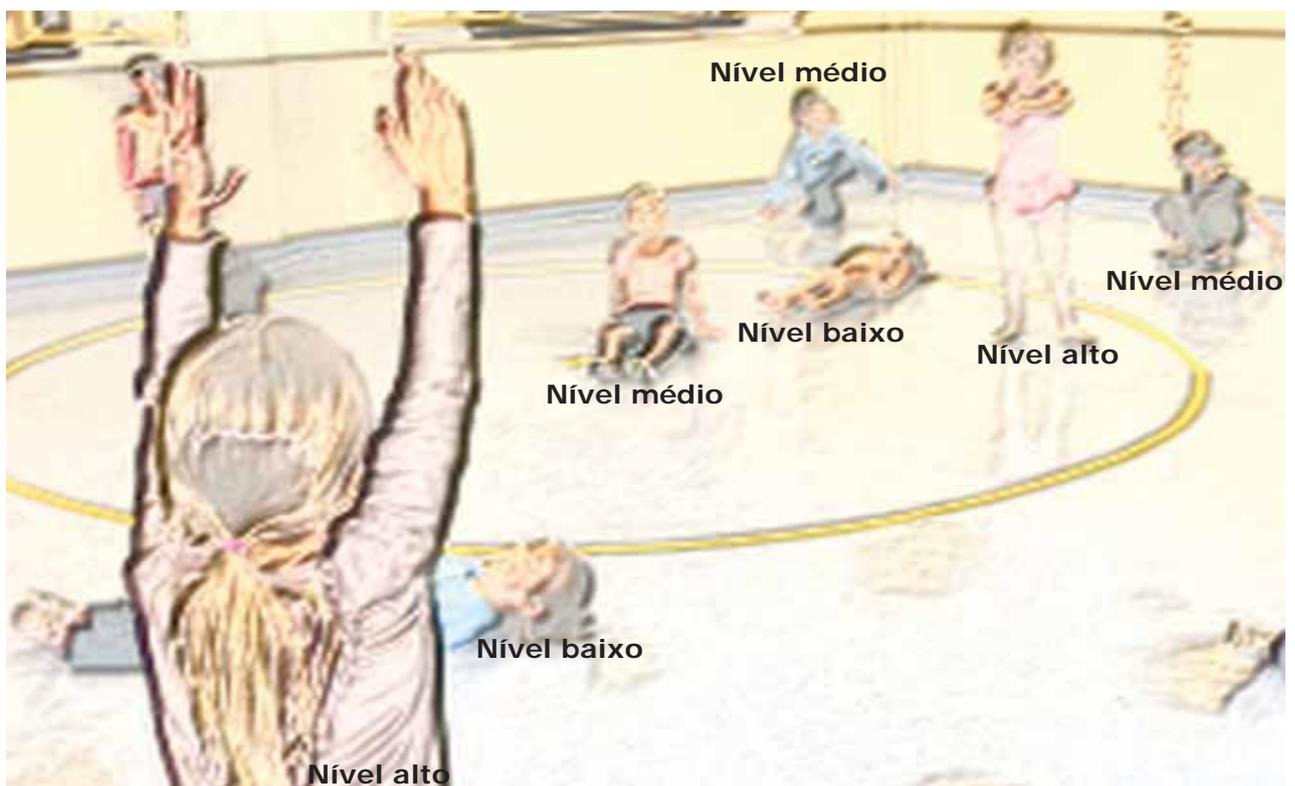


Figura 2. Níveis

- **Planos:** é a combinação entre duas das três dimensões: altura, largura e profundidade. Laban (apud RENGEL, 2005) denominou esses planos: porta, mesa e roda.

O plano da porta combina as dimensões de altura e largura; o plano da mesa, largura e profundidade; e o plano da roda, profundidade e altura.

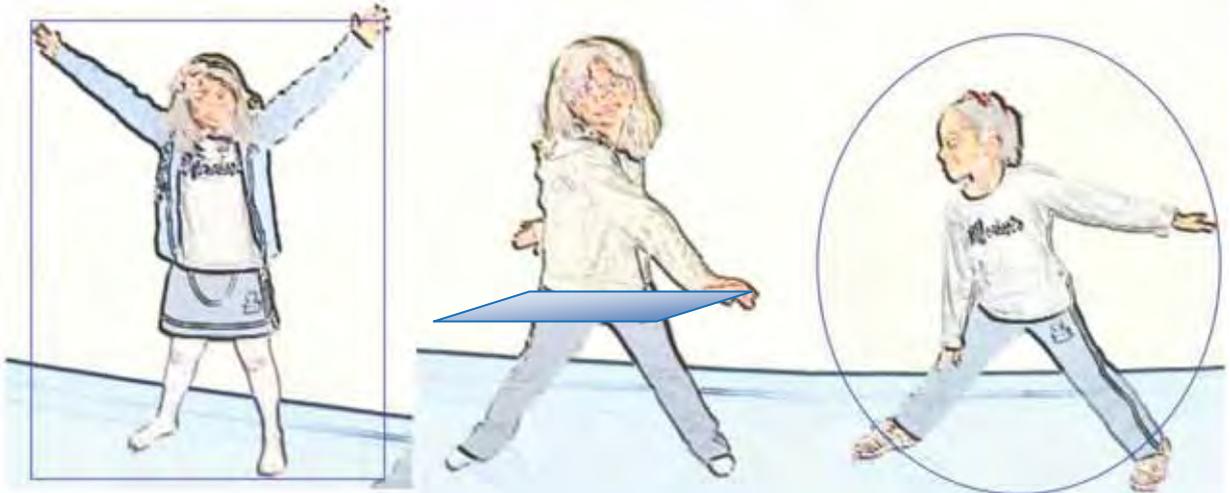


Figura 3. Planos da porta, mesa e roda respectivamente

- **Tensões espaciais:** são os espaços vazios existentes entre duas partes do corpo do mesmo sujeito, entre dois sujeitos e entre o corpo e o ambiente. As tensões podem ser "preenchidas" pelo corpo de outro ou por objetos (MARQUES, 2000).



Figura 4. Tensões espaciais

- **Projeção:** é a irradiação de uma parte do corpo ou do olhar “em direção ao espaço, percebendo-se uma linha que aponta para uma direção” (NAVAS e LOBO, 2003, p. 163).



Figura 5. Projeção

- **Distância:** refere-se à localização do corpo no espaço envolvendo as noções de perto e longe. (FONSECA, 1995).
- **Forma:** é o desenho, contorno que o corpo assume ao se movimentar.



Figura 6. Formas

- **Progressão no espaço:** é o deslocamento do ponto de apoio do corpo em diferentes trajetórias – linha reta, circular, zigzague, entre outras – promovendo desenhos no solo (LABAN, 1978).

Nesse momento faz-se interessante revelar que quando uma pessoa se orienta no espaço concomitantemente se localiza na dimensão do tempo. Além disso, os movimentos que dialogam com o espaço, em dança, geralmente são ritmados. O ritmo “está presente em tudo que existe; é o impulso, uma força que caracteriza a vida; mesmo no imóvel e parado, podemos percebê-lo” (GODOY, 2007, p. 9).

3.4. RITMO

A palavra “ritmo” vem do grego *rhythmos* e designa aquilo que flui, que se move, um movimento regulado (ARTAXO e MONTEIRO, 2003). É uma organização ou uma estruturação de fenômenos que se desenrolam no tempo de maneira cíclica.

O ritmo faz parte da vida e da natureza: as estações do ano, o dia e a noite, crescimento das plantas, batimento cardíaco, respiração, alimentação, enfim, em tudo o que existe. No corpo, o ritmo apresenta-se, entre outras circunstâncias, na capacidade de adequação do sujeito às diversas “situações da vida, que é diferente para cada pessoa. É a forma de lidar com o tempo nas transições entre movimentos ou ações” (RENGEL, 2005, p. 96). O ritmo das ações corporais, por exemplo, manifesta-se nas mudanças e variedades das qualidades de peso, espaço, tempo e fluência²¹.

Sendo o ritmo uma unidade da dimensão temporal, apresentamos o primeiro aspecto que compõe esse elemento da dança:

- **Tempo:** é um dos fatores de movimento de Rudolf Laban (1978), e envolve a duração e a velocidade dos movimentos. As duas qualidades desse fator são: *súbito* (ou repentino) e *sustentado* (ou prolongado). Os movimentos súbitos são rápidos e de curta duração; já os sustentados são lentos e de longa duração. Por tais características, o fator tempo revela a atitude de decisão, podendo ser planejado ou inesperado (LABAN, 1978).

Le Boulch (1988) nos lembra que a experiência do tempo é experimentada pela criança já no período intrauterino, no qual se depara com os biorritmos maternos. Esse ritmo fisiológico de cada organismo é chamado de biológico.

Há também o ritmo métrico, determinado externamente, encontrado nas marcações de um relógio e nas batidas da música. Artaxo e Monteiro (2003) afirmam

²¹ Os quatro fatores de movimento de Laban comentados na apresentação desta investigação.

que é estimulante e agradável trabalhar com esse tipo de ritmo. Com crianças pequenas é comum utilizarmos músicas nas aulas de dança. Entretanto, esta não é uma regra; é possível e desejável a vivência do ritmo biológico, uma vez que o externo é altamente vivenciado na sociedade atual.

A vivência do ritmo métrico da música traz à tona o segundo aspecto da dança envolvido no elemento RITMO:

- **Percepção rítmica**

Para estimular a experiencição desse aspecto, lançaremos mão de alguns estudos do músico e pedagogo austro-suíço Émile Jacques-Dalcroze (1869-1950). Para ele, o ritmo é um princípio vital, é movimento (ARTAXO e MONTEIRO, 2003); dessa forma, desenvolveu um trabalho sistemático de ensino de música com base no movimento corporal, a Rítmica Dalcroze.

Esse método, criado no começo do século XX, realiza-se por meio da vivência das estruturas formais da música em atividades que: 1) relacionem a expressão corporal a um estímulo sonoro; 2) explorem o espaço em diferentes direções, planos e trajetórias; 3) combinem, alternem ou dissociem movimentos; e 4) estimulem a concentração, a memória e a audição (ROSA e NUNES, 2008). Por tais características, a Rítmica Dalcroze pode ser aproximada da dança, principalmente no que tange o ensino da percepção rítmica por meio da vivência corporal.

Nessa dissertação, optamos por estimular nos pequenos a vivência de seis estruturas rítmicas consideradas primárias por nós para oportunizar a realização de movimentos em consonância ao ritmo da música: som e pausa, pulso, acento, frase musical, duração e velocidade. A opção por essas seis estruturas surgiu na experiência profissional com o ensino de dança para crianças na educação infantil e do projeto piloto desenvolvido em 2010.

Som é a vibração no ar de um objeto ou corpo percebido pelo órgão auditivo. Essas vibrações podem ser produzidas por palmas, palavras, instrumentos musicais ou a própria música. Já a pausa caracteriza-se como o silêncio, um tempo de espera entre um som e outro (ARTAXO e MONTEIRO, 2003). Uma atividade conhecida que estimula a percepção do som e da pausa é o jogo da estátua, no qual a pessoa se movimenta enquanto a música está tocando e para quando a música é interrompida.

O pulso é a constância das batidas sonoras; é o elemento regulador do ritmo. Artaxo e Monteiro (2003) exemplificam o pulso musical como “aquilo que na música dá vontade de acompanhar com os pés” (p. 19). Quando algumas dessas batidas que caracterizam o pulso são mais fortes surge o acento.

Com crianças pequenas é possível sugerir que elas coloquem as mãos nas caixas de som para sentir a vibração do pulso; depois solicitar que andem acompanhando

as batidas regulares e, no tempo forte saltar ou quicar uma bola no chão para instigar a percepção do acento. Geralmente, a vivência do acento está vinculada à realização de movimentos com maior energia, um aumento do tônus.

A frase musical pode ser comparada a uma frase da linguagem escrita. Existe um motivo que a acompanha, por exemplo, uma estrofe cantada, a ênfase em algum instrumento musical, um momento de destaque dos *backing vocals*, entre outros. Károly (1990 apud ARTAXO e MONTEIRO, 2003) revela que uma palavra ou um acorde podem indicar o sinal musical de pontuação, finalizando a frase para outra se iniciar.

É possível associar frases musicais a frases de movimentos dançantes em atividades de aula ou apresentações de dança.

Por fim, a duração e a velocidade da música, compreendidas, respectivamente, como o tempo de produção e o andamento do som, podem ser experienciadas em consonância ao aspecto da dança *tempo*, anteriormente citado.

Mas a dança para a educação infantil não precisa somente seguir a métrica da música. Ela pode dialogar, relacionar, justapor, afastar-se e aproximar-se de sons, que podem ser batidas de palmas ou andares pesados. As crianças podem permanecer imóveis enquanto a música toca e dançarem sem música, por exemplo.

Ao trilhar este capítulo foi possível observar que os quatro elementos da dança, presentes na proposta desta dissertação, dialogam entre si. Eles não são estanques, fragmentados ou desconectados dos demais; ao contrário, estabelecem intensa relação e um dinamismo que nos possibilita associá-los, combiná-los e “brincar” com a ordem de proposição em aula.

Para visualizar a ligação entre esses quatro elementos, desenhamos uma forma circular, que pode movimentar-se para a direita ou para esquerda, no eixo vertical ou horizontal, na tentativa de estimular a criação e recriação de diversas experiências em dança na educação infantil.



Figura 7. Quatro elementos da dança para educação infantil

Mas além da conexão acima exposta, foi possível notar também as relações estabelecidas entre os pressupostos da dança (apresentados no capítulo 2) e os elementos desta linguagem artística. Eles se permeiam e se imbricam para inspirar os princípios metodológicos do ensino de dança na escola para crianças da educação infantil.

Uma imagem surge novamente para revelar essa intenção: o planeta da dança infantil – a união da mandala da criança que dança com o anel dos elementos da linguagem artística.

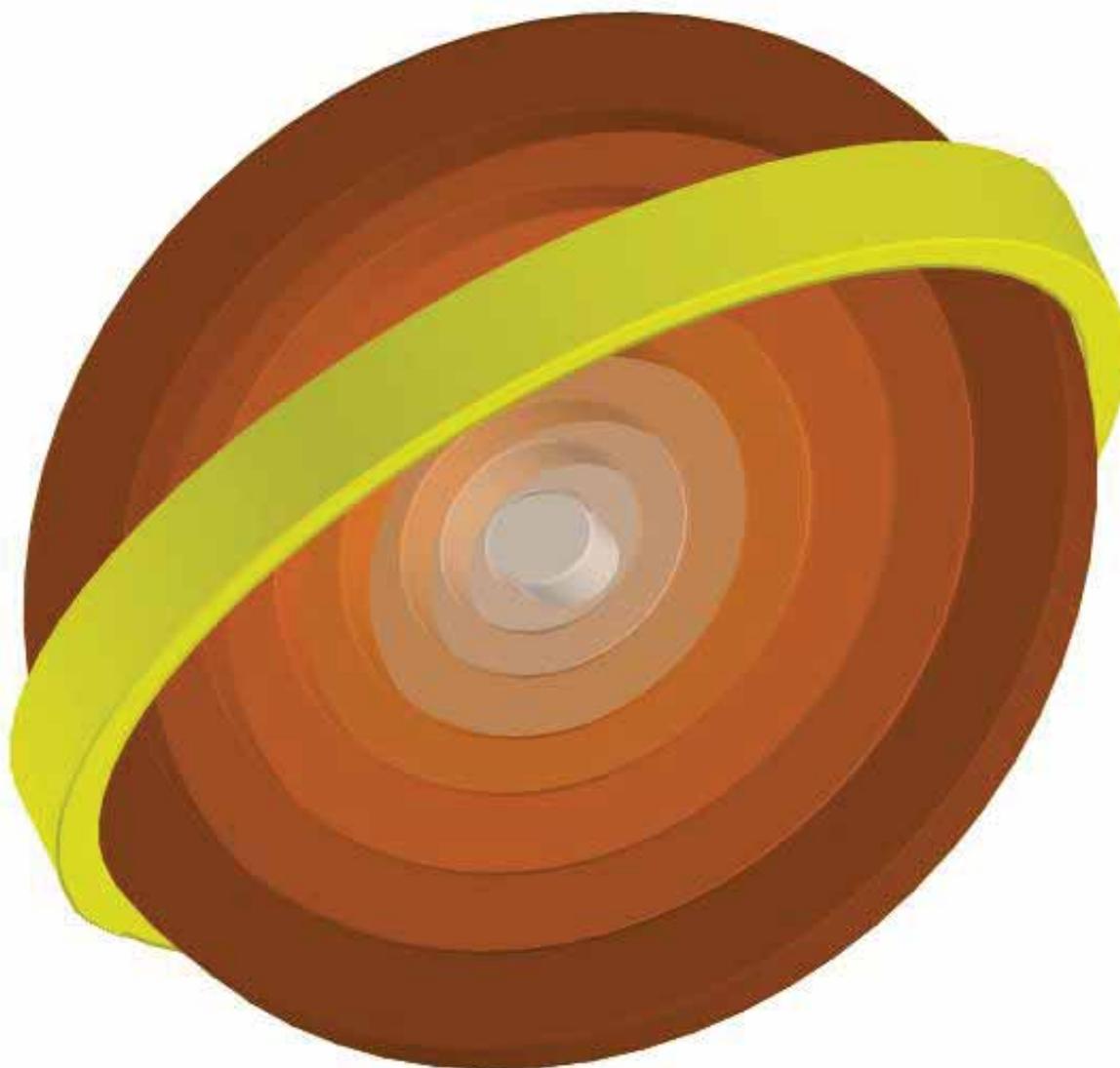


Figura 8. Planeta da dança infantil

A estrada de tijolos amarelos



"Educar implica fazer escolhas metodológicas".
(Isabel Marques)

4.1 O encantamento do método

Tendo em vista o objetivo deste trabalho de investigar e identificar os princípios metodológicos do ensino de dança na escola para crianças da educação infantil almejando aproximar esta linguagem artística dos pequenos, inspirei-me na pesquisa qualitativa para encontrar a estrada que me levasse à realização desta dissertação.

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (ESTEBAN, 2010, p. 127).

Essa abordagem pode permitir, se bem orientada, uma compreensão global do fenômeno educacional, uma vez que ele se situa dentro de um contexto social e se insere em uma realidade histórica (LIMA, 2009). A pesquisa qualitativa valoriza o cotidiano e assume como componentes importantes da realidade social o aleatório, o imprevisível e o desconhecido (GHEDIN e FRANCO, 2008), considerando-os imersos em significados.

O foco de atenção dos pesquisadores qualitativos está na realização de: descrições detalhadas de situações, eventos, pessoas, interações e comportamentos que são observáveis (PÉREZ SERRANO, 1994, p. 46 apud ESTEBAN, 2010, p. 125).

A partir de tais considerações, os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação foram: (1) reflexão de alguns anos sobre a minha prática pedagógica ao ensinar dança para crianças pequenas; (2) estudo de autores que dialogassem com o tema da dissertação; (3) acompanhamento em campo de um projeto de pesquisa em dança na escola, desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE), (4) construção e realização de um projeto piloto nesta linguagem artística com crianças na educação infantil; (5) elaboração de um novo curso em dança e sua aplicação; (6) registro detalhado das aulas propostas neste novo curso; (7) reflexão, alicerçada nos registros, sobre minha atuação como professora mediadora do curso.

Como três dos procedimentos envolviam uma intervenção pautada em uma ação planejada de caráter educacional, orientei-me pela pesquisa-ação.

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLENT, 2009, p. 16).

Esse método de pesquisa dá ênfase à descrição de situações concretas e à análise das diferentes formas de ação, nos quais os aspectos estruturais da realidade não podem ficar desconhecidos. “A ação só se manifesta num conjunto de relações sociais estruturalmente determinadas” (p. 11).

Na pesquisa-ação, o pesquisador desempenha um papel ativo na própria realidade observada, definindo a ação para a resolução dos problemas encontrados, os objetivos e os obstáculos, acompanhando e avaliando os atos desencadeados em função desses problemas.

Nesta investigação, os papéis de pesquisadora e professora se imbricaram. Problematizei minha prática pedagógica, propus uma ação interventora, analisei minha ação e refleti sobre a experiência como professora. Desse modo, sou participante desta pesquisa, configurando-a como pesquisa-ação participativa.

A modalidade participativa da pesquisa-ação requer a participação dos envolvidos no que diz respeito às definições das ações adequadas, tomada de decisões e execução de algumas fases para a transformação e melhoria da realidade social (ESTEBAN, 2010). Ela tem início em uma situação social determinada (o ambiente escolar infantil municipal público), que apresenta uma problemática (como aproximar a dança à criança de educação infantil), na qual os pesquisadores, junto aos grupos interessados, formulam e analisam o problema e sua resolução.

Para coletar os dados deste estudo, realizamos um registro descritivo de cada encontro, nomeado de *diário de bordo*.

O diário de bordo é um instrumento metodológico de registro e reflexão, no qual o professor relata fatos significativos da aula²², a atitude dele frente ao ocorrido e sua reflexão sobre a ação.

Para Madalena Freire (1996), o registro é compreendido como um ato de descrever a prática e pensar sobre ela, possibilitando ao professor planejar intencionalmente seu trabalho e apropriar-se da sua ação.

Segundo Barros, Silva e Raizer (2012), o registro possibilita também o aprimoramento do trabalho do professor, no sentido de ampliar as suas ações com relação aos alunos e, especialmente, na reflexão das aulas realizadas. O olhar do professor volta-se não apenas para aquilo que a criança faz ou é capaz de fazer sozinha, mas para como o professor pode intencionalmente ampliar o contato dela com a cultura, mediar a interação social, encontrar novos caminhos possíveis para a apropriação do conhecimento e colaborar para uma educação de qualidade.

Desse modo, esse instrumento, ao lado do planejamento, da observação e da reflexão, contribui para o processo de formação profissional do educador, pois possibilita a reestruturação das práticas pedagógicas, partindo das inquietações levantadas (BARROS, SILVA e RAIZER, 2012).

Além do registro descritivo, o percurso foi filmado. Segundo Leonardos, Ferraz e Gonçalves (1999, p. 1), a utilização da gravação em vídeo

vem contribuindo de forma enriquecedora em estudos avaliativos, particularmente, na área da Educação, por permitir registrar não apenas as manifestações livres, verbais e/ou gestuais, como também as relações sociais dos autores envolvidos no processo (MAYKUT e MOREHOUSE, 1994). O vídeo ainda apresenta a possibilidade de se revisitar o campo a qualquer momento, através de possibilidades múltiplas de leitura do vivenciado.

Esse material serviu de apoio para a aproximação da pesquisadora ao seu trabalho como professora, bem como das crianças participantes e ao ambiente escolar onde ocorreu o novo curso de dança.

Com a filmagem, construímos um "videoclipe"²³ ilustrativo para ser entregue à escola e exibido na apresentação desta dissertação.

A apreciação dos dados foi realizada por meio da reflexão a respeito de ações e situações significativas registradas em *diário de bordo*, envolvendo minha atuação como professora e a utilização dos princípios metodológicos do ensino da dança para as crianças. Antes, porém, é necessário esclarecer os procedimentos metodológicos utilizados para trilhar esta investigação, recordando que os dois primeiros – reflexão de

²² Como, por exemplo, uma atitude surpreendente de um aluno, a necessidade de mudança de uma atividade, de estratégia ou do plano de aula como um todo.

²³ Videoclipe é um vídeo com imagens interessantes que ilustra uma música e/ou apresenta o trabalho de um artista.

alguns anos sobre a minha prática pedagógica ao ensinar dança para crianças pequenas e o estudo de autores que dialogassem com o tema de pesquisa – foram revelados nos capítulos anteriores.

Como Dorothy, da obra prima da literatura infantil “O Mágico de Oz”, eu encontrei e percorri a estrada de tijolos amarelos, repleta de desafios e obstáculos; mas sem nunca tirar os sapatos vermelhos: a alegria e o prazer de dançar com as crianças.

4.2 O passo a passo do compasso

Ao ingressar, em 2009, no GPDEE, grupo de pesquisa vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista e certificado pelo CNPq, vislumbrei: a) um contato sensível e poético com a arte, a compreensão da dança como linguagem artística e sua importância na escola; b) um aprofundamento nos estudos de Wallon, Laban e seus interlocutores; e c) o contato com as práticas educativas em dança realizadas pelo grupo de pesquisa, que dialogam com a integração das quatro linguagens artísticas, o jogo e a apreciação estética; questões que se descortinaram nos capítulos anteriores.

A aproximação com alguns dos fundamentos teóricos que balizam a chegada da dança ao contexto escolar pelas mãos do GPDEE, foi oportunizada pela observação em campo do projeto “Movimento e Cultura na Escola: Dança”²⁴, desenvolvido com crianças e professores em uma escola da rede pública de ensino, em 2009/2010. Este projeto teve como objetivo introduzir uma visão artística e educacional dessa linguagem artística no ambiente educacional formal, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade (GODOY e ANTUNES, 2010).

Para tal, o GPDEE elaborou um cronograma de vivências corporais denominadas “Olhar para si”, “Olhar para o outro”, “Olhar para o meio” e “Olhares”, voltadas para a ludicidade e integração das linguagens artísticas. Minha participação se deu por meio da observação da construção e aplicação das vivências e auxílio na escrita sobre a oficina “Olhares”. Acompanhei os momentos de ação, reflexão após cada encontro e volta à ação de uma maneira diferenciada pelo grupo de pesquisa (SCHÖN, 1992).

Tal experiência permitiu: a) refletir sobre caminhos interessantes de aproximar a dança da escola; b) observar a utilização de jogos, apreciação estética e integração das linguagens nas práticas educativas em dança; c) verificar a necessidade do desenvolvimento de propostas práticas no ambiente educacional para que essa linguagem artística possa se inserir e se efetivar no currículo escolar; e d) discutir o papel do professor reflexivo (SCHÖN, 2000).

²⁴ GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (Orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2010.

Essas ações provocaram o desejo de realização de um projeto piloto elaborado por mim para auxiliar nos apontamentos dos princípios metodológicos do ensino de dança para crianças na educação infantil.

Inspirada nos estudos de Wallon, Laban e seus interlocutores, e na vivência do projeto supracitado, identifiquei os primeiros princípios: noção do corpo, diferenciação eu-outro, interação social, jogo infantil e improvisação. E, ao estabelecer relação com a dança, optei por utilizar os cinco componentes estruturais do movimento na dança, segundo Valerie Preston-Dunlop (1988 apud MARQUES, 2000 e LOBO e NAVAS, 2003), formando a estrela labaniana²⁵.



Figura 9. Estrela labaniana

Valerie Preston-Dunlop é professora, estudiosa da dança e foi aluna de Rudolf Laban. Assim como o mestre, Preston-Dunlop parte do princípio que a dança é linguagem, na qual o público seria o polo receptor da comunicação e os mensageiros seriam os corpos em movimento que transmitem os signos e códigos (LOBOS e NAVAS, 2003).

Segundo Preston-Dunlop para transformar um movimento em dança é necessário que exista: um corpo se movimentando, uma variedade de ações, um espaço, uma frase dinâmica e um relacionamento determinado (LOBOS e NAVAS, 2003), chegando aos cinco componentes estruturais da dança demonstrados na estrela labaniana. Entretanto, para que esses componentes se efetivem enquanto dança, são necessárias a intenção e a poesia.

Para a elaboração do curso em dança do projeto piloto elenquei os seguintes componentes da estrela labaniana:

- **CORPO**: que responde a pergunta “o que se move?” e é organizado em partes, articulações e superfície (áreas corporais). Nesse item o movimento pode ser realizado

²⁵ Para saber mais: LOBO, Leonora; NAVAS, Cassia. Teatro do Movimento: um método para o intérprete criador. Brasília: LGE, 2003 e MARQUES, Isabel. Apostila do curso Rudolf Laban hoje. São Paulo: Caleidos Arte e Ensino, 2000.

pelo corpo todo ou pelas partes isoladas; os dois lados realizando o mesmo movimento ou cada lado com uma ação diferente; e partindo do tronco e quadril para as extremidades (pés e mãos) ou das extremidades para o centro.

- AÇÃO: que acompanha a pergunta “o que se move?” e representa aquilo que o corpo executa, ou seja, o movimento. As doze unidades de ação são: deslocar, parar, saltar, girar, torcer, transferir o peso, gesticular, encolher, esticar, cair, inclinar e se movimentar.

- ESPAÇO: é o contexto do dançarino e responde a pergunta “onde se move?”. Esse item compreende a cinesfera, níveis, direções, progressões, formas, projeção, planos e tensão espacial; todos comentados no capítulo 3.

- DINÂMICA: é a coordenação dos quatro fatores do movimento de Laban (peso, espaço, tempo e fluência). Indica a qualidade da ação e responde à pergunta “como nos movemos?”. A dinâmica traz clareza e precisão nas intenções do intérprete, dando um “colorido” ao movimento (MARQUES, 2000).

- RELACIONAMENTO: que responde a pergunta “com quem ou com o que nos movemos?”. São as relações cênicas estabelecidas entre os intérpretes, entre cada intérprete e o público, ou entre o intérprete e um objeto.

Dessa forma, alicerçado sobre os estudos de Preston-Dunlop e os primeiros princípios do ensino de dança elencados a partir da experiência com o projeto “Movimento e Cultura na Escola: Dança” e do estudo de autores relacionados ao tema de pesquisa (noção do corpo, diferenciação eu-outro, interação social, jogo infantil e improvisação), elaborei o curso de dança para crianças da educação infantil do projeto piloto que recebeu o nome de “Dança Criativa”²⁶.

Sua construção previu a organização das aulas em três grandes temas: CORPO, AÇÕES e ESPAÇO – da estrela labaniana – com atividades individuais, em duplas e em grupos, de improvisações temáticas, jogos infantis, apreciação estética e integração das linguagens artísticas. Os componentes “dinâmica” e “relacionamento” foram envolvidos nos módulos supracitados.

O projeto piloto foi realizado com uma turma de dezesseis crianças, de cinco anos de idade, em uma escola particular da cidade de São Paulo. A vivência percorreu os meses de fevereiro a dezembro de 2010, em 35 encontros realizados uma vez por

²⁶ “Dança Criativa” é uma expressão criada em meados do século XX para se referir às ideias e metodologias de ensino da dança para a educação inspirada nos estudos de Laban. Para saber mais recomendamos a leitura do artigo: STRAZZACAPPA, Márcia. A tal “Dança Criativa”: afinal, que dança não seria? In: TOMAZZONI, Airtton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville. Nova Letra, 2010. p. 29-46.

No caso do projeto piloto, nome do curso foi proposto pela escola.

semana, com duração de 45 minutos cada, no horário após as aulas regulares; e, acompanhando o calendário escolar, houve uma pausa para férias no mês de julho.

As crianças se inscreveram para participar do curso de dança, que compôs o setor extracurricular de atividades da escola.

4.3 Dança Criativa: o curso do projeto piloto

Todos os dias a aula era iniciada na "colcha da arte". Uma colcha de casal colorida e aconchegante, de retalhos e bordas amarelas. Nesta colcha a preparação para a aula era realizada: produzimos os "combinados", regras que as crianças sugeriram para que as aulas pudessem transcorrer bem; fazíamos a chamada; conversávamos um pouco, espontaneamente, sobre algum assunto do cotidiano; e delineávamos e estudávamos o tema da aula. Nesse local acolhedor o esqueleto do corpo humano foi apresentado, os conceitos da estrela labaniana explicados, histórias foram contadas e o corpo, sensibilizado. Enfim, era a "porta de entrada" para o universo criativo e expressivo da dança.

A "colcha da arte" passou a fazer parte de um ritual de começo das aulas. Ao entrar na sala de dança as crianças tiravam os tênis, arrumavam seu material escolar, conversavam e brincavam um pouco. Quando a colcha era estendida no meio da sala, tudo parava, até o ar! E imediatamente as crianças corriam para sentar em sua beirada, ansiosas para o início.



Figura 10. A colcha da arte

O começo do curso se deu por três aulas de conhecimento e reconhecimento da professora, dos colegas e do espaço de aula, com atividades que envolviam os nomes, os gostos e as percepções. Olhamos os novos amigos, tocamos-nos com as pontinhas dos dedos e viramos "detetives" para investigar a sala e os objetos.

Embasada na afirmação de Wallon de que o eu-corporal precede o eu-psíquico; e que a consciência corporal é condição essencial para a diferenciação eu-outro na fase do personalismo (BASTOS e DÉR, 2009), o primeiro módulo desenvolvido foi o CORPO.

Nas seis aulas que se seguiram trabalhei com as crianças a noção do corpo por meio do reconhecimento da estrutura corporal e da estimulação tátil, em atividades de massagens individuais e em duplas, pisar e rolar no plástico bolha, bater na bexiga, se desenhar, observar um mapa de anatomia humana e, principalmente, mexer o corpo como um todo ou suas partes isoladas.

Nestas atividades, concomitante ao conhecimento da dimensão física do corpo, foi estimulado o perceber, sentir e expressar-se, integrando os aspectos motores, emocionais e intelectuais, almejando favorecer o desenvolvimento da consciência de si (CAVALARI, 2005).



Figura 11. Estrutura corporal²⁷



Figura 12. Estimulação tátil

Dançamos de diversas maneiras: com ênfase nas partes corporais; priorizando algumas articulações; liderando o movimento com um membro; com duas partes do corpo unidas; e com uma parte “colada” no ambiente, nas quais o corpo todo participava da ação, mas a ênfase era dada em uma ou duas partes corporais de cada vez.

Nesse sentido, Rengel (2008) destaca que tais proposições podem auxiliar na ampliação das possibilidades do movimento, oportunizando ao sujeito descobrir muito mais ações do que imaginava que o corpo pudesse realizar. Para instigar essa descoberta, as estratégias de aula privilegiaram as improvisações, uma vez que a autora nos lembra sobre a proposta de Laban de experimentação, conhecimento e exploração do repertório motor.

²⁷ Os direitos de imagem das crianças foram cedidos pelos responsáveis. A carta de cessão assinada encontra-se nos arquivos do GPDEE e o modelo em apêndice A.



Figura 13. Dançando com o corpo todo



Figura 14. Ênfase nas partes

Nos últimos encontros do módulo CORPO as crianças já se conheciam e na intenção de otimizar a interação social, realizei uma rápida entrevista com cada uma para a elaboração de um sociograma.

Sociograma é um diagrama que mapeia graficamente a fisionomia das relações individuais e interpessoais entre os diferentes participantes de um grupo, obtidas por meio de entrevistas e questionários (GARCIA, 2005). A técnica sociométrica é sugerida quando os participantes já se conhecem, e convivem a algum tempo, sendo capazes de exprimir suas preferências no que diz respeito ao relacionamento (WILLIAMS, 1998). No caso do projeto piloto, as crianças estavam dançando juntas há dois meses.

Essa técnica possibilita: a) observar como estão as relações sociais no ambiente de trabalho e/ou de estudo; b) reconhecer os líderes; c) identificar as pessoas que, por algum motivo, estão excluídas; d) conhecer os membros mais populares; e) notar as ligações entre os sujeitos, como as “panelinhas” ou grupos fechados, as duplas inseparáveis, as estrelas – pessoas que fazem conexão entre dois ou mais grupos, sem serem membros de qualquer um deles – e as pontes – pessoas que servem de ligação ao pertencer a dois ou mais grupos (FOX, 2002).

No ambiente educacional a aplicação do sociograma tem o objetivo de apreciar a estrutura social de uma turma para melhorar a relação entre professor e aluno e entre os próprios alunos.

A primeira etapa da aplicação da técnica sociométrica do projeto piloto consistiu em anotar os nomes de três colegas com os quais cada criança mais gostava de dançar no curso de “Dança Criativa”. A pergunta elaborada foi a seguinte: “Quais são as três crianças que você mais gosta de dançar na aula de dança?”.

Com as respostas anotadas, a segunda etapa consistiu na confecção do sociograma, tabulando as respostas sobre suas preferências de parcerias. Os dados finais foram organizados no gráfico abaixo:

Gráfico: Panorama geral de todas as opções de cada participante

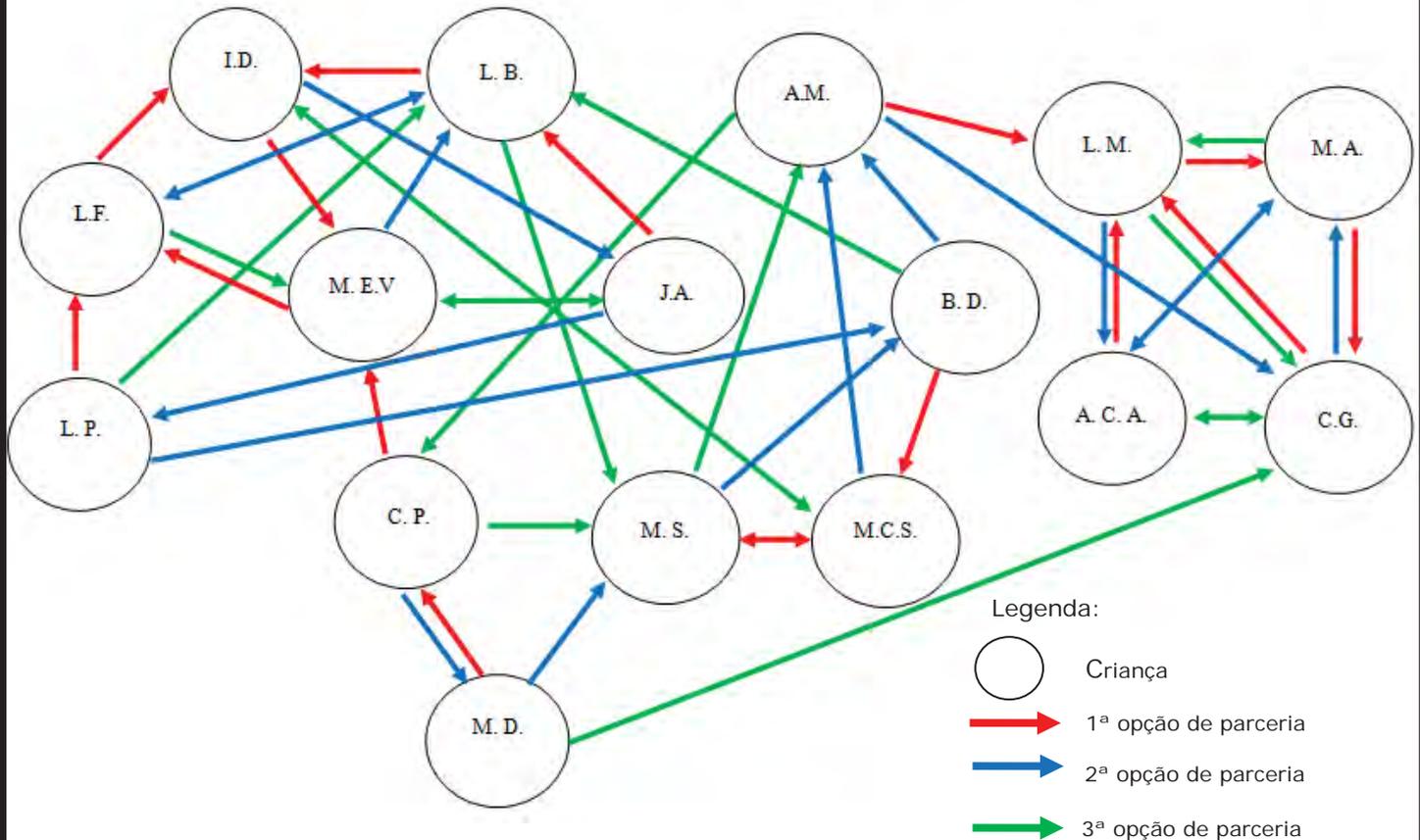


Figura 15. Gráfico do sociograma

As siglas são referentes aos nomes das crianças

Por fim, na terceira etapa analisei o gráfico, observando os grupos fechados e as crianças menos e mais escolhidas. A partir disso elaborei as possíveis variações de duplas, iniciando pelas primeiras escolhas até gradativamente, promover o encontro entre crianças que não costumavam dançar juntas.

Enquanto analisava o sociograma, segui com as aulas de dança, perguntando às crianças quais movimentos poderiam ser realizados com o corpo. Segundo Marques (2010), o corpo ao mover-se realiza ações corporais como saltar, cair, expandir, recolher, girar, torcer, parar, transferir o peso, balançar, ondular e tantas outras possíveis de serem estimuladas. Desta forma, o módulo AÇÕES foi iniciado.

Inspirada na sugestão de Rengel (2008), procurei inaugurar esse momento propondo ações próximas ao chão (rastejar, sentar, engatinhar, rolar e deslizar) uma vez que as crianças de 2 a 5 anos são “recém-saídas” da predominância do eixo horizontal – conquistaram a postura bípede a pouco tempo – facilitando a aproximação dos pequenos com esse aspecto da dança.

Vivenciamos as ações corporais por meio dos jogos de faz de conta²⁸, nos quais as crianças representavam animais, plantas, personagens e situações imaginárias.

²⁸ Ver página 46 – capítulo 2.



Figura 16. Dançando utilizando as ações corporais

Passamos então, para o último módulo: ESPAÇO. Rengel (2005) afirma que “a tarefa do fator espaço é a comunicação. A comunicação que faz o agente se relacionar com o outro, o mundo à sua volta” (p. 65). E sugestionada por esta frase elaborei atividades em duplas, trios e grupos utilizando minhas anotações sobre a análise do sociograma.

Com isso, ao ensinar os signos da dança: formas, níveis, progressões, projeções, tensões espaciais e cinesfera²⁹, dançamos com diversos colegas. As atividades envolviam momentos de apreciação, aproximação, distanciamento, toque, complementação, imitação e oposição, na intenção de favorecer a interação social e o encontro com o outro, inspirado nas características do estágio do personalismo reveladas por Wallon.



Figura 17. Encontro com o outro: tensões espaciais

²⁹ Ver página 58 - capítulo 3.

Como estratégia para proporcionar o encontro com o outro na vivência desse módulo, sugeri a utilização de jogos infantis da cultura popular. Usamos o “vivo ou morto”³⁰ para favorecer o reconhecimento dos níveis, o “siga o mestre”³¹ para instigar a percepção das progressões, entre outros.



Figura 18. Pula elástico e a cinesfera

Completando o processo artístico e educacional do curso de Dança Criativa de 2010, encerramos nossas atividades com uma apresentação para pais, parentes e funcionários da escola.

O interesse pelos jogos infantis da cultura popular por parte das crianças foi tamanho que motivou a escolha do tema. Dois meses antes da apresentação listamos, em uma roda de conversa, os jogos que elas mais gostavam; em seguida perguntei qual deles elas gostariam de transformar em dança e, em uma votação a “amarelinha”³² foi eleita.

Iniciamos o processo de criação com placas de E.V.A.³³ coloridas recortadas em formato de retângulo e dispostas no chão no formato da amarelinha. Sugeri que iniciassem a coreografia simulando o jogo. Quando houve uma mudança na música³⁴, L.F.³⁵ propôs que pegássemos as placas do chão e dançássemos com elas. Organizei para

³⁰ Vivo ou morto: jogo da cultura popular infantil no qual os participantes realizam movimentos inspirados na voz de comando. Quando o comandante disser “Vivo”, todos os participantes ficam em pé, e quando ele falar “Morto”, todos devem se acocorar. Quem conseguir seguir os comandos por mais tempo ganha o jogo.

³¹ Siga o mestre: jogo da cultura popular infantil no qual os participantes imitam todos os movimentos que um “mestre” realiza. Pode ser jogado em círculos, colunas e outras variações escolhidas pelo professor e crianças.

³² Amarelinha: um dos jogos mais tradicionais da cultura popular infantil. Um desenho com 10 retângulos é realizado no chão e cada “casa” é numerada. Uma pedra é lançada na primeira “casa” e o participante deve percorrer o trajeto do traçado pulando ora com um pé, ora com os dois, evitando o retângulo onde a pedra caiu. A sequência se repete enquanto a pedra avança de casa em casa e o grau de dificuldade aumenta.

³³ E.V.A é a sigla de “Etil Vinil Acetato”, uma material parecido com borracha.

³⁴ Escolhi a música “Cozinha água e sal” do CD “Cozinha Pé com Pé” do grupo Palavra Cantada.

³⁵ Adotamos o uso de siglas para preservar a identidade dos participantes.

que as crianças finalizassem o jogo e caminhassem cada uma para um retângulo marchando como soldados, uma vez que a música indicava tal movimento. Todas juntas abaixavam, pegam as placas e corriam pelo espaço ocupando os espaços vazios.

Cada criança escolheu o lugar onde gostaria de dançar nesse momento. Perguntei que tipo de movimentação poderíamos explorar a partir de então e M.E.V. lembrou-se de uma atividade que realizamos em aula sobre desenhar no ar, e assim o fizemos, utilizando as plaquinhas e explorando as direções.

Em uma nova alteração na sonoridade da música, indiquei que juntas colocassem os E.V.As no chão. Questionei sobre as possibilidades de abaixar e várias ideias surgiram. As crianças optaram pela proposta de L.P. de colocar a plaquinha na cabeça e descer chacoalhando o corpo todo.

Em seguida instiguei que elas imaginassem a placa com o ponto de apoio da cinesfera e que elas dançassem explorando a máxima extensão do espaço pessoal, por meio de equilíbrios, saltos e ênfase nas partes do corpo, braços e pernas.

Para finalizar a coreografia, C.P. pediu que mudassem de placa, uma vez que ela queria dançar na cor vermelha. Propus que trocassem de lugar utilizando as ações corporais da amarelinha (saltar), quando chegassem realizassem quatro movimentos inspirados no lançamento da pedrinha e mudassem novamente de placa. Isso aconteceria até a música acabar, momento em que elas elaborariam uma pose final.



Figura 19. Apresentação: pulando amarelinha



Figura 20. Apresentação: desenhando com as plaquinhas

A construção coreográfica envolveu a participação ativa das crianças que, integradas e envolvidas com o processo de criação, compartilharam escolhas inclusive na seleção do figurino, do penteado e do cenário.

Este processo dialógico oportunizou o contato dos pequenos com as habilidades de propor, opinar, escutar, ceder e combinar (GODOY, 2010), no qual foram respeitados como sujeito com desejos, ideias e capacidade de decidir (FARIA e SALLES, 2007). Essas ações, mediadas por mim, aproximaram-se do pressuposto da dança sujeito sociohistóricocultural, elencado no capítulo 2.

4.4 Permanecer nessa estrada?

Todas as aulas do curso “Dança Criativa” foram planejadas, aplicadas, refletidas e registradas em um diário de bordo. A partir desses registros identifiquei pontos relevantes para construção da dissertação em questão a respeito do início do processo, a interação social, ao sociograma, jogo, noção do corpo, contato físico entre as crianças e a apresentação em dança.

Em relação à noção do corpo, notei que as crianças aprenderam diversos nomes de partes corporais, de ossos e articulações, vivenciando e percebendo cada uma delas. Uma das mães comentou informalmente que a filha passou a falar mais do seu corpo e se sensibilizar para um cuidado maior de si. Com isso, verifiquei que proporcionar atividades que envolvessem o reconhecimento da estrutura corporal e dançar com o corpo todo e suas partes contribuiu para a ampliação do repertório motor e para uma maior consciência de si.

Nesse sentido Godoy (2007, p. 4) destaca que a compreensão da estrutura e funcionamento do corpo é fundamental para a vivência da dança, uma vez que ao dançar “preocupamo-nos exclusivamente com o manejo de seu material, que é o próprio movimento”. Além disso, a autora sublinha que experienciar esta linguagem artística como forma de expressão humana pode trazer “possibilidades de ampliação do repertório motriz e de suas significações” (p. 4), corroborando com as observações realizadas por mim, no desenvolvimento do projeto piloto.

A utilização dos jogos infantis favoreceu às crianças uma aproximação dos signos da dança com maior clareza, diversão e prazer, além de propiciar a interação social. Tais jogos envolveram o corpo e o espaço em relação à dança, estimulando a improvisação e a investigação de movimentos expressivos, criativos e característicos de cada corpo (GODOY e ALMEIDA, 2012). Dessa maneira, a linguagem pôde ser construída na prática do corpo que dançou produzindo significado.

Optei por lançar mão de músicas, em sua maioria, instrumentais. Isso possibilitou que as crianças dançassem sem executar gestos para as palavras da música. A discografia escolhida envolveu os álbuns “Pé na cozinha”, “Meu neném” e “Mil pássaros” – Palavra Cantada; “Corpo do Som” e “O seguinte é esse” – Barbatuques; trilha sonora dos espetáculos de dança do “Grupo Corpo” como “Ôngoto”, “O Corpo”, “Parabelo”; os CDs “Mapas”, “Clássicos”, “Oiapok Xui”, “21” e “I Ching” do grupo “Uakti”; entre outros. A opção se revelou interessante e foi mantida para o novo curso de dança deste estudo.

A experiência do sociograma me permitiu observar que as crianças tendem a se aproximar dos pares aos quais se identificam, estabelecendo elos que dificultam a vivência de outras relações interpessoais. Com isso, verifiquei que organizar e sugerir as duplas e grupos de trabalho possibilitou a interação social e um conhecimento maior do outro. Os pequenos ampliaram seus grupos relacionais e começaram a brincar com outros colegas, com quem não costumavam brincar dentro e fora das aulas de dança.

Tal mudança também foi notada por uma mãe que comentou que sempre que sua filha encontrava L.M. nos corredores da escola, elas se abraçavam, demonstrando atitudes de carinho e amizade. Crianças estas, que não se indicaram no sociograma.

Dançar com o colega oportunizou a diferenciação eu-outro, ampliação do repertório motor e criativo da criança e pôde favorecer a socialização, cooperação e a compreensão das diferenças.

Desta forma, para o estudo em questão, aprendi a importância de me atentar a proporcionar encontros entre uma grande variedade de parceiros.

Pela quantidade de crianças em uma turma de EMEI³⁶, local que foi aplicado o novo curso de dança desta investigação, optei por não aplicar o sociograma. Entretanto,

³⁶ Escola Municipal de Educação Infantil, que, no caso deste estudo, contava com 35 crianças.

o aprendizado proporcionado permaneceu. Pelo mesmo motivo, a “colcha da arte” também não foi utilizada, sendo substituída pela “roda de conversa”.

As três aulas iniciais do curso “Dança Criativa”, que envolviam a apresentação de mim mesma e reconhecimento do espaço e dos colegas, facilitaram o “quebra gelo”³⁷ e, dessa forma, foram mantidas no novo curso desta pesquisa.

Para atividades pertencentes ao módulo CORPO referentes a sensibilização da pele, utilizei a estimulação tátil por meio do contato com objetos, entre duas partes do corpo e entre as crianças. A vivência do contato físico entre os pequenos propiciou a consciência de si e do outro e o estreitamento dos laços afetivos. Além disso, as crianças se divertiram e sempre pediam para repetir essas atividades.

Tendo em vista essa reação, pensei em ampliar tais experimentações para uma iniciação ao contato improvisação³⁸.



Figura 21. Vivência do contato físico

Iniciar o curso de Dança Criativa pelo módulo CORPO não foi uma estratégia muito efetiva, pois observei que as crianças conheciam pouco os movimentos que poderiam ser realizados. Desse modo, nas improvisações, havia uma escassez de elementos, combinações e manutenção da atividade. Notei que o módulo AÇÕES proporcionou a ampliação do repertório motor e de elementos para compor uma improvisação.

Inspirada nessas observações e pela sugestão de Rengel (2008) em utilizar as ações corporais como uma maneira prazerosa de iniciar e incentivar as pessoas a dançar,

³⁷ Quebra gelo: expressão usada para fazer com que duas pessoas ou mais se aproximem, criem uma empatia e estabeleçam uma relação amistosa e intimista.

³⁸ Ver página 54 – capítulo 3.

optei por inaugurar as aulas do novo curso de dança elaborado para esta dissertação, por esse aspecto da dança.

A coreografia ao final do projeto piloto em dança possibilitou às crianças conhecerem as questões elencadas no capítulo 1 sobre a apresentação³⁹. Foi um momento prazeroso que as ensinou sobre como confrontar suas ansiedades, timidez e receios decorrentes da exposição em público. Elas apontaram a apresentação como a ocasião mais especial do curso e relataram sua felicidade em participar.

A experiência de confecção do diário de bordo me proporcionou entender a importância do processo de acompanhamento das ações. Observei como o registro aprofundou minha reflexão sobre o trabalho e instigou a reestruturar a prática a partir das inquietações levantadas.

Esse instrumento metodológico se configurou como adequado para ser utilizado não só durante a aplicação do novo curso desta investigação, mas para todas as minhas aulas.

Por fim, ao refletir sobre o curso do projeto piloto “Dança Criativa” como um todo, percebi que as crianças foram aproximadas da dança e, os princípios metodológicos de ensino desta linguagem artística inicialmente elencados (noção corporal, diferenciação eu-outro, interação social, jogo infantil e improvisação) foram estratégias interessantes para essa aproximação. Entretanto, senti a necessidade de reorganizar os elementos da dança, ampliando os aspectos da estrela labaniana.

Recorri então, aos estudos de Laban, seus interlocutores brasileiros e de autores de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, Dalcroze, que auxiliou na elaboração de aulas sobre métrica musical. Dessa forma, com os aprendizados provenientes do acompanhamento em campo de um projeto de pesquisa elaborado pelo GPDEE e a aplicação do projeto piloto “Dança Criativa”, sistematizei de outra maneira um novo o curso de dança para crianças na educação infantil, que foi aplicado e analisado nesta investigação.

4.5 Planeta Dança: o novo curso de dança

Após a reflexão sobre as experiências acima citadas e as referências teóricas elencadas nos primeiros capítulos deste estudo, identifiquei os princípios metodológicos do ensino de dança na escola para crianças pequenas e, a partir deles elaborei um novo curso nessa linguagem artística para a educação infantil.

Esses princípios foram compostos pelos oito pressupostos da dança (linguagem artística, sujeito sociohistóricocultural, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, interação social, jogo infantil e improvisação) e pelos quatro elementos (corpo, movimento expressivo, espaço e ritmo).

³⁹ Ver páginas 32, 33 e 34.

A materialização, por meio de uma imagem, da relação entre os pressupostos e elementos da dança, revelou o formato de um planeta⁴⁰. Esta imagem instigou a nomeação do novo curso de dança elaborado para esta pesquisa: “Planeta Dança”.

A elaboração do “Planeta Dança” contou com a organização, em um roteiro, das unidades a serem ensinadas e estratégias utilizadas: o plano de ensino.

Como ele está diretamente vinculado às aulas, o plano “não pode ser um documento rígido, [estanque] e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é estar sempre em movimento, sofrendo modificações face às condições reais” (LIBÂNEO, 2008, p. 223); dessa forma, necessita ser flexível para atender às situações imprevistas, bem como aos interesses e necessidades imediatos que surgem no cotidiano.

No caso das crianças de educação infantil, Faria e Salles (2007) sugerem que as ações de ensino para essa faixa etária proporcionem experiências ricas e diversificadas, por meio de

situações que provoquem a atividade infantil, a descoberta, o envolvimento em brincadeiras e explorações com companheiros. Deve priorizar o desenvolvimento da imaginação, do raciocínio e da linguagem, como instrumentos básicos para a criança se apropriar de conhecimentos elaborados em seu meio social, buscando explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma. Esses pontos irão certamente contribuir para que o desenvolvimento infantil se faça em direções mais críticas, afetuosas, lúdicas, colaborativas e solidárias (p. 114).

Assim, o plano de ensino do “Planeta Dança” se delineou da seguinte maneira:

OBJETIVO GERAL

Despertar nas crianças o interesse pela dança como uma possibilidade de exploração, descoberta e jogo com o seu corpo e com o do colega, bem como de novas formas de movimentação e expressão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ❖ Oportunizar às crianças vivenciar e conhecer os quatro elementos da dança CORPO, MOVIMENTO EXPRESSIVO, ESPAÇO e RITMO, e seus aspectos.
- ❖ Possibilitar a apreciação estética de diferentes técnicas de danças e o reconhecimento dos elementos da dança ensinados em cada uma delas.
- ❖ Favorecer a descoberta das preferências de movimentação e ampliação do repertório motor.

⁴⁰ Ver página 64.

- ❖ Estimular a identificação da estrutura corporal e o desenvolvimento do esquema e imagem corporal.
- ❖ Incentivar a interação social favorecendo a diferenciação eu-outro e a compreensão e o respeito às diferenças.
- ❖ Proporcionar o reconhecimento dos diferentes ritmos, bem como do pulso da música.
- ❖ Oferecer atividades que instiguem a imitação, imaginação, improvisação e o jogo.
- ❖ Favorecer o reconhecimento das estruturas espaciais
- ❖ Estimular a ampliação do universo cultural.
- ❖ Proporcionar a participação em um processo de criação em dança.
- ❖ Oportunizar a vivência de apresentar uma coreografia.

CONTEÚDOS

1. Elementos da dança:
 - 1.1. **Corpo: todo e partes** – ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes, liderar o movimento com uma parte do corpo, partes em contato, contato improvisação e estrutura corporal.
 - 1.2. **Movimento expressivo: intencionalidade** – peso, tónus, apoios e equilíbrio.
 - 1.3. **Espaço: relação** – cinesfera, progressão no espaço, direção, níveis, planos, tensões espaciais, projeção, distância, formas, foco do movimento, espaço amplo e espaço social.
 - 1.4. **Ritmo: fluxo** – percepção rítmica e tempo.
2. Jogos e histórias de dançar: jogos de faz de conta e da cultura popular brasileira, como barra manteiga, vivo ou morto, duro ou mole, coelho sai da toca, pula elástico, entre outros, relacionados aos elementos da dança.
3. Improvisação com e sem materiais.
4. Atividades lúdicas de imitação, observação e oposição.
5. Apresentação artística

ESTRATÉGIAS

Aulas lúdicas e dinâmicas.

Vivências práticas.

Exposições dialogadas com exemplificações.

Atividades individuais, em duplas, trios, pequenos e grandes grupos.

Apreciação de vídeo e imagem.

Processo de criação.

Exploração de materiais de diferentes tamanhos, formas, pesos e cores, como tecidos, bolinhas, elásticos, bambolês, folhas de papel, fitas de cetim, pandeiros, entre outros.

FECHAMENTO

Reflexão sobre o percurso a ser realizada com as crianças no último encontro por meio de depoimentos sobre seus aprendizados e impressões; e por mim ao final do processo.

4.6 Além do arco-íris: a recepção do “Planeta Dança”

Com o plano de ensino do “Planeta Dança” em mãos, o passo seguinte foi eleger uma escola pública para receber a pesquisa: a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Laudo Ferreira Camargo”.

Esta instituição localiza-se na zona sul da cidade de São Paulo e está vinculada à Diretoria Regional de Educação de Santo Amaro. A EMEI iniciou seu funcionamento em 01/06/1981, com o nome de EMEI Conjunto Residencial Castelo Branco. Atualmente atende 308 crianças entre 4 e 5 anos, distribuídas em dois turnos: matutino (das 7h às 13h) e vespertino (das 13h às 19h). Em cada turno há duas salas de Infantil I (4 anos) e três de Infantil II (5 anos).

O critério de escolha foi, de início, a localização da EMEI, região na qual a pesquisadora está situada, mas a questão que determinou a decisão por essa escola foi a informação contida em seu projeto pedagógico sobre as características da comunidade: por volta de 14% das famílias tinham acesso a arte! Ou seja, aproximadamente 40 famílias frequentavam museus, teatros, *shows* de música, entre outros. As demais aproveitavam seu tempo de lazer passeando em *shoppings centers* e visitando parentes.

Esse dado pode ser exemplificado por uma das atividades propostas no 25º encontro do curso “Planeta Dança”. Ao sugerir a imagem de um museu, questionei quantas crianças haviam visitado um e apenas 03 se manifestaram; as demais 32 conheciam esse local apenas pelo filme “Uma noite no museu”⁴¹.

Desse modo, ponderei que a presença do “Planeta Dança” neste contexto educacional, poderia favorecer uma primeira aproximação das crianças com algumas questões da arte, entre elas a apreciação estética, a sensibilidade e a criatividade.

Os primeiros contatos foram realizados com a coordenadora. Conversamos sobre a dissertação, projeto pedagógico da escola, necessidades dos professores, características da comunidade, dos alunos e a parceria entre pesquisadora e instituição escolar na socialização do conhecimento. Identificamos uma afinidade: o lúdico como estratégia interessante no processo de ensino e aprendizagem de crianças pequenas.

⁴¹ Dirigido por Shawn Levy e lançado em 2006.

Desta forma, a proposta foi levada às professoras que manifestaram interesse em participar.

Como o projeto piloto “Dança Criativa” foi realizado com crianças de 05 anos de idade, optei por realizar o novo curso “Planeta Dança” com o Infantil II.

A escola almejou que eu aplicasse o curso com todas as salas de Infantil II, para estender ao máximo os benefícios que este poderia trazer para o desenvolvimento infantil, entretanto pela minha disponibilidade de dias e horários, isso não foi possível.

Aceitei trabalhar com duas salas, como contrapartida social, e a coordenadora sorteou as que participariam: uma das 15h às 15h50 e outra das 15h55 às 16h45; ambos os horários pertencentes ao período curricular.

Pela quantidade de dados a ser analisados para o contexto de uma dissertação de mestrado, optamos por refletir sobre a minha prática educativa apenas em uma das salas de Infantil II. O critério de escolha incidiu sobre a turma com crianças mais assíduas no curso, uma vez que para a dança ser aproximada, era preciso dançar. A sala escolhida foi a “A”, com 35 crianças de 05 anos de idade. Algumas dessas crianças completaram seis anos no final do curso “Planeta Dança”.

4.7 Contando nos dedos: a organização dos encontros

Apesar dos 4 elementos aparecerem concomitantemente durante a dança, foi necessário organizá-los didaticamente em temas para garantir a intencionalidade de cada encontro e favorecer que os objetivos fossem atingidos. Para tal, listei todos os aspectos da dança, pensei nas atividades que poderiam ser realizadas em cada um deles e verifiquei a possibilidade de aproximá-los para encontrar um número mínimo de aulas que garantisse alguma incorporação e transformação da dança pelas crianças.

Percebi que alguns aspectos poderiam ser abordados na mesma aula, outros necessitariam de um encontro inteiro, e um terceiro grupo de aspectos precisaria de dois ou mais encontros, uma vez que tratavam de assuntos mais complexos ou que exigiam maior tempo de incorporação por parte das crianças.

Essa noção do tempo que os pequenos levam para se familiarizar com a linguagem da dança foi adquirida por meio da experiência profissional e do projeto piloto “Dança Criativa”, corroborando com Barbosa e Horn (2001). As autoras afirmam que a organização do tempo na educação infantil é o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças a partir de suas necessidades. Além disso, seria importante reservar alguns encontros para que eu e as crianças pudessemos nos conhecer e elas se adaptassem à nova utilização de um espaço cotidiano (a quadra).

A opção didática de priorizar o elemento CORPO, no início do curso de dança foi motivada por dois fatores: (1) pelos estudos de Wallon sobre o longo processo de construção da personalidade da pessoa, que se inicia pela conquista do “eu corporal” e

desenvolvimento do esquema corporal (BASTOS e DÉR, 2009), e (2) pela sugestão de Laban sobre o primeiro tema de movimento a ser incentivado com as crianças menores de 11 anos ser relacionado com a consciência do corpo (RENGEL, 2008).

Desta forma, as atividades propostas nas doze primeiras aulas foram embasadas no pressuposto da dança *noção de corpo* e nos aspectos: ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, liderar o movimento com uma parte corporal, partes em contato, contato improvisação e estrutura corporal⁴².

A decisão de trabalhar o elemento MOVIMENTO EXPRESSIVO após o CORPO (ou, em alguns momentos, concomitantemente) derivou da referência teórica de Vitor da Fonseca (1995, 2008) e da minha experiência profissional, que me permitiram compreender que, ao estimular a consciência do peso, tónus, apoios, postura e equilíbrio, incita-se também a *noção do corpo*. Além da indissociabilidade que existe entre eles.

O enfoque seguinte dos encontros residiu sobre o elemento da dança ESPAÇO, inspirado na afirmação do autor supracitado (1995) de que é por meio do corpo e dos movimentos que nos localizamos no espaço e desenvolvemos a *estruturação espacial*. Com isso, procurei estimular todos os aspectos do elemento CORPO e MOVIMENTO EXPRESSIVO, para então, enfatizar o ESPAÇO.

Por fim, quando uma pessoa se orienta no espaço, concomitantemente ela se localiza na dimensão do tempo. Além disso, os movimentos que dialogam com o espaço, em dança, geralmente são ritmados; estimulando a ênfase no elemento RITMO ao final do curso “Planeta Dança”.

Entretanto, essa ordem entre os elementos da dança não foi concebida de maneira estanque, justamente por eles se imbricarem. Houve, a todo o momento, uma atenção às necessidades das crianças e ao contexto no qual o “Planeta Dança” estava inserido, possibilitando a troca de temas de aula.

Com isso, cheguei ao número mínimo de trinta encontros distribuídos da seguinte maneira⁴³:

Dia	Tema da aula/aspecto da dança
31/07	Socialização/espaço social
02/08	Adaptação ao espaço/espaço amplo
07/08	Ações corporais
10/08	Ações corporais
14/08	Ações corporais, deslocamento e imobilidade
17/08	Ações corporais, deslocamento e imobilidade
21/08	Imagem corporal

⁴² Ver capítulo 3, páginas 53 a 55.

⁴³ No capítulo seguinte serão apontadas as modificações na organização do cronograma realizados frente às necessidades exigidas pelo cotidiano.

24/08	Partes do corpo, peso leve e hipotônus
28/08	Ênfase nas partes, partes em contato e liderar com uma parte
31/08	Articulações
04/09	Contato improvisação, peso firme e hipertônus
06/09	Contato improvisação
11/09	Apoios, tônus, postura e equilíbrio
14/09	Apoio, postura, equilíbrio e projeção
18/09	Níveis
21/09	Níveis
25/09	Tensões espaciais
28/09	Tensões espaciais e cinesfera
02/10	Cinesfera
05/10	Progressões
09/10	Direções
11/10	Planos
16/10	Deslocamento, imobilidade e formas
19/10	Formas
23/10	Formas
26/10	Percepção rítmica
30/10	Percepção rítmica e tempo
01/11	Ensaio para a apresentação
06/11	Ensaio para a apresentação
09/11	Apresentação e finalização do curso

A escolha por duas vezes na semana objetivou a entrada na rotina da escola e o fortalecimento dos vínculos entre professor e criança; criança e criança; e criança e dança; um fluir dos encontros.

Outra questão se referiu ao tempo de duração de cada encontro, que foi pensado para contemplar aproximadamente 45 minutos de vivências. Entretanto, busquei não aprisionar as práticas nesse tempo, respeitando as necessidades dos pequenos. Por vezes os encontros duravam 40 minutos, outros 45 e uns chegaram a 50 minutos, quando percebia que as crianças estavam motivadas e desejavam explorar mais a atividade proposta.

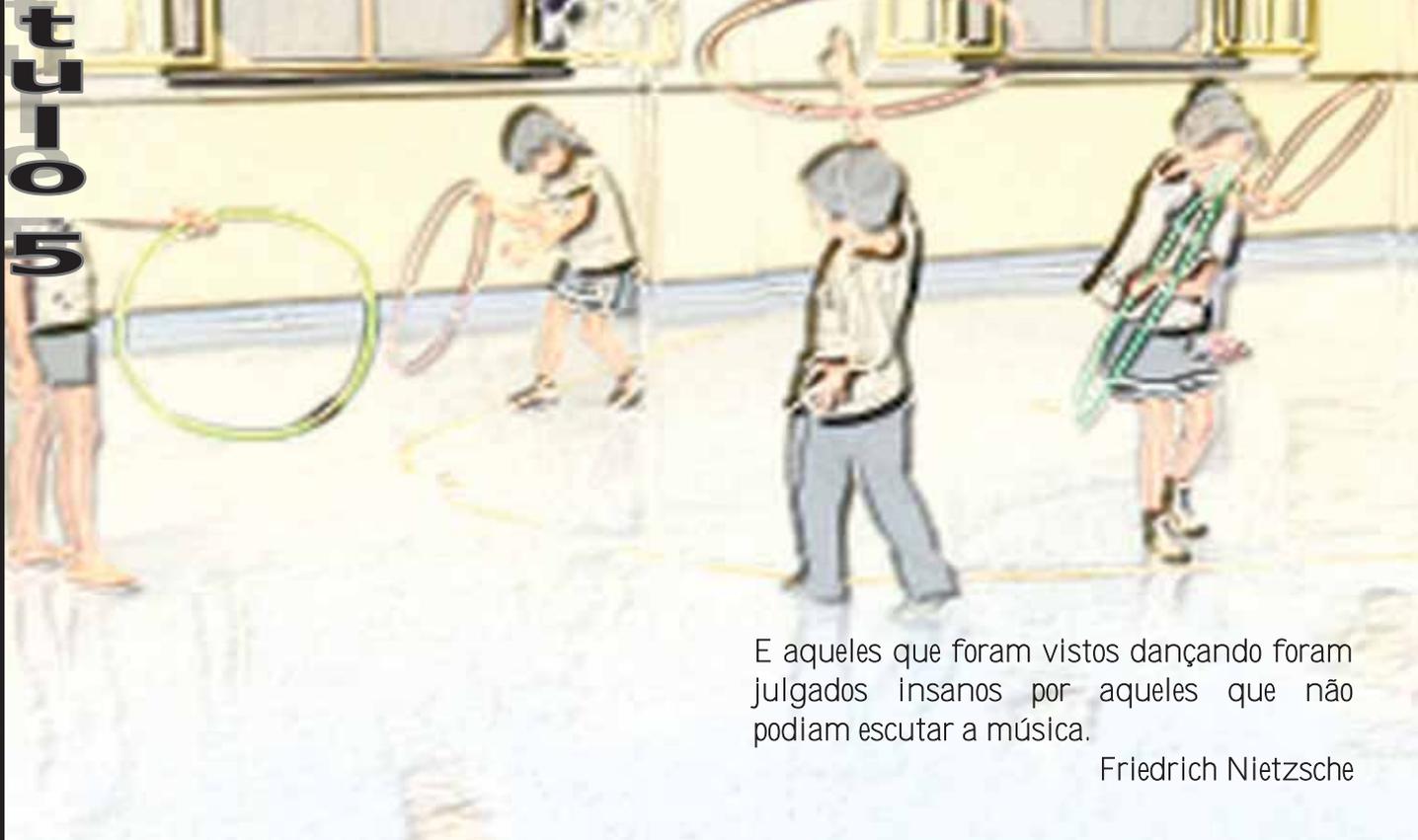
Ao conhecer a escola notei que não havia muitas opções de espaço para a realização do curso em dança e a melhor possibilidade era a quadra coberta. Tal decisão não se limitou a esse local exclusivamente; utilizamos a sala de aula e a brinquedoteca em alguns encontros.



Figura 22. Quadra utilizada no curso "Planeta Dança"

E com o novo curso "Planeta Dança" apresentado, partimos para sua aplicação em campo, seguida da análise reflexiva sobre minha ação e a utilização dos princípios metodológicos do ensino de dança para crianças na educação infantil, elencados nos capítulos 2 e 3 deste estudo.

Revendo a caminhada



E aqueles que foram vistos dançando foram julgados insanos por aqueles que não podiam escutar a música.

Friedrich Nietzsche

Quem me viu deitando no chão, rolando por cima das crianças, imitando animais, dando risada e fazendo careta, me julgou “insana”; entretanto, essas pessoas não vivenciaram o “Planeta Dança”. Um lugar mágico de movimento, alegria e contatos; mas também de barulho e “falação”, em que seu vizinho, o “Planeta Parquinho”, decidiu fazer uma reforma com retroescavadeira, britadeira e muitos funcionários. E foi exatamente assim que o curso de dança desta pesquisa se iniciou, recebido pela ansiedade das crianças e, por uma reforma grande e barulhenta ao seu lado.

Para revelar essas e outras situações vividas ao longo do curso, apresento, neste capítulo, trechos do diário de bordo que tangem minha ação propositora, a experiência de ida a campo e a utilização dos princípios metodológicos do ensino da dança para crianças de educação infantil, na cor verde e em itálico. Houve uma reflexão sobre essas impressões, acompanhada de um diálogo com os autores elencados nos capítulos anteriores⁴⁴.

Nesse sentido, para que a reflexão ocorra, Sgarbi (2009, p. 31) revela ser “necessário passar do nível meramente descritivo e narrativo das situações vivenciadas para o nível em que se buscam interpretações articuladas, justificadas e sistematizações que seguem rumo a apreensão do conhecimento”. E esta será a tônica deste texto,

⁴⁴ Os planos de aula de cada encontro com os registros completos feitos em *diário de bordo*, considerando o que foi planejado, se houve alteração e o porquê ocorreu, minhas ações, as interferências no fazer, o que foi construído, as escolhas e decisões, encontram-se no apêndice B.

desvelar um processo no qual o conhecimento foi construído pela reflexão ao mesmo tempo em que alimentou um novo pensamento em busca de como aproximar a dança à criança de educação infantil.

5.1 Marcando o território

Na semana que antecedeu a aplicação do curso de dança fui à EMEI conferir os equipamentos e materiais disponíveis, como som, extensão, bambolê, colchonetes, entre outros, e observar a organização dos espaços da escola, principalmente da quadra, local onde aconteceria o curso de dança. A coordenadora me recebeu e aproveitei para saber um pouco mais sobre a rotina escolar e as dinâmicas das aulas. Soube que, duas vezes na semana, estava previsto o “horário de quadra”; momento destinado ao trabalho do movimento corporal na educação infantil. E o “Planeta Dança” seria inserido neste contexto.

A coordenadora destacou também que esse espaço era bastante utilizado e as crianças estavam acostumadas a ter aulas no local. Dessa forma, não se dispersariam com os brinquedos que lá ficavam, como casinha de madeira, castelo de plástico, trem, rede de vôlei, gangorras, tabela de basquete e cesta de bonecos.

Com essa informação, iniciei o curso de dança despreocupada com a delimitação da quadra ou em combinar com os pequenos seu comportamento frente aos objetos. Entretanto, logo nos primeiros encontros as crianças ficaram brincando em tais materiais; notei que a informação sobre não utilizá-los era ignorada e diversas vezes precisei tirá-las de lá.

A partir do 4º encontro experimentei lançar mão das gangorras para estabelecer uma fronteira e demarcar o local de aula. *Expliquei às crianças o motivo de tal ação e combinamos não transpor os objetos. A decisão foi certa, uma vez que evitou que os pequenos se dispersassem com os brinquedos, contribuiu para que a quadra ficasse mais aconchegante e eles, fisicamente mais próximos a mim.*



Figura 23. Espaço delimitado pelas gangorras

5.2 A chegada

No primeiro dia de aula cheguei à EMEI Laudo Ferreira Camargo com 40 minutos de antecedência para conhecer as professoras responsáveis pelas turmas de Infantil II com que eu trabalharia nos 30 encontros. Apresentei-me e expliquei a pesquisa que estava desenvolvendo sobre a dança na educação infantil. Elas foram bastante receptivas e atenciosas; conversamos sobre os alunos e as características dessas turmas.

Durante a conversa, outras docentes estavam presentes e uma delas riu e criticou a ideia de os meninos dançarem balé. Frente a isso, tive receio desse comentário ser um consenso da comunidade e decidi mudar a estratégia de apresentação da pesquisa para as crianças: optei por chamar de "aula de movimento", para não causar possíveis repulsas por parte dos garotos, com afirmações a respeito de dançar ser "coisa de menina". Com o caminhar do curso a palavra dança surgiria espontaneamente.

Tal ação pode ser compreendida pela afirmação de Lima (2009, p. 119) de que as crianças pequenas "de fato, não reproduzem mecanicamente o mundo adulto, mas procuram nesse mundo parâmetros" para a inserção no meio social. Segundo Sousa e Altmann (1999), as diferenças de gêneros são construções sociais que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres dentro de um processo histórico; com isso as crianças acabam absorvendo tais construções naturalmente.

Nesse contexto, Lima (2009), ao realizar intervenções práticas de dança com crianças de 5 e 6 anos, imaginou que as questões relativas ao gênero não ocupassem lugar de destaque no universo infantil, porém se surpreendeu no primeiro dia de pesquisa, quando alguns meninos se recusaram a participar das atividades. Ela percebeu que logo cedo, as crianças são "impregnadas de representações sociais, as quais fazem da dança um demarcador de gênero, reforçando a ideia de que elas não estão alheias ao processo de apropriação social e cultural" (p. 120).

Justamente por estar ciente desse fato, optei por apresentar esta investigação aos pequenos como "aula de movimento", no qual trazia imagens de detetives e aviões para aproximar os meninos da dança. Contudo, apesar dos primeiros contatos terem sido planejados para facilitar essa aproximação, ao longo dos 30 encontros não houve momentos em que as relações de gênero foram questionadas pelas crianças participantes deste projeto.

Na 5ª aula, *inaugurei o uso da palavra dança e os meninos não se importaram, não houve implicâncias ou aversões. Pelo contrário, acharam divertido dançar e pediram para repetir as vivências daquele encontro.* Além disso, apreciaram, em diversos momentos do "Planeta Dança", coreografias em DVDs realizadas por homens e mulheres – entre elas uma de balé clássico – e em nenhuma ocasião houve

observações sobre o feminino na dança. Perguntaram apenas porque as bailarinas dançavam “nas pontinhas” dos pés e os homens não.

Percebi que apesar das relações de gênero serem uma construção social⁴⁵, as crianças desta investigação ainda não estavam impregnadas com essas representações culturais; ou, é possível ponderar também, que o meio em que estão imersas não valorizam tais elaborações. O importante é destacar que a estratégia de aproximação da dança com os meninos foi satisfatória, uma vez que previu e antecipou uma possível dificuldade que seria encontrada e evitou que alguns comentários negativos pudessem ter sido elaborados.

Nesse sentido, Sgarbi (2009) sublinha que a realização de reflexões anteriores à ação do professor são interessantes não somente para planejar aulas, mas também para prepará-lo para lidar com as situações adversas com maior segurança e garantir seus objetivos.

Contudo, a primeira aula do “Planeta Dança” me reservou outras surpresas...
 “– *O que? Fala mais alto!*”

5.3 Escuta! Escuta! Estão me ouvindo? Chega de barulho....

Os primeiros encontros com as crianças foram de muita euforia. Elas falavam muito, o tempo todo, riam e mal podiam controlar a ansiedade causada pelo curso de dança. Além disso, *a EMEI localiza-se na rota de pouso e decolagem dos aviões do aeroporto de Congonhas, e o som emitido pelas aeronaves era muito alto. A agitação infantil somada ao barulho dos aviões provocou a necessidade de interromper as atividades diversas vezes, pois era preciso reunir o grupo constantemente para que ouvissem as informações seguintes.*

Frente a tal dificuldade, para o 2º encontro, *estabeleci uma estratégia para ser ouvida sem precisar chamá-las o tempo todo para perto com o som alto: um pandeiro de brinquedo. Nesta aula, conversei com as crianças sobre seus alvoroços, acrescidos da utilização de músicas nas vivências e do barulho dos aviões; combinamos que quando eu tocasse o instrumento musical todos ficariam em silêncio e atentos, uma vez que uma nova atividade seria proposta. Essa atitude se mostrou interessante e eficaz, evitando um desgaste excessivo da minha voz, otimizando o tempo de aula e dinamizando a transição de uma vivência à outra.*

Além do ruído natural proveniente da localização da escola, uma reforma ao lado da quadra, iniciou-se na 3ª aula do “Planeta Dança”. Pedreiros, mestres de obras e

⁴⁵ Para saber mais sobre as questões de gênero, movimento e dança ler: LIMA, Elaine Cristina Pereira. **Que dança faz dançar a criança?** Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil. Florianópolis: UFSC. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. SOUZA, Eustáquia Salvadora de, Helena ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedex** nº 48, 1999. FINCO, Daniela. Relações de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na educação infantil. **Pro-Posições**. v. 14, n. 3 (42) - set./dez. 2003.

arquitetos trabalhavam no parquinho com britadeiras, retroescavadeiras, marretas e outras tantas ferramentas.

A circulação de pessoas externas ao cotidiano escolar, a presença das máquinas e o barulho da construção contribuíram para uma inquietação excessiva das crianças. Muitas vezes mal conseguíamos ouvir a música; precisei aumentar muito o tom de voz, chegando a finalizar alguns encontros rouca; em outros, foi preciso mudar o local de aula, indo para a brinquedoteca.



Figura 24. Reforma do parquinho visto da quadra

Para tentar garantir a atenção dos alunos com uma retroescavadeira próxima ao local de aula, pensei me posicionar do lado oposto a ela para que, quando eu falasse, as crianças olhassem para mim e não para a grande máquina. Essa tática demonstrou ser útil, uma vez que os pequenos não perceberam, muitas vezes, o movimento no parquinho.

Aos poucos, fomos nos acostumando com o som dos aviões, a reforma foi cessando por volta do 20º encontro, as dinâmicas de aula foram se ajustando às necessidades do contexto escolar e as crianças foram adaptando-se a novas propostas e combinados do “Planeta Dança”. Houve, dessa forma, um estabelecimento de rotina para o desenvolvimento do trabalho que facilitou o processo de sistematização e construção de conhecimento em dança, não só para as crianças, mas para mim, na medida em que repensei minha prática educativa.

5.4 E o caminhão da mudança surge no horizonte

As alterações nas estratégias de aula, provocadas pela rotina acima comentada, foram um “aquecimento” para as mudanças que atingiriam consideravelmente o cronograma dos encontros.

Uma delas residiu na necessidade de estender o número de aulas que enfatizasse o aspecto da dança ações corporais. Observei, nos cinco primeiros encontros, que, *apesar da minha preocupação em estimular e propor movimentos em diferentes níveis e progressões espaciais*, as crianças não exploraram muitas possibilidades de realizar cada ação corporal. *Notei que seria preciso ampliar o repertório motor delas e apresentar de maneira mais organizada e sistematizada as variações de cada ação para que pudessem incluí-las em suas danças.*

Dessa forma, pensei em organizar um circuito com bambolês para trabalhar a diversidade do andar, correr e saltar na 6ª aula. A estratégia foi tão satisfatória que decidi repeti-la na aula seguinte, mas explorando as possibilidades do rolar e girar. Além disso, propiciei às crianças a apreciação em DVD da coreografia “Milagre” do espetáculo “Milágrimas”, de Ivaldo Bertazzo, uma vez que ela utiliza, combina e recombina muitas ações corporais, como saltar, balançar, girar e ondular.

Esse momento procurou oportunizar a visualização da variedade de ações e como elas podem ser organizadas para a realização de danças; todavia a proposição ultrapassou as fronteiras de uma mera observação, uma vez que favoreceu a apreciação, o diálogo sobre a dança como linguagem artística e a experimentação corporal do que foi visto, ou seja, a fruição.

Percebi que tais estratégias didáticas contribuíram para a primeira aproximação efetiva da dança com a criança de educação infantil deste curso. Na 7ª aula, os alunos dançaram de fato!

Tal situação me fez repensar a quantidade e variedade de ações corporais existentes e o número de encontros previstos no cronograma. Correr, rolar e deslizar podem ser realizados de muitas maneiras e em vários níveis e direções. Desta forma, percebi que são necessárias muitas aulas para vivenciar as possibilidades de movimentos que as ações carregam. Nesse sentido, notei que valeu a pena ter estendido esse tema por mais dois encontros, assim como propor o circuito de bambolês. Essas mudanças contribuíram para a ampliação do repertório motor das crianças, o reconhecimento de novas formas de realizar cada gesto, a apreciação e a fruição da dança.

Ademais, o aumento do número de aulas dedicadas prioritariamente a esse aspecto da dança, de quatro para seis, demonstrou-se satisfatório, uma vez que busquei uma quantidade mínima de encontros para garantir a aproximação dessa linguagem artística à criança. Entretanto, observei que, para uma incorporação mais efetiva, alguns movimentos precisariam ser repetidos e outros tantos aprendidos. Com isso, compreendi que o ideal teria sido ampliar ainda mais as vivências no tema ações corporais.



Figura 25. Explorando as ações corporais

A decisão de aumentar o número de encontros e modificar a abordagem de um conteúdo retrata um momento de reflexão que provocou a volta à ação de uma maneira diferenciada. Donald Schön (1992) nomeia tal atitude como reflexão **sobre** a ação, que ocorre **após** a aula, depois de um distanciamento da situação, no qual surgem novas perspectivas sobre os fatos. Ela se realiza por meio da palavra, no caso desta dissertação, do registro em *diário de bordo*. Nesse contexto, observei a necessidade de ampliação do repertório motor das crianças e a escassez de incorporação das ações corporais para a construção da dança; com isso, alterei minha prática com sucesso.

Tais modificações provocaram uma reorganização no cronograma do “Planeta Dança”, uma vez que, se esse aspecto utilizou mais aulas que o previsto, outros deveriam ser concentrados para garantir a quantidade de encontros combinados com a escola. Tal fato gerou uma ansiedade, pois temi não conseguir desenvolver com o devido cuidado os conteúdos subsequentes e prejudicar a aproximação da dança com os pequenos. Com muita atenção e reflexão realizei as devidas uniões de temas, baseadas na experiência do projeto piloto, garantindo os objetivos da pesquisa.

Último ponto de destaque em relação as ações corporais foi a identificação, nos capítulos 2 e 3 da dissertação, de que esse aspecto da dança poderia auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, contribuir com intencionalidade do movimento e com o desenvolvimento do esquema corporal, por meio de vivências repletas de ação e “energia”. *Tais características vão ao encontro das necessidades da faixa etária de experimentar o corpo para o domínio dos movimentos (WALLON, 1975).*

Desta forma, começar o curso pelas ações corporais foi interessante para aproximar a dança dos pequenos, corroborando com Rengel (2008). Caso haja a oportunidade de elaborar um novo curso de dança para crianças de educação infantil, eu manteria esta mesma forma de início e experimentaria estender a quantidade de encontros destinados a esse aspecto para oito.

Outra mudança no cronograma do “Planeta Dança” decorreu do fator climático a partir do 15º encontro (21 de setembro). *Neste dia estava garoando e ventando muito. Cheguei na EMEI e percebi que estava muito frio e o vento na escola era mais forte que na rua. Além disso, as beiradas da quadra estavam molhadas. Como a aula prevista envolvia deitar no chão, considerei indicado trocá-la, por uma um pouco mais dinâmica. Substitui pelo tema “Projeções” (previsto para a 16ª aula), uma vez que daria sequência aos estudos que estávamos realizando sobre o corpo que dança, pois eu abordaria os olhos e o olhar.*

Fui buscar as crianças na sala de aula, levei-as para quadra e expliquei o que faríamos. Quando sugeri que elas se distribuíssem espacialmente, um vento muito forte arrastou os brinquedos pela quadra. Todos começaram a correr e gritar. Metade do espaço ficou molhado, impossibilitando sua utilização.

Eu e a professora levamos as crianças de volta para a sala de aula e verificamos que o local era pequeno para realizar qualquer atividade corporal, mesmo afastando cadeiras e mesas. Decidimos adiar este encontro. Os pequenos ficaram chateados e reclamaram da falta da aula. Conversamos e eles compreenderam com um pouco de tristeza, a finalização precoce das vivências.

Frente a isso, reorganizei o cronograma para ministrar três encontros na semana seguinte e repor este perdido. Aproveitei para retornar à ordem prevista entre os aspectos da dança que seriam abordados.

Essa experiência trouxe o aprendizado de que, por mais que tenhamos segurança do nosso espaço de aula, o contexto pode ser modificado repentinamente. Dessa forma, é importante o professor estar preparado para trabalhar no terreno das incertezas e ter em mãos sempre um "plano B"; isso pertence ao planejar-se.

Essa situação foi tão significativa que, para os encontros que se sucederam passei a verificar a previsão do tempo diariamente. Na reposição da 15ª aula, por exemplo, *constatei a possibilidade de chuva, então preparei três diferentes planos de aula: um para o dia sem chuva e sem vento, outro se acaso chovesse sem ventar e um terceiro, para dia chuvoso com ventania, a ser realizada em um espaço pequeno como a brinquedoteca ou a sala de aula. O tempo permaneceu estável durante o encontro, eu ministrei a primeira opção e tudo se desenvolveu como o planejado.*

Contudo, as modificações de planos de aula decorrentes do fator climático permaneceram. No 16º encontro, *eu havia preparado uma aula com o tema "apoios e níveis". Nessa aula, vivenciaríamos muitos movimentos na posição deitada e sentada, e como foi outro dia frio, considerei indicado trocar para "níveis", uma vez que as atividades programadas eram mais agitadas. A nova aula planejada foi realizada integralmente* e a estratégia de mudança, certa. Precisei, apenas, repensar as explicações iniciais possibilitando que a transição entre o tema anterior, "apoio, tônus e equilíbrio", e o novo fizesse sentido para as crianças. Para tal, retomei a questão dos apoios para explicar os níveis.

Em relação às alterações de cronograma e atividades, é relevante lembrar a afirmação de Libâneo (2008) sobre os planos de aula. Segundo o autor, como esse documento está diretamente vinculado ao cotidiano, não pode ser "rígido, [estanque] e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é estar sempre em movimento, sofrendo modificações face às condições reais" (p. 223). Com isso, necessita ser flexível para atender às situações imprevistas, bem como aos interesses e necessidades imediatos que surgem da realidade. Desse modo, o replanejamento é tão importante quanto o planejamento.

Esse caso apresentou outro momento de reflexão, mas agora **anterior** à ação, objetivando a preparação para lidar com as situações imprevistas com maior

segurança, principalmente quando elas são recorrentes (SGARBI, 2009), no caso desta investigação, as condições climáticas. Nesse sentido, é importante que os professores estejam preparados para trabalhar em situações singulares, instáveis e incertas (GODOY et al, 2012).

As demais mudanças no cronograma foram ocasionadas pela impossibilidade de utilizar o espaço escolar, devido às eleições de 2012 e projetos da Prefeitura de São Paulo, como o “Médico na escola”. Tais modificações foram recebidas por mim com apreensão e insegurança, causadas pelo receio de (1) as crianças ficarem um longo tempo sem o contato com a dança e a aproximação ser prejudicada e (2) a possibilidade de não finalizar a pesquisa em tempo hábil de refletir com propriedade sobre a experiência do curso. Mais uma vez, temi a proposição de vivências superficiais ou a exclusão de aspectos da dança do cronograma.

Para resolver tal questão, alterei dias de aulas, como a troca do dia 05/10 pelo 04/10, ou do dia 26/10 para 25/10, para garantir a proposta inicial de 30 encontros e, caso não houvesse essa disponibilidade, o curso teria sido prejudicado. Nesta reflexão, verifiquei a necessidade de flexibilidade tanto do professor, para replanejar suas ações, quanto do pesquisador, ao optar pela pesquisa-ação em arte e educação, pois a rotina escolar é assim, um território inconstante.

Com o objetivo de favorecer a visualização das alterações comentadas, o quadro a seguir compara a organização prevista dos temas de aula (antes da intervenção), com o realizado.

Previsto		Realizado	
Dia	Tema da aula	Dia	Tema da aula
31/07	Socialização e espaço social	31/07	Socialização e espaço social
02/08	Adaptação ao espaço (espaço amplo e distância)	02/08	Adaptação ao espaço (espaço amplo e distância) e ações corporais
07/08	Ações corporais	07/08	Ações corporais
10/08	Ações corporais	10/08	Ações corporais
14/08	Ações corporais, deslocamento e imobilidade	14/08	Ações corporais
17/08	Ações corporais, deslocamento e imobilidade	17/08	Ações corporais
21/08	Imagem corporal	21/08	Ações corporais, deslocamento e imobilidade
24/08	Partes do corpo, estrutura corporal, peso leve e tônus (hipotônus)	24/08	Imagem corporal
28/08	Ênfase nas partes corporais, partes	28/08	Partes do corpo, estrutura corporal,

	em contato e liderar o movimento com partes do corpo.		peso leve e tônus (hipotônus)
31/08	Ênfase nas partes do corpo (articulações) e estrutura corporal.	31/08	Não houve encontro neste dia – comemoração na escola
04/09	Contato improvisação, peso firme e tônus (hipertônus)	04/09	Ênfase nas partes corporais, partes em contato e liderar o movimento com partes do corpo.
06/09	Contato improvisação	06/09	Ênfase nas partes do corpo, articulações e estrutura corporal.
11/09	Apoios, tônus, postura e equilíbrio	11/09	Ênfase nas partes do corpo (articulações), estrutura corporal e contato improvisação.
14/09	Apoio, postura, equilíbrio e projeções	14/09	Contato improvisação, peso firme e tônus (hipertônus)
18/09	Níveis	18/09	Contato improvisação
21/09	Níveis	21/09	Não houve atividade neste dia – Chuva e ventos fortes
25/09	Tensões espaciais	25/09	Apoios, tônus, postura e equilíbrio
28/09	Tensões espaciais e cinesfera	27/09	Níveis
02/10	Cinesfera	28/09	Apoios e níveis
05/10	Progressões	02/10	Tensões espaciais
09/10	Direções	04/10	Tensões espaciais e cinesfera
11/10	Planos	09/10	Cinesfera e direções
16/10	Deslocamento, imobilidade e formas	11/10	Deslocamento, imobilidade, tempo prolongado e repentino
19/10	Formas	16/10	Pulso
23/10	Formas	19/10	Direções e progressão
26/10	Percepção Rítmica	23/10	Equilíbrio, postura e projeção
30/10	Percepção Rítmica e tempo	25/10	Deslocamento, imobilidade e formas
01/11	Ensaio para a apresentação	31/10	Formas e planos
06/11	Ensaio para a apresentação	01/11	Formas e introdução à apresentação
09/11	Apresentação e finalização do curso	06/11	Ensaio para a apresentação
		08/11	Ensaio para a apresentação
		09/11	Finalização – apresentação

Mas além das modificações de cronograma, as dinâmicas de aula e de estratégias sofreram intenso replanejamento. Uma delas motivada novamente, pelo fator climático.

Na 20ª aula, *logo que eu cheguei à quadra, observei um pedacinho onde batia sol. Este local estava muito quente, refletindo o calor do dia. Imaginei que as crianças ficariam impacientes e irritadas assim que começassem a transpirar, então me preparei para manter a aula divertida.*

Dez minutos após o princípio da aula, havia meninos se provocando, empurrando e falando sem parar (previsto por conta do calor excessivo). Eu pretendia solicitar que explorassem os movimentos das partes do corpo nas direções, mas, devido à agitação, decidi oferecer uma pausa para beber água e trocar para a atividade seguinte: vivência da cinesfera com os bambolês, por meio do jogo "coelho sai da toca". Deixei o tema "direções" para outro momento.

Retornamos à aula e outra questão ressaltou: *quando a música parava de tocar para que as crianças procurassem as "tocas dos coelhos", muitas não entravam nos bambolês, permaneciam correndo ou trocando de material, impacientemente. Mais uma vez alterei a atividade. Recolhi os bambolês e pedi que se espalhassem. Solicitei que dançassem com se estivessem dentro de uma "casa" (cinesfera) de tamanho sugerido por mim (pequena, média ou grande). Eles participaram um pouco, mas logo se dispersaram novamente.*

Terminei a aula com a sensação de que tudo que havíamos caminhado até o momento, tinha se perdido. As crianças pouco dançaram, esqueceram-se de ocupar os espaços, correram muito e estavam sem concentração. Logo lembrei que eu havia previsto isso.

Entretanto, observando a filmagem do encontro, notei que as mudanças de estratégias e as trocas de atividades realizadas durante a aula garantiram a vivência da cinesfera por meio do jogo do "coelho sai da toca" e das imagens de diferentes tamanhos de casa. O objetivo foi alcançado, mesmo a aula não tendo ocorrido como planejado.

Essa situação oportunizou a minha compreensão de que o conhecimento da turma, do contexto e do espaço facilitou o replanejamento das vivências durante a aula. Esses conhecimentos, segundo Schön (1992), são tácitos, ou seja, espontâneos e intuitivos, provenientes da experiência cotidiana do professor; portanto precisam ser valorizados e integrados aos saberes escolares⁴⁶, neste caso, os elementos da linguagem da dança. Nessa aula, permiti que os conhecimentos tácitos me auxiliassem na transmissão dos saberes escolares, além de respeitar as necessidades das crianças.

Tal reflexão favoreceu o entendimento sobre a relevância da experiência para

⁴⁶ Saberes escolares: fatos, teorias e proposições estabelecidas por meio de pesquisas e transmitidas aos estudantes.

a prática docente, alimentada e atualizada pelas teorias. Uma ação consciente e refletida, na qual o professor pensa sobre um fato que o surpreendeu, procura novos métodos de ensino e observa como as crianças dialogaram com a informação ministrada e suas dificuldades. Esse comportamento que pode enriquecer a formação profissional e contribuir para a construção de novos conhecimentos, favorecendo uma maior compreensão e transformação da prática pedagógica (SGARBI, 2009).

Por fim, outra mudança significativa ocorreu no plano de aula do 22º encontro. *Ao explicar sobre os instrumentos musicais e o pulso da música, espontaneamente J.P.A.S. fez um som com a boca representando essa marcação sonora. Aproveitei e bati palma em outro andamento para compor uma melodia e, de repente as demais crianças me acompanharam nas palmas.*

Observando o que estava acontecendo, parei a atividade e reorganizei-a: pedi para dez crianças marcarem o pulso como J.P.A.S. havia feito ("pum, pum" com a boca), outras dez baterem palmas dobrando o andamento e, as demais me acompanharem no "lalalá". Foi fantástico! E partiu do envolvimento delas na atividade: fizemos música juntos!

Esta atuação revela que houve espaço para escutar as crianças e incluir suas ideias nas atividades propostas. Ao longo do curso de dança sempre que surgia um movimento, pergunta ou comentário novo, utilizava como exemplo ou sugestão para toda a turma. Tal atitude pode estimular uma construção coletiva da dança e o respeito pela compreensão de uma criança ativa em seu processo de aprendizagem, com pensamentos e necessidades próprios: um sujeito sociohistóricocultural.

As modificações relatadas nas aulas acima comentadas mostram a ação de um professor reflexivo (SCHÖN, 1992), que se permite ser surpreendido pelas crianças, reflete **no momento** sobre o fato (reflexão **na** ação) e reformula estratégias, estimulado pela interação com o aluno.

A prática reflexiva apresentada no curso "Planeta Dança" foi uma maneira de planejar a ação; antecipar a execução do plano, me preparando para as situações novas; focar a atenção em determinadas características do contexto e das necessidades dos pequenos; repensar estratégias; e questionar minhas decisões, ações e conhecimentos tácitos a partir das reflexões. Aprendi mais a trabalhar no plano das incertezas, me fortalecendo como educadora.

5.5 Com o tato: conhecendo meu corpo e do outro

Uma das informações recebidas de uma professora da EMEI residiu sobre a questão do toque. Ela me alertou que as crianças participantes da pesquisa não se tocavam e, quando o faziam, eram apenas para agredir.

Influenciada por este “diagnóstico”, iniciei uma reflexão sobre como aproximar a criança ao aspecto da dança contato improvisação, elencado no capítulo 3. Com a experiência do projeto piloto e de alguns anos de trabalho com crianças, decidi iniciar pelo toque individual intermediado por um objeto: a massagem com a bolinha cravo.

Na primeira vivência de sensibilização cutânea foi estimulada a sensibilidade exteroceptiva⁴⁷, na qual os pequenos permaneceram *concentrados, sentindo os “espinhos” do material. Muitas crianças identificaram que a percepção tátil do pé era diferente de outras partes corporais.*

Além da exterocepção, a atividade possibilitou o reconhecimento da postura e da posição das partes do corpo, estimulando a propriocepção. Tais sensibilidades corporais favorecem o desenvolvimento e atualização do esquema e da imagem corporal, integrantes do pressuposto da dança noção do corpo.

Em outro encontro sugeri que massageassem seus pés e pernas sem um objeto intermediário, ou seja, com as próprias mãos, identificando as partes duras e moles. Era o início do contato pele com pele.

Na aula seguinte, propus que dançassem com uma parte do corpo “colada” com outra e as crianças experimentaram encostar o antebraço no bumbum, o joelho no pé, o calcanhar na mão, entre tantas outras explorações inusitadas que estimularam diversas percepções táteis. *A opção por atividades individuais em que a própria criança se tocava surgiu da necessidade de prepará-la para o toque do outro. Considerei importante que ela percebesse primeiro em si os efeitos desse sentido antes de realizar a vivência com um parceiro.*

Nesse sentido, Ferreira (2009, p. 44) sublinha que “por meio do toque acontece uma quebra de barreira, como se houvesse um desarmamento de forças e uma entrega a sensações estimuladas pelo tato”. Essa foi a intenção ao decidir a sequência de vivência que aproximariam a criança de alguns elementos do contato improvisação: “quebrar possíveis barreiras” em relação ao contato físico, uma vez que, segundo a autora, ele está intimamente ligado a percepções e emoções.

Com as possibilidades do sentido tátil ampliadas partimos, na aula 11, para a percepção cutânea do outro, na qual sugeri um jogo em que, organizados em duplas, um encostava o dedo em uma articulação do colega, que deveria movimentá-la: o jogo do toque.

Essa atividade não pretendia promover a ativação intensa da sensibilidade da pele, mas um reconhecimento da localização das partes do corpo e preparação para receber o toque do outro.

⁴⁷ Ver página 39.



Figura 26. Jogo do toque

No encontro subsequente, como sugestão de Belém (2011) as práticas de toque se desdobraram em práticas de movimento, inaugurando efetivamente a aproximação dos pequenos com alguns deslocamentos adaptados da técnica de dança contato improvisação.

Essa iniciação se deu em duplas na qual um amigo conduzia o outro pelo espaço ("*levar o amigo para passear*") encostando uma articulação em uma parte do corpo do colega. A atividade seguiu alternando as partes corporais em contato gradativamente até não haver a perda de toque.



Figura 27. Levando o amigo para passear com uma articulação ou parte do corpo

Notei que não houve restrições ao contato físico e as crianças revelaram ter se divertido e gostado bastante da vivência.

Continuando o processo de aproximação, na 13ª aula tocamos com as duas mãos todo o corpo do colega fazendo carinho, pressão, friccionando e sacudindo cada parte corporal, favorecendo um aquecimento para o corpo (FERREIRA, 2009), a percepção de diferentes sensações cutâneas e o contato com o outro.

Segundo Belém (2011), nessa atividade o toque foi utilizado na manipulação do corpo do outro, contribuindo também para o reconhecimento da estrutura corporal; uma prática que oportunizou o desenvolvimento da noção corporal, por meio das sensibilidades proprioceptivas e exteroceptivas. Para a pesquisadora, “o toque e as práticas de movimento com contato físico envolvem um apurado trabalho com a percepção, o funcionamento motor, a disponibilidade para mover-se junto com o outro, a consciência de si” (p. 15).



Figura 28. Estimulando diferentes sensações cutâneas

Na sequência dessa vivência, brincamos de deslizar no corpo do amigo e, nos momentos finais do encontro, *expliquei sobre usarem os apoios no colega e todos experimentaram equilíbrios e desequilíbrios inspirados na técnica do contato improvisação. As crianças deram muitas risadas ao "escorregarem" no colega e aprovaram a atividade, realizando-a com cuidado e respeito.*



Figura 29. Preparando para escorregar no corpo do colega

De maneira lúdica e imagética algumas bases deste aspecto da dança começaram a ser aproximadas dos pequenos de educação infantil.

Por fim, na 14ª aula, as crianças experimentaram alguns deslizamentos e rolamentos sobre os colegas, adaptados do contato improvisação entre eles:



Figura 30. Rolamentos e deslizamentos inspirados no contato improvisação.

Durante as vivências propostas, as crianças se divertiram bastante, gostaram de "escorregar e passar por cima" do colega. Notei que muitos estavam com medo de realizar os movimentos mais ousados, mas permaneci ao lado auxiliando-os. Foi nítido que eles não haviam passado por uma experiência parecida até o momento.

Quando eu sugeri que experimentassem dançar utilizando as atividades anteriormente propostas, sem perder o contato com o corpo do amigo, surgiram muitas ações interessantes na improvisação. Tal fato decorreu do repertório de movimentos que estavam sendo oportunizados durante as vivências, possibilitando aos pequenos combinar e recombina gestos (SARAIIRA-KUNZ, 1994).



Figura 31. Improvisando o contato

Notei também que crianças demonstraram afinidades com o toque e a dança, especialmente os meninos, que realizaram todas as proposições sem receios, deitando "uns sobre os outros". Tal impressão revela que as estratégias de aproximação da criança a movimentos inspirados no contato improvisação (CI) foram efetivas e prazerosas.

Há diversos rolamentos, deslizamentos, apoios, equilíbrios e desequilíbrios que poderiam ser ensinados; seria possível estender esse tema de aula por mais alguns encontros. Entretanto, como a quantidade de aulas foi determinada em seu número

mínimo, para garantir uma modificação em cada aspecto da dança, isso já pôde ser observado.

Percebendo o resultado positivo, aproveitei outros encontros para resgatar e estimular adaptações ao CI. A experiência foi tão agradável que, na coreografia do final do curso “Planeta Dança”, as próprias crianças pediram para dançar o “gruda-gruda” – apelido dado por elas para este aspecto da dança.

Em todas as vivências de contato físico minha ação focalizou a sensação que os pequenos poderiam perceber do toque e da pressão do peso do corpo do outro.

A organização didática para aproximar aspectos do contato improvisação da criança pequena, *desde a aula 11, foi efetiva e possibilitou uma progressão da compreensão e do envolvimento com o tato.* Tais fatores permitiram inibir atitudes agressivas e a resistência ao toque, principalmente entre meninos e entre crianças do sexo oposto.

Ao longo do processo foi possível notar que as crianças da educação infantil ainda não estão tolhidas pelas formas sociais de ação em relação ao toque e são puro afeto e “com-tato”. Mesmo os meninos, que, segundo as professoras, se tocavam apenas para agredir, demonstraram intimidade com as proposições. As crianças aproveitavam as pausas da aula (como o momento de beber água ou a troca de CD) para rolarem ou subirem “umas sobre as outras”. Percebi com isso a necessidade do toque, afeto e encontro com o outro nesta faixa etária.

Desse modo, adaptações ao CI inseridas nas aulas de dança pode contribuir com o aumento das possibilidades do sentido do tato (estimulação da exterocepção) e expansão das percepções sobre os apoios e posicionamento dos membros do corpo (incitamento da propriocepção). Além disso, essa técnica é uma forma de improvisação em dança que promove a interação social, o encontro com o outro, estimula o desenvolvimento da noção corporal (percepção tátil), equilíbrio e desequilíbrio.

Nesse sentido Farina e Albernaz (2009) revelam que

no CI a dança se configura a partir de uma relação com o solo, com o próprio corpo e com outro corpo. É do encontro com as sensações que percorrem um corpo em relação com o solo que, pouco a pouco, surge o movimento que leva ao encontro de outro corpo (p. 544).

Para as autoras, a dança é gerada a partir do encontro dos corpos e possibilita uma profunda percepção de si e do outro, contribuindo para o desenvolvimento do eu-corporal e da diferenciação eu-outro, elencados no 2º capítulo desta investigação.

É sob tais impressões que pondero que o contato improvisação merece certa atenção e investimento nas proposições em dança com os pequenos, pois trazem contribuições importantes para a educação.

5.6 Nós quatro, eu com ela, eu sem ela: a interação social

A experiência do sociograma do projeto piloto em dança “Dança Criativa”, de 2010, me permitiu observar que as crianças tendem a se aproximar dos pares aos quais se identificam, estabelecendo elos que dificultam a vivência de outras relações interpessoais. Com isso, verifiquei que organizar e sugerir duplas e grupos de trabalho possibilitou a interação social e um conhecimento maior do outro. Os pequenos ampliaram seus grupos relacionais e começaram a brincar com os colegas com os quais não estavam acostumados, dentro e fora das aulas de dança.

As interações sociais nessa fase da vida são fundamentais para a promoção do desenvolvimento infantil. A diversidade dessas relações favorece a internalização das regras, a sensibilidade ao ponto de vista do outro e o desenvolvimento de uma variedade de formas de comunicação para compreender os seus sentimentos e os dos demais componentes do grupo. Com isso, aprendem a conversar, negociar, elaborar planos coletivos e utilizar formas serenas de expressão (FARIA e SALLES, 2007).

Além disso, nas interações que as crianças estabelecem entre si, elas aprendem a solucionar problemas, agir nos diferentes contextos, lugares, grupos, objetos disponíveis e tipo de atividade (OLIVEIRA, 2010). Essas vivências oportunizam acesso ao legado cultural e aos conhecimentos adquiridos socialmente, promovendo a compreensão do mundo e o papel das crianças dentro dele.

Dada a importância da interação social na educação infantil, a partir da 11ª aula do “Planeta Dança”, comecei a propor atividades em duplas. As crianças escolhiam seus pares e eu insistia para que elas os variassem. *Contudo, notei que os parceiros começaram a se repetir.* Nesse contexto, fui observando *atentamente as formações de grupos, as relações interpessoais, os líderes e as crianças excluídas. E elaborei mentalmente um mapa da estrutura social dessa turma, que me possibilitou realizar intervenções pontuais e precisas:* passei a determinar as parcerias, aproximando crianças que não haviam dançado juntas até o momento. *A turma reagiu bem a essa estratégia, não se incomodando.*

Depois de vários encontros elaborando duplas e grupos de trabalho, sugeri uma atividade na qual as crianças pudessem escolher seus parceiros. *Achei o resultado interessante, pois muitas acabaram procurando colegas com quem ainda não haviam dançado, fruto da variedade de interações sociais que estavam sendo propostas.*

Além desse fato, na 19ª aula, *deixei-os livres para se organizarem em trios, determinarem a ordem de jogar o pula elástico e o tempo que cada um brincava. Notei que eles se saíram bem nessa tarefa; conversaram e negociaram, sem a necessidade de mediações.*

Percebi que as minhas intervenções sobre as relações interpessoais baseadas no sociograma mapeado mentalmente favoreceram a ampliação das redes sociais e

estimularam a compreensão e o desenvolvimento das formas de comunicação entre as crianças. Tal ação pôde ser observada na facilidade organizacional demonstrada na atividade em trio e na troca espontânea de pares com os quais ainda não haviam dançado. Ademais, negociaram a ordem de brincar e o tempo de exploração de cada um.

Além disso, a interação social pode favorecer a diferenciação eu-outro; característica marcante do estágio personalista, no qual a criança necessita, ao mesmo tempo, se opor ao outro, expulsando-o de si, seduzir e imitar para assimilá-lo; favorecendo a saída no sincretismo social e reelaborar sua personalidade única (MAHONEY e ALMEIDA, 2009).



Figura 32. Ampliando a rede de relações sociais



Figura 33. Imitando



Figura 34. Sendo apreciado

Nesse contexto, muitas atividades propostas em duplas estimularam a imitação (como o “jogo do espelho” e “siga o mestre”); outras incitaram a oposição (como o “jogo do espelho do contra”, no qual um parceiro dançava no nível alto enquanto o outro dançava no nível baixo e vice versa); e algumas favoreceram a apreciação, em que uma criança dançava para outra, para sua turma ou realizava uma pose para ser cuidadosamente observada.

Tais proposições, além de favorecer o encontro com o outro e estimular a interação social, proporcionaram *aos pequenos a possibilidade de incorporar gestos do repertório motor dos colegas, ampliar a sua opção de movimentos e a coordenação motora*, uma vez que ao olhar para o outro (seja na imitação, oposição ou apreciação) as crianças puderam (1) compreender outras formas de movimentos, (2) imitar para dilatar suas possibilidades, (3) reelaborar a sua maneira para então (4) ousar outras experimentações (WALLON, 1975).

Sob esses aspectos, vislumbrei que utilizar as interações sociais no curso do “Planeta Dança” não só atendeu às características e necessidades do período personalista, segundo Wallon (1941), mas apresentou-se como uma estratégia de aproximar a dança aos pequenos, uma vez que um ensinou ao outro e, juntos, compartilharam ações para a construção de suas danças.

5.7 Siga o mestre: a imitação na dança

A imitação permeou todo o curso de dança. Em um primeiro momento ela aconteceu vinculada ao jogo de faz de conta, no qual as crianças experimentavam os movimentos de animais, flores, aviões, detetives, grãos de areia, entre tantos outros personagens que surgiram no decorrer do processo.

Essa estratégia foi inspirada na pesquisa de LIMA (2009), que afirma que as crianças gostam de imitar os adultos (pais, professores, trabalhadores, protagonistas de televisão), outras crianças, animais e objetos. Elas constroem jogos de faz de conta reproduzindo diversos personagens que pertencem ao seu cotidiano. E o fazem, para compreender o meio em que estão imersas e ampliar suas qualidades como pessoa (Wallon, 1975). Nesse contexto, uma situação curiosa chamou a atenção na 11ª aula: espontaneamente dobrei *a barra da calça para não pisar, simulando uma bermuda, e duas meninas imitaram esse gesto. Essa ação, entre outras, revelou a importância do modelo para essa faixa etária como uma tentativa de inserção no meio social, curiosidade e experimentação do mundo ao redor.*

Notei, ao longo do “Planeta Dança”, que os pequenos, quando representavam personagens de suas imaginações, vivenciavam aquilo na sua completude, se envolviam, se transformavam e sentiam prazer em realizá-las. A imitação de histórias e situações faz parte do universo infantil e favoreceu a ampliação do repertório motor e aproximação da dança nessa fase da vida. Por meio do faz de conta, as crianças mudaram o significado das coisas, trataram objetos inanimados como animados e substituíram uma ação por outra (CARNEIRO e DODGE, 2007).

A imitação se aproxima da representação nos estudos de Wallon (1975 apud PEDROSA, 1994) quando o sujeito, ao imitar, tende a estabelecer uma dissociação entre o que é percebido, desejado ou imaginado e o que é efetuado. Há uma reorganização do modelo. Essa oposição propicia “o plano da representação. A representação seria, segundo ele, o resultado da duplicação do real, ou seja, o desdobramento do plano do sensível e do concreto em um equivalente, formado de imagens, símbolos e ideias” (p. 112).

Nesse sentido, durante as proposições da 4ª aula, percebi que *a imitação dos animais foi inundada pelas características pessoais de cada criança e do conhecimento prévio que traziam sobre cada um deles.* Havia uma reelaboração dos gestos. Com isso,

aproveitei para estimular os pequenos a descobrirem novas formas de movimentação, sugerindo que inventassem outra maneira de nadar como peixe, imitassem uma girafa como se ela estivesse dançando e combinassem as ações de todos os personagens da história, reorganizando a ordem em que eles apareciam ou acrescentando os movimentos de alguns animais que não participaram do faz de conta.

O modelo foi usado como ponto de partida, um estímulo para: 1) proporcionar ampliação do repertório motor às crianças pequenas; 2) vivenciar uma possibilidade de combinação entre os aspectos da dança, acompanhando o pulso musical; 3) reconhecer alguns movimentos que poderiam compor as improvisações; 4) possibilitar a reelaboração e criação de gestos por meio de diferentes possibilidades de ação; e 5) estimular o processo de criação.

Em nenhum momento objetivei que as imitações construíssem padrões rígidos e pré-estabelecidos de movimentação, evitando a repetição de passos, reprodução mecânica ou a padronização de gestos. Incentivei os pequenos a realizarem o seu macaco, o seu siri, almejando uma construção de uma dança própria de cada criança.

Segundo Lima (2009, p.116),

esta temática da imitação ou mimética tem sido, por muito tempo, esquecida ou pouco mencionada no campo da educação, em especial da educação infantil, apesar da importância que tem o potencial imitativo na aprendizagem da criança.

E, dessa forma, interessante resgatar e pertencer ao ensino da dança na educação infantil.

Além disso, essa oportunidade oferecida aos pequenos de imitar os animais de maneira individualizada, organizarem a ordem das ações e de introduzir movimentos característicos de outros animais em suas improvisações, buscou favorecer a diferenciação eu-outro; uma vez que os gestos dos pequenos não foram se enquadrando em um conjunto nem foram rigorosamente padronizados para que todos se movimentassem igualmente e ao mesmo tempo. Houve a possibilidade de escolha e de decisão para que eles pudessem se perceber como personalidade diferenciada (NUNES, 2000). Mais uma ação que buscou atender às características e necessidades do período personalista proposto por Wallon (1941).

Ademais, nessa aula, ao brincar, cada criança interagiu com diversos colegas, uma vez que os "gatos" se arranhavam ou os "macacos" comiam bananas juntos, contribuindo para a ampliação das redes sociais. Muitas ações corporais foram propostas e diversos deslocamentos, estimulados, auxiliando o desenvolvimento da coordenação motora, a consciência de si, a noção corporal e a ampliação das possibilidades de movimento dos alunos, para que eles pudessem futuramente, ousar outras experimentações.

O tema de animais, pertinente ao universo de interesse infantil, oportunizou a vivência de alguns aspectos da dança, como apoios, deslocamento e imobilidade, equilíbrio (dinâmico), postura, níveis, distância, direções, planos, progressão espacial, espaço amplo, social e restrito (cinesfera). Enfim, foi uma aula que ofereceu muitas possibilidades.



Figura 35. Mimética

Já a vivência inicial da 12ª aula foi a *primeira experiência de imitação mais dirigida do curso de dança com um modelo específico: minha pessoa. Notei que as crianças compreenderam com detalhes os movimentos a serem reproduzidos, sobre a imitação e a capacidade de cotejar*, pois a efetivação dos gestos imitados exige uma comparação, e toda comparação exige desdobramento, reelaboração (WALLON, 1941). Mesmo a imitação imediata, na presença do modelo, implica a confrontação das ações atuais com o que foi apreendido na totalidade do ser reproduzido. Destaca-se aqui a noção de semelhança (PEDROSA, 1994).

Em relação a isso, *observei que muitos pequenos introduziram características pessoais aos gestos imitados, como balançar o corpo no pulso da música ou movimentar a cabeça, revelando a reelaboração que existe na imitação.*

Além do 12º encontro, a imitação também foi utilizada em muitas outras aulas, por vezes eu era o modelo, por vezes eram as próprias crianças, como nos jogos do “siga o mestre”, do “espelho” e do “museu da dança”.

Outro ponto de destaque para essa estratégia foi a felicidade que as crianças demonstraram na atividade; a maioria sorria e comentava o prazer e a diversão em realizá-la. Enfim, todos os jogos de imitação foram sempre bem recebidos pelos pequenos. Nesse contexto, *foi possível verificar que a imitação auxiliou na aproximação da dança à criança de educação infantil*, uma vez que nessas aulas as crianças dançaram de fato.

5.8 Jogolândia: o universo infantil do lúdico na dança

Desde o primeiro dia do “Planeta Dança”, o jogo infantil esteve presente nas aulas de dança. No início, por meio do faz de conta, com histórias de Lili e Lulu, do Godofredo e Maria Estela, da Estrela do Mar, investigar espaços, caminhar na praia, “nanar” o neném e vários outros enredos que permearam as vivências corporais. Jogos que estimularam a imaginação, mimese e todas as possibilidades comentadas no subitem anterior.

Notei que os pequenos se interessaram bastante pelas histórias e demonstraram ter gostado das aulas em que foram utilizadas. Logo no 3º encontro observei que *o faz de conta apresentou-se como estratégia atraente, prazerosa e cativante para apresentar e sistematizar os elementos da dança*, uma vez que as crianças se envolveram na vivência, riram e compreenderam com facilidade o aspecto da dança que estava sendo estimulado. Um exemplo disso foi a informação de que os *detetives procuravam espaços vazios e não poderiam andar ao lado dos colegas, pois queriam descobrir coisas que ninguém havia encontrado*, estimulando o entendimento sobre o espaço amplo e social⁴⁸ e a estruturação espacial⁴⁹.

A partir da 10ª aula as narrativas dividiram espaço com os jogos de comando, como o ditado corporal ou jogo do toque e, no 15º encontro, os jogos populares infantis (duro ou mole, vivo ou morto, toca do coelho, siga o mestre, pula elástico, jogo do espelho e dança da estátua) passaram a ser enfatizados nas atividades, sendo adaptados para a dança⁵⁰.

⁴⁸ Ver página 58.

⁴⁹ Ver página 41.

⁵⁰ As adaptações dos jogos para a dança, realizadas no “Planeta Dança”, encontram-se nos planos de aula em anexos B.

Nesse período, *observei que o jogo estava se apresentado como uma estratégia interessante de ensinar a dança com prazer*, e segundo Godoy (2007) esta é uma das características que a dança pode gerar em quem a executa e a vê: o prazer.

Dallabona e Mendes (2004) destacam que

é muito importante aprender [e ensinar] com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p. 36) que “educar é ir em direção à alegria”. As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento (p. 2).

Sob esse aspecto, as autoras consideram importante a utilização dos jogos nos processos pedagógicos, e assim fiz no “Planeta Dança”, com vivências que envolviam a ludicidade da arte.

Marques (2011) acrescenta que a situação educacional lúdica está relacionada à criação e à transformação, pois favorece a criatividade e a expressão. Brincar é criar vínculos e possibilita estabelecer relações. Ao propiciarmos situações lúdicas, de jogo, estamos estimulando a constituição de vínculos e a educação de pessoas sensíveis ao olhar e ao diálogo.

O jogo garante “a formação do grupo, uma vez que o acordo lúdico assegura a inserção de todos na mesma atividade” (SGARBI e JESUS, 2008, p. 20). Dessa forma, o jogo está inundado da interação social e do encontro com o outro, características e necessidades preconizadas por Wallon (1941) para a faixa etária.

Durante o processo, *notei que os pequenos conheciam poucos jogos infantis. Nesse caso, ponderei que o ideal teria sido desmembrar esses encontros em dois, de modo que no primeiro, eles pudessem explorar o jogo e, no segundo, dançassem enfatizando os aspectos da dança propostos. Contudo, como a quantidade de aulas foi determinada em seu número mínimo, para garantir uma modificação em cada aspecto da dança, isso já pôde ser observado em relação aos conteúdos que foram relacionados aos jogos, como tensão espacial, cinesfera, níveis, direções, entre outros.*



Figura36. Jogando o pula elástico e coelho sai da toca

No 22º encontro, retomei o faz de conta por meio da imagem do fundo do mar e das algas que lá viviam. *Perguntei como eram os movimentos dessas plantas e, para minha surpresa e felicidade, as crianças usaram os termos balançar, ondular e peso leve para descrever os gestos. Percebi que elas estavam se apropriando de alguns aspectos da dança e reconhecendo-os em outras situações. Para coroar a roda de conversa, J.V.A.M.G. complementou concluindo que a alga dançava no fundo do mar.*

Aproveitei os comentários para ampliar a percepção dos pequenos sobre o movimento, revelando que a alga também poderia torcer, flexionar e estender.

Essa foi a aula que mais me sensibilizou no curso todo, pois pude perceber um grande desenvolvimento global das crianças e a incorporação dos elementos da dança. Essa linguagem artística estava sendo aproximada aos pequenos e os princípios metodológicos elencados estavam favorecendo essa ação.

Além disso, nesse encontro pude verificar a expressividade do faz de conta no universo infantil. O retorno às histórias me fez observar o comportamento diferenciado das crianças: uma alegria intensa e um sorriso que quase se transforma em risada durante toda a aula. Havia um brilho mais forte no olhar.

Com isso, constatei que os jogos realmente se configuraram como uma opção metodológica interessante e prazerosa para apresentar, de maneira sistematizada, os signos da dança. De fato, por meio do jogo foi possível a identificação do que estava sendo ensinado, possibilitando às crianças incorporar os conceitos em dança de maneira divertida. Em particular, os jogos populares infantis proporcionaram diversão, risada e o encontro com o outro. Entretanto, o faz de conta ocupou um lugar especial neste curso, revelando o prazer que o mundo mágico da imaginação pode proporcionar aos pequenos.

Kishimoto (2002) nos lembra que o faz de conta é uma atividade essencial ao desenvolvimento infantil; uma forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação entre as crianças, no qual oportuniza ao pequeno descobrir-se e apreender a realidade, incentiva a interação entre os pares, a resolução de conflitos e estimula o desenvolvimento do potencial criativo. Além disso, ao brincar, as crianças aprendem a significar e ressignificar os signos sociais, contribuindo para o processo de apropriação simbólica, construção da linguagem e desenvolvimento da cognição (KISHIMOTO, 2008).

Caso haja a oportunidade de elaborar um novo curso de dança para crianças de educação infantil, manteria o trabalho com os jogos populares infantis, entretanto enfatizaria mais a imaginação e as narrativas.

5.9 Na arte do improviso

A improvisação em dança surgiu pela primeira vez na 4ª aula, *com uma tentativa de combinação e recombinação dos movimentos de animais estimulados pela história da "Estrela do mar" e pela possibilidade de inserção dos gestos de outros bichos*

que não foram citados no faz de conta. Nessa proposição, ao oferecer um tema motivador e um pequeno repertório motor para que as combinações pudessem ser realizadas, observei que a ação de improvisar foi vivenciada, ainda que de maneira primária.

No encontro seguinte, a improvisação foi mais enfatizada à medida que sugeri que as crianças dançassem explorando as possibilidades das ações corporais e organizando-as na ordem desejada. *Durante o encontro houve uma preocupação em propor tais ações em diferentes níveis e progressões espaciais para enriquecer as combinações, mas, apesar de insistir, os pequenos não exploraram muitas possibilidades de movimentação. Notei que seria preciso apresentar as variações de cada ação corporal de maneira mais sistematizada para que eles pudessem incluí-las em suas danças.*

Em relação a essa questão ficou evidente a necessidade do repertório motor para improvisar. Observei que as opções de gestos das crianças eram poucas, por isso suas improvisações não foram diversificadas.

Alguns encontros adiante e depois da proposição de imitações, apreciações de coreografias em vídeo e atividades que envolviam circuitos e filas, os pequenos começaram a buscar *mais variações de cada ação corporal, combinando-as com os níveis, tensões espaciais e ênfase nas partes do corpo; deixando suas danças mais interessantes e diversificadas.*

Nesse contexto, *pude observar que muitos componentes vivenciados na imitação, como saltar e afastar as pernas no ar, andar com os calcanhares ou o balanço do barco, estavam brotando nas improvisações, revelando a possibilidade de reelaboração e a importância do modelo para o enriquecimento do repertório motor*⁵¹.

Encontro após encontro, as *improvisações foram revelando combinações curiosas e inusitadas, acredito que estimuladas pela vasta gama de experiências corporais que estavam sendo oferecidas às crianças.* Nesse sentido, recordamos que, para Saraiva-Kunz (1994), a improvisação permite o resgate de movimentos pertencentes ao repertório do sujeito, sejam eles do cotidiano, aprendidos em atividades físicas, explorados em brincadeiras, em um novo espaço e/ou com diferentes estímulos. Com isso, depois de ampliado o acervo de gestos, as crianças participantes desta investigação passaram a improvisar de uma maneira mais elaborada.

Ao final do processo, notei uma situação interessante: na 24ª aula, *ao sugerir que dançassem, na atividade de projeções, percebi que a informação "dançar" era muito vaga para os pequenos e suas improvisações tornaram-se comuns, repetitivas e se esgotaram com facilidade. Contudo, quando eu ofereci um direcionamento, como explorar as direções ou articulações, a informação foi rapidamente identificada e o improvisar se tornou motivador e inusitado.*

⁵¹ Em relação ao modelo ver páginas 43, 112, 113 e 114.



Figura 37. Improvisações

Dessa forma, é possível verificar que nessa faixa etária as improvisações dirigidas ou temáticas são mais interessantes e divertidas que as livres, confirmando a recomendação de Laban (1990) sobre essa estratégia para iniciar a criança no universo da dança. Foram necessários tema, motivação, objeto, música e parceiro para favorecer o desenvolvimento de tal pressuposto da dança. Em particular, a utilização de materiais foi uma tática que facilitou o alcance desse fim, corroborando com a argumentação de Haselbach (1989).

É possível que essa necessidade de encaminhamento seja decorrente do momento do desenvolvimento infantil, de conhecimento do corpo, gestos e ampliação do repertório motor. Dessa forma, procurei, por meio das imitações, circuitos e filas, estimular nas crianças a descoberta dos movimentos que poderiam presenciar suas improvisações.

Além disso, esse pressuposto da dança desvia-se dos tradicionais processos de ensino e aprendizagem, puramente técnicos e estereotipados, proporcionando o desenvolvimento da personalidade na medida em que o sujeito escolhe seus movimentos, combina e recombina-os, liberando a expressão dos gestos.

Nas aulas, percebi, assim como Lima (2009), que a utilização da improvisação no ensino de dança foi uma estratégia interessante e viável para estimular a busca por novos caminhos de transpor, de maneira criativa e prazerosa, os desafios propostos, favorecendo a autonomia. Por meio da improvisação, as crianças se expressaram, exploraram diversas formas de se movimentar, ressignificaram movimentos cotidianos, experimentaram diversas sensações em seu corpo e vivenciaram a dança.

5.10 Apreciando: eu, tu, eles

A apreciação estética foi bastante utilizada no “Planeta Dança”. Esse recurso objetivou ampliar o universo cultural das crianças participantes deste estudo, estimular a capacidade de observação e compreensão da dança como linguagem artística e favorecer aos pequenos visualizar a integração dos elementos da dança para a composição de uma coreografia.

Foram exibidos DVDs com apresentações de dança contemporânea, balé clássico, danças populares brasileiras, danças étnicas, sapateado, danças urbanas, musical e dança de salão.

Os pequenos gostaram bastante dos vídeos apresentados. Na 7ª aula, observando “Milágrimas” do Ivaldo Bertazzo, conversamos sobre suas impressões, as ações corporais presentes, a estruturação de uma coreografia, o figurino, cabelo, entre outras questões elencadas por eles. Uma das crianças destacou a ocupação e utilização do espaço realizada pelos bailarinos.

No 10º encontro, assistimos à coreografia “Flocos de Neve”, do DVD “O Quebra Nozes”, interpretado pelo Kirov Ballet, para visualizar os movimentos em peso leve. Os pequenos desconheciam os balés de repertório e *realizaram diversas comparações com a coreografia “Milagre”, do DVD “Milágrimas”, questionando a estrutura das apresentações em dança, entre elas o cenário, figurino e iluminação.* Aproveitei a ocasião para comentar *sobre os significados de alguns códigos presentes nesta dança*, como a mímica, a magia, o mundo dos sonhos e a relação com o peso leve.



Figura 38. Apreciando o DVD “Milágrimas” do Ivaldo Bertazzo



Figura 39. Apreciando o DVD “Quebra Nozes” do Kirov Ballet

Para a identificação de como os movimentos das articulações poderiam compor uma dança, mostrei o DVD “Cats”, na aula 12. *As crianças gostaram tanto que me pediram para assistir um pouco mais e imitar os gatos. Percebendo a necessidade da imitação, reservei um momento da aula para que isso acontecesse.* Essa situação me fez

refletir sobre a apreciação estética como um modelo, uma vez que as crianças experimentaram em seus corpos movimentos novos de maneira reelaborada.

No 21º encontro, observamos duas coreografias do espetáculo do grupo irlandês "Lord of the Dance", para ilustrar os aspectos da dança deslocamento, imobilidade, peso, tónus e relação entre música e movimento. *A primeira coreografia, "Celtic Dream", utilizava música lenta e era dançada por moças trajando roupas esvoaçantes. Perguntei às crianças que tipo de movimentos as dançarinas realizavam e se os gestos "combinavam" com a música. Essa pergunta ampla foi proposital para que pudesse observar as relações que eles estabeleceriam entre as aulas ministradas e as cenas.*

A resposta instantânea foi "peso leve". Considerei a percepção das crianças valiosa, pois demonstrou a compreensão sobre esse aspecto da dança e o seu reconhecimento no vídeo.

Em seguida, exibi a coreografia "The Warriors", composta por homens, no qual a música acelerava gradativamente até tornar-se empolgantemente rápida. Repeti as perguntas e os pequenos apontaram o peso firme e a ênfase nas pernas e pés para a realização dos movimentos. Além disso, indicaram a postura para dançar, realização de uma pose concomitantemente ao final da música e a imobilidade corporal enquanto o público aplaudia.

Senti grande satisfação ao escutar tais percepções, pois, a cada aula, desde o início do curso, reforcei a importância dessas questões cênicas para a dança como linguagem artística. Procurei encerrar a maioria dos encontros propondo que as crianças se apresentassem, priorizando os aspectos trabalhados. Assim, sugeria que elaborassem uma pose para iniciar, outra para finalizar e que permanecessem na posição, até a música começar ou parar de tocar, sem arrumar a roupa ou mexer no cabelo. Um trabalho que enfatizou a relação entre palco e plateia, entre o dançar e apreciar.

Por fim, encerrei as apreciações na aula 27, com um vídeo editado de um *pot-pourri* de diferentes estéticas da dança: balé, maculelê, dança contemporânea, *hip-hop*, dança indiana, *jazz* musical, dança de salão e sapateado (do filme "Happy Feet"). *Iniciei essa aula explicando às crianças as formas espaciais e relacionando-as com as atividades que havíamos feito nos últimos encontros. Sugeri que observassem tal aspecto no vídeo que assistiriam.*

Durante a exibição do DVD, os pequenos fizeram comentários interessantes. Identificaram o peso e níveis em cada uma das coreografias, indicaram as partes do corpo enfatizadas na dança indiana e algumas ações corporais que apareceram no maculelê e no balé. Tais apontamentos aconteceram espontaneamente, sem precisar instigá-los.

Quando iniciou o maculelê, eles estranharam o nome e os homens estarem de saia, mas logo uma das crianças falou que parecia índio e todas entenderam o porquê de estarem vestidos daquela forma. Na sequência, uma menina afirmou que a saia era do mesmo material da cabana dos três porquinhos (palha)!

Na coreografia do balé (um trecho de "Coppelia"), T.Y.R. concluiu: "Eles contam uma história". Aproveitei a intervenção para comentar sobre personagem, a função comunicativa da linguagem artística e a relação palco/plateia. Ainda nessa dança, L.A.N. notou "a sapatilha de ficar na pontinha do pé" e as demais crianças perguntaram como chamava. Também perceberam que os homens não estavam com esse calçado. Informei que apenas as mulheres o calçavam, com o objetivo de parecerem mais delicadas, como se flutuassem no palco.

No vídeo da dança contemporânea (Cia Quasar), os pequenos se animaram com o contato improvisação, alegando que tinham aprendido. Não lembraram o nome da técnica, mas lembraram que era "aquele que gruda e não desgruda mais" (uma das imagens que eu ofereci). Ao observarem um movimento no qual um bailarino rolava pelas costas do outro gritaram: "a gente sabe esse!"

Para finalizar havia um trecho do filme Happy Feet e eles adoraram!

Esse momento foi fantástico. Durante a exibição do DVD, mediei questões sobre os diferentes estilos de dança, figurino, maquiagem, postura e sobre não ficar correndo, nem falando durante a apresentação.

A oportunidade de fruir diversos gêneros de dança oferecidos ao longo deste curso objetivou apresentar a diversidade dessa linguagem artística. Tais ações, caso continuem a ser exploradas com as crianças, podem, no futuro, estimular a compreensão das diferentes formas de expressão.

Segundo Vieira (2011, p.10) "estas reflexões sugerem que nós, professores de dança, devemos considerar a inclusão da educação estética na nossa práxis, pois ela desvela estes mundos até então ignorados ou pouco conhecidos, formas de expressão 'estranhas' e 'extraordinárias'".

Além disso, tal iniciativa procurou estimular uma fruição para além do senso comum e proporcionou "uma visão artística e educacional da dança na escola, contextualizando-a como manifestação cultural presente na sociedade" (GODOY, 2010, p. 50).

Neste contexto, Vieira (2012a, p. 7) ainda reflete que

um curso ou disciplina da arte que não trabalhe com a educação estética é incompleto, detentor e mantenedor de uma visão estreita em relação a esta área, pois minimiza o refinamento do senso crítico e a formação dos significados [...]. A educação estética que alia criticidade com criatividade, sensibilidade e imaginação possibilita ao sujeito ampliar suas poéticas e seus sentidos, além de oferecer condições para se refletir e discriminar aspectos diferenciadores da própria arte. O aluno se apropria não somente

de uma ou duas técnicas ou vocabulários do fazer artístico, mas sim, da própria produção e reflexão acerca da arte.



Figura 40. Apreciação estética

É claro que, quando nos referimos às crianças da educação infantil, a educação estética vem com papel de despertar, favorecer e sensibilizar para o novo por meio do lúdico, prazer e da curiosidade. Se esse trabalho for incentivado por todo o período de educação formal, será possível oportunizar a ampliação dos sentidos, a capacidade de reflexão e criticidade como a autora menciona acima.

Sob todos esses aspectos, apresentados neste subitem, é possível ponderar que as apreciações, juntamente com os elementos da dança, a imitação e a improvisação aproximaram a criança pequena da dança.

Além da experiência de apreciar coreografias de renomados artistas da dança, as crianças vivenciaram a possibilidade de serem apreciadas. Esta experiência ocorreu, pela primeira vez, de maneira mais sistematizada, no 25º encontro, no qual elas se apresentaram para seus colegas de turma. Em todas as aulas, propunha que se apresentassem para mim, entretanto meus olhares eram rotineiros; expor-se aos colegas foi um desafio.

Na última proposição dessa aula, *dividi a turma em dois grupos e expliquei que um se apresentaria para o outro. Conversamos sobre qual seria o comportamento de quem assististe e o porquê.*

Propus que iniciassem a dança com uma pose usando os apoios e algumas crianças me questionaram sobre a quantidade deles. Com essa pergunta percebi que elas incorporaram esse aspecto da dança!

O primeiro grupo que dançou prestou atenção no ritmo da música e, quando ela acabou, fizeram uma pose, sem eu ter comentado sobre isso, mas ficaram muito envergonhados.

Conversamos sobre a timidez e a movimentação acanhada e curta que realizaram. Disse que, ao se apresentar, os movimentos necessitariam ser claros e com energia, para a plateia não achar a dança "sem graça". Mediante tal intervenção o segundo grupo explorou mais os níveis, fez movimentos com maior energia e não ficaram com tanta vergonha.

Alternei novamente para o primeiro grupo, comentando que o apreciar poderia contribuir com ideias de movimentos. Sugerí que nesse segundo momento os dançarinos utilizassem as tensões espaciais e o peso leve, e que os espectadores apreciassem as diferentes movimentações e formas espaciais que poderiam surgir.

Notei que os pequenos ficaram à vontade e alguns gestos das imitações e das apreciações, apareceram nas danças de maneira reelaborada. Repetimos o segundo grupo apresentando-se para o primeiro e um bate-papo sobre o que foi observado se sucedeu.

Essa atividade procurou despertar um princípio de construção da cena, com início e fim, destacando a relação de comunicação entre dançarino e público. Uma busca pela dança como linguagem artística com elementos que signifiquem algo para alguém (MARQUES, 2010). Houve também um estímulo para a apreciação estética, que envolveu a contemplação e o papel ativo do espectador com um

olhar que compreende e incorpora a diversidade de expressões e que reconhece as individualidades. Essa fruição enriquece a criatividade e a imaginação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais referem-se ao conhecimento artístico como produção e fruição (MATTHES, 2010, p. 132)

O produto criado por meio da improvisação abriu perspectivas para diferentes possibilidades de apreciação e, após a fruição, a plateia pôde dialogar com os artistas sobre suas percepções.

Ao vivenciar tal situação, recordei que, logo ao entrar em contato com a EMEI, soube que os pequenos costumavam realizar coreografias para os pais e parentes nas festividades escolares, como dia da primavera, das mães, festa de encerramento do ano, entre outros. Como não há aula de dança nessa escola, essas oportunidades foram elaboradas por uma professora que inspirava-se nas letras da música e em “passinhos” determinados por ela. Esse fato reforça a constatação de Marques (2005) de que ainda impera um discurso reducionista da dança para educação infantil apenas como preparação de coreografias para festividades, nas quais as crianças se vestem de flores ou bichos e repetem uma sequência de movimentos diversas vezes para agradar pais e diretores.

Minha proposta de apreciação estética e construção da cena partiu da improvisação e talvez por isso os pequenos tenham se intimidado tanto. Essa ocorrência permitiu-me verificar a necessidade da preparação do dançarino para improvisar em cena; ele precisa identificar a diferença entre um exercício de aula e a comunicação com o público. Dessa forma, finalizei o encontro conversando com as crianças sobre as relações entre dançarino e plateia e como o corpo se organiza em cena. Um início de fruição e de coroamento da dança como uma linguagem.

Outro ponto significativo desse momento de apreciação foi a possibilidade de verificar as afirmações de Wallon (1941) em relação a algumas características do período personalista. Segundo o autor, na *idade da graça* a criança inicia uma grande preocupação consigo e com o que suas atitudes e gestos podem ser e parecer; ela apresenta uma necessidade de ser admirada. Nas aulas de dança “olha como eu faço” foi a frase mais ouvida.

Contudo, Bastos e Dér (2009) revelam que, ao se exhibir, a criança reconhece que pode, ou não, ser correspondida em suas expectativas. Dessa maneira, a necessidade de ser admirada e aprovada vem sempre acompanhada por inquietações, timidez e decepções; caso ocorrido no final dessa aula.

As crianças adoraram esses momentos de apreciação, elas ficaram muito contentes por terem sido aplaudidas e agradeceram com euforia. A experiência foi válida, uma vez que contribuiu para a preparação da apresentação do final do curso, possibilitou às crianças aprenderem sobre as relações entre dançarino e público, e como se constrói uma cena.

5.11 E com vocêeeesssss, assss criiiiannnnçasssss...

Para coroar o encerramento do "Planeta Dança", propus que os pequenos vivenciassem a construção e apresentação de uma coreografia. Refleti que tal oportunidade poderia ser uma ocasião privilegiada para a criança ser apreciada e vivenciar mais um momento de ensino e fruição da dança como linguagem artística.

Sugeri, no 26º encontro, que se apresentassem para a professora de sala e para os pequenos da *turma "B", que não participaram da pesquisa, mas que passaram pelo mesmo processo dos 30 encontros*⁵². E, todos vibraram.

G.M.C. interrompeu a comemoração, alertando-os de que precisariam, então, ensaiar. Pedi que pensassem em um tema e, no final da aula, T.Y.R. sugeriu "marionetes", alegando que os bonecos de madeira poderiam dançar em peso firme e com as articulações (Fabuloso!). As demais crianças aprovaram a ideia e acrescentaram que poderiam pensar em outros brinquedos que dançavam. Frente a tais questões, disse que começaríamos a nos organizar relembrando alguns aspectos da dança já aprendidos.

A preparação se iniciou na 27ª aula, na qual comentamos sobre a construção da cena: não conversar durante a dança, a postura corporal diferenciada do cotidiano e a relação de comunicação com o espectador. Dessa forma, propus que as crianças dançassem para seus colegas de sala experimentando a sensação de serem apreciadas⁵³.

No encontro seguinte, oportunistei aos pequenos a apreciação, em DVD, de uma apresentação de dança realizada por *crianças da idade deles, em uma quadra*. Isso permitiu a compreensão da dinâmica do encerramento do curso em um contexto mais próximo ao deles, uma vez que só havíamos apreciado adultos dançando e em um palco ou salão com cenário e iluminação.

A coreografia exibida foi a da apresentação de dança, realizada em 2011, em uma das escolas que leciono. Nela, havia uma menina de 3 anos de idade, que chamou a atenção dos pequenos que assistiam ao DVD. Eles ficam encantados e chamando-a de "pequeninha". Quando parei o vídeo escutei comentários, como: "Ahhh, que pena, 'tava' tão legal e bonito". Percebi que eles realmente gostaram de observar outras crianças dançando. Penso que deveria ter levado outras imagens desse tipo durante o curso; eles se identificaram e isso favoreceu a compreensão do que estava sendo ensinado: a postura em cena, a atenção, o silêncio e o personagem.

Na quadra e em círculo, conversamos sobre quais brinquedos poderíamos representar dançando e, a partir das falas das crianças, perguntei quem gostaria de ser cada um dos citados. Eu dizia, por exemplo: "eu gostaria de três crianças que imitassem uma bola, três que representassem uma marionete" e assim por diante.

Propus que todos se distribuíssem pelo espaço e que as crianças encenando

⁵² Ver página 85.

⁵³ Essa atividade foi comentada no item anterior, referente à apreciação estética. Ver páginas 125 e 126.

brinquedos iguais ficassem distantes. Cada uma criou a sua pose inspirada no personagem que representaria e eu sugeri possíveis mudanças de nível ou do peso que o "brinquedo dançaria se tivesse vida".

Mostrei a música (escolhida por mim, uma colagem musical com sons de bonecos de corda, fábrica de brinquedos, piano e violão, editada por Ivan Osses) e todos aprovaram. Nos sons de "dar corda", T.Y.R. sugeriu que cada criança mexesse uma parte do corpo G.M.C. sugeriu que, em seguida, todos dançassem como brinquedos.

O terceiro momento da coreografia foi elaborado por mim, inspirada em uma fala de T.Y.R., que queria dançar como marionete. Deste modo, organizei as crianças em duplas, levando em consideração a proximidade espacial, e solicitei que decidissem quem seria a marionete e quem seria o condutor.

Pedi que as "marionetes" sentassem com as pernas e braços afastados lateralmente e os condutores imaginassem que estavam segurando fios presos aos braços do brinquedo. Todos juntos levantaram o membro superior direito, o esquerdo, os dois e a "marionete" ficou um pé. As crianças riram bastante, alegando que parecia de verdade.

O tempo da aula acabou e interrompemos nosso processo de criação na metade da música.

Notei que para eles se apresentarem sozinhos, sem minha ajuda, seria necessário mais umas cinco aulas, tempo que infelizmente não existia. Dessa forma, para o encontro seguinte, decidi investir um pouco mais na construção do personagem e na diferença que os movimentos de cada brinquedo poderiam apresentar, ao invés da memorização da coreografia.

Na 29ª aula, logo que cheguei a EMEI, fui à brinquedoteca e peguei alguns brinquedos que as crianças escolheram para representar, entre eles uma boneca de pano, um ursinho de pelúcia, uma marionete, um boneco super-herói e um carrinho.

Já em quadra e com as crianças, conversamos sobre os personagens e a representação. Expliquei que, para a dança ficar interessante, o público precisaria pensar que elas eram brinquedos de verdade, que houvesse essa comunicação. Pedi então, que observassem as formas, o peso, as tensões espaciais, que cada objeto poderia conter para se aproximar ao real.

Com essa questão compreendida, iniciamos o ensaio relembrando a parte da coreografia elaborada e verificando as dúvidas.

Notei que os pequenos estavam com dificuldade de se organizar em duplas, alguns ficavam correndo atrás do amigo ou subindo nas costas uns dos outros. Demorou para entenderem a composição, mas deu certo!

As crianças sugeriram dançar o "gruda-gruda" (apelido dado por elas às vivências adaptadas do contato improvisação) após a cena da manipulação das

"marionetes" e, em seguida, propus que finalizassem a coreografia dançando individualmente, enfatizando os níveis e ações corporais.

A solicitação para dançarem com contato físico em um momento da coreografia reforçou minha observação de que as crianças da pesquisa gostaram bastante de experimentar elementos inspirados na técnica do contato improvisação.

Terminamos de elaborar a dança e conseguimos ensaiar mais três vezes. Passei a auxiliá-las com palavras-chave durante a coreografia, pois estavam esquecendo algumas partes. Seria necessário mais umas quatro aulas para que os alunos se apresentassem sem minha ajuda, mas como o objetivo desse momento era de uma vivência, uma aproximação, duas aulas foram suficientes para isso. Entretanto, refleti que ficou muito bom para o curto tempo.

Algumas crianças compreenderam tão bem a questão do personagem que até a expressão facial mudou.

Combinamos a entrada em cena, o agradecimento e a saída. Elas estavam animadíssimas para o último dia!

No 30ª aula, repassamos a dança duas vezes antes do início da apresentação. Os pequenos lembraram os códigos combinados, os lugares e ocuparam os espaços, mas permaneceram falando o tempo todo durante a dança. Percebi que estavam ansiosos.



Figura 41. Ensaiando momentos antes

Convidei as assistentes e a direção da escola para assistir; elas agradeceram e informaram que estavam muito ocupadas.

Levei a turma "B" para a quadra e os organizei sentados para assistir. Em seguida, posicionei a turma "A" em duas filas para entrar em cena. Neste instante, as crianças começaram a dizer que estavam com vergonha e com um pouquinho de medo. Disse que ficaria tudo bem! Era só elas se concentrarem e aproveitarem o momento.

Fiz a abertura do evento: "Atenção! Com vocês a coreografia A Loja de Brinquedos, apresentada pelos alunos do Infantil II A". E todos aplaudiram!



Figura 42. Os bastidores: preparando para entrar em cena



Figura 43. Aguardando o início da apresentação

Pedi que entrassem e se posicionassem. Entretanto, para minha surpresa os pequenos não realizaram as poses que haviam combinado no ensaio; muitas crianças ficaram nos lugares paradas, sem a forma de brinquedo. Uma delas, nos primeiros acordes da música, ficou imóvel. Outras colocavam a mão na boca e balançavam seus corpos ligeiramente; simplesmente não dançaram no início.

Quando começou o momento coreográfico de "dançar como brinquedos", eles ficaram pulando e realizando movimentos sem relação com o personagem. Além disso, começaram a recuar, ficando "espremidos" no fundo da quadra.

A ocasião das duplas, que no ensaio estava desorganizada, aconteceu de maneira satisfatória; já o siga o mestre e o "gruda-gruda" foram pouco explorados. Nem a pose final foi realizada.

Enfim, eles pouco dançaram, pareciam não saber direito o que deveriam fazer. O ensaio muito foi melhor! Penso que estavam despreparados para o processo de se expor aos outros; precisariam de outros momentos, em aula, de vivenciar a relação dançarino/público. Talvez mais jogos de palco/plateia ou um ensaio geral para algumas pessoas apreciarem tivesse contribuído para maior segurança na apresentação.



Figura 44. Apresentação

Apesar disso, eles ficaram muito contentes por terem sido aplaudidos e agradeceram com euforia. Sentaram-se para apreciar a turma B, que estava mais tranquila e em silêncio.

Ao acabar, organizei uma grande roda e dançamos uma ciranda: assim começamos e assim terminamos! Foi lindo, as crianças estavam atentas, sorridentes, envolvidas e não ficaram puxando os braços dos amigos ou se jogando no chão. Demos um grande abraço coletivo e eu pedi que escolhessem um colega para dançar.

Até as professoras de ambas as turmas participaram desse momento!

Quando percebi que a motivação estava acabando, diminui a altura da música e batemos palmas uns para os outros. Solicitei que sentassem e conversamos sobre a apresentação, sobre as sensações, percepções e impressões. Estavam todos muito contentes.

Foi outro momento de apreciação estética e compreensão das relações de comunicação entre espectador e artista.

Um das crianças choraram na despedida, mas disse que voltaria para visitá-los. Dei um beijo em cada um e parti. Quinze dias depois, cumpri minha promessa, estive na escola apenas para abraçá-los. Foi muito legal, as crianças comemoraram minha ida, me abraçaram com força e brilho nos olhos e perguntaram se eles teriam aula comigo... Espero ter feito a diferença na vida delas!

Ao pensar o processo dessa apresentação de dança, me baseei nas reflexões do capítulo 1 sobre linguagem artística. Procurei valorizar o papel comunicativo e simbólico que as coreografias possuem, relacionando seus signos. Além disso, o processo de criação compartilhou temas e movimentos advindos das ideias e curiosidades das próprias crianças; não houve construções prévias realizadas por mim.

É importante ressaltar também que tampouco se efetuou um *laisse-faire*, mas uma mediação sensível e crítica, com muito diálogo e aprendizado. Busquei valorizar a criança como sujeito sociohistóricocultural e, ao mesmo tempo, intervir pontualmente, colaborando com o processo de aproximação e incorporação da dança.

Uma apresentação que se inspirou em um tema do faz de conta, no qual os brinquedos ganhavam vida e dançavam. Sua elaboração apoiou-se em processos de criação em improvisação e composição coreográfica. As composições foram provenientes de exercícios de aula e ideias das crianças, indo ao encontro das afirmações do capítulo 1, sobre os objetivos do espetáculo: ser consequência e parte do processo de ensino e aprendizagem.

Foi um processo (o curso) que se completou com o produto (a apresentação) e um produto que revelou o processo de ensino e aprendizagem da dança (MARQUES e BRAZIL, 2006 apud VIEIRA, 2012b).

Tais fatos foram também compartilhados por Vieira (2012b) ao trabalhar a apresentação com seus alunos de educação infantil na 7ª mostra Ladrilho, Ladrilhando e Brincando em Viçosa – MG.

Nas apresentações, como artistas, as crianças mostraram obras variadas que foram frutos de processos colaborativos com seus professores de Dança nos vários laboratórios criativos desenvolvidos ao longo de cada semestre. As apresentações das crianças na Mostra englobaram elementos criados por eles mesmos durante as aulas, por meio de estímulos das professoras-pesquisadoras. Durante a elaboração das 'coreografias', decidíamos com as crianças o figurino, a maquiagem e os elementos cênicos. Esses momentos propiciaram reflexão crítica sobre o universo da Dança. Alguns ensaios das apresentações eram feitos no teatro, e se tornaram momentos ricos de aprendizagem para os alunos sobre iluminação, marcação de palco, entradas e saídas de palco, como se comportar nesse espaço, dentre outros (p. 3)

Deste modo, vivenciamos um processo de criação que, segundo FARIA (2011, p. 45), envolve muitas etapas. Algumas delas foram realizadas por nós na apresentação de encerramento do "Planeta Dança", como a escolha do conteúdo temático (em consonância com as crianças); definição das técnicas a serem utilizadas na preparação corporal do elenco (os elementos e pressupostos da dança); o estado de "presença criativa" em que meus sentidos ficaram atentos para qualquer estímulo interno e externo (principalmente ao movimento de reflexão e volta à ação); o início dos ensaios e trabalhos práticos e "por último e não menos importante, a fase final: as apresentações, que podem ou não envolver um debate com o público ao final" (realizado de maneira simplificada após a ciranda, em que as crianças comentaram suas impressões).

Essa estratégia partilhada permitiu que os alunos participassem da criação e compartilhassem o saber artístico que construíram; além de contribuir para a realização de uma apresentação significativa que os aproximou da linguagem da dança.

5.12 E a dança? Apareceu?

Sim, e muito.

Analisando os registros em diário de bordo e observando as filmagens dos 30 encontros, foi possível verificar que as aulas que mais aproximaram as crianças à dança foram as de número 7, 10, 12, 16, 17, 22, 25, 27 e 29. Nelas, todos dançaram bastante, relacionando os elementos da dança de maneira expressiva, dinâmica, fluida e ritmada.

Entretanto, observei que *desde o 16º encontro os aspectos da dança ensinados estavam surgindo nas improvisações dos pequenos e eles estavam dançando de fato!*

Como apontado no subitem 5.4, iniciar pelas ações corporais foi uma estratégia efetiva para uma primeira aproximação, uma vez que este aspecto da dança ampliou o repertório motor, auxiliando as crianças a identificar os movimentos que

poderiam compor suas danças. No decorrer do processo essas ações foram sendo propostas em diferentes níveis, direções, pesos, progressões, enfatizando partes do corpo, explorando tempos, tensões espaciais, pesos e acompanhando silêncios, pausas e pulsos musicais.

Apesar do enfoque primeiro de uma aula ser, por exemplo, *a vivência dos apoios, equilíbrios, postura e tônus (presentes no elemento da dança MOVIMENTO EXPRESSIVO), as atividades proporcionavam também a experiência dos demais elementos – CORPO (ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo e estrutura corporal), ESPAÇO (níveis, projeções, foco do movimento, formas, progressões, espaço amplo, social e restrito) e TEMPO (percepção rítmica e tempo) – concomitantemente. Isso demonstrou a integração e relação entre eles.*

Tais proposições procuraram mostrar aos pequenos como os signos da linguagem da dança podem ser relacionados para produção de danças.

Aos poucos, os elementos foram sendo incorporados e explorados. Ao longo do processo, *percebi como os movimentos dos pequenos estavam se modificando, tornando-se variados e precisos.* As crianças reconheciam os aspectos da dança nas coreografias apreciadas em DVD e nos movimentos de animais e plantas.

O interesse pelo curso e apropriação da dança ultrapassou os muros da escola no caso de R.S.M.S, que me chamou ao final do 26º encontro e *falou fazendo "caras e bocas"*

- Prô, você sabia que eu tenho uma amiga grande, mais velha que eu?

- É mesmo? – disse eu

- É, ela tem seis anos.

- Puxa, que legal.

- Eu perguntei pra ela, se ela sabia o que eram tensões espaciais e ela disse:

"o que é isso?"

- E você ensinou para ela?

- Eu ensinei.

- Parabéns, muito bem!

- Tchau!

E foi embora correndo sem que eu pudesse explorar mais essa maravilhosa informação.

Minha condução, explicações, intervenções, organização didática das aulas, caminho escolhido entre aspectos da dança e a utilização dos princípios metodológicos do ensino de dança na escola para crianças da educação infantil, elencados nos capítulos 2 e 3, foram decisivos para a aproximação da dança as crianças do Infantil IIA da EMEI Laudo Ferreira Camargo.

Tal percepção corroborou com algumas considerações finais da pesquisa de mestrado de Lima (2009, p. 144), a qual considerou que "a dança que faz dançar a criança de educação infantil" é a dança planejada, organizada, adaptada as suas

necessidades e interesses; é a dança que os faz rir, sentir, experimentar, pensar, movimentar, criar e imaginar.

Um caminho longe de ser estanque e pré-determinado, cuidadosamente pensado e inspirado nos estudos de Schön (1992), que me possibilitou refletir na e sobre a ação, oportunizando as modificações de cronograma e planos de aula para atender às características e especificidades não só das crianças de educação infantil, mas dos pequenos desta investigação inseridos em um contexto específico. Um percurso atento a falas, expressões e ações dos pequenos, valorizando-os como sujeitos sociohistóricoculturais.

Uma trilha que os levou a dançar!



Figura 45. Eu danço e você?



Abrindo portas

000-43-00

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhar e milhas antes de dormir
Eu não cochilei.

Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei ei, ei

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção [ou uma dança]

Com a fé no dia a dia
Encontro a solução
Encontro a solução (...)

A estrada – Cidade Negra

As trilhas percorridas por esta investigação para responder à questão “como aproximar a dança às crianças de educação infantil de modo que essa linguagem artística dialogue com as características e necessidades dos pequenos?” foram reveladas ao longo dos 5 capítulos anteriormente apresentados.

Para se chegar a essa resposta desenhei mapas, estabeleci rotas e utilizei bússolas, objetivando investigar e identificar os princípios metodológicos do ensino de dança na escola para crianças da educação infantil. Um caminho que percorreu desde paisagens encantadoras a desertos existenciais, tanto em dias ensolarados como nos nebulosos e chuvosos.

Tal rumo proporcionou:

- 1) refletir sobre a minha prática pedagógica de alguns anos, ao ensinar dança para crianças pequenas;
- 2) estudar autores que dialogassem com o tema de pesquisa em busca de compreender as peculiaridades do desenvolvimento infantil e da dança, entre eles Wallon (1941, 1975), Laban (1978, 1990) e seus atualizadores/interlocutores brasileiros;
- 3) acompanhar em campo a materialização de um projeto de pesquisa em dança na escola, realizado pelo Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação e;
- 4) realizar um projeto piloto nessa linguagem artística com crianças na educação infantil, o “Dança Criativa”.

Por meio dessas quatro bússolas, identifiquei os princípios metodológicos de ensinar dança na escola para os pequenos: os oito **pressupostos da dança** (linguagem artística, sujeito sociohistóricocultural, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, interação social, jogo e improvisação) e os quatro **elementos da dança** (corpo, movimento expressivo, espaço e ritmo).

Com tais princípios elencados continuei a caminhada iniciando a segunda parte da pesquisa:

- 5) elaboração de um novo curso em dança, nomeado de “Planeta Dança” e aplicação em uma Escola Municipal de Educação Infantil da cidade de São Paulo;
- 6) registro detalhado, em diário de bordo, das aulas desenvolvidas neste novo curso, considerando o que foi planejado, se houve alteração e o porquê de ter ocorrido, as interferências no fazer, o que foi construído e minhas reflexões sobre as escolhas e decisões;
- 7) reflexão sobre as anotações do diário de bordo que tangenciaram minha ação propositora, a experiência de ida a campo e a utilização dos princípios metodológicos do ensino da dança para crianças de educação infantil.

A aplicação em campo *foi um período muito intenso, muitas vezes desgastante, mas recompensador. Nas últimas aulas os pequenos vinham falando que*

não queriam que eu fosse embora, que gostavam muito de mim e alguns dizendo que me amavam. Confesso que eu estava com o coração apertado por ter de deixá-los.

Aprendi muito nesse processo, pois tive vontade e questionei meu próprio trabalho. Um processo de ação, reflexão e volta à ação de uma maneira diferenciada que transitou entre a reflexão na ação e a reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1992, 2000), em busca da produção do conhecimento.

Um caminho sem fim, de reconstrução e formação profissional do docente de dança para crianças pequenas. Digo sem fim, pois, depois de passar tantos anos rolando no chão com essas “figurinhas”, percebo que cada turma é uma turma, cada situação modifica a ação; e mesmo crianças da mesma escola em um mesmo ano estabelecem relações diferentes com a dança e o professor, fazendo com que os planos de aula nunca sejam iguais.

Que bom que isso acontece. Isso nos revela o movimento e a especificidade que a educação precisa ter, o respeito ao contexto em que está imersa e a renovação que o professor necessita encontrar. É interessante aprender enquanto se ensina, dialogar com o aluno, trocar com outros professores e refletir sobre a própria experiência.

No decorrer da aplicação do “Planeta Dança”, oportunidades de conhecer seus corpos, experimentarem novos movimentos, novas possibilidades, de dançar com o outro e de uma maneira diferente ao que estavam acostumados a assistir na mídia ou realizar em sua escola foram oferecidas aos pequenos. Eles puderam apreciar gêneros artísticos que não conheciam e aprenderam sobre os aspectos da dança (pois falavam sobre eles).

Essas experiências foram proporcionadas pela organização didática do curso e pela minha ação enquanto professora reflexiva que valorizou as ideias, pensamentos e necessidades das crianças, tornando-as ativas no processo de ensino e aprendizagem; e que propôs os pressupostos e elementos da dança elencados anteriormente. Tais princípios metodológicos do ensino de dança se mostraram interessantes e aproximaram as crianças à dança.

Ademais, foi possível verificar, com a reflexão sobre as anotações em diário de bordo do capítulo 5, que os jogos de faz de conta ocuparam um lugar especial no processo de ensino e aprendizagem da dança, pois estimulam a imaginação e a diversão presentes no universo infantil.

Notei que iniciar um curso de dança para crianças da educação infantil pelo aspecto *ações corporais* foi uma estratégia interessante e válida para aproximar esta linguagem artística aos alunos.

Aprendi que nessa faixa etária as improvisações necessitam ser mais dirigidas, com temas, objetos ou aspectos da dança a serem exploradas, para tornar o dançar motivador; e que favorecer o contato físico entre as crianças e a interação com

variados parceiros é fundamental, pois elas se tornam mais próximas e sensíveis às necessidades e opiniões dos colegas.

Percebi também a importância do modelo e da apreciação estética para o enriquecimento do repertório motor e artístico, uma vez que as crianças experimentaram movimentos novos em seus corpos e visualizaram diferentes estéticas.

Pondero, ainda, que trinta aulas foi um número mínimo de encontros para aproximar a dança das crianças. Contudo, considero que o ideal teria sido desmembrar alguns temas e ampliar outros para uma incorporação e transformação mais efetiva dos aspectos da dança. Sei que a quantidade ideal de aulas depende da turma de alunos, porém a reflexão sobre um número mais aproximado poderia ser mote para uma futura pesquisa.

E em meio aos barulhos de retroscavadeiras e britadeiras, uma surpresa: ao assistir às filmagens, o som que mais escutei foram os de risadas... uma felicidade que pairou no ar e nem uma reforma abrandou.

O movimento de reflexão e ação ultrapassou a atuação nos cursos “Dança Criativa” e “Planeta Dança”, eles estiveram presentes em todos os momentos da caminhada do mestrado, tanto na formação de professora como de pesquisadora. Fui provocada em tempo integral por minha orientadora, Kathya, que me fez refletir sobre minha ação e retomá-la de maneira diferenciada na realização dos cursos e principalmente na escrita desta dissertação; uma reflexão e ação do papel de pesquisadora em uma abordagem de pesquisa-ação participante.

Um desejo quase que visceral de transformação do meu ser, mas também de afetar as crianças e o ambiente escolar. Sei que

transformar a realidade parece uma tarefa utópica e distante das mãos do educador. Mas, considerando que a transformação faz parte da própria natureza humana, são os atos humanos, em sua peculiaridade, que têm a força da transformação. Pequenas ações, aparentemente frágeis, podem intervir na visão de mundo de cada um, realimentando, individual e coletivamente, a rede interativa capaz das grandes intervenções. Essa possibilidade amplia-se nas mãos docentes, no cotidiano do educador comprometido com a formação integral de seu aluno (MATTHES, 2010, p. 132).

Por fim, encerro esta etapa embargada de esperança, desta investigação contribuir com a prática educativa de outros professores de dança na educação infantil e/ou estimular a inserção desta linguagem artística no contexto escolar dos pequenos. Espero abrir portas para que tantos outros professores possam pesquisar sobre sua práxis ou desenvolver outros tipos de trabalhos em dança utilizando os princípios metodológicos de ensino identificados, cada um com seu caminho, seu grupo, sem uma rota fixa ou “receita de bolo”.

Gostaria de saber como seria ensinar o balé utilizando esses princípios? Possível? E as danças brasileiras? Ou quais benefícios essa dança realizada na pesquisa poderiam oportunizar ao desenvolvimento infantil? O que mudou nas crianças nesses 30 encontros? Esses princípios metodológicos podem ser utilizados por outros professores? Talvez um doutorado possa responder tais questões!

Confesso que vocês não sabem o quanto eu caminhei para chegar até aqui, pois essa caminhada não cessou. Neste ano de 2013, estou aplicando novamente o mesmo curso do "Planeta Dança", mas com os aprendizados obtidos neste estudo, entre eles ampliando o número de encontros dedicados às ações corporais e enfatizando o faz de conta nas aulas. O que será que vai acontecer? Será igual? Vamos ver...

Assim, finalizo esta pesquisa corroborando com Godoy (2010), alegando que o espaço da dança na escola existe, pois o ambiente escolar

se constitui em uma possibilidade de favorecer o contato e a aprendizagem da dança porque nele a criança é apresentada a diversos saberes, constrói conhecimento que farão parte de sua vida e de sua inserção na sociedade (p. 49).

Contudo, é necessário que se efetive, que deixe de focar no calendário das festas escolares, no ensino de "passinhos" ou nas apresentações "espetaculosas", pois a dança na educação infantil é uma área de conhecimento em construção e tem muito a contribuir para o desenvolvimento humano.

Nós dançamos e você?

Referências Bibliográficas

ALVES, Fátima. **Psicomotricidade: corpo, ação e emoção**. Rio de Janeiro: Walk, 2008.

AMARAL, Sueli Aparecida. A constituição da pessoa: dimensão cognitiva. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

ANTUNHA, Elsa Lima Gonçalves; SAMPAIO, Paulo. Propriocepção: um conceito de vanguarda na área diagnóstica e terapêutica. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**. São Paulo: Redalyc, v. XXVIII, n. 2, p. 278-283, 2008. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a15.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à Filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

ARTAXO, Inês; MONTEIRO, Gizele. **Ritmo e Movimento**. São Paulo: Phorte, 2003.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do espaço e do tempo na escola infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. E. **Educação Infantil**. Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

BARROS, Flávia Cristina Oliveira Murbach de; SILVA, Greice Ferreira da; RAIZER, Cassiana Magalhães. As implicações pedagógicas de Freinet para a educação infantil: das técnicas ao registro. **Anais do VI Congresso Paulista de Educação Infantil – COPEDI**. São Paulo, 2012.

BASTOS, Alice Beatriz Izique; DÉR, Leila Christina Simões. Estágio do Personalismo. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

BELÉM, Elisa. Abordagens do movimento: o contato-improvisação e o toque nas práticas da dançarina Dudude Herrmann. **Revista Cena: dossiê dança em desdobramento**. Rio Grande do Sul: PPGAC, n. 9, p. 1-17. 2011. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cena/article/view/20836/13126>>. Acesso em: 27 abr. 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** de 13 de julho de 1990.

_____. Lei nº 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)** de 26 de dezembro de 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, v.1, v.2, v.3, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar!** 7. ed. Santos: Projeto Cooperação, 2003.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato (org). **Cócegas, Cambalhotas e Esconderijos: construindo cultura e criando vínculos**. São Paulo: Articulação Universidade Escola, 2009.

CARNEIRO, Maria Angela Barbato; DODGE, Janine. J. **A descoberta do brincar**. São Paulo: Melhoramentos e Boa Companhia, 2007.

CAVALARI, Thais Adriana. **Consciência corporal na escola**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação Física – UNICAMP. Campinas, 2005.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES Sueli Maria Schmitt. O lúdico na educação infantil. **Revista de divulgação técnico-científica do ICPG**. Santa Catarina, v. 1, n. 4, p. 107-112, jan./mar. 2004. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev04-16.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2013.

DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: DE LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. 18. ed. São Paulo: Summus, 1992.

DUARTE, Márcia Pires; GULASSA, Maria Lúcia Carr Ribeiro. Estágio Impulsivo Emocional. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Traduzido por Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010

FARIA, Ítalo Rodrigues: **A dança a dois: processos de criação em dança contemporânea**. Dissertação de mestrado. Instituto de Artes – Unesp. Campinas, 2011.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de Faria; SALLES, Fátima Regina Teixeira. **Currículo na Educação Infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. São Paulo: Scipione, 2007.

FARINA, Cynthia; ALBERNAZ, Roselaine. Favorecer-se outro. Corpo e filosofia em *Contato Improvisação*. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 34, n. 3, p. 543-558, set./dez. 2009. Disponível em: <www.ufsm.br/revistaeducacao>. Acesso em: 15 jan. 2013.

FENELON, Dea. Pesquisa em História: perspectivas e abordagens In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FERREIRA, Saralivia Salum. **Dança na escola: um processo de criação**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Dança – UNICAMP. Campinas, 2009.

FONSECA, Vitor da; MENDES, Nelson. **Escola, escola, quem és tu?** Perspectivas psicomotoras do desenvolvimento humano. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, Vitor da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

_____. **Desenvolvimento Psicomotor e Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOX Jonathan. **O essencial de Moreno: textos sobre psicodrama, terapia de grupo e espontaneidade**. São Paulo: Ágora, 2002.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro e reflexão** - Instrumentos Metodológicos I. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, Denise Scivoletto Mazza. **Um novo olhar para a orientação educacional**. São Paulo: i9, 2005.

GERALDI, Corinta Maria Grosolia. A pesquisa-ação nas ciências sociais e nas pesquisas sobre/no ensino. **Revista de Educação AEC**, Campinas: UNICAMP, n. 115, p. 89-101, 2000.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2003.

_____. O espaço da dança na escola. In: KERR, Dorotéa Machado (org.). **Pedagogia Cidadã: Caderno de formação: artes**. 2. ed. São Paulo. Páginas & Letras Editora e Gráfica, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007.

_____. A dança, a criança e a escola: como estabelecer essa conversa? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (orgs.). **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville. Nova Letra, 2010.

_____. A criança e a dança na educação infantil. In: KERR, Dorotea Machado (orgs.). **Caderno de formação: formação de professores: conteúdos e didática de artes**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação; Universidade Virtual do Estado de São Paulo, 2011, v.5, p. 20-28.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Dança Criança na Vida Real**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Extensão, 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; BORSANI, Flávia Brassarola; LAMENTE, Jaqueline; PIMENTA, Rosana Aparecida. Que Dança é Essa? In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Dança Criança na Vida Real**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Extensão, 2008.

GODOY, Kathya Maria Ayres; SÁ, Ivo Ribeiro de. A formação continuada de profissionais oriundos do programa de pós-graduação em artes da Universidade Estadual Paulista: transformação para ação? In: LEITE Carlinda; MOREIRA Antonio Flávio; PACHECO José Augusto; MORGADO José Carlos; MOURAZ Ana (org.). **Debater o Currículo e seus Campos**. Porto: Universidade do Minho-Centro de Investigação e intervenção educativas e Instituto de Educação, v. 7, p. 3516-3529, 2010.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANDRADE, Carolina Romano; SGARBI, Fernanda; ALMEIDA, Fernanda de Souza; ALVES, Flávia Teodoro; MELLO, Roberto; PIMENTA, Rosana Aparecida. Multiplicando olhares sobre a dança na escola: construção de saberes e experiências em um curso de formação continuada para professores. In: **Anais do II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança – ANDA/ Comitê Dança em Mediações Educacionais**. Julho, 2012. Disponível em: <<http://www.portalanda.org.br/wp-content/uploads/1-2012-GODOY-ET-AL.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2012.

GODOY, Kathya Maria Ayres de; ALMEIDA, Fernanda de Souza. Prática Educativa em Dança: reflexões sobre a ação na escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; PEDROSO, Cristina Cinto Araujo; CIAMPI, Helenice. (Org.). **Políticas Educacionais e impactos na escola e na sala de aula**. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, v. 1, p. 001272-001283, 2012.

GONÇALVES, Thaís. Dança como linguagem artística: entre o referente e o devir. In: **Anais do IV Congresso de pesquisa e pós-graduação em Artes Cênicas**. Disponível <<http://www.portalabrace.org/vicongresso/pesquisadanca/Tha%EDs%20Gon%E7alves%20-%20Dan%E7a%20como%20linguagem%20art%EDstica%20-%20entre%20o%20referente%20e%20o%20devir.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2012.

GUIMARÃES, Maria Cláudia Alves. Rudolf Laban: uma vida dedicada ao movimento. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (orgs). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

HASELBACH, Bárbara. **Dança, Improvisação e Movimento**: expressão corporal na Educação Física. Traduzido por Gabriela Elizabeth Annerl Silveira. Rio de Janeiro: Ao livro técnico, 1988.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 1993.

JESUS, Natasha Curuci de; SGARBI, Fernanda; GODOY, Kathya Maria Ayres de. Uma experiência de construção de saberes no projeto dançando na escola: a oficina o jogo teatral e a dança. In PINHO, Sheila Zambello de; OLIVEIRA, José Brás Barreto de (orgs.). **Núcleos de Ensino UNESP**: Artigos dos projetos realizados em 2008. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2011, v. 1, p. 147-155.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

_____. O jogo e a educação infantil. **Revista Perspectiva**. UFSC/CED: Florianópolis, 2008, n. 22, p. 105-128.

KUHLMANN JR., Moysés. **Infância e Educação Infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. **A política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978.

_____. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

LE BOULCH, Jean. **Educação psicomotora**: a psicocinética na idade escolar. 2. ed. Traduzido por Jeni Wolff. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

LEONARDOS, Ana Cristina; FERRAZ, Ernani Almeida; GONÇALVES, Helenice Maia. **O uso do vídeo em metodologia de avaliação**. Lumina - Facom/UFJF - v. 2, n. 1, p.123-133, jan/jun. 1999. Disponível em: <www.facom.ufjf.br>. Acesso em: 25 nov. 2012

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 28. ed. São Paulo: Cortez: 2008.

LIMA, Elaine Cristina Pereira. **Que dança faz dançar a criança?** Investigando as possibilidades da Dança-Improvisação na Educação Infantil. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Florianópolis, 2009.

LIMONGELLI, Ana Martha de Almeida. A constituição da pessoa: dimensão motora. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2004.

LOBO, Leonora; NAVAS, Cassia. **Teatro do Movimento**: um método para o intérprete criador. Brasília: LGE, 2003.

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

MARQUES, Isabel de Azevedo. **Ensino de dança hoje, textos e contextos**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. **Apostila do curso "Rudolf Laban hoje"**. São Paulo: Caleidos Arte e Ensino, 2000.

_____. **Dançando na Escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Os jogos do corpo: do lúdico ao cênico. In: BEMVENUTTI, Alice. **O Lúdico na Prática Pedagógica**. Curitiba: IPEX, 2009.

_____. **Linguagem da Dança**: Arte e Ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

_____. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 31-36, 2011.

MARTINS, Janaina Trasel; SEVEGNANI, Claudinei; HASS, Tamara; BREHSAN Nastaja; ALONSO, Ana. Improvisação em contato: poéticas do corpo. **Extensio**: Revista Eletrônica de Extensão: Florianópolis, p. 66-76, 2010.

MATTHES, Niulza Antonietti. Olhar estético: o cultivo dos sentidos. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Movimento e Cultura na Escola: Dança**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2010.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil**: construindo o movimento na escola. Guarulhos: Phorte Editora, 2004.

MICHAELIS. **Moderno Dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos, 1998.

NASCIMENTO, Maria Evelynna Pompeu do. Os profissionais da educação infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós LDB**: Rumos e Desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

NEDER, Fernando. **Contato Improvisação**: origens, influências e evolução. Gens, fluências e tons. Monografia de conclusão de curso desenvolvido para a disciplina Evolução da Dança. UNIRIO-CLA. Rio de Janeiro, 2005.

NUNES, Nadir Neves. O ingresso na pré-escola: uma leitura psicogenética. In: OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de (org.). **A criança e seu desenvolvimento**: perspectivas para se discutir a Educação Infantil. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Zilma de M. Ramos de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PALHARES, Marina Silveira; MARTINEZ, Cláudia Maria Simões. A educação infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós LDB**: Rumos e Desafios. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

PEDROSA, Maria Isabel. A imitação como um processo de construção de significados compartilhados. **Temas psicol** [online], v. 2, n. 2, p. 111-121. 1994. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a12.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2013.

PETRELLA, Paulo. Prefácio. In: MOMMENSOHN, Maria; PETRELLA, Paulo (orgs.). **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Apresentação. In: MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **Henri Wallon: Psicologia e Educação**. 9. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **O lúdico na prática pedagógica do professor de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental: concepções e práticas**. Dissertação de mestrado- PUC-PR. Curitiba, 2006.

RENGEL, Lenira Peral. **O corpo e o conhecimento: Dança Educativa**. São Paulo: FDE, 1992.

_____. **Dicionário Laban**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

_____. **Os Temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII**. São Paulo: Annablume, 2008.

RICHTER, Leonice Matilde. **Movimento Corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e expressão**. Dissertação de mestrado em Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, 2006.

ROSA, Claudia Souza; NUNES Julianus Araújo. Movimento Ritmo Dança. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Dança Criança na Vida Real**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

SARAIVA- KUNZ. Maria do Carmo. Ensinando Dança através da improvisação. **Revista Motrivivência: UFSC**, Dez, n. 5, 6, 7, p. 166 – 169, 1994.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagem e orientações didáticas para a Educação Infantil**. São Paulo: SME/DOT: 2007.

SCHÖN, Donald. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Educando um profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SGARBI, Fernanda; JESUS, Natasha Curuci de. Jogo teatral e dança. In: GODOY, Kathya Maria Ayres de; ANTUNES, Rita de Cássia Franco de Souza (orgs.). **Dança Criança na Vida Real**. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, Pró-Reitoria de Graduação, 2008.

SGARBI, Fernanda. **Entrando na Dança**: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – UNESP. São Paulo, 2009.

SIQUEIRA, Denise da Costa Oliveira. **Corpo, comunicação e cultura**: a dança contemporânea em cena. Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Revista Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007.

STOKE, Patrícia; HARF, Ruth. **Expressão Corporal na Pré-Escola**. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. São Paulo. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano XXI, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

_____. A tal “Dança Criativa”: afinal, que dança não seria? In: TOMAZZONI, Airton; WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana. **Algumas perguntas sobre Dança e Educação**. Joinville. Nova Letra, p. 29-46, 2010.

_____; MORANDI, Carla. **Entre a arte e a docência**: a formação do artista da dança. Campinas: Papyrus Editora, 2009.

SOUZA, E.S. e ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. **Cadernos Cedes**. Ano XIX, nº 48, Agosto 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a04.pdf>. Acessado em: 25 abr. 2013.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1995.

VIEIRA, Alba Pedreira; LIMA, Maristela Moura Silva. Dança e Educação: poéticas que se encontram em suas relações com a sociedade. **Revista da Fundarte**, v. 1, p. 8-12, 2008.

VIEIRA, Alba Pedreira; TEIXEIRA, Letícia Oliveira; TEIXEIRA, Guilherme Fraga. Ludicidade e Dança: "Improvizando" expressões artísticas na educação infantil. **Partes de Relatórios de Pesquisa em Interface com Extensão**. Viçosa: UFV, 2010.

VIEIRA, Alba Pedreira; TEIXEIRA, Guilherme Fraga da Rocha; OLIVEIRA, Letícia; FIALHO, Aline; BASTOS, Fernanda, VIEIRA, Nara. Dança na Educação Infantil: desvelando a arte e a ludicidade no corpo. **Conexão UEPG**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Culturais, Divisão de Extensão Universitária. Ponta Grossa: Editora UEPG, v. 7, n. 2, p. 174-183, 2011.

VIEIRA, Alba Pedreira. Ampliando a acessibilidade à arte, dança e cultura em escolas públicas mineiras. **Anais do Enecult**, 2011. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24743.pdf>>. Acessado em: 15 nov. 2012a.

VIEIRA, Alba Pedreira; PEDREIRA, Leandro Vieira; FIALHO, Aline Dutra; Bastos, Fernanda Di Nardi; SANTOS, Daiane Gomes. Qualificando Mostras de Dança com Crianças: Processos Colaborativos, Apreciação ao Vivo e de Registros em Vídeos. Seminário Internacional Descobrir a Dança /Descobrimo através da Dança e 1º Encontro Nacional da DaCi/Portugal. **Anais...** Lisboa: SIDD, 2012b.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Traduzido por Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Publicada originalmente em 1941.

_____. **Psicologia e Educação da Infância**. Traduzido por Ana Rabaça. São Paulo: Estampa, 1975.

WILLIAMS, Antony. **Temas Proibidos:** ações estratégicas para grupo. São Paulo: Ágora, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A - MODELO DA CARTA DE DIREITO DE CESSÃO DE IMAGEM

CARTA DE CESSÃO DE DIREITOS DE IMAGEM

Eu, _____
 _____ (nome completo, estado civil e profissão), portador (a)
 do RG nº _____ e inscrito (a) no CPF sob o nº _____,
 pela presente, cedo e transfiro de forma integral, gratuita, definitiva, irrevogável e irretratável,
 os direitos de imagem e voz gravadas em áudio e vídeo do (a) meu (minha) filho (a)
 _____ para a pesquisadora

Fernanda de Souza Almeida responsável pela pesquisa de mestrado “**Que dança é essa? Uma proposta para a Educação Infantil**” realizada junto ao Instituto de Artes/ UNESP e supervisionada pela professora Doutora Kathya Maria Ayres de Godoy. Autorizo também de forma integral, gratuita, definitiva, irrevogável e irretratável, a sua gravação, em qualquer mídia, meio e formato, o seu uso ou utilização integral ou em partes, sem restrições de modalidades, prazos e limites de citações, inclusive, mas sem limitação, mediante o uso desse material audiovisual sua divulgação, distribuição e exibição em bibliotecas e/ou instituições de ensino e pesquisa, sem fins lucrativos, podendo as cenas do filme em questão ser exibidas em congressos, encontros, simpósios, palestras, festivais ou outros meios que se fizerem necessários. Sem prejuízo do disposto acima, a presente autorização inclui, sem limitação, toda e qualquer publicação, transmissão, retransmissão, transcrição de gravação, distribuição, comunicação ao público, reprodução, radiodifusão, modificação, edição, adaptação, tradução para qualquer idioma, inclusão em fonograma ou produção audiovisual, representação, recitação, declamação, exibição, exposição, inclusão em base de dados, armazenamento em computador, microfilmagem e outras formas de armazenamento.

Declaro estar ciente e concordar que o material será produzido para uma pesquisa acadêmica desenvolvida junto ao Instituto de Artes da UNESP, podendo vir a se tornar de conhecimento público, sujeitando-se às opiniões, análises e críticas, sem que de tal fato resulte qualquer responsabilidade ou dever de pagamento para a cessionária.

Abdicando de eventuais direitos remanescentes meus e de meus descendentes, subscrevo a presente.

São Paulo, ____ de _____ 2012.

Endereço: _____

Cidade: _____ Estado: _____

Telefones: _____

Assinatura

APÊNDICE B - PLANOS DE AULA

Plano de aula

→ 1º aula: dia 31/07 (terça-feira)

- **Tema da aula:** Socialização e espaço social
- **Objetivo:** conhecer as crianças; oportunizar que elas me conheçam; apresentar o trabalho que será realizado; vivenciar o espaço social, a ação corporal andar e a cinesfera.

- **Roda de conversa: apresentações**

- Sentados em círculo no meio da quadra apresentar:

a) a professora e a pesquisa. Explicar a filmagem e o registro fotográfico;

b) as crianças: nome e idade;

c) os equipamentos: filmadora e máquina fotográfica.

- Realizar alguns "combinados": regras que as próprias crianças irão sugerir para que as aulas possam transcorrer bem.

- **Socialização: preparando para começar**

"- *Agora a gente vai se preparar para a aula.*": pedir que se espalhem um pouco pelo espaço.

"- *Vocês irão deitar e fingir que estão dormindo*": caminhar entre eles pedindo que percebam o corpo, o chão, os sons e a temperatura ambiente.

- Ao som de um despertador acordar. "*Rápido, levanta que a aula vai começar!*"

"- *Mas deu um soninho, uma preguiça...*": fingir que dormem novamente.

- O despertador torna a tocar e todos se levantam rapidamente.
- Em pé espreguiçar, "tirar a poeira do corpo", se coçar e andar pelo espaço.
- Olhar as pessoas, as cores de cabelo, dos olhos, os penteados e as roupas.

- **Espaço social: transformando-se em um avião**

"- *Agora todo mundo vai virar um avião.*"

a) "- *Voar sem encostar asa com asa*": andar com os braços abertos sem esbarrar no colega.

b) "- *Encostar a pontinha da asa com outro avião*": andar com os braços abertos, encostando a pontinha dos dedos nos dedos dos amigos.

c) "- *Encostar asa com asa e girar.*": pedir que olhem nos olhos do amigo enquanto giram com as mãos em contato.

- Conversar sobre o espaço que precisamos ter para nos movimentar sem esbarrar no colega. Sugerir que não fiquem juntos ou muito próximos ao dançar.

d) "- *Um avião vai seguir o outro*": seguir alguém de longe, depois de perto e, em seguida, passando entre duas pessoas.

- f) Caminhando livremente pelo espaço: andar de frente, de lado, de costas e de uma maneira diferente.
- g) Encontrar um amigo e dançar em duplas imitando minha sugestão de movimentos.
- h) Andar para um grande círculo e realizar uma ciranda.

▪ **Volta à calma: vamos relaxar**

"— Nossa que cansaço! Que preguiça deu agora!"

- a) Começar a bocejar, espreguiçar e deitar. Propor que percebam a respiração, concentrando-se na inspiração e expiração.

- **Fechamento:** retomar a roda de conversa e elencar os aprendizados do dia. Resgatar os combinados elencados e a necessidade de espaço em relação ao amigo, para podermos dançar.

Diário de bordo

No primeiro dia de aula cheguei à EMEI Laudo Ferreira Camargo com 40 minutos de antecedência para conhecer as professoras responsáveis pelas turmas de Infantil II com as quais eu trabalharia nos 30 encontros. Apresentei-me e expliquei a pesquisa que estava desenvolvendo sobre a dança na educação infantil. Elas foram bastante receptivas e atenciosas; conversamos sobre os pequenos e as características dessas turmas.

Durante a conversa outras docentes estavam presentes e uma delas riu e criticou sobre os meninos dançarem balé. Frente a isso, tive receio desse comentário ser um consenso da comunidade e decidi mudar a estratégia de apresentação da pesquisa para as crianças: optei por chamar de "aula de movimento", para não causar possíveis repulsas por parte dos garotos, com afirmações a respeito de dançar ser "coisa de menina". Com o caminhar do curso, a palavra dança surgiria espontaneamente.

Com as primeiras impressões, me dirigi para a quadra para preparar a filmadora, as caixas de som, o mp3 e as músicas.

No horário combinado, a professora levou as crianças até mim, organizadas em duas filas (uma de meninos e outra de meninas) nos quais os pequenos apoiavam as mãos no ombro do colega da frente. Recebi-os de maneira sorridente, dizendo "oi" e perguntando se estavam bem.

Enquanto ligava a filmadora, a professora organizou-os em círculo no centro da quadra. Apresentações e combinados foram realizados, expliquei a primeira atividade e pedi que se "espalhassem" pelo espaço.

A utilização da quadra foi ruim; todos correram para o mesmo canto e ficaram juntos. A maioria não deitou, permaneceram correndo e tentando escorregar de joelhos.

Pedi novamente que se "espalhassem", explicando que precisávamos de espaço para o movimento.

A distribuição espacial mudou, mas muitos ainda ficavam trocando de lugar. Lancei então, um desafio "– Vamos ver quem consegue deitar em 3 segundos... 1, 2, 3". E depois disso, estavam todos prontos para iniciar a atividade.

Logo na primeira proposta as crianças demonstraram bastante euforia, correndo, pulando e dizendo que a aula estava muito legal. A satisfação foi tanta que eles quase não conseguiam ficar deitados: levantavam, falavam e gritavam bastante.

Observando esse comportamento, lancei outro desafio: andar sem falar! E a estratégia foi boa.

Notei que os pequenos exploraram pouco as possibilidades do andar, realizando apenas as minhas sugestões. Além disso, a distribuição no espaço permaneceu primária, todos iam para o mesmo lado, ficavam muito juntos, caminhavam em minha direção e várias vezes entravam nos brinquedos que ficam quadra (como uma casinha de madeira, castelo de plástico).

A estruturação espacial mais rudimentar, envolvendo o espaço geral, social e pessoal, foi um ponto crítico dessa aula. Penso que não estão acostumadas a utilizar o espaço da maneira proposta; entretanto a roda lhes é familiar. Além disso, preciso observar, para o próximo encontro, se as crianças subiram nos brinquedos da quadra por estarem entusiasmadas e eufóricas com o curso de dança ou se não conhecem os limites do local.

Por conta dessa agitação, dos aviões que passavam (a escola localiza-se na rota de pouso das aeronaves no aeroporto de Congonhas) e dos pedreiros que reformavam o parquinho, precisei interromper a atividade diversas vezes, aproximando as crianças de mim para ouvirem a informação seguinte. Todas as vezes que isso acontecia, eu aproveitava para tentava diminuir um pouco a ansiedade que elas e eu carregávamos.

Nos momentos em que considerava ser importante não interromper a vivência, batia palmas para chamar a atenção para a próxima explicação. Acabei, ao longo da aula, falando cada vez mais alto e ficando com a garganta seca, até a voz começar a falhar. Apesar do tom de voz ter subido, consegui manter a calma e o carinho.

Para a próxima aula estabeleci uma estratégia para ser ouvida sem precisar chamá-las o tempo todo para perto: com o som alto de um pandeiro de brinquedo. Nessa aula, pretendo conversar com os pequenos sobre seus alvoroços, acrescido da utilização de músicas nas vivências e do barulho dos aviões; combinamos que quando eu tocasse o instrumento musical todos ficariam em silêncio e atentos, pois eu iria propor uma nova ação.

Na proposta de dançar em duplas, percebi que as crianças tiveram um pouco de dificuldade de posicionar o corpo de frente para o colega, porém a formação do círculo para a ciranda foi rápida.

Ao final da aula, repeti a atividade do "avião", para reforçar a questão do espaço pessoal e percebi que a utilização da quadra melhorou discretamente.

A professora ficou o tempo todo acompanhando; no começo caminhou entre eles e depois ficou sentada assistindo.

Na despedida as crianças demonstraram muito carinho, jogavam beijos e acenavam bastante para mim. Manifestaram felicidade e satisfação em participar; muitos disseram que gostaram do encontro.

Interagi bem com os pequenos em todos os momentos e procurei chamá-los pelo nome, estimulando o início da construção de um vínculo. Eles, por sua vez, participaram das propostas sem restrições. Percebi que são sujeitos proativos, que estão acostumados com propostas nas quais tenham que participar, falar e emitir suas opiniões.

Houve uma atenção especial e uma escuta ao que as crianças traziam como conhecimentos, interesses, repertório de movimento, formações de grupos e formas de organização. Essas questões referem-se à valorização das crianças como sujeitos sociohistóricoculturais e a uma primeira tentativa de perceber as relações individuais e interpessoais dos pequenos, motivadas pela experiência do sociograma do projeto piloto em dança.

Durante a aula, alguns funcionários atravessaram a quadra algumas vezes pelo meio. Gentilmente brinquei com eles, dizendo que iriam ficar famosos, pois apareceriam na minha filmagem. Eles responderam que não sabiam que eu filmava! Fiquei impressionada com tal atitude e me questioneei sobre a importância dada para as atividades que eram realizadas nesse espaço.

Todas as ações planejadas foram realizadas. Entretanto, o barulho do ambiente incomodou bastante, em alguns momentos mal podíamos ouvir a música. Essa situação me deixou um pouco desorientada, esgotada e sem saber avaliar se a aula havia sido satisfatória.

Além disso, estava ansiosa (pois era um contexto desconhecido e que eu não estava acostumada) e as crianças extremamente agitadas e eufóricas, provocando o esquecimento em fotografar o momento.

Nesse primeiro encontro os pressupostos e aspectos da dança prioritariamente trabalhados foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, interação social, estruturação espacial, noção do corpo, diferenciação eu-outro (admiração e imitação), jogo de faz de conta, projeção, distância, ações corporais e espaço amplo, social e restrito (cinesfera).



Reforma do parquinho ao lado da quadra

Plano de aula

→ 2ª Aula: dia 02/08 (quinta-feira)

- **Tema da aula:** Adaptação ao espaço (espaço amplo e distância).
- **Objetivo:** reconhecer o espaço onde se realiza a atividade, aprender a ocupá-lo de maneira distribuída e vivenciar as ações corporais: saltar, andar e correr.
- **Roda de Conversa: recordando...**
 - Relembrar os nomes com o "jogo da bola": dizer o nome e passar a bola para o amigo a sua direita. Repetir a dinâmica falando mais rápido, mais alto e passando a bola sem deixá-la cair.
 - Recordar os combinados e acrescentar as informações sobre não falar enquanto dança e se atentar à batida do pandeiro "*Atenção, quando o pandeiro tocar prestem atenção, pois vou falar*".
- **Investigando o espaço: como um detetive**
 - "— *Vou transformar vocês em detetives!*"
 - "— *Quem sabe o que ele faz?*"
 - a) Solicitar que todos caminhem prestando atenção no espaço e nos objetos que estão ou pertencem a ele.
 - b) Investigar a quadra com um "binóculo" (rolinho de papel higiênico encapado com papel colorido). Olhar os detalhes e procurar coisas que nunca haviam sido percebidas.

- c) Medir a quadra com passos largos, curtos, com saltitos e outras ideias que surgirem das crianças.
- d) Caminhar de um ponto a outro do espaço: esses pontos são referências espaciais que mais chamou a atenção de cada criança.
- e) Sugerir diferentes “andaes” e diferentes corridas para esse deslocamento de um ponto a outro.
- f) Explicar “espaços vazios” (lugares onde não há objetos ou pessoas) para estimular a distribuição homogênea da quadra: usar a imagem de uma bandeja de garçom com os copos bem organizados para que ela não caia.
- g) Andar procurando esses espaços vazios, preenchendo-os.
- h) O mesmo com diferentes deslocamentos. Sugerir saltar – como um sapo, coelho, canguru, saci, “batendo o pé no bumbum” – e depois cada criança escolhe sua maneira de deslocar.

▪ **Fechamento:** em círculo, resgatar os aprendizados da aula.

Diário de bordo

A professora de sala me chamou 5 minutos antes da aula de dança começar. Quando cheguei, ela estava dando bronca na turma toda e saiu para conversar comigo. Perguntou-me se poderia interferir em relação à disciplina deles e contou que ficou se contendo para não brigar com alguns no encontro anterior, pois, observou que muitos estavam conversando durante minhas explicações. Revelou também, que ficou com receio de gritar por causa da filmagem.

Eu disse que estabeleceríamos uma parceria, que caso precisasse pediria sua ajuda, mas que ela poderia ficar tranquila, pois estava atenta ao comportamento das crianças. Ela entrou na sala e falou para os pequenos que tinha conversado comigo e que era para eles me “obedecerem”.

Realmente senti as crianças muito agitadas no encontro anterior, mas considerei normal para o primeiro contato.

Entre na sala de aula, cumprimentei-os, pedi que se levantassem com calma, empurrassem as cadeiras para debaixo da mesa e me acompanhassem até a quadra sem correr. Não pedi fila, mas as crianças automaticamente se dividiram em meninos e meninas, colocaram as mãos no ombro uns dos outros e me seguiram.

Na quadra organizei-as em um círculo, expliquei a questão da conversa, do pandeiro e fizemos esses combinados. A aula seguiu a ordem planejada.

Quando distribuí os rolinhos de papel para a atividade do detetive, muitos me agradeceram e eu fiquei bastante sensibilizada.

No momento destinado à investigação do espaço, os pequenos ficaram subindo e entrando nos brinquedões da quadra. Notei que a informação sobre não utilizá-los era ignorada e diversas vezes precisei retirar as crianças de lá. Começo a refletir a respeito do costume de realizar atividades dirigidas na quadra, entretanto também levando em conta a questão de estarem desafiando minhas regras. Decidi parar a atividade e reexplicar esse combinado. A estratégia foi boa.

Retornando à proposta de observação do local de aula, notei que as crianças identificaram detalhes incríveis do espaço, como pegadas de um animal no cantinho do concreto ou um prato preso nas vigas do teto. A própria professora ficou surpresa com as descobertas.

Houve boa compreensão sobre "espaços vazios" e as crianças se distribuíram bem pela quadra. Algumas meninas insistiram em permanecer juntas e eu as ajudei a se distanciarem.

Ao sugerir que os pequenos inventassem uma maneira diferente de deslocamento, eles ficaram sem opção, correndo de um lado para o outro ou pulando em um pé só; ainda não há exploração de movimentos. Percebendo a situação optei por propor algumas ações corporais para contribuir com a consciência e ampliação do repertório motor.

A partir disso, comecei a notar que a dificuldade apresentada em explorar a variedade de deslocamentos não residia em um repertório motor escasso – uma vez que quando solicitados, os movimentos eram realizados satisfatoriamente –, mas, possivelmente, na ausência de oportunidades de identificar e organizar as ações corporais que as crianças conheciam e que poderiam ser utilizadas para agir. Pretendo, dessa forma, contribuir para tal reconhecimento.

Ao final do encontro realizei um fechamento resgatando o que havíamos aprendido. Nesse momento, uma criança perguntou se eu voltaria em outro dia para dar aula para eles. Aproveitei para saber se gostariam que isso acontecesse e eles responderam: "– Venha quando quiser!". Nesse contexto, antecipei o assunto do próximo encontro para instigá-los e motivá-los.

Refletindo sobre a aula de hoje, percebi que as crianças se divertiram, estavam menos eufóricas e não ficaram falando tanto durante as atividades.

Os objetivos foram alcançados e as crianças aprenderam a se distribuir pelo espaço. Saí bem satisfeita da aula.

A tática do pandeiro foi boa e, para o próximo encontro, penso em retomar os conceitos trabalhados e manter as mesmas estratégias.

Minha condução foi interessante, as explicações didáticas e as intervenções, decisivas. Circulei bastante pela quadra, olhei as crianças, me atentei a suas falas e expressões e, aproveitei suas ideias.

Todos os pequenos participaram ativamente de cada proposta, vivenciando os aspectos da dança elencados para essa aula. A imagem do detetive contribuiu para a motivação e compreensão dos conceitos abordados.

As atividades possibilitaram que os pequenos escolhessem seus lugares, direções e movimentos, evitando padronizações de tempo, espaço e ação. Tais vivências podem favorecer a diferenciação eu-outro e respeitar a individualidade, características relevantes para a faixa etária, segundo estudos de Wallon.

Os pressupostos e aspectos da dança prioritariamente trabalhados neste encontro foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, estruturação espacial, diferenciação eu-outro (imitação dos animais), jogo, ações corporais, distância, projeção, e espaço amplo.



Investigando o espaço amplo como detetives



Aprendendo a preencher os "espaços vazios"

Plano de aula

→ **3ª Aula: dia 07/03 (terça-feira)**

▪ **Tema da aula:** Ações corporais

▪ **Objetivo:** vivenciar algumas ações possíveis de realizar com o corpo para ampliar o repertório motor. Enfatizar o rolar e o girar.

▪ **Roda de Conversa: recordando...**

- Relembrar as propostas anteriormente realizadas como: 1) preencher os espaços vazios; 2) algumas formas de andar; 3) não ficar muito próximo do colega ao dançar; 4) evitar falar durante os movimentos/atividades.

- Pedir para tirar o tênis.

▪ **Sensibilização: a linda flor**

- Em círculo, aquecer com a história da flor.

"— *Era uma vez uma linda flor, que tinha 36 pétalas. Durante a noite, enquanto as estrelas brilhavam, a flor dormia.*

De repente começou a chover... chuá, chuá! E uma gotinha de água parou nos olhos da flor, que se sentou incomodada.

Ela começou a piscar, abria e fechava os olhos, até a gotinha sair. De repente, ela percebeu que o dia estava nascendo e decidiu acordar. Começou a abrir suas pétalas uma a uma! Nossa que flor grande!

Uma borboleta passou voando e resolveu descansar em cima da flor. Parou um pouquinho, mas logo saiu voando. E voou tão alto que de lá de cima conseguiu ver o mar.

No mar tinha um barco que balançava para lá e para cá. Mas o vento começou a soprar e o barco balançou mais forte, para lá e para cá, até que uma rajada de vento o fez rolar para a areia da praia.

Na areia havia muitos grãos e um deles se chamava Godofredo.

— Vamos ouvir a história dele?"

- Para cada personagem da história as crianças imitavam movimentos que eu sugeria, entre eles flexionar e estender os tornozelos, alongar a musculatura posterior da perna, vivenciar a postura ereta da coluna e experimentar sentar sobre os ossos dos ísquios.

▪ **Ações corporais: o pequenino grão de areia**

- Ouvir a história do Godofredo: "O grãozinho de areia" do CD Giramundo do grupo Girasonhos.

- Conversar sobre os personagens e os fatos contados. Perguntar às crianças como imaginam que seria o movimento de cada personagem.

- Experimentar ficar encolhido e pequenino como um grão de areia e rolar nesta posição, imitando os grãozinhos “correndo” pela praia quando o vento sopra.
- Vivenciar girar como a Maria Estela, a estrela: girar com os dois pés e com um só.
- Ouvir a música “Trilhares”, do grupo Palavra Cantada (CD Canções Curiosas), e perceber os momentos em que os cantores pronunciam as palavras areia e estrela.
- Ao som da música; andar ocupando o espaço da quadra; ao ouvir a palavra “estrela”, realizar um giro e, ao ouvir a palavra “areia”, abaixar.

▪ **Fechamento:** na roda de conversa, resgatar o que haviam aprendido. Perguntar se gostaram da aula e motivá-los para o encontro seguinte, contando um pedaço da próxima história:

“E do casamento do Godofredo e da Maria Estela nasceu a estrela-do-mar. Só que a estrela-do-mar era um bicho teimoso, um dia ela decidiu que queria ser outros animais e assim, ela começou a se transformar”.

Diário de bordo

Um buraco no parquinho da EMEI se transformou em uma grande cratera e, desde o primeiro encontro do curso de dança, há funcionários trabalhando nessa obra. Hoje eles estavam usando a britadeira e o barulho era praticamente ensurdecedor.

Cheguei a preparar o espaço da quadra com a esperança de que os funcionários parassem. Busquei as crianças na sala, levei-as para o corredor da quadra e lá, tirei o tênis. A equipe de reforma continuou com o ruído e eu decidi levar os pequenos para a brinquedoteca. A decisão foi positiva em uns aspectos e negativa em outros.



Brinquedoteca

O aspecto positivo: a sala é mais reservada e aconchegante, contribuindo para o silêncio e a atenção das crianças. Não foi preciso falar alto, nem utilizar o pandeiro. Além disso, para ensiná-los a rolar "de Godofredo", o chão da brinquedoteca se apresentou mais adequado, uma vez que é coberto por EVA.

Aspecto negativo: o local era pequeno e, com isso, não houve espaço para diversos movimentos que eu gostaria de ter estimulado. De qualquer forma, minha adaptação ao local e à situação foi rápida e a aula transcorreu bem.

Percebi que em um local menor, as crianças se dispersam menos. Desse modo, pretendo delimitar o espaço da quadra para o próximo encontro. Penso que essa ação também contribuirá para que elas não fiquem subindo nos brinquedos.

Logo que as crianças chegaram à brinquedoteca foi preciso reforçar a impossibilidade de ficarem brincando com os bonecos e o combinado foi realizado. Por questão espacial organizei três filas para possibilitar a vivência do rolamento por todos. Eu ajudava na realização do primeiro movimento e depois eles continuavam experimentando sozinhos. Muito conseguiram executar com facilidade.

Notei que os meninos apresentaram menor amplitude e coordenação motora ao estender e flexionar os tornozelos. Dessa forma, pretendo retomar tais ações em uma aula oportuna para aperfeiçoar os movimentos.

Todas as vezes que pedi para as crianças se "espalharem", elas obtinham uma boa distribuição espacial; também não andaram juntas ou para o mesmo lado. Tal situação demonstrou que os espaços amplo e social estão sendo vivenciados e começam a apresentar indícios de incorporação.

Observei que todos vivenciaram o rolar "de Godofredo" e entraram em contato com os níveis baixo e alto. Contudo, não foi possível girar de diferentes formas e nem rolar "de barco" (rolar com o corpo estendido) como planejado, por conta da quantidade de crianças nesse local pequeno.

Durante a "contação" de histórias foi possível notar que, ao imitar os movimentos dos personagens, cada criança realizava de uma maneira peculiar e individual, demonstrando a reelaboração presente na imitação.

Refleti depois da aula de hoje que os pequenos se interessaram bastante pela história e demonstraram ter gostado da aula. O faz de conta, para esta faixa etária, apresentou-se como estratégia atraente, prazerosa e cativante para apresentar e sistematizar os elementos da dança.

O vínculo entre mim e as crianças está sendo fortalecido a cada aula. Percebo que as regras e combinados estabelecidos estão sendo mantidos. Eu estou mais adaptada a eles e eles, a mim.

Os pressupostos e aspectos da dança prioritariamente trabalhados nesse encontro foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, estruturação espacial,

noção do corpo (esquema corporal), diferenciação eu-outro (imitação), jogo, ações corporais, níveis, espaço amplo, social e restrito (cinesfera).

Plano de aula

→ **4ª Aula: dia 10/08 (sexta-feira)**

- **Tema da aula:** Ações corporais
- **Objetivo:** vivenciar algumas ações possíveis de realizar com o corpo para ampliar o repertório motor.

▪ **Roda de Conversa: recordando...**

- Relembrar a história da aula anterior e os movimentos aprendidos.
- Perguntar quais são os animais que eles mais gostam.

▪ **Ações Corporais: os animais**

- Contar a história da estrela-do-mar (adaptação da história criada por Uxa Xavier).

"Era uma vez uma estrela-do-mar. Sua vida era balançar de um lado para o outro, de um lado para o outro. De vez em quando vinha uma onda forte e a estrela-do-mar rolava pra longe.

Mas essa vida era muito chata e a estrela-do-mar queria mais; queria conhecer o mundo! Decidiu virar uma concha: fechou de um lado, mas não conseguiu, fechou do outro e também não; tentou para cima e ainda não aconteceu. De repente, a estrela-do-mar pegou impulso e se virou com toda força, se transformando numa concha.

A concha abria devagar, mostrando sua pérola e fechava rápido, abria de vagar e fechava rápido. Entretanto, essa vida também era chata e ela resolveu se tornar um peixe.

O peixe nadava pelos mares animado e serelepe. Até que um dia olhou para cima e viu um barco na superfície da água. Dentro dele havia duas crianças que brincavam de "oi" e "dis-oi".

Este barco balançava pra lá e pra cá, pra lá e pra cá; quando veio uma onda forte o fez rolar até chegar numa praia.

Na praia havia um siri, mas era um siri muito curioso que achou um buraco e foi olhando, foi olhando, até cair dentro dele. Aaaaiiiiiii...

O buraco era muito fundo e o siri saiu em outro mundo, numa floresta. Nessa floresta havia um gato preguiçoso; ele caminhava, se espreguiçava e dormia; caminhava, se espreguiçava e dormia; assim era sua vida.

Mas ser um gato era muito chato e ele se transformou em um cachorro alegre e animado. De repente, o cachorro viu uma porta enorme e, com medo, foi até lá ver o

que tinha atrás. Caminhou devagar, patinha por patinha, patinha por patinha e empurrou a porta para abri-la.

Atrás dela havia um macaco-aranha. Mas ser um macaco-aranha era muito pequeno e ele se transformou em um bicho muito alto elegante e com um pescoço enorme: uma girafa.

Mas a girafa queria ter pernas fortes e correr por aí, então se tornou um cavalo. Mas o cavalo queria voar, e ganhou asas. Voou tão alto que chegou ao céu e se transformou em uma estrela. Lá no céu a estrelinha brilhava, brilhava, até que a noite acabou, o dia foi nascendo e a estrela-do-céu, voltou a ser uma linda estrela-do-mar!”

- Para cada personagem da história as crianças imitam os movimentos dos animais sugeridos, entre eles rastejar, rolar, balançar, engatinhar, andar em 4 apoios, saltar, chacoalhar e encolher.

▪ **Fechamento: história corporal**

- Ao som de uma música, pedir que refaçam os movimentos da história na ordem que lembrarem, com a possibilidade de acrescentar os gestos de outros animais.

A única formalidade é começar e terminar na posição da estrela-do-mar.

Diário de bordo

Quando cheguei à escola observei que havia uma retroescavadeira no parquinho. Permaneci alguns minutos na quadra para verificar o som que a máquina fazia e a possibilidade de a aula ser desenvolvida nesse espaço. O barulho estava mediano e, infelizmente, seria muito difícil acharmos outro lugar espaçoso para contemplar os objetivos desse encontro.

Decidi permanecer no local, mas experimentei uma modificação: usei alguns brinquedos para delimitar o espaço; um pouco mais de meia quadra. A decisão foi certa, uma vez que evitou que as crianças se dispersassem e ficassem subindo nos brinquedos.

Outro desafio seria garantir a atenção dos pequenos com uma retroescavadeira por perto. Pensei em me posicionar do lado oposto a ela para que, quando eu falasse, as crianças olhassem para mim e não para a grande máquina. Essa estratégia foi facilitada pela pausa de trabalho da retroescavadeira e demonstrou-se útil, uma vez que os pequenos não perceberam a movimentação no parquinho.

Durante a “contação” da história, todas as vezes que eu começava a falar sobre um novo personagem, as crianças paravam seus movimentos e chegavam perto de mim. Precisei pedir que se “espalhassem” diversas vezes, interrompendo a todo o momento a atividade. Além disso, quando eu as lembrava de ocupar os “espaços vazios”, elas paravam de imitar o animal, saíam correndo para melhorar a distribuição espacial e

depois retomavam a ação. Essa atitude dificultou a manutenção de um clima mágico para o desenvolvimento da história.

Reflito que será preciso iniciar a próxima aula pedindo que estejam sempre distribuídos pela quadra e não fiquem correndo para encontrar um espaço vazio até que eu peça para parar. Podem se "espalhar" realizando as ações propostas.

Notei que as crianças estão mais atentas às relações espaciais, entretanto há necessidade de estimular a incorporação, uma vez que se esquecem da distribuição homogênea e constantemente ficam ao meu redor.

Durante a realização dos movimentos de alguns animais, os pequenos começaram imitar os sons e foi difícil continuar a contar as partes seguintes da história. Sem me desestabilizar, retomei o "combinado sobre o pandeiro" e voltei a utilizá-lo.

A aula ocorreu como planejada e todos vivenciaram intensamente as ações corporais.

As atividades propostas englobaram todos os pressupostos da dança elencados no capítulo 2 desta dissertação (sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, estruturação espacial, noção do corpo [esquema corporal], diferenciação eu-outro, jogo, improvisação e interação social). A improvisação surgiu pela primeira vez como uma tentativa de recombinar os movimentos dos personagens e a inserção de outros. Foi possível observar que, ao oferecer um tema motivante e um pequeno repertório motor para que a combinação pudesse ser realizada, a improvisação foi vivenciada, ainda que de maneira primária.

A imitação dos animais foi inundada pelas características pessoais de cada criança e do conhecimento prévio que traziam sobre cada um deles. Essa imitação oportunizou a ampliação das possibilidades de movimento dos pequenos, para que eles possam, futuramente, ousar outras experimentações.

Essas oportunidades oferecidas, de (1) imitar os animais de maneira individualizada (não seguindo um padrão rígido e pré-estabelecido de movimentação), (2) organizar a ordem das ações e (3) introduzir outros movimentos característicos dos animais, puderam favorecer a diferenciação eu-outro; uma vez que os gestos dos pequenos não foram enquadrando em um conjunto nem foram rigorosamente padronizados para que todos se movimentassem igualmente e ao mesmo tempo. Houve a possibilidade de escolha e de decisão para que eles pudessem se perceber como personalidade diferenciada.

Além disso, cada criança ao brincar, interagiu com diversos colegas, uma vez que os "gatos" se arranhavam ou os "macacos" comiam bananas juntos.

Muitas ações corporais foram propostas e diversos deslocamentos estimulados nessa aula, auxiliando o desenvolvimento da coordenação motora, consciência de si, noção corporal e ampliação das possibilidades de movimento.

O tema de animais, pertinente ao universo de interesse infantil, contribuiu para a vivência de alguns aspectos da dança como: apoios, deslocamento e imobilidade, equilíbrio (dinâmico), postura, níveis, distância, direções, planos, progressão espacial, espaço amplo, social e restrito (cinesfera). Enfim, foi uma aula que ofereceu diversas possibilidades.



Imitando a estrela-do-mar



Virando concha



O peixe



Patinha por patinha



Realizando a história na ordem desejada

Plano de aula

→ **5ª Aula: dia 14/08 (terça-feira)**

- **Tema da aula:** Ações corporais
- **Objetivo:** vivenciar e identificar algumas ações possíveis de realizar com o corpo para ampliar o repertório motor.

- **Roda de Conversa: recordando...**
 - Pedir que as crianças tirem os tênis.
 - Recordar a história da estrela-do-mar e os movimentos realizados.

- **Sensibilização: olha o neném**
 - Vivenciar a posição da coluna ereta ao sentar: "*corcunda e retinho*".
 - Massagear os pés, sentir os ossos, identificar as partes duras e moles, alongar brevemente a musculatura do glúteo e posteriores da perna: "*nanar o neném, colocá-lo no carrinho e balançar*".
 - Massagear pernas e braços.
 - "— *O neném está dormindo, temos de andar devagar e sem fazer barulho*": solicitar que se levantem e caminhem pela quadra silenciosamente. "— *Agora vamos acordá-lo*": andar e correr batendo o pé no chão. Repetir a vivência.
 - Imaginar que estão andando na areia da praia. "*Fazer diversos buraquinhos nessa areia com o pé. Depois arrastá-lo no chão, desenhando.*"

- **Ações Corporais: ampliando as possibilidades...**
 - a) Revelar que o que fizemos até agora foram as ações corporais (usar o termo).
 - b) Explicar: esticar, dobrar, rolar, saltar, andar e correr, pedindo que as crianças exemplifiquem cada uma delas de diferentes maneiras.
 - c) Escrever os nomes das ações corporais na lousa.
 - d) Explorar uma ação de cada vez em oito pulsos musicais: eu sugiro a ação e as crianças exploram como desejarem.

- **Encerramento: dançando...**
 - Dançar organizando as ações corporais ensinadas na ordem que quiserem.

- **Fechamento:** resgatar o que aprenderam e perguntar se estão gostando dos nossos encontros.

Diário de bordo

Por conta do barulho da reforma, começamos o encontro na sala de aula. Relembrei aos pequenos sobre o espaço social, usando o termo "dar espaço ao amigo" e o espaço geral, falando sobre "ocupar os espaços vazios". Aproveitei esse momento para

dizer que eles estão se esquecendo da distribuição espacial e que preciso lembrá-los a todo momento desse aspecto. Dessa forma, propus, como desafio para a aula de hoje, dançar ocupando os espaços sem que fosse necessário alertá-los.

Utilizei a lousa da sala de aula para escrever os aspectos da dança aprendidos e fui perguntando a eles as letras que conheciam. Percebi que muitas crianças estão se alfabetizando.

Expliquei o que eram as ações corporais. Citei as seis programadas para o dia de hoje e demos exemplos. Quando falei sobre o rolar, muitos lembraram o rolamento do "Godofredo" e do "barco", com isso aproveitei para resgatar e relacionar as ações corporais com os movimentos vivenciados nas aulas anteriores.

Na quadra, os pequenos demoraram um pouco para se organizar em círculo, pois ficavam mudando de lugar, demonstrando inquietação. Foi necessário retomar o uso do pandeiro "mágico".

Muitas crianças dessa turma são agitadas e eu preciso trocar rapidamente de atividade para elas não se dispersarem. Isso dificulta a observação atenta dos movimentos. Preciso me preocupar mais com essa questão.

O principal objetivo desta quinta aula incidiu na ampliação do repertório de movimentos e estimulação da consciência de si. Dessa forma, as primeiras atividades almejavam a sensibilização da pele, as percepções ao toque e o reconhecimento dos nomes das partes do corpo por meio de massagens. Essas proposições podem favorecer a estimulação das sensibilidades corporais proprioceptivas e exteroceptivas.

A opção por atividades individuais em que a própria criança se tocava surgiu da necessidade de prepará-la para o toque do outro. Considerei importante que ela percebesse primeiro em si os efeitos desse sentido antes de realizar com um parceiro.

Durante a sensibilização, quando realizávamos a circundação de tornozelo, uma criança manifestou a ideia de imitar uma roda gigante com o pé e, assim o fizemos. Todos gostaram da imagem e a atividade se tornou mais divertida. Nesse aspecto, existe uma atenção especial de minha parte ao que as crianças dizem, perguntam, opinam e imaginam. Elas realizam muitas relações entre os conhecimentos provenientes do meio em que vivem, seja na escola, no bairro ou em casa e, a partir desses comentários, estratégias são estabelecidas, facilitando a aproximação entre as crianças e o aprendizado dos signos da linguagem dança.

Ademais, a sugestão do caminhar com movimentos leves (para não acordar o bebê), com movimentos firmes (para acordá-lo), fazer "buraquinhos na areia" e "desenhar no chão com os pés", objetivou estimular a consciência do movimento e ampliação da variedade de possibilidades do andar.

Nesse sentido, durante toda a aula de hoje, me preocupei em propor as ações corporais em diferentes níveis e progressões espaciais para enriquecer as combinações

das improvisações e, apesar de eu insistir, os pequenos não exploraram muitas possibilidades de realizar cada gesto. Notei que será preciso apresentar as variações de cada movimento de maneira mais sistematizada para que eles possam incluí-las em suas danças.

Dessa forma, pensei em organizar, para o próximo encontro, um circuito com bambolês para trabalhar a diversidade do saltar e girar. Além disso, penso que o vídeo previsto para a aula 07 (DVD "Milágrimas", de Ivaldo Bertazzo), também auxiliará as crianças a sistematizarem suas danças utilizando as ações corporais.

Em relação a essa questão ficou evidente a necessidade do repertório motor para improvisar. Observei que a variação de movimentos das crianças é pequena, por isso suas improvisações não foram diversificadas. Preciso identificar que tipo de aula elas tem no horário de quadra, pois percebi uma escassez de trabalho corporal.

O desafio de manter a distribuição espacial durante toda a aula sem eu precisar lembrá-los, foi atingido.

Hoje inaugurei o uso da palavra dança e os meninos não se importaram, não houve impicâncias ou aversões; pelo contrário acharam divertido dançar e pediram para repetir as vivências daquele encontro.

O encontro realizou-se como o planejado e as crianças aproveitaram bastante. Todas as atividades realizadas estimularam a noção do corpo, principalmente no seu aspecto esquema corporal e consciência de si.

Nesta quinta aula os pressupostos e aspectos da dança prioritariamente trabalhados foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, diferenciação eu-outro, estruturação espacial, noção do corpo, jogo, improvisação, ações corporais, liderar o movimento com uma parte do corpo, estrutura corporal, peso, tônus, equilíbrio (dinâmico), postura, níveis, progressão espacial, planos, direções, espaço amplo, social e restrito (cinesfera).



Explorando as ações corporais

Plano de aula

→ **6ª Aula: dia 17/08 (sexta-feira)**

▪ **Tema da aula:** Ações corporais

▪ **Objetivo:** vivenciar, identificar e reconhecer algumas ações possíveis de serem realizadas com o corpo para ampliar o repertório motor.

▪ **Roda de Conversa: algumas opções**

- Conversar sobre a variação dos movimentos e explicar que faremos um circuito com bambolês para eles terem mais opções ao comporem suas danças.

▪ **Circuito de bambolês: variações do andar, correr e saltar**

- Organizar os bambolês no chão em três estações: uma para o andar, outra para o correr e uma terceira para o saltar.

- A cada duas passagens pelas estações modificar o tipo de movimento, nas seguintes opções:

1) andar de frente com um pé em cada arco, de costas, de lado, com os joelhos semi flexionados, apoiando apenas os calcanhares e na meia ponta;

2) correr, correr batendo o pé no bumbum e elevando o joelho;

3) saltar com os dois pés, com um e afastando as pernas.

▪ **Ações Corporais: ampliando as possibilidades**

- Relembrar as seis ações corporais aprendidas na aula anterior, escrevendo-as na lousa: esticar, dobrar, rolar, saltar, andar, correr.

- Acrescentar balançar, parar, girar e deslocar: exemplificar cada uma com a ajuda das crianças.

- Distribuídos pelo espaço e ao som da música, sugerir a ação corporal a ser explorada.

▪ **Encerramento: dançando**

- Dançar organizando as ações corporais aprendidas na ordem que desejarem, somando-as às da aula anterior.

Diário de bordo

Por conta do barulho da reforma começamos novamente, a roda de conversa na sala de aula. Hoje as crianças estavam mais tranquilas e atentas.

Para sair da sala, eu disse que não seria necessário organizar uma fila desde que não se empurrassem ou corressem. As crianças foram para a quadra tranquilamente. A inspetora vendo a cena chamou a atenção dos pequenos gritando: "– Na filaaaa". Gentilmente afirmei que não havia necessidade e ela levantou a sobrancelhas me parecendo desaprovação.

O circuito de bambolês foi bem organizado; dividi a turma em dois grupos, garantindo agilidade nas filas e um maior aproveitamento por parte das crianças. Demonstrei cada atividade servindo de modelo. A estratégia foi adequada, pois oportunizou a ampliação do repertório motor e a identificação de algumas variações do andar, correr e saltar. As crianças comentaram terem gostado bastante da proposta.

Essas vivências sugeridas para a diversificação das experiências de movimento podem contribuir com o desenvolvimento do esquema corporal, da consciência do corpo e da intencionalidade do movimento, ou seja, da noção do corpo.

Nesta aula decidi usar a lousa da quadra para listar as ações corporais, mas no meio da explicação, os funcionários ligaram a retroescavadeira o barulho ficou alto. Foi necessário aumentar o tom de voz e abreviar os comentários.

Para iniciar as improvisações não foi preciso lembrá-los de "espalhar"; acredito que essa turma está se apropriado do aspecto da dança espaço geral. Percebi também que os pequenos buscaram mais variações de cada ação corporal, deixando suas danças mais interessantes e variadas.

Foi possível notar que algumas crianças estão imersas no sincretismo no outro uma vez que, dada a possibilidade de escolha, ela opte por reproduzir os gestos do colega. Essa imitação, ainda não reelaborada, pode surgir de um desejo de experimentar os movimentos do outro, da carência de abrandar uma curiosidade, de uma insegurança ou da necessidade de ampliação do repertório motor. Espera-se dessa ação que a criança posteriormente reelabore os gestos a sua maneira para, então, ousar outras experimentações e diferenciar-se no meio social. Nesse aspecto é possível perceber como a imitação está inundada do olhar para o outro.

Entretanto, as crianças que eu observei imitam o mesmo colega desde a primeira aula; com isso, estou procurando estimular a descoberta das próprias preferências para favorecer a diferenciação eu-outro e a ampliação da autonomia, respeitando as possibilidades e necessidades de cada uma delas.

A delimitação do espaço da quadra com os brinquedos foi uma ação interessante e as crianças rapidamente se acostumaram com o "novo" local de aula.

Refleti, após o encerramento deste encontro, que ele se desenvolveu como planejado, foi bem organizado, dinâmico e as crianças aproveitaram bastante.

Para a próxima aula realizarei outro circuito no início para continuar favorecendo a ampliação do repertório motor das crianças.

Os pressupostos e aspectos da dança prioritariamente trabalhados foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, diferenciação eu-outro, estruturação espacial, noção do corpo, jogo, improvisação, ações corporais, deslocamento e imobilidade, equilíbrio (dinâmico), postura, níveis, progressão espacial, planos, direções, espaço amplo, social e restrito (cinesfera).

Plano de aula

→ **7ª Aula: dia 21/08 (terça-feira)**

- **Tema da aula:** Ações corporais, deslocamento e imobilidade.
- **Objetivo:** vivenciar, identificar e reconhecer algumas ações possíveis de realizar com o corpo para ampliar o repertório motor.
- **Roda de Conversa: apreciação estética**
 - Relembrar as ações corporais já vistas, conversar sobre a variação de cada uma delas e explicar que faremos um novo circuito para oferecer mais opções de movimentos.
 - Assistir ao DVD da coreografia "Milagre", do espetáculo "Milágrimas", sob a direção de Ivaldo Bertazzo e conversar sobre as ações corporais presentes nessa dança.
- **Circuito de estações: variações do rolar, girar e saltar**
 - Organizar os materiais em cinco estações:
 - 1) rolar com o corpo estendido na manta;
 - 2) realizar o rolamento do "Godofredo" e depois para frente (cambalhota) no colchonete;
 - 3) girar em um pé só dentro do bambolê;
 - 4) saltar executando um pirueta no ar;
 - 5) saltar simulando o jogo da amarelinha com os pés dentro dos bambolês.
- **Ações Corporais: ampliando as possibilidades**
 - Relembrar as ações ensinadas nas aulas anteriores
 - Acrescentar torcer, ondular, parar e deslizar: exemplificar com a ajuda das crianças.
 - Distribuídos pelo espaço e ao som da música, sugerir uma ação de cada vez para eles explorarem. Depois, solicitar a combinação de duas ou três.
- **Encerramento: dançando**
 - Dançar organizando as ações corporais aprendidas na ordem que desejarem (somar com as das aulas anteriores).

Diário de bordo

São muitas as ações corporais. Por isso, foi necessário um número maior de encontros para vivenciar a variedade de cada uma delas; correr, rolar, saltar, girar, podem ser realizadas de muitas maneiras e em vários planos, níveis e direções. Notei que valeu a pena ter estendido esse tema por mais dois encontros, assim como propor o circuito de bambolês. Tais estratégias contribuíram para a ampliação do repertório de movimentos das crianças e o reconhecimento de novas possibilidades de realizar cada gesto.

Além disso, começar o curso "Planeta Dança" pelas ações corporais foi fundamental para uma primeira aproximação da dança com a criança de educação infantil, uma vez que esse aspecto pode auxiliar no desenvolvimento da coordenação motora, favorecer a compreensão da intencionalidade do movimento e o desenvolvimento do esquema corporal, com muita ação e energia. Tais características vão ao encontro das necessidades de experimentar o corpo para o domínio dos movimentos nessa faixa etária (Wallon, 1975).

Em um possível futuro curso de dança para crianças pequenas, eu manteria esse mesmo caminho inicial de aproximação.

O número proposto de encontros dedicados prioritariamente às ações corporais (cinco) foi satisfatório para os objetivos da pesquisa, entretanto penso que o ideal teria sido ampliar essa quantidade, uma vez que alguns movimentos precisariam de repetição para serem aperfeiçoados e outros tantos poderiam ter sido aprendidos.

Um ponto significativo dessa aula foi a fruição de uma coreografia usando as ações corporais. O vídeo auxiliou a visualização de como os movimentos podem ser organizados e combinados para a realização de uma dança e possibilitou a introdução das crianças ao universo da apreciação estética e das apresentações artísticas.

Os pequenos gostaram bastante do vídeo apresentado. Conversamos sobre suas impressões, as ações corporais presentes, a estruturação de uma coreografia, o figurino, cabelo, entre outras questões elencadas por eles. Uma das crianças destacou a ocupação e utilização do espaço realizada pelos bailarinos.



Na quadra, demonstrei todas as etapas do circuito e ajudei na realização do rolamento "do Godofredo" e do rolamento para frente (cambalhota). Justamente por estar ajudando os alunos, não consegui tirar fotos deste momento.

No encerramento da aula observei, pela primeira vez, as crianças dançarem de fato! Foi possível perceber que elas estão explorando as ações e procurando novas maneiras de realizá-las, combinando-as com dinâmica, fluidez e ritmo.

Plano de aula

→ **8ª Aula: dia 24/08 (sexta-feira)**

- **Tema da aula:** Meu corpo (imagem corporal)
- **Objetivo:** reconhecer o corpo que dança

▪ **Roda de Conversa: para onde vamos?**

"– Em nossas aulas, até agora, falamos de alguns movimentos que podem ser utilizados para dançar. Agora vamos começar a pensar que corpo é esse que dança? Vamos ver como é o nosso e que tamanho ele tem!"

▪ **Imagem corporal: meu corpo**

- Desenho no papel manilha: cortar papéis tipo manilha ou *craf* na altura das crianças. Deixá-los presos no chão com fita crepe. Cada criança escolhe um para deitar e eu e as professoras passaremos desenhando o contorno.

- Pedir para as crianças preencherem a figura como desejarem (colocar olho, roupa, etc.).

▪ **Fechamento:** Conversar sobre as impressões que tinham de seus corpos: *"– Vocês achavam que o corpo era daquele tamanho?, daquele jeito? O que imaginavam ser diferente?"*

Diário de bordo

Cheguei 30 minutos antes na escola para cortar as folhas de papel craft e prendê-las com fita crepe no chão. Tal atitude foi pensada para otimizar o tempo de aula. Nesse horário pude observar uma turma no seu "horário de quadra", dentro da rotina escolar. Notei que as crianças brincavam livremente e a professora cuidava para que não se machucassem. Comecei a compreender que não havia um trabalho corporal dirigido e sistematizado. As professoras apenas deixavam as crianças brincarem e as brincadeiras eram majoritariamente de correr ou nos brinquedos da quadra. Essa poderia ser uma das razões pelas quais as crianças do curso de dança corriam tanto no início da minha intervenção e sempre subiam no "trenzinho" ou nos "jacarés". Atualmente esses atos são inexistentes nos encontros.

Continuo delimitado o espaço da quadra por objetos para evitar o acesso aos brinquedos e deixar o local mais aconchegante e próximo. Com isso, as crianças se

dispersam com menos facilidade e podem explorar seus movimentos sem esbarrar nos colegas.

Iniciando a aula propriamente dita, perguntei, durante a roda de conversa, que corpo era esse que dançava e N.D.G respondeu com a maior naturalidade: "– O nosso, ué?". Fiquei com vontade de rir, mas me contive. A resposta foi excelente, exatamente onde eu queria que eles chegassem e ele concluiu em dois segundos!

Na quadra, a professora de sala e a auxiliar administrativa me ajudaram a contornar o corpo de cada criança, pois eram 35.

Depois do contorno pronto, os pequenos começaram a preencher o desenho com giz colorido, colocando os olhos, boca, roupa. Pedi que fizessem como achavam que eram.

Estive com cada criança sugerindo que ficassem em pé na frente do papel e observassem seu desenho. Perguntei se elas imaginavam que eram daquele tamanho e a maioria afirmou pensar ser menor. Essa possibilidade de as crianças compararem a imagem do seu corpo formada mentalmente com a realidade pode contribuir para a apropriação da consciência de si e diferenciação eu-outro, fatos interessantes na infância para favorecer a construção da personalidade, segundo Wallon.

Além disso, minhas mediações objetivaram sugerir que os pequenos percebessem as diferenças físicas entre eles, favorecendo a diferenciação eu-outro.

A atividade chamou tanto a atenção dos funcionários da escola que a coordenadora e a vice-diretora foram até a quadra tirar fotos das crianças desenhando. Elas me contaram que todos estão gostando muito das minhas aulas.

O encontro foi tranquilo e atingiu o objetivo. As crianças se envolveram e me chamaram diversas vezes para ver seus desenhos. Ao final, quando eu me despedi, a maioria disse: "– Ahhhhhh, que pena, queria mais...".



Desenho no papel manilha: que corpo é esse que dança?

A aula de hoje estimulou prioritariamente o reconhecimento do espaço restrito (pessoal ou cinesfera), da estrutura e imagem corporal, inserida no pressuposto da dança noção do corpo.

Plano de aula

→ **9ª Aula: dia 28/08 (terça-feira)**

- **Tema da aula:** Partes do corpo, estrutura corporal, peso leve e tônus (hipotônus).
- **Objetivo:** identificar e nomear as partes do corpo, reconhecer as possibilidades de dançar utilizando-as e estimular o desenvolvimento do esquema corporal.

- **Roda de Conversa: sondagem**
 - Perguntar às crianças quais partes do corpo eles conhecem.
 - Citar e mostrar as partes corporais não comentadas e ensinar os nomes corretos.

- **Sensibilização: estimulação tátil**
 - Massagem individual com bolinha cravo.

- **Partes do corpo: bexigas**
 - Entregar uma bexiga para cada criança e pedir que encham (ajudar caso necessário).
 - Explorar o material, brincando como quiser.
 - Bater na bexiga com as partes do corpo solicitadas por mim.
 - Conduzir a bexiga levemente com diferentes regiões corporais.
 - Deixá-la "passear" por todo o corpo com gestos leves, evitando que ela quique.
 - Explicar peso leve.

- **Encerramento: dançando**

Sugerir que dancem com a bexiga utilizando um tônus reduzido (em peso leve), passando-a pelo corpo e conduzindo-a.

Diário de Bordo

Tenho como costume buscar as crianças em sala de aula, cumprimentá-las e aproveitar a tranquilidade e silêncio do espaço para realizar as primeiras e principais explicações. Percebi que essa estratégia tem sido satisfatória, pois os pequenos estão atentos e concentrados e, quando iniciamos as atividades em quadra, eles se organizam rapidamente.

Durante a sondagem sobre as partes corporais conhecidas, notei que as crianças identificam e nomeiam muitas delas. Precisei apenas corrigir os nomes pulso, referente à articulação do punho, e braço, desmembrado-o em antebraço e braço.

A massagem com a bolinha cravo foi bem proveitosa, todos estavam concentrados e sentindo os "espinhos" do material. Muitas crianças identificaram que a percepção tátil do pé é diferente de outras partes corporais.

Essa vivência possibilitou uma sensibilização cutânea favorecendo a estimulação da exterocepção (pele). Além disso, a atividade possibilitou a identificação da posição das partes do corpo, estimulando a propriocepção. Tais sensibilidades corporais favorecem o desenvolvimento e atualização do esquema e da imagem corporal, integrantes do pressuposto da dança noção do corpo.

Quando finalizamos a massagem, os pequenos começaram a jogar a bolinha e a brincar. Tenho percebido que essa turma possui muita dificuldade em se concentrar, se dispersam facilmente e tudo "vira brincadeira". Faço as trocas entre atividades de maneira dinâmica, mas isso prejudica a consciência e a exploração das vivências.

Nesse momento, N.R.S se ofereceu para ajudar a recolher as bolinhas enquanto eu entregava as bexigas. Tal atitude contribuiu para que ele mesmo não se dispersasse e agilizou a passagem de uma vivência a outra. Estou identificando os líderes da turma e envolvendo-os nas aulas para que me ajudem a evitar que as crianças se distraiam tanto.

Durante a atividade das bexigas os pequenos ficaram eufóricos e foi difícil conseguir que se concentrassem. Só para citar alguns exemplos, eu pedia que batessem o material com os dedos e eles batiam com as mãos, eu sugeria o joelho e eles chutavam; a maioria ficou tirando a bexiga do colega ou tentando trocá-las. Muitos choraram. Além disso, a retroescavadeira no parquinho estava ligada novamente, fazendo um barulho considerável; foi preciso repetir diversas vezes cada informação ou falar individualmente com alguns. Enfim, foi uma "bagunça"!

Tentei resolver todos os percalços com calma, paciência e diálogo, mas percebendo que a vontade em brincar com a bexiga era maior, não insistir; apenas mediei para que elas pudessem utilizar o material e vivenciar movimentos com algumas partes do corpo.

Foi possível notar o prazer que a bexiga agregou à aula, revelando a importância da utilização de materiais de interesse infantil para a aproximação da dança na educação infantil.

As crianças saíram contentes do encontro, cada uma com sua bexiga e eu, esgotada. Penso que não foi tão proveitoso em termos de consciência corporal e dança; eles não prestaram atenção na música e não se distribuíram pelo espaço. Além disso, ensinei pouco sobre peso leve.

Na próxima aula pretendo iniciar a roda de conversa ressaltando a calma e a concentração para realizar as atividades e lembrando-os sobre o aspecto da dança peso leve.

Pelo comportamento apresentado hoje é possível perceber que seria interessante ter desmembrado o encontro em dois, um para vivenciar e explorar a bexiga e outro para trabalhar efetivamente o peso leve e as relações com a dança.

Além da noção do corpo, os pressupostos e aspectos da dança enfatizados nesse encontro foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, diferenciação eu-outro, interação social, jogo, improvisação, ênfase nas partes do corpo, estrutura corporal, equilíbrio, peso leve, tônus (hipotônus) progressão espacial, espaço amplo, social e restrito (cinesfera).



Atividade com a bexiga

Plano de aula

→ **10ª Aula: dia 04/09 (terça-feira)**

- **Tema da aula:** Ênfase nas partes corporais, partes em contato e liderar o movimento com partes do corpo.

▪ **Objetivo:** identificação e vivência de algumas possibilidades de dançar utilizando as partes do corpo, consciência corporal, ampliação do repertório motor e estimular o desenvolvimento do esquema corporal.

▪ **Roda de Conversa: apreciação estética**

- Relembrar peso leve e os nomes das partes do corpo.
- Assistir à coreografia "Flocos de Neve". do DVD "O Quebra Nozes", interpretada pelo Kirov Ballet.
- Conversar sobre a combinação dos movimentos no peso leve presentes na coreografia e sobre a estrutura das apresentações em dança, como cenário, ensaios, início e fim, entre outras observações que surgirem das crianças.

▪ **Sensibilização: andanças**

- Na quadra, caminhar ocupando os "espaços vazios".
- Andar de diferentes maneiras sugeridas por mim e escolhidas por eles.
- Diminuir a velocidade e propor que percebam os ossos dos pés no apoio do chão.
- Solicitar que andem para frente e para trás lentamente, articulando enfaticamente os movimentos de tornozelo, tarso e metatarso. Não revelar esses nomes para as crianças, apenas demonstrar a ação.
- Andar apoiando o peso corporal na meia ponta (andar de girafa da história da estrela-do-mar).

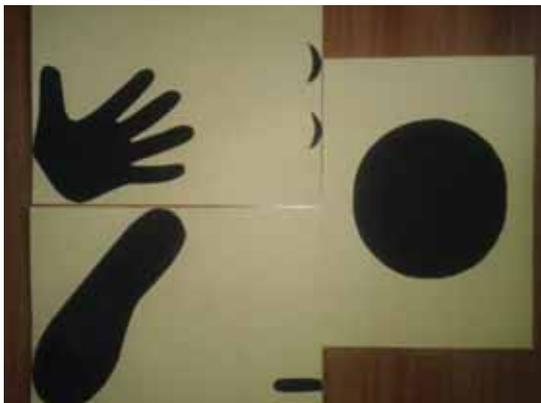
▪ **O corpo: dança das partes**

- Caminhar com a postura ereta e, quando quiser, parar e mostrar uma parte do corpo. Repetir diversas vezes trocando as partes.
- Continuar na mesma proposta acrescentando a sugestão de movimentar a parte mostrada.
- Eu solicito uma parte do corpo para dançar e indico o tônus ou a ação corporal a ser realizada: ondular, balançar, torcer, dobrar e esticar.
- Vivenciar movimentos no qual algumas partes do corpo "empurram" outras.
- Liderar o movimento: deslocar sendo "puxado" por diferentes partes corporais.
- Duas partes do corpo entram em contato e a criança vivencia e explora as possibilidades de movimentos com ambas unidas: "— Uma parte encontra a outra, dá 'oi' e juntas dançam". Trocar as partes sempre que desejado.
- "Colar uma parte no espaço e dançar": uma parte do corpo permanece em contato com um lugar (chão, parede, cadeira, grade) e dançar explorando as possibilidades.

▪ **Encerramento: ditado corporal**

- O jogo consiste em distribuir pelo espaço folhas de sulfite contendo recortes que lembrem partes do corpo. As crianças dançam ao som da música utilizando as ações

corporais e, quando a música parar de tocar, correm para preencher uma das folhas com as partes indicadas (pedir que mudem de folha cada vez que a música parar de tocar).



Exemplo de três fichas do ditado corporal

Diário de bordo

Quando fui buscar as crianças, a professora estava dando bronca na turma e pediu para eu esperar para começar a aula. Fiquei na sala ouvindo. Concordei com muitas questões elencadas por ela, principalmente em relação à falta de atenção, excesso de conversa e brincadeiras constantes.

Reforcei o que ela disse, afirmando que, no encontro anterior, eu não havia desenvolvido todo o plano de aula, pois eles ficavam brincando de pega-pega, batendo na bexiga do amigo para ela escapar da mão, conversavam enquanto eu explicava, entre outras atitudes. Pedi à que todos fechassem os olhos e combinassem com o seu coração o que poderiam fazer para melhorar o comportamento. Contei até 10 na minha mente e pedi que abrissem os olhos. Solicitei que não me contassem o combinado, pois eu gostaria de perceber a mudança.

Achei tão interessante a atenção deles nesse momento: colocaram a mão no peito, fecharam os olhos e movimentavam a cabeça como se realmente estivessem conversando com "seus corações". Agora é observar os efeitos de tal estratégia!

Iniciando a aula, recordei as atividades e objetivos do encontro anterior. Falei sobre o peso leve e mostrei o DVD escolhido, para visualizarem esse aspecto da dança. Conversamos sobre a apreciação e T.Y.R. comentou que parecia que os bailarinos contavam uma história! Fiz breves indicações sobre a narrativa na dança e aproveitei o momento para ressaltar que enquanto dançamos não podemos conversar! Em seguida, dancei um pouco para eles, utilizando movimentos com os braços suaves.

A proposição de um novo momento de apreciação estética possivelmente oportunizou 1) a compreensão da dança como linguagem artística, pois comentamos sobre os significados dos códigos presente e a comunicação com o público; e 2) a ampliação do universo cultural, uma vez que as crianças desconheciam o balé de

repertório apresentado. Além disso, elas realizaram diversas comparações com a coreografia do DVD "Milágrimas" e questionaram a estrutura das apresentações em dança.



Apreciação estética

Motivados pelas conversas, os pequenos se dirigiram para a quadra calmamente e lá iniciamos as vivências corporais. A atenção foi boa em todos os momentos, assim como a distribuição espacial.

Nas vivências corporais sugeridas, percebi a utilização dos movimentos observados no vídeo e na minha dança. Tais experimentações foram reelaboradas e realizadas de maneira particular por cada criança.

Além disso, notei uma melhor apropriação do espaço e desenvolvimento da estrutura espacial. A noção de corpo também esteve presente nessas experiências de movimentos.

As improvisações estão gradativamente mais interessantes e enriquecidas com os aspectos da dança trabalhados. Como o tema desta aula era novo e exigia considerável coordenação motora e consciência corporal, algumas crianças vivenciaram os movimentos sem muitas explorações. Contudo, percebo que elas estão tentando realizar os gestos sem imitar os colegas.

Durante a explicação do jogo ditado corporal, eu contei aos pequenos que as partes do corpo estavam desenhadas nas fichas de maneira "disfarçada" e eles, como bons detetives (resgatando a imagem do segundo encontro), deveriam descobri-las. A partir do desafio, as crianças rapidamente adivinhavam as partes representadas.

Nesta vivência, notei que interação social foi favorecida, uma vez que as crianças não brigaram para ver quem chegava primeiro na folha desejada e muitas ajudavam os colegas a encontrar as fichas. As crianças afirmaram terem gostado bastante dessa última atividade.

Finalizei o encontro satisfeita com o desenvolvimento da aula.

As atividades propostas englobaram todos os pressupostos da dança elencados no capítulo 2 desta dissertação e os seguintes aspectos: ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, liderar o movimento com uma parte do corpo, partes em contato, estrutura corporal, equilíbrio, apoios, peso leve, tônus (hipotônus), tempo, direções, planos, níveis, distância, progressão espacial, espaço amplo, social e restrito (cinesfera).



Ditado corporal

Plano de aula

→ 11ª Aula: dia 06/09 (sexta-feira)

- **Tema da aula:** Ênfase nas partes do corpo, articulações e estrutura corporal.
- **Objetivo:** Conhecer e nomear alguns ossos e articulações. Vivenciar os articulares.
- **Roda de Conversa: o corpo**
 - Mostrar o esqueleto e os principais ossos. Sugerir às crianças que se toquem para conhecerem seus corpos e a localização dos ossos apresentados.
 - Explicar o que são articulações e nomeá-las.
- **Sensibilização: Lili e Lulu**
 - Vivenciar a posição da coluna reta ao sentar e perceber o apoio dos ísquios.
 - Contar a história da Lili e Lulu:

"— Hoje eu vou apresentar para vocês dois amigos que gostam muito de dançar: a Lili e o Lulu. Eles são os nossos pés. Escolha em você quem será cada um deles.

Lili e Lulu foram passear; andaram tanto que ficaram com sede. Depois de beber água, 'bateu uma fome' e eles decidiram comer um cachorro quente. Pegaram o pão, amassaram para ficar bem fofinho, passaram maionese, colocaram a salsicha, o catchup e correram. Nhoc....Humm, Nhoc...Hummm. Em seguida beberam um suquinho!

Eles estavam sentados no banco e, de repente, viram uma borboleta linda voar ao redor deles. Mas além da borboleta, na grama havia uma família de pulgas: o vovô, o pai e o filhinho; eles estavam indo para a casa brincar.

Nesse local tinha também uma aranha que subia, descia e construía sua teia no canto do banco.

Então, Lili olhou as horas e percebeu que estava na hora de ir para a aula de dança. Pegaram a bicicleta e pedalararam até lá!”

- Para cada parte da história, as crianças imitam os movimentos que eu proponho com as articulações do tornozelo, joelho, coxo femoral e pequenos alongamentos.

▪ **Articulações: controle remoto**

– Em duplas, realizar o jogo do toque: uma criança toca na articulação do colega e ele precisa movimentá-la (trabalhar articulação uma de cada vez; depois duas ao mesmo tempo; em seguida, sem tocar, só apontando, de perto e de longe). Para essa atividade eu oferecerei a imagem de um controle remoto comandando os programas da televisão.

▪ **Encerramento: dançando**

- Dançar combinando os aspectos envolvidos no elemento da dança CORPO: ênfase nas partes do corpo (articulações), liderar o movimento com uma parte corporal (“puxar”) e partes em contato (“dar oi” e “colar”).

Diário de bordo

Senti dificuldade em encontrar uma possibilidade concreta de mostrar as articulações para as crianças. A escola não tem esqueleto do corpo humano, nem computador para os pequenos acessarem e eu não encontrei imagens grandes de cápsula articular em papel. Decidi imprimir em uma folha de tamanho A4 a figura do esqueleto de frente, de costas e de perfil. Também acessei no youtube um vídeo curto e interessante sobre o tema.

Levei meu netbook, mesmo sabendo que era pequeno para uma turma de 35 crianças. Pensei em deixá-los observar a folha e mostrar o vídeo no computador, parando nas partes principais e aproximando a máquina de cada um.

A estratégia foi satisfatória, consegui explicar o que eu desejava, entretanto se houvesse um esqueleto em tamanho real ou em miniatura teria sido mais fácil e divertido. A quantidade de crianças também facilitou; como era véspera de feriado, quase metade da sala faltou.

Conversamos sobre o corpo, órgãos, veias e sangue. Os pequenos tiraram diversas dúvidas e mostraram conhecer pouco os órgãos internos.

Tudo o que foi planejado foi realizado. As crianças vivenciaram ativamente as propostas, mas exploraram pouco as possibilidades de movimento das articulações. Aspiro utilizar mais imitações para exemplificar e contribuir com a variedade de ações das partes do corpo. Além disso, pretendo, para o próximo encontro, falar um pouco mais sobre articulações e xerocar a folha com o esqueleto para todas as crianças poderem pintar.

As atividades desse encontro procuraram estimular o conhecimento da estrutura corporal – nomear e reconhecer em si e no outro os ossos, articulações e partes do corpo. Tais ações podem favorecer a apropriação do corpo e das ações e o desenvolvimento da consciência corporal. Esses fatores são significativos para a percepção e ampliação das possibilidades do movimento e apreensão da dança.

Notei que adoraram a história da Lili e do Lulu. Ficaram atentos e sorridentes durante a contação. Também gostaram da imagem do controle remoto e da TV.

Esta é a segunda aula em que percebo que algumas crianças ficam jogando amarelinha, desenhada no chão da quadra, ao invés de vivenciar as proposições em dança. Pretendo experimentar colocar os brinquedos de delimitação do espaço em cima do desenho para verificar se este comportamento muda.

A turma estava calma e o número menor de alunos influenciou para um melhor aproveitamento da aula. Chego a pensar que 20 seria um número bom para um trabalho mais aprofundado e efetivo em dança.

Um acontecimento interessante nesse dia foi minha atitude espontânea de dobrar a barra da calça para não pisar nela (simulando uma bermuda) e duas meninas imitarem. Essa ação revelou a importância do modelo para a faixa etária como uma tentativa de inserção no meio social, curiosidade e experimentação do mundo ao redor.

Além da noção do corpo, os pressupostos e aspectos da dança enfatizados nesse encontro foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, diferenciação eu-outro, interação social, jogo, improvisação, ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, liderar o movimento com uma parte do corpo, partes em contato, estrutura corporal, equilíbrio, apoios, distância, espaço amplo, social e restrito (cinesfera).



Jogo do toque: controle remoto

Plano de aula

→ **12ª Aula: dia 11/09 (terça-feira)**

- **Tema da aula:** Ênfase nas partes do corpo (articulações), estrutura corporal e alguns elementos do contato improvisação.
- **Objetivo:** consciência do corpo, conhecer e nomear os ossos e as articulações, sensibilização da pele e primeiro contato com vivências inspiradas na técnica do contato improvisação.
- **Roda de Conversa: apreciação estética**
 - Entregar para cada criança uma folha com o desenho do esqueleto.
 - Recordar o que são articulações, visualizando o desenho.
 - Assistir ao DVD “Cats” – coreografia “Jellicle songs for Jellicle cats” – para apreciação estética e identificação dos movimentos das articulações em uma coreografia.
 - Sugerir que circulem no papel algumas articulações que os bailarinos usaram para dançar.
- **Sensibilização: Lili e Lulu**
 - Ver história no plano da 11ª aula de dança
- **Articulações: vivenciando as possibilidades**
 - Todos em pé e distribuídos pelo espaço homogeneamente; me imitar dançando e explorando os movimentos das articulações.
 - Caminhar pela quadra, ocupando os “espaços vazios”.
 - Sugerir uma articulação de cada vez para as crianças explorarem dançando.
 - Caminhar novamente pelo espaço.
 - Olhar os outros, observar os detalhes dos outros.
 - Andar ao lado de alguém (não há condutor).
- **Iniciação a movimentos adaptados do contato improvisação: estimulação cutânea**
 - Em duplas e divididos em números 1 e 2. O número 1 encosta uma articulação em uma parte do corpo do número 2 e o “leva para passear” nesta forma. Inverter a criança que “leva para passear”. Repetir a atividade diversas vezes mudando a parte em contato.
- **Encerramento: conexão**
 - Ainda divididos em números 1 e 2, conduzir o colega pelo espaço, mudando a conexão entre as parte do corpo várias vezes no mesmo “passeio”. Inverter a condução.

Diário de bordo

Na sala de aula, retomei a apresentação do esqueleto do corpo humano e a explicação das articulações. Esse momento objetivou resgatar o conteúdo da aula

anterior e possibilitar, aos que estavam ausentes, compreender o que havia sido ensinado. Notei que muitas crianças lembraram a nossa conversa e recordaram os nomes dos ossos e das articulações.

Mostrei o DVD de "Cats" e os pequenos gostaram tanto que me pediram para assistir um pouco mais e imitar os gatos. Percebendo a necessidade da imitação, reservei um momento da aula para que isso acontecesse: quando estavam caminhando pelo espaço.

No início da atividade de sensibilização, muitos se sentaram com as costas eretas e sobre o apoio dos ísquios, lembrando o que eu havia ensinado sobre a postura.

Percebi que repetir a história da Lili e do Lulu favoreceu o aprimoramento dos movimentos do tornozelo, tarso e metatarso. Além disso, possibilitou a incorporação de tais ações, uma vez que eles puderam ser observados nas atividades seguintes.

Observei também que trabalhar com a imitação para estimular a percepção das possibilidades de movimento das articulações foi uma estratégia interessante que auxiliou a enriquecer a improvisação.

Essa foi a primeira experiência de imitação mais dirigida do curso de dança. Notei que as crianças compreenderam com detalhes os movimentos a serem reproduzidos, confirmando os estudos de Wallon (1941) sobre a imitação e a capacidade de comparação, reconstituição do conjunto e intuição do modelo global.

Notei que muitas crianças introduziram características pessoais aos gestos, como balançar o corpo no pulso da música ou movimentar a cabeça, revelando a reelaboração que existe na imitação. Outro ponto de destaque para essa estratégia foi a felicidade que as crianças demonstraram na atividade; a maioria sorria e comentava o prazer de realizá-la. Foi possível verificar que a imitação auxiliou na aproximação da dança à criança de educação infantil.

A vivência de "levar o amigo para passear" com uma parte do corpo em contato foi divertida e todos gostaram bastante.

Percebi que os pequenos estão se adaptando a realizar atividades dirigidas na quadra. A delimitação do espaço com os brinquedos foi incorporada e eles não ficam mais pulando ou se dispersando com a "casinha" ou a "rede". Além disso, a estratégia de posicionar tais brinquedos em cima do desenho da amarelinha foi interessante e funcional. As crianças não perceberam a atitude e param de brincar neste local.

Saí satisfeita e muito feliz com o encontro; as crianças aproveitaram bastante e se divertiram.

Nesta aula foram enfatizados todos os pressupostos da dança e os seguintes aspectos: ênfase nas partes do corpo, partes em contato, estrutura corporal, aspectos do contato improvisação, equilíbrio, percepção rítmica, progressão, espaço amplo, social e restrito (cinesfera).



Levando o amigo para passear com uma articulação ou parte do corpo.

Plano de aula

→ **13ª Aula: dia 14/09 (sexta-feira)**

- **Tema da aula:** deslizamentos adaptados do contato improvisação, peso firme e tónus (hipertónus)
- **Objetivo:** consciência do corpo, sensibilização da pele, vivência do peso firme e de movimentos inspirados no contato improvisação.
- **Sensibilização: estimulação cutânea**
 - Em duplas, uma criança permanece sentada, tocando com as duas mãos todo o corpo do colega deitado:
 - a) fazer carinho;
 - b) realizar uma pequena pressão e acariciar em seguida;
 - c) com as pontas dos dedos "escovar" o corpo do colega;
 - d) "sacudir" cada região corporal.
 - Alternar a posição das crianças.
 - Conversar com o colega sobre o toque que mais e, que menos gostou.
- **Contato improvisação: conexão pele**
 - Trocar as duplas:

- a) um de frente para o outro, encostar uma parte do corpo no colega ("conectar"). Mudar algumas vezes a parte de "conexão" e inverter a função das crianças;
- b) "conectar" com uma parte corporal e deslizá-la ("escorregar") pelo corpo do colega que não pode se mexer. Inverter;
- c) repetir, mas sem usar as mãos para "conectar" e "escorregar" (estimular a utilização da cabeça, costas, ombro, entre outras);
- d) "conectar", "escorregar" e parar quando desejar. O colega na sequência desliza e para quando quiser e assim sucessivamente (iniciação ao contato improvisação).

- Trocar as duplas novamente:

- a) peso firme: uma criança se movimenta e a outra faz a resistência ao movimento usando as mãos. Inverter. Repetir duas vezes. Explicar o termo peso firme.

▪ **Encerramento: dança do duro**

- Depois de distribuídos pelo espaço, sugerir que imitem um soldadinho de chumbo, um boneco de madeira e um robozinho.
- Experimentar dançar na qualidade de movimento do peso firme.

Diário de Bordo

Fui buscar as crianças na sala, mas não trabalhei nenhum conceito dentro desse espaço. Pedi que tirassem o tênis e levei-as rapidamente para a quadra.

Como na semana passada, a professora havia comentado que as crianças estavam ficando muito tempo dentro da sala, pois o parque estava interditado para reforma, combinei com os pequenos que os deixaria brincar um pouco antes da aula de dança. Entretanto fizemos um combinado: quando eu chamasse, eles se aproximariam rapidamente de mim para iniciar as proposições em dança.

Desta forma, enquanto eu ligava a filmadora e arrumava o aparelho de som, eles brincaram um pouco. Todavia, a energia acumulada era tamanha que muitos se empurraram, tropeçaram, caíram e choraram.

Mediante essa cena, decidi, para a próxima aula, oferecer novamente essa oportunidade de brincar antes da aula, mas pretendo enfatizar que, se caso alguém machuque o amigo, não participará mais desse momento.

Desejando iniciar as vivências, eu os chamei e rapidamente todos se aproximaram atendendo ao combinado.

Comecei resgatando o caminho que estávamos percorrendo na linguagem da dança e relembrando os conceitos que havíamos aprendido até então. A estratégia do resgate objetivou favorecer a memorização e compreensão de que os signos se imbricam para a construção das danças.

Percebi que o conceito articulação não foi incorporado pela maioria das crianças, portanto devo continuar reforçando-o.

Expliquei que, a partir de hoje, estudaríamos o que estava "por fora" do corpo e, N.D.G. respondeu prontamente que era a pele! Conversamos que, para sentir a pele era necessário se concentrar e permanecer em silêncio. Pedi então, que se organizassem em duplas e se "espalhassem" pelo espaço; e assim o fizeram.

Com a experiência do sociograma do projeto piloto em dança, insisti para que as crianças mudassem de dupla a cada troca de vivência, procurando um colega com quem não haviam dançado.

As trocas de parceiros foram agitadas. As crianças ficavam gritando e correndo pela quadra. Usei o pandeiro, contei até três, mas não adiantou; precisei tocar nas crianças, pedindo que sentassem. Algumas estavam brigando para ir com os colegas que queriam e houve a necessidade de intervir. Com isso, as atividades foram prejudicadas, pois os pequenos demoravam em torno de 3 minutos para se organizarem a cada troca de parceiro.

Participei da atividade com E.O.S, que estava sem dupla.

Realizamos algumas atividades sem música para estimular a percepção de que podemos dançar sem som. Ao final da aula, questionei se isso se era possível e os pequenos responderam com tranquilidade que sim!

Expliquei o termo contato improvisação e todos experimentaram alguns movimentos inspirados nessa técnica. As crianças deram muitas risadas ao "escorregar" no colega e aprovaram a atividade, realizando com cuidado e respeito. Tal atitude foi de encontro ao que as professoras dessa escola afirmavam: que os pequenos somente se tocam para agredir!

A organização didática para aproximar o contato improvisação da criança se mostrou satisfatória nesse primeiro momento. Tais fatores permitiram inibir atitudes agressivas e a resistência ao toque, principalmente entre meninos e entre crianças do sexo oposto.

Princípios desta técnica inseridos nas aulas de dança na educação infantil podem contribuir com o aumento das possibilidades do sentido do tato (estimulação da exterocepção) e expansão das percepções sobre os apoios e posicionamento dos membros do corpo (incitamento da propriocepção).

Além disso, o contato improvisação é uma forma de improvisação em dança que promove a interação social, estimula o desenvolvimento da noção corporal e favorece a diferenciação eu-outro. Portanto, um aspecto que merece certa atenção e investimento.

Apesar do meu cansaço e da falta de voz provocados pela agitação das crianças e reforma no parquinho, a aula foi realizada como planejada, com exceção da

sistematização do conceito de peso firme. Desta forma, será necessário retomá-lo, uma vez que foi vivenciado, mas não nomeado.

Pretendo experimentar a utilização de músicas mais lentas para estimular os pequenos a se concentrarem nos momentos de sensibilização e consciência corporal.

A partir de agora estimularei a interação social de maneira mais enfática, sendo assim, preciso me atentar para os aprendizados do sociograma e oportunizar que as crianças troquem de duplas e estabeleçam elos interpessoais variados.

Os pressupostos e aspetos da dança enfatizados nesse encontro foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, noção do corpo, diferenciação eu-outro, interação social, jogo, improvisação, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, partes em contato, contato improvisação, estrutura corporal, equilíbrio, apoios, peso firme, tônus (hipertônus), espaço amplo, social e restrito.



Estimulando diversas sensações cutâneas



Preparando para escorregar no corpo do colega

Plano de aula

→ **14ª Aula: dia 18/09 (terça-feira)**

- **Tema da aula:** Contato improvisação
- **Objetivo:** conhecer e vivenciar alguns movimentos inspirados no contato improvisação

- **Sensibilização: articulando**
 - Caminhar ocupando os "espaços vazios".
 - Continuar a caminhada e, quando desejar, "enrolar e desenrolar" (movimento de flexão e extensão da coluna). Repetir algumas vezes.
 - Dançar enfatizando o movimento das articulações e ações corporais sugeridas por mim.
 - Caminhar novamente e encontrar um colega.

- **Contato improvisação: orientando o movimento**
 - Em duplas:
 - a) "gangorra": em pé, um de costas para o outro, balançar lentamente para frente e para trás apoiando o peso do corpo no colega (estimular o equilíbrio e desequilíbrio);
 - b) conduzir o movimento pela sensibilidade do apoio das costas. Cada criança comanda em um momento.
 - Trocar as duplas:
 - c) sentados, um de costas para o outro, repetir a proposta de condução pelas costas realizada em pé;
 - d) apoiar a cabeça no ombro do colega, empurrar as costas um do outro e deslizar com o bumbum pelo chão até ambos atingirem a posição deitada. Uma das crianças rola pelo braço da outra. Repetir invertendo os papéis;
 - e) rolamento passando por cima do colega sem perder o contato das costas: "cachorrinho".

- **Encerramento: gruda-gruda**
 - Experienciar um princípio do contato improvisação utilizando as proposições dessa aula e da anterior. Pedir que tentem não se "desgrudar do amigo".

Diário de Bordo

Conversando com as crianças no encontro anterior, combinamos que só poderia brincar no início da aula quem não machucasse o amigo. Entretanto, o dia de hoje estava muito quente e seco e, para evitar que ficassem cansados, irritados e com muita sede, decidi propor as atividades de dança primeiro. Na quadra, expliquei e demonstrei o "enrolar e desenrolar" e iniciamos as vivências corporais.

Observei que a ocupação do espaço está satisfatória, as crianças compreenderam rapidamente o movimento novo e lembraram-se da maioria das ações corporais.

Percebi que muitas crianças confundem partes do corpo com articulações, principalmente as que faltaram na primeira explicação sobre o tema. Será necessário reforçar esses conceitos para garantir um aprendizado efetivo.

Durante as atividades de aproximação do contato improvisação os pequenos se divertiram bastante, gostaram de escorregar e passar por cima do colega. Notei que muitos estavam com medo de realizar os gestos mais ousados, mas permaneci ao lado auxiliando-os. Foi nítido que eles não haviam passado por uma experiência parecida até o momento.

Quando sugeri que experimentassem dançar utilizando rolamentos e deslizamentos adaptados dessa técnica, surgiram muitos movimentos interessantes na improvisação, acredito que estimulados pela vasta gama de experiências corporais que tem sido oferecida às crianças.

As crianças demonstraram afinidades com o toque e a dança, especialmente os meninos, que realizaram todas as proposições sem receios, deitando uns em cima dos outros.

O caminho de aproximação da criança à iniciação do contato improvisação, desde a aula 11, foi efetivo e possibilitou uma progressão da compreensão e do envolvimento com o tato. Há muitos outros rolamentos e movimentos que poderiam ser ensinados; seria possível estender esse tema de aula por mais alguns encontros. Entretanto, como a quantidade de aulas foi determinada em seu número mínimo para garantir uma modificação em cada aspecto da dança, isso já pôde ser observado.

Pretendo aproveitar outros temas de aula para resgatar a técnica.

Com essa experiência foi possível notar que as crianças da educação infantil ainda não estão tolhidas pelas formas sociais de ação em relação ao toque e são puro afeto e "com-tato". Mesmo os meninos, que, segundo as professoras, se tocavam apenas para agredir, demonstraram intimidade com as proposições.

Todos aproveitaram bastante a aula, divertiram-se e sobraram alguns minutinhos para correrem um pouco na quadra. O dia foi excelente, saí bem contente.

Nesse encontro os pressupostos e aspetos da dança enfatizados foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, noção do corpo, diferenciação eu-outro, interação social, improvisação, ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, partes em contato, contato improvisação, estrutura corporal, equilíbrio, postura, apoios, níveis, espaço amplo, social e restrito (cinesfera).



Movimentos inspirados no contato improvisação

Plano de aula

→ **15ª Aula: dia 21/09 (sexta-feira)**

- **Tema da aula:** Apoios, tónus e equilíbrio.
- **Objetivo:** estimular o equilíbrio tónico, percepção dos apoios do corpo e vivência dos equilíbrios estático e dinâmico.
- **Sensibilização: duro ou mole**
 - Distribuídos pelo espaço e deitados:
 - a) acomodar o corpo e perceber o contato com chão: quais partes encostam e quais não encostam, qual a temperatura do solo;
 - b) deixar o corpo todo “duro” e depois bem “mole”;
 - c) subir o membro sugerido por mim (braço, perna, mão) e deixar cair bem pesado;
 - d) movimentar as articulações solicitadas;
 - e) transitar entre a posição deitada e sentada, percebendo e diversificando os apoios do corpo no chão;
 - f) a mesma proposta só que alternando entre as posições sentada e em pé.
- **Apoios: estátua apoiada**

- Caminhar pela quadra preenchendo os "espaços vazios". Quando a música parar de tocar, sugerir um número de apoios para as crianças experimentarem (adaptação do jogo estátua). Repetir diversas vezes mudando a quantidade de apoios.

- Dançar utilizando as ações corporais e, na pausa da música, solicitar um número de apoios para ser experimentado. A mesma proposição, mas dançando enfatizando as partes do corpo.

▪ **Equilíbrios: não pode cair!**

- Caminhar pela quadra com um pedacinho de E.V.A. na cabeça evitando deixá-lo cair. Caminhar de frente, lado, costas, girar, andar nas linhas da quadra e andar bem devagar até parar.

- Propor diversas posições em equilíbrios estáticos com um ou dois pés apoiados no chão.

- Caminhar pela quadra e, quando cada criança desejar, realizar um equilíbrio. Experimentar variadas formas espaciais.

▪ **Encerramento: brincar**

- Exploração dos E.V.As., brincando como quiser.

Diário de Bordo

Neste dia estava garoando e ventando muito. Cheguei à escola e percebi que estava muito frio e o vento na quadra, mais forte que na rua. Além disso, as beiradas da quadra estavam molhadas. Isolei esta parte com uns brinquedões.

Como a aula prevista para hoje envolvia deitar no chão, considerei indicado trocá-la, por uma um pouco mais agitada. Substitui pelo tema "Projeções" (previsto para a aula 16), pois sequenciaria o estudo das partes do corpo, falando sobre o olho e o olhar.

Quando fui buscá-los, expliquei sobre a chuva e sobre a delimitação do espaço. Levei-os para quadra e revelei o que faríamos. Iniciei o encontro falando sobre o olho e o olhar.

Ao pedi para as crianças se distribuírem espacialmente um vento muito forte arrastou os brinquedões pela quadra. As crianças começaram a correr e gritar. Metade do espaço ficou molhado, impossibilitando sua utilização. Eu e a professora levamos todos para a sala de aula e verifiquei que o local era pequeno para realizar as atividades, mesmo afastando cadeiras e mesas. Decidimos adiar essa aula. As crianças ficaram chateadas, mas conversando compreenderam a situação. Dessa forma, pretendo ministrar três encontros na semana que vem para repor este perdido.

Plano de aula

→ 15ª Aula: dia 25/09 (terça feira)

A mesma aula descrita anteriormente, planejada para o dia 21/09.

Diário de Bordo

No dia de chuva e ventos fortes (21/09), eu não imaginava que seria impossível utilizar a quadra, pois ela é coberta. Desta forma, estava despreparada para um "plano B". As crianças acabaram ficando sem atividade.

Para hoje, verifiquei a previsão do tempo e constatei a possibilidade de chuva, então preparei três diferentes planos de aula: um para o dia sem chuva e sem vento (aula prevista), outro caso chovesse sem ventar (aula prevista com adaptação quanto ao deitar no chão) e um terceiro plano para dia chuvoso com ventania, a ser realizada em um espaço pequeno como a brinquedoteca ou a sala de aula.

Quando saí de casa, estava garoando e, ao chegar à escola, parou. Ministrei a primeira possibilidade e tudo se desenvolveu como o planejado.

Hoje, aprendi que mesmo que tenhamos segurança do nosso espaço de aula, o contexto pode ser modificado. Dessa forma, é importante o professor estar preparado para um "plano B"; isso pertence ao planejar-se.

Em relação à aula propriamente dita, como havia percebido certa dificuldade das crianças em explorar os movimentos das articulações, aproveitei a atividade de sensibilização para retomar essa questão.

Logo no início das vivências os pequenos aprenderam um novo aspecto da dança: apoios. Percebi que esse foi um dos conceitos mais difíceis até o momento para a compreensão no corpo. Ou seja, eu exemplificava, perguntava o número de apoios e eles respondiam corretamente, mas quando eu incitava-os a demonstrar, erravam a quantidade.

Como estratégia, solicitei às crianças que realizavam da forma correta o número de apoios que demonstrassem às demais. Além disso, me aproximei de cada criança contando os apoios que elas realizavam para auxiliar na conscientização da posição do corpo. Notei que tais estratégias auxiliaram a compreensão, contudo acredito que não tenha sido o suficiente.

Outro ponto observado foi a utilização das ações corporais, quando eu pergunto quais são, eles respondem, mas quando eu peço para dançarem, eles apenas saltam de maneira simples.

Para auxiliá-los na sistematização e incorporação desse aspecto da dança, passei a falar duas ou três ações que eles deveriam combinar em suas danças, ou duas

partes do corpo que deveriam usar para dançar. Essa atitude de deixar a improvisação mais direcionada se mostrou interessante.

As atividades de equilíbrio foram importantes para estimular a atenção, concentração e maior organização tônica do corpo. Ao final, as próprias crianças sugeriram partes do corpo em que poderiam equilibrar a plaquinha de E.V.A.

A aula foi boa e proveitosa e o que havia sido planejado foi desenvolvido. Finalizamos as vivências que enfatizamos como tema de aula o elemento da dança MOVIMENTO EXPRESSIVO. A decisão de trabalhar este elemento após CORPO derivou da experiência profissional. que me permitiu compreender que, ao estimular a consciência do peso, tônus, apoios e equilíbrio, incita-se a noção do corpo. Com isso, os elementos da dança CORPO e MOVIMENTO EXPRESSIVO estão intimamente conectados e estimulam o desenvolvimento do pressuposto noção do corpo.



Equilíbrio estático

Hoje haveria reunião de pais após a aula e a coordenadora perguntou se eu gostaria de me apresentar, comentar um pouco sobre o trabalho que está sendo realizado e, depois, solicitar que preenchessem a autorização para o direito de imagem.

Identifiquei a oportunidade relevante e interessante, não só por questões do termo de direito de imagem, mas para divulgar a relevância da dança na educação infantil, conhecer um pouco os pais e colocá-los a par dos acontecimentos, para que eles pudessem se envolver e acompanhar o desenvolvimento dos filhos.

Minha participação foi curta (a pedido da coordenadora). Apresentei-me, contei brevemente sobre a pesquisa e mostrei fotos de aulas. Muitos pais, sérios no início, abriram um grande sorriso e compreenderam o meu trabalho. O pedido de cessão foi entregue e a reunião prosseguiu com os informes das professoras de sala de aula.

Ao conhecer alguns pais, pude entrar em contato com um dos meios que a criança vive: a família. Tal ação é importante se pretendemos compreendê-la holisticamente como sujeito sociohistóricocultural.

Plano de aula

→ **16ª Aula: dia 27/09 (quinta-feira)**

▪ **Tema da aula:** Níveis

▪ **Objetivo:** identificar e vivenciar os níveis espaciais

▪ **Roda de conversa: recordando**

- Relembrar e reexplicar o conceito de apoios.

▪ **Sensibilização: meus apoios**

- Distribuídos pela quadra e sentados sobre os ísquios, movimentar as articulações imitando as sequências de movimentos demonstradas por mim:

a) pernas estendidas na frente: flexionar e estender o tornozelo direito ("flex e ponta"), depois o esquerdo e, a seguir, ambos ao mesmo tempo. A mesma sequência flexionando os joelhos (direito, esquerdo e ambos) e passando os pés pelo chão;

b) com os joelhos flexionados e pés e mãos apoiados no solo, realizar semirrotação de quadril ("deixar as pernas caírem") para o lado direito, retornar à posição e repetir para o movimento para o lado esquerdo. Refazer a sequência e, ao final, transferir o peso do corpo para seis apoios ("posição de engatinhar"). Repetir novamente só que transferindo para 4, depois 3 e 2 apoios;

c) descolar pelo espaço em 3, 4 e 6 apoios.

➤ As sequências serão realizadas acompanhando o pulso de uma música.

▪ **Níveis: vivo ou morto**

1) Jogar "vivo ou morto": ao comando da palavra *vivo* todos ficam em pé e ao som de *morto* todos agacham.

2) Repetir o jogo modificando o tipo de instrução: usar estímulo visual por meio de cartões coloridos (a cor vermelha representa o *vivo* e a cor azul, *morto*).

3) Incluir o comando *enterrado* no qual todos deitam, associando-o ao cartão verde.

4) Explicar níveis e associar com o jogo (vivo=alto, morto=médio e enterrado=baixo).

5) Ao som de uma música, eu mostro um dos cartões e as crianças dançam no nível correspondente (vermelho=alto, azul=médio e verde=baixo).

6) Exibir dois ou três cartões ao mesmo tempo para estimular a transição entre os níveis e a utilização dos apoios.

▪ **Encerramento: dançando**

- Dançar combinando as ações corporais e as partes do corpo, transitando entre os três níveis.

- **Fechamento:** resgatar os aprendizados do dia, saber se as crianças gostaram das vivências e conhecer suas preferências de atividades.

Diário de bordo

Para o dia de hoje eu havia preparado uma aula com o tema "apoios, equilíbrios e projeção". Trabalharíamos muitos exercícios de chão, contudo foi outro dia frio e eu considerei indicado trocar para o tema "níveis", pois as atividades programadas eram mais dinâmicas. A nova aula planejada (acima descrita) foi realizada integralmente.

Durante a roda de conversa as crianças contaram que seus pais falaram de mim e sobre as fotos que viram das aulas. Pondero que teria sido interessante uma reunião no início do curso, para que eles pudessem incentivar e acompanhar o processo. Por outro lado, estar na metade do percurso possibilitou ilustrar os encontros por meio de fotos. A data foi estabelecida pelo calendário escolar previamente organizado no início do ano letivo.

Como eu notei que a explicação e a vivência sobre apoios da aula passada não foi suficiente, retomei esse assunto, na roda de conversa. Demonstramos diversas possibilidades e as crianças pareceram ter compreendido.

Iniciamos o encontro com um aquecimento dirigido de articulações e apoios para resgatar o tema da aula anterior. Os pequenos estavam atentos, participativos e a todo o momento lembravam-se de sentar com as costas retas.

As crianças se divertiram com as transferências de peso sugeridas.

Na atividade seguinte, utilizei adaptações do jogo da cultura popular infantil vivo ou morto com o objetivo de sistematizar o aspecto da dança níveis. Uma adequação similar foi realizada na aula anterior com o jogo da estátua. Notei que tais opções metodológicas foram atraentes, prazerosas, desafiadoras e efetivas para a compreensão do signo artístico e sua transposição para a dança.

Para encerrar a aula com uma dança, propus que realizassem uma pose utilizando quantos apoios desejassem e pude observar a compreensão do conceito.

Notei também que as combinações entre as ações corporais e as partes do corpo estão mais bem incorporadas. Além disso, pude observar que muitos componentes vivenciados na imitação estão brotando nas improvisações, tornando-as mais interessantes. Isso revela a possibilidade de reelaboração e a importância do modelo para o enriquecimento do repertório motor.

Percebi que estou mais adaptada ao espaço e às crianças; e elas a mim.

A aula foi dinâmica e bem organizada. Finalizei o encontro satisfeita e contente. Pretendo continuar o tema níveis na próxima aula, para reforçar o conceito e proporcionar a incorporação e transformação desse aspecto da dança.

O enfoque dado ao elemento da dança ESPAÇO inicia-se a partir desse momento, inspirado na afirmação de Fonseca (1995), de que é por meio do corpo que nos localizamos no espaço e desenvolvemos a estruturação espacial. Com isso, procurei estimular todos os aspectos do elemento CORPO e MOVIMENTO EXPRESSIVO, para então, enfatizar o ESPAÇO.

Nesse encontro, os pressupostos e aspetos da dança enfatizados foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, noção do corpo, diferenciação eu-outro, improvisação, jogo, estruturação espacial, ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, estrutura corporal, equilíbrio, postura, apoios, tónus, percepção rítmica, níveis, espaço amplo e restrito.

Plano de aula

→ **17ª Aula: dia 28/09 (sexta-feira)**

▪ **Tema da aula:** Apoios e níveis

▪ **Objetivo:** reconhecimento e vivência dos apoios do corpo e dos níveis.

▪ **Roda de conversa: recordando**

- Relembrar o conceito de apoios e níveis e desafiar as crianças a exemplificarem tais conceitos.

▪ **Sensibilização: juntando tudo**

- Distribuídos pelo espaço e deitados:

a) perceber o corpo em contato com o solo;

b) movimentar as articulações sugeridas por mim;

c) transitar entre os níveis baixo e médio utilizando os apoios;

d) transitar entre os níveis médio e alto, variando as possibilidades de apoios.

- Em pé, imitar uma sequência de dança demonstrada por mim, utilizando níveis, ações corporais e apoios na métrica musical.

▪ **Níveis: o espelho do contra**

- Organizados em duplas e identificados pelos números 1 e 2. Sugiro um dos números e a criança correspondente comanda o jogo: quando ela estiver dançando no nível alto o colega deverá estar no médio ou no baixo, e quando ela estiver no médio ou no baixo, o outro deverá dançar no alto, e assim sucessivamente. Inverter o comando algumas vezes.

▪ **Encerramento: dançando**

- Dançar combinando as ações corporais e as partes do corpo, transitando entre os três níveis.

▪ **Fechamento:** perguntar às crianças “– No dia a dia, em qual nível você permanece por mais tempo?” e “– Em qual você mais gostam de ficar?”

Diário de bordo

Reforcei a questão dos apoios e notei que a maioria compreendeu o conceito.

Percebi na primeira atividade que, durante a transição entre os níveis, as ações corporais estavam presentes de maneira ampliada, ou seja, as crianças não realizam mais as mesmas ações e da mesma forma; estão explorando as diferentes possibilidades. É possível ponderar que esse aspecto da dança está se transformando.

Trabalhei com um pouco de imitação para favorecer 1) a incorporação do girar em um pé sem perder o equilíbrio recuperado, 2) aprimorar o equilíbrio estático, 3) identificar outras possibilidades de saltar e 4) estimular a percepção de como combinar os aspectos da dança que estamos aprendendo em uma coreografia.

Há alguns encontros, as crianças têm se organizado em duplas variadas. Observo atentamente as formações de grupos, as relações interpessoais, os líderes e as crianças excluídas. Tal ação me proporcionou a elaboração mental do mapa da estrutura social (sociograma) dessa turma.

Sempre insisto que escolham colegas diferentes para dançar, contudo tenho notado que os pares começaram a se repetir. Dessa forma, para a vivência do jogo do espelho do contra, determinei as parcerias: aproximei crianças que não haviam dançado juntas até o momento.

Essa atitude foi motivada pela experiência do sociograma do projeto piloto em dança de 2010, que revelou que os pequenos preferem se organizar pelas afinidades, deixando de experimentar o contato com os demais colegas.

Com isso, iniciei uma intervenção pontual e precisa nas interações sociais e a turma reagiu bem a essa estratégia.

A necessidade de oportunizar uma variedade de contatos e a ampliação do leque relacional pode favorecer a internalização das regras, a sensibilidade ao ponto de vista do outro e o desenvolvimento de uma variedade de formas de comunicação para compreender os próprios sentimentos e os dos demais componentes do grupo (OLIVEIRA, 2010).

Na atividade do espelho do contra, propus que as crianças dançassem próximas e, depois, distantes. Percebi que elas estão mais atentas, concentradas e participativas. Tal posição foi inspirada na afirmação de Wallon (1975) sobre uma das

etapas do personalismo, ser a oposição. Portanto, o jogo pretendeu possibilitar tal experiência, mas de uma forma diferente da que ocorre no desenvolvimento: sem conflito.

A aula foi boa e as crianças se divertiram. Saí satisfeita e feliz. Apoios e níveis estão incorporados! Com mais da metade dos encontros realizados, observei que até o momento, os princípios metodológicos do ensino de dança para os pequenos têm se mostrado interessantes, uma vez que as crianças estão incorporando, transformando e combinando os elementos dessa linguagem artística, ou seja, estão dançando.

Apesar de o enfoque primeiro dessa aula ser a vivência dos apoios, equilíbrios, postura e tônus (presentes no elemento da dança MOVIMENTO EXPRESSIVO), as atividades proporcionaram a experiência dos demais elementos – CORPO (ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo e estrutura corporal), ESPAÇO (níveis, projeções, foco do movimento, formas, progressões, espaço amplo, social e restrito) e TEMPO (percepção rítmica e tempo) – concomitantemente. Isso demonstra a integração e relação entre eles.



Jogo do espelho contrário

Plano de aula

→ **18ª Aula: dia 02/10 (terça-feira)**

- **Tema da aula:** Tensões Espaciais
- **Objetivo:** conhecer e identificar as tensões espaciais.
- **Sensibilização:** **a linda flor**

- Em círculo, aquecer com a história da flor (descrita no plano de aula 3). Quando “o barco rolar” solicitar que cada criança encontre uma dupla e inicie um “gruda-gruda” (vivências inspiradas no contato improvisação sem a perda do toque).

▪ **Tensões espaciais: buracos**

- 1) Explicar o conceito de tensões espaciais exemplificando-o.
- 2) Entregar um pedaço de elástico de aproximadamente 45 cm de comprimento e 3 cm de largura para cada criança e sugerir que explorem o material formando tensões espaciais.
- 3) Pedir que deem sequencia aos movimentos, que não parem em poses.
- 4) Em pares, uma criança elabora uma pose enfatizando as tensões espaciais e a outra “preenche” o espaço criado utilizando o elástico ou uma parte do corpo. Inverter diversas vezes.
- 5) Ambos se movimentam ao mesmo tempo, formando e “completando” as tensões espaciais.

▪ **Encerramento: dançando**

- Dançar sem o elástico, enfatizando as tensões espaciais, combinando-as a aspectos da dança explorados em atividades anteriores (níveis, partes do corpo, ações corporais).

Diário de bordo

Essa turma costuma ser tagarela e agitada e eu sempre me esforço para chamar e manter sua atenção. Contudo, nas últimas três aulas os pequenos estavam tranquilos e concentrados, e hoje esse comportamento me surpreendeu!

Organizei-os na roda e saí para ligar a filmadora, que estava a aproximadamente 5 metros de distância; Nesse intervalo, eles continuaram em círculo, sentados e conversando em um tom de voz baixo. Geralmente, quando eu virava de costas, eles levantavam, trocavam de lugar, começavam a correr e se empurrar.

Quando essas atitudes ocorriam, conversava carinhosamente e explicava que eles estavam perdendo tempo de aula, que deixariam de se divertir e atrapalhavam o aprendizado do colega. Vejo que tal estratégia está se mostrando adequada para a faixa etária e para o ambiente educacional.

Notei durante as proposições em dança que os pequenos estão mais atentos ao espaço e realizando uma distribuição mais homogênea do grupo.

Alguns elementos inspirados no contato improvisação foram explorados e estão sendo incorporados, uma vez que as crianças lembraram-se das atividades

anteriores e as combinaram com novas possibilidades de ação. Além disso, sugeri a realização de outro tipo de rolamento: conectados pelo quadril.

Observei que, depois que comecei a estimular o aprendizado de adaptações dessa técnica, a relação entre as crianças se modificou na aula de dança: elas estão se abraçando mais, sem aversão ou agressão, me tocam com maior frequência e, em qualquer pausa nas atividades, ficam umas "sobre as outras".

Mais uma vez organizei as duplas das atividades, pensando em parceiros que não haviam dançados juntos e a turma continuou reagindo bem a proposta.

A utilização do elástico para despertar o conhecimento e a vivência das tensões espaciais contribuiu para estimular o equilíbrio tônico, uma vez que os pequenos necessitavam contrair e relaxar a musculatura para esticar e soltar o material.

Percebi como os movimentos das crianças estão se modificando, tornando-se variados e precisos. Sobre essa questão, a professora de sala comentou o desenvolvimento motor possível de ser visualizado na maioria das crianças. Além disso, ela ressaltou a participação ativa e concentrada de D.R.A.S e de J.P.A.S, que até a metade do curso eram desatentos, corriam pela quadra o tempo todo e incomodavam os amigos.

A aula foi bem planejada e organizada. As crianças aproveitaram bastante a aula, se divertiram e compreenderam as tensões espaciais.

Houve espaço para escutar as crianças e incluir suas ideias nas atividades propostas. Em todo o curso, sempre que surgia um movimento, pergunta ou comentário novos, eu os utilizava como exemplo ou sugestão para toda a turma. Tal atitude estimula uma construção coletiva da dança e o respeito pela compreensão de uma criança ativa em seu processo de aprendizagem.

Nesse encontro, os aspectos da dança enfatizados foram: deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, partes em contato, estrutura corporal, contato improvisação, equilíbrio, postura, tónus, tensões espaciais, níveis, formas, direções, planos e espaço amplo, social e restrito.



Rolamentos inspirados no Contato Improvisação



Identificando as tensões espaciais



Preenchendo as tensões espaciais



Dançando utilizando as tensões espaciais

Plano de aula

→ **19ª Aula: dia 04/10 (quinta-feira)**

▪ **Tema da aula:** Tensões espaciais e cinesfera.

▪ **Objetivo:** percepção e vivência das tensões espaciais e da cinesfera.

▪ **Sensibilização: Lili e Lulu**

- Ver história no plano da 11ª aula de dança.

▪ **Tensões espaciais e cinesfera: pula elástico**

- Perguntar quem conhece o jogo *pula elástico*. Pedir para aqueles que se manifestarem demonstrarem como jogam. Mostrar as várias possibilidades de brincar.

1) Organizados em trios e em posse de um elástico colorido, sugerir que brinquem de uma das maneiras apresentadas.

2) Retomar o conceito de tensão espacial. Propor que cada criança escolha a posição do elástico e crie uma maneira de passar por ele, explorando as tensões espaciais formadas.

3) Refazer a atividade solicitando que as crianças que seguram o elástico façam pequenas movimentações.

4) Organizados em duplas, explorar as movimentações possíveis de realizar segurando a ponta o elástico.

5) Explicar cinesfera.

▪ **Encerramento: dançando**

- Solicitar que cada criança com um elástico dance explorando as tensões espaciais e a cinesfera.

Diário de bordo

Retomei a história da Lili e do Lulu como aquecimento articular. Observei que as crianças estão realizando os movimentos dos pés de maneira mais ampla, articulada e coordenada. Além disso, sempre que peço para sentarem, lembram-se da postura alinhada das costas - o que não acontece durante as proposições em dança. Percebi a importância da repetição para o aperfeiçoamento dos gestos.

Apenas N.R.S. conhecia o jogo infantil de pular elástico e eu o chamei para me ajudar a mostrar. Os pequenos brincaram baseados nessa demonstração e a maioria coordenou bem os saltos.

Deixei-os livres para se organizarem nos trios, determinarem a ordem de jogar e o tempo que cada um brincava. Notei que eles se saíram bem nessa tarefa; conversaram e negociaram, sem a necessidade de intervenções.

Como eu estava montando as duplas e os trios de trabalho, sugeri que a última atividade fosse realizada com parceiros que eles escolhessem. Achei interessante, pois muitas crianças acabaram procurando colegas com quem ainda não haviam dançado, resultado da variedade de interações sociais propostas.

Percebi que as intervenções sobre as relações interpessoais, baseadas no sociograma mapeado mentalmente, estão favorecendo a ampliação das redes sociais e estimulando a compreensão e o desenvolvimento das formas de comunicação entre as crianças. Tal ação pôde ser observada na facilidade organizacional demonstrada no início das atividades em trios e na troca espontânea de pares, escolhendo aqueles com os quais ainda não haviam dançado. Além disso, negociaram a ordem de brincar e o tempo de exploração de cada um.

A aula planejada foi realizada, com exceção da explicação do conceito de cinesfera. Notei que tudo era novidade para as crianças: os elásticos, o jogo, a organização em trios, explorar as possibilidades de saltar e transpor o material. Com isso, considereei indicado não trazer mais uma informação, deixei-as explorarem o material e a movimentação.

Os pequenos gostaram tanto das atividades propostas nesse encontro que seria possível continuar com a aula por mais uns 15 ou 20 minutos. Entretanto, por uma questão de organização da rotina pedagógica, foi necessário finalizá-la.

Acredito que o ideal teria sido desmembrar esse encontro em dois, de modo que, no primeiro, os pequenos explorassem o material e o jogo e, no segundo, dançassem enfatizando as tensões espaciais e a cinesfera. Entretanto, como a quantidade de aulas foi determinada em seu número mínimo, para garantir uma modificação em cada aspecto da dança, isso já pôde ser observado em relação à tensão espacial.

Observei que o jogo tem se apresentado uma estratégia interessante de ensinar a dança com prazer, entretanto notei que essa turma conhece poucos jogos infantis da cultura popular e desconhecem a maioria dos materiais que utilizo. Dessa forma, seria interessante desdobrar tais encontros para possibilitar uma vivência aprofundada e a incorporação dos conhecimentos.

Os pressupostos e aspetos da dança priorizados nessa aula foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, interação social, jogo, improvisação, ações corporais, ênfase nas partes do corpo, estrutura corporal, equilíbrio, postura, tónus, tensões espaciais, níveis, planos, formas, direções, distância, progressões e espaço amplo, social e restrito.



Atividades com o elástico





Atividades com o elástico

Plano de aula

→ 20ª Aula: dia 09/10 (terça-feira)

- **Tema da aula:** Cinesfera e direções
- **Objetivo:** percepção e reconhecimento da cinesfera e ampliação do repertório de movimentos por meio da vivência das direções.
- **Sensibilização: articulando**
 - Caminhar ocupando os “espaços vazios”.
 - Continuar a caminhada e, quando desejar, “enrolar e desenrolar” (movimento de flexão e extensão da coluna). Repetir algumas vezes.
 - Dançar enfatizando o movimento das articulações e partes do corpo associadas às ações de ondular, balançar, torcer, dobrar e esticar; sugeridas por mim.
 - Sugerir que vivenciem as direções dos movimentos: 1) frente e trás; 2) em cima e em baixo; 3) direita e esquerda.
- **Cinesfera: a casinha do coelho**
 - 1) Perguntar se as crianças conhecem o jogo infantil *coelho sai da toca*. Solicitar que me auxiliem na explicação.
 - 2) Com bambolês distribuídos pela quadra, jogar *coelho sai da toca*: dançar entre os bambolês e quando a música parar de tocar, entrar no material (toca do coelho). Quem ficar de fora da toca faz uma pose utilizando os apoios. Quando a música tocar novamente, todos retornam para a brincadeira.

- 3) Explicar cinesfera. Para estimular a consciência desse aspecto da dança, será proposto vivenciar diferentes extensões em que o movimento pode ser realizado: amplo, pequeno e mediano. Para tal, cada cor de bambolê representará uma possibilidade de extensão do espaço pessoal – bambolê amarelo, espaço amplo; verde, espaço mediano; e vermelho, espaço restrito.
- 4) Solicitar que dancem explorando as direções. Quando a música parar, entrar no bambolê e realizar uma estátua na extensão do espaço pessoal, referente à cor do bambolê.
- 5) Sem interromper a música, dançar trocando de bambolê quando desejar. Ao atingir o material, a criança poderá dançar dentro dele na extensão do espaço pessoal, referente à cor combinada.

- **Fechamento:** Conversar sobre os aprendizados do dia e as percepções sobre a aula.

Diário de bordo

Logo que cheguei à quadra, observei um pedacinho onde batia sol. Esse local estava muito quente, refletindo o calor do dia. Imaginei que as crianças ficariam impacientes e irritadas assim que começassem a transpirar, então me preparei para manter a aula divertida, mas sem muita cobrança em relação aos elementos da dança.

Por conhecer essas crianças, previ que seria necessário ter mais paciência que em outros dias.

Fui buscar os bambolês para o jogo coelho sai da toca e vi que não haviam mais as três cores que eu utilizei em outro encontro. Todos eram da mesma cor e não havia quantidade suficiente para todas as crianças. Replanejei a atividade (descrita abaixo).

Assim que a aula iniciou, solicitei que R.L.A.S. e A.A.X.S.J. se distanciassem, pois há três aulas eles têm brincado muito e qualquer proposta transforma-se em um pega-pega.

Perguntei quem recordava a atividade de "enrolar e desenrolar" e muitos se lembraram, principalmente o N.A.V., que se ofereceu para demonstrar o movimento aos amigos.

Durante a atividade, as crianças ocuparam o espaço da quadra de maneira homogênea e, ao "enrolar e desenrolar", G.M.C. experimentou realizar o movimento para trás. Eu não havia sugerido, mostrado ou comentado tal possibilidade, mas ele incorporou a ação a ponto de transformá-la.

Dez minutos após o princípio da aula, havia meninos se provocando, empurrando e falando sem parar (previsto por conta do calor excessivo). Eu pretendia solicitar que explorassem os movimentos das partes do corpo nas direções, mas devido à

agitação, decidi oferecer uma pausa para beber água e trocar para a atividade da cinesfera. Deixei o tema "direções" para outro momento.

Questionados sobre o jogo do coelho sai da toca, todos afirmaram conhecer, entretanto precisei realizar uma modificação devido à quantidade de bambolês: eu contei que os coelhos não gostavam de ficar sozinhos em suas casas, então poderiam entrar dois ou três em cada uma (bambolê).

No início, algumas crianças não permitiam que os colegas entrassem nos bambolês com elas, então interrompi a atividade e reexpliquei-a, sugerindo que compartilhassem as "casas". Depois disso não houve mais problemas em relação a esse fato.

Como não tinham bambolês de três cores, um para cada extensão do espaço pessoal, eu mudei o jogo. Contei que as casas dos coelhos tinham tamanhos diferentes e quando eu parasse a música e dissesse "casa grande", eles deveriam entrar nos bambolês e realizar uma pose que ocupasse toda a toca, ou seja, elaborar uma posição com a máxima amplitude de pernas e braços. Caso eu falasse "casa pequena", a pose deveria caber em uma toca bem pequenina; e se eu pedisse "casa média", a "estátua" deveria ter braços e pernas semiflexionados.

A atividade desenvolveu-se bem e eles compreenderam a proposta. Acrescentei a informação sobre dançar usando as ações corporais (e não mais direções, como havia sido planejado) antes de entrar nos bambolês. Entretanto, ao invés de dançar, a maioria das crianças ficou correndo.

Com isso, sugeri que se movimentassem como se estivessem em uma casa grande, pequena ou média; e quando a música parasse entrassem na toca.

Outra questão surgiu: quando a música parava de tocar, muitas crianças não entravam nos bambolês, permaneciam correndo ou trocando de material, impacientes e ansiosas.

Nessa agitação, alterei a atividade mais uma vez. Recolhi os bambolês e pedi que se espalhassem. Solicitei que dançassem como se estivessem dentro de uma das "casas" sugerida por mim. Demonstrei algumas opções e deixei que as explorassem.

Eles participaram um pouco, mas logo se dispersaram. O tempo acabou, conversamos sobre o que aprendemos e, apesar de termos vivenciado a cinesfera, optei por não revelar este nome.

Terminei a aula com a sensação de que tudo que havíamos caminhado até o momento tinha se perdido. As crianças pouco dançaram, esqueceram-se de ocupar os espaços, correram muito e estavam sem concentração. Logo lembrei que eu havia previsto isso, por conta do calor e tempo seco.

Entretanto, observando a filmagem da aula notei que as mudanças de estratégias e as trocas de atividades realizadas durante a aula, garantiram a vivência da

cinesfera por meio do jogo do coelho sai da toca e da imagem da casa de diferentes tamanhos. O objetivo foi alcançado, mesmo a aula não tendo ocorrido como planejado.

Os pressupostos e aspetos da dança priorizados nesta aula foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, interação social, jogo, improvisação, ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, estrutura corporal, apoios, equilíbrio, percepção rítmica, níveis, formas, projeção, planos, foco do movimento, distância, e espaço amplo, social e restrito.



Plano de aula

→ **21ª Aula: dia 11/10 (quinta-feira)**

- **Tema da aula:** Formas, métrica musical, deslocamento e imobilidade
- **Objetivo:** identificar o som e a pausa e vivenciar o corpo em movimento e imóvel.
- **Sensibilização: ampliando as possibilidades**
 - Todos em pé e distribuídos pelo espaço. Imitar-me dançando: combinar e ampliar as possibilidades de movimentos dos aspectos da dança *ênfase nas partes do corpo, direções, ações corporais, cinesfera e tensões espaciais.*
- **Deslocamento e imobilidade: a dança da estátua**
 - 1) Distribuídos espacialmente, dançar combinado as ações corporais e os níveis e, quando a música parar de tocar, permanecer imóvel. Repetir algumas vezes.
 - 2) Manter a atividade anterior, entretanto quando a música parar de tocar, realizar mais um movimento para então "virar estátua".
 - 3) Inverter a informação: dançar sem som e quando a música iniciar, parar o movimento.

4) A música não é mais a referência para a pausa; a criança permanecerá imóvel caso seja tocada. Voltará a dançar se sentir novo toque. "— *Atenção! O toque precisa acontecer durante a dança; não pode virar pega-pega!*". Deixar atividade desenrolar durante alguns minutos e acrescentar a informação da impossibilidade de utilizar a mão para tocar.

5) Permanecer imóvel quando o grupo parar e dançar quando o grupo se movimentar

6) Elaborar uma "estátua" quando desejar e só retornar ao movimento quando um colega "preencher" sua tensão espacial.

7) Dançar explorando as tensões espaciais e, quando a música parar, permanecer imóvel. Metade do grupo sai da pose, caminha pelo espaço apreciando as demais formas ("dar uma volta no museu da dança") e escolhe uma para imitar. Todos dançam novamente ao som da música, enfatizando as partes do corpo. Repetir a atividade para que a outra metade do grupo aprecie e reproduza as "estátuas".

8) A mesma proposta acima descritas, entretanto após apreciar as formas, escolher uma para "remodelar". Caminhar pelo espaço observando as novas "obras artísticas" e retornar para imitar a sua "criação".

▪ **Encerramento: palco/plateia**

- Metade do grupo dança para as demais crianças, combinando as ações corporais, níveis e pausas. Conversar sobre o que foi observado na apreciação. Inverter as funções.

- Repetir a ação sugerindo que dancem combinando as tensões espaciais e as direções.

- Identificar a função comunicativa da dança e a relação palco/plateia.

Diário de bordo

Faltando dez minutos para sair da minha casa e ir para a EMEI, começou a garoar. Motivada pela experiência do encontro 15, no qual precisei ir embora por conta da chuva e ventos forte, rapidamente mudei o plano de aula para atividades que pudessem ser realizadas dentro da sala. E iniciou-se mais um dia de mudanças de planejamento.

A princípio pensei em trabalhar o tema percepção da música e sua relação com movimento e tempo prolongado e repentino.

Separei um DVD do "Lord of the Dance" – famoso grupo de sapateado irlandês – com objetivo de estimular 1) a apreciação em dança, 2) a observação da postura para dançar e 3) a percepção da relação entre movimento e música.

Em seguida, planejei sugerir que deitassem, escutassem uma música e imaginassem que eram "algas no fundo do mar". Essas algas balançavam lentamente

inspiradas pelo som. Eu pediria para enfatizar uma parte do corpo de cada vez. O mesmo aconteceria sentados.

Retornando a posição em decúbito dorsal, sentiríamos a vibração do coração. Eu explicaria que a música também tem um "coraçõzinho" e perceberíamos sua vibração. Apresentaria então, o pulso da música.

Organizados em um círculo e acompanhando o pulso, bateríamos o lápis no chão com diferentes movimentos e em diferentes partes do corpo.

O encerramento seria com a roda cantada escravos de Jó passando os lápis.

Entretanto, quando cheguei à escola, verifiquei a quadra e notei que não estava ventando; apenas uma pequena beirada estava molhada. Pensei se arriscava ministrar o plano de aula primeiramente planejado (formas, métrica musical, deslocamento e imobilidade) ou se permanecia na sala de aula e realizava as vivências acima descritas.

Enquanto decidia a melhor opção para o momento, fui preparando a quadra: passei um pano na parte molhada e coloquei os brinquedos isolando esta área. Às vezes ventava, às vezes não, mas seria possível usar este espaço. Resolvi permanecer na quadra, contudo considereei necessário planejar uma terceira aula que pudesse ser adaptada rapidamente de um espaço amplo para um local pequeno, caso o vento aumentasse. Comecei a refletir novamente sobre o tema que abordaria.

Na proposta inicial de organização dos encontros, eu ministraria aulas sobre o elemento ESPAÇO, para depois priorizar o RITMO. Como havia notado, na aula anterior, que as crianças preocupavam-se pouco com a música ao dançar, decidi trilhar um caminho pelas percepções rítmicas inspiradas nos estudos de Émile Jacques-Dalcroze.

Esse músico e pedagogo relacionou a percepção das estruturas formais da música com o movimento e a expressão corporal. Dessa forma, possibilitava aos estudantes vivências motoras associadas a um estímulo sonoro. Essas atividades muitas vezes envolviam a exploração do espaço em diferentes direções, planos e trajetórias, além de concentração, memória e audição.

Sob essa perspectiva, decidi estimular a atenção, concentração e respostas motoras às estruturas musicais por meio do caminhar com o estímulo do pandeiro e permanecer imóvel durante a interrupção do som. Dessa forma, a aula realizada possuiu o tema: deslocamento, imobilidade, tempo prolongado e repentino (descrito a seguir).

Na sala de aula, saudei as crianças e conversei com elas sobre minhas percepções a respeito da relação entre os seus movimentos e a música. Afirmei que na aula anterior, quando eu parava a música, muitas continuavam correndo sem perceber que o som havia parado. Atribui tal atitude à desatenção do grupo.

Mostrei duas coreografias do DVD "Lord of the Dance", para que os pequenos percebessem a relação entre movimento e som. A primeira, "Celtic Dream", utilizava

música lenta e era dançada por moças trajando roupas esvoaçantes. Questionei que tipo de movimentos as dançarinas realizavam e se os gestos "combinavam" com a música. Essa pergunta ampla foi proposital para que se pudesse observar as relações que as crianças estabeleceriam entre as aulas ministradas e as cenas.

A resposta instantânea foi "– peso leve". Considerei a percepção das crianças valiosa, pois demonstrou a compreensão sobre esse aspecto da dança e o seu reconhecimento no vídeo.

Em seguida, exibi a coreografia "The Warriors", representada por homens, no qual a música acelera gradativamente até tornar-se empolgantemente rápida. Repeti as perguntas e os pequenos apontaram o peso firme e a ênfase nas pernas e pés para a realização dos movimentos. Além disso, indicaram a postura para dançar, realização de uma pose concomitante ao final da música e a imobilidade corporal enquanto o público aplaude.

Senti grande satisfação ao escutar tais percepções, pois desde o início do curso estou reforçando a importância dessas questões cênicas para a dança como linguagem artística. Procurei encerrar a maioria dos encontros propondo que as crianças se apresentassem para mim, priorizando os aspectos trabalhados. Assim, sugeria que elaborassem uma pose para iniciar, outra para finalizar e que permanecessem na posição, até a música começar ou parar, sem arrumar a roupa ou mexer no cabelo.

Após essa proveitosa roda de conversa, fomos para a quadra.

Rapidamente as crianças se distribuíram espacialmente e sentaram-se. Percebo que a ocupação do espaço esta cada vez mais incorporada e eles estão se organizando com agilidade.

Solicitei que a cada "batida do pandeiro", eles deveriam dar um passo. Trabalhei com batidas de andamentos lentos e rápidos e com pausas curtas e longas. As crianças se divertiram e riram bastante com os desafios propostos.

Depois de algumas tentativas, a maioria estava adaptando seus passos ao estímulo sonoro.

Em seguida, realizamos o jogo dança da estátua. Pedi que caminhassem acompanhando o andamento da música: caso fosse rápido, deveriam caminhar depressa; caso fosse lento, os passos seriam lentos e, quando a música parasse de tocar, seria necessário ficar imóvel.

O andar das crianças acompanhou a velocidade da música, mas a pausa não; o som era interrompido e algumas crianças não percebiam. Notei que isso acontecia com as mais desatentas. Coloquei um desafio para estimular a concentração: "– A estátua que se mexer vai sair da brincadeira. Vamos ver quem vai conseguir parar ao mesmo tempo que a música! Quem ficará até o final?"

Repetimos a atividade com essa informação e, logo na primeira pausa, saíram muitas crianças. Na segunda, quase metade da turma deixou o jogo e na terceira, ninguém se mexeu.

Pedi às que estavam de fora que voltassem para a atividade e sugeri que, ao invés de caminhar, dançassem acompanhando o andamento da música: se a música fosse lenta, os movimentos seriam no peso leve e explorando as tensões espaciais; se a música fosse rápida, dançariam utilizando as ações corporais e os níveis; e quando música parasse elas realizariam uma pose.

Todos conseguiram realizar o desafio.

Notei que essa estratégia foi válida, pois motivou as crianças a prestarem atenção no som. É importante ressaltar que a regra não foi imposta como uma punição, mas como um desafio.

Os movimentos no peso leve eram perceptíveis, mas ao propor a ênfase nas ações corporais, a maioria das crianças corria e saltava. Será preciso resgatar esse aspecto da dança em futuros encontros.

A aula foi bem organizada, o objetivo foi atingido e as trocas de planos de aula, acertadas. Como iniciei o assunto sobre percepção rítmica, darei continuidade a ele nos próximos encontros.

Em relação a alterações de cronograma e atividades, é relevante retomar a afirmação de Libâneo (2008) sobre os planos de aula. Segundo o autor, como esse documento está diretamente vinculado ao cotidiano, não pode ser "rígido, [estranho] e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é estar sempre em movimento, sofrendo modificações face às condições reais" (p. 223). Dessa forma, os planos de aula necessitam ser flexíveis para atenderem às situações imprevistas, bem como aos interesses e necessidades imediatos que surgem da realidade. Portanto, o replanejamento é tão importante quanto o planejamento.

Por fim, elenco outro ponto notável do processo: desde o 16º encontro, tenho observado que os aspectos da dança ensinados estão surgindo nas improvisações dos pequenos e eles estão dançando de fato!

Os pressupostos e aspetos da dança priorizados nessa aula foram: sujeito sociohistóricocultural, linguagem artística, noção do corpo, estruturação espacial, diferenciação eu-outro, jogo, improvisação, ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, equilíbrio, peso, percepção rítmica, tempo, níveis, formas, tensões espaciais e espaço amplo, social e restrito.

Plano de aula

→ **22ª Aula: dia 16/10 (terça-feira)**

▪ **Tema da aula:** Pulso

▪ **Objetivo:** perceber a música e o pulso.

▪ **Roda de conversa: recordando**

- Comentar sobre os aprendizados da aula anterior, principalmente a relação entre música e movimento.

- Explicar a atividade de sensibilização.

▪ **Sensibilização: as algas**

- Distribuídos pelo espaço, deitados e de olhos fechados:

1) escutar a música e pensar em um local ou uma situação que ela pode inspirar;

2) "— *Imaginar, agora, que todos vocês são algas no fundo do mar. Essas algas balançam lentamente*". Deixar as crianças explorarem o movimento;

3) sugerir que balancem uma parte do corpo de cada vez, sentindo a música;

4) a mesma proposta, mas sentados; depois em pé e voltar a deitar.

▪ **Pulso: o coraçãozinho da música**

- Deitados com as mãos no tórax, sentir a pulsação do coração. Explicar que a música também tem um "coraçãozinho". Sugerir que percebam a vibração sonora colocando a mão na caixa de som.

- Apresentar o pulso da música.

- Organizados em um círculo e acompanhando o pulso, bater o lápis no chão com diferentes movimentos e em diferentes partes do corpo (eu elaboro uma sequência para as crianças imitarem).

- Em pé, marcar o pulso com batidas dos pés no solo.

- Andar acompanhando o pulso musical.

- Marcar o pulso no pé e jogar a bexiga no acento musical.

- Dançar com a bexiga realizando um movimento para cada pulso.

▪ **Encerramento: brincar...**

- Brincar livremente com a bexiga.

▪ **Fechamento:** "— O que aprendemos? Como foi a aula de hoje para vocês?"

Diário de bordo

Comecei a aula lembrando às crianças sobre a relação entre som e movimento na dança. Comentei que as músicas nos fazem imaginar coisas, lugares e histórias e, recordei a coreografia "Celtic Dream" com uma melodia que nos lembrava "sonhos".

Coloquei a música "Ária da 4ª corda: Suíte nº3 em Ré Maior" composta por Johann Sebastian Bach e interpretada pelo grupo Uakti, do CD "Clássicos". Pedi que revelassem suas impressões sobre a música. Algumas crianças afirmaram imaginar um casamento, outras, alguém triste ou relaxando em uma piscina.

Para os pequenos que contaram essa última sensação, perguntei se a música era calma. Após uma resposta positiva, questionei-os se era possível imaginar o fundo do mar, escuro, silencioso e tranquilo e, todos concordaram. Continuei querendo saber se conheciam as algas e eles contaram que as tinham visto nos filmes "O espanta tubarões" e "Procurando Nemo".

Perguntei como eram os movimentos dessa planta e, para minha surpresa e felicidade, as crianças usaram os termos balançar, ondular e peso leve para descrevê-los. Percebi que elas estão se apropriando de alguns aspectos da dança e reconhecendo-os em outras situações.

Para coroar a roda de conversa, J.V.A.M.G. concluiu que a alga dançava no fundo do mar. Bárbaro!

Aproveitei os comentários para ampliar a percepção dos pequenos sobre o movimento, revelando que a alga também torcia, flexionava e estendia.

Pedi, então, que se "espalhassem" e deitassem.

Coloquei a mesma música e propus que imaginassem o fundo do mar escuro e tranquilo. Ao imitarem algas, solicitei que movimentassem uma parte do corpo de cada vez, depois duas juntas e o corpo todo. Notei que os pequenos estão realizando os movimentos de maneira ampliada, fluida e explorando as possibilidades das articulações. Em alguns foi possível notar até o movimento dos dedos dos pés.

Também percebi que os gestos estão sendo realizados com maior concentração e, até arrisco dizer, com possível consciência.

Ao explicar sobre o pulso e os instrumentos musicais, espontaneamente J.P.A.S. fez um som com a boca representando o pulso. Aproveitei e bati palma em outro andamento para compor uma melodia com ele e, de repente, as demais crianças me acompanharam nas palmas.

Observando o que estava acontecendo, parei a atividade e reorganizei-a: pedi para dez crianças marcarem o pulso como J.P.A.S. havia feito ("pum, pum" com a boca), para outras dez baterem palmas dobrando o andamento e para as demais me acompanharem no "lalalá".

Foi fantástico! E partiu do envolvimento delas na atividade: fizemos música juntos! Depois de sentir a pulsação do coração e explicar que a música também tinha uma batida forte parecida com esse órgão, coloquei um som eletrônico, justamente por ser bem marcado e de fácil percepção do pulso.

As crianças identificaram rapidamente a pulsação, demonstrando por meio de batidas das mãos no chão e movimentos de cabeças.

As atividades seguintes se desenvolveram com tamanha facilidade que eu decidi ir mais adiante: contar os pulsos. Desta forma, estimei os pequenos a perceber as mudanças que aconteciam na música (por exemplo, a entrada de um instrumento novo ou o artista que começava a cantar). Revelei que nesses momentos precisaríamos contar os pulsos do número 1 novamente; e assim, chegamos à contagem dos oitos tempos da maioria das frases musicais.

Como o meu objetivo não era que as crianças soubessem contar a música, mas que percebessem o pulso e as mudanças, não insisti nessa questão, apenas aproveitei que haviam percebido o pulso com facilidade e aprofundei um pouco o tema.

A utilização da bexiga auxiliou no entendimento desse aspecto com ludicidade. As crianças participaram de todas as atividades sorrindo muito e com bastante energia no movimento.

Percebi que algumas associaram tempo prolongado com peso leve e tempo repentino com peso firme. Pretendo iniciar o próximo encontro desfazendo esse equívoco, dada a possibilidade de outras combinações entre esses quatro aspectos da dança.

Saí da aula muito contente e satisfeita. O objetivo foi alcançado com prazer e as estratégias apresentaram-se interessantes para o bom desenvolvimento da aula.

Até o momento, esta aula foi a que mais me sensibilizou, pois pude perceber um grande desenvolvimento global nas crianças participantes do curso e a incorporação dos elementos da dança. Esta linguagem artística está sendo aproximada dos pequenos e os princípios metodológicos elencados estão favorecendo essa ação.



Dançando com a bexiga no pulso da música

Plano de aula

→ **23ª Aula: dia 19/10 (sexta-feira)**

- **Tema da aula:** Direções e progressão.
- **Objetivo:** percepção e vivência das direções e progressões.

- **Roda de conversa: apreciação estética**
 - Recordar o tema da aula anterior, esclarecendo a relação entre tempo/peso.
 - Assistir algumas cenas do DVD "Stomp Out Loud", do grupo inglês "Stomp". Conversar sobre a composição de uma música, o pulso e um exemplo de como um tempo prolongado pode ser realizado por meio de um movimento em peso firme.

- **Sensibilização: articulando**
 - Preparação articular dirigida: imitar uma sequência de movimentos elaborada por mim (dançar enfatizando as articulações e direções).

- **Progressão: siga o mestre**
 - Jogar *siga o mestre* em trios.
 - Explicar o conceito *progressão* e solicitar que o mestre dance percorrendo diferentes "caminhos".
 - Para estimular a variação das progressões, elaborei quatro cartões com linhas desenhadas (retilíneo, zigue-zague, ondular e circular).
 - Mostrar um cartão para inspirar o percurso do mestre.
 - Alternar o mestre e o cartão.

- **Encerramento: dançando**
 - Improvisar enfatizando as ações corporais e as progressões.

Diário de bordo

Depois que as crianças assistiram ao DVD, começaram a experimentar "batacar" nas coisas e no próprio corpo. Observei por uns minutos e me arrependi por não conhecer percussão corporal. Esse seria um momento privilegiado de aprofundar a integração das linguagens artísticas (dança e música) e infelizmente eu não tinha a formação para tal.

Como a atividade da imitação apresentou aos pequenos um novo aspecto da dança direções, considerei interessante sugerir que dançassem enfatizando-as. A maioria ficou apenas andando para frente e para trás e de um lado ao outro. Interrompi a música

e desafiei-os a dançar sem andar; sugeri que utilizassem as partes do corpo e a dança se modificou.

Notei que algumas crianças realizaram a "estrela" (movimento comum da ginástica artística e no circo) para vivenciar os lados. Nesse momento, observei que as direções haviam sido compreendidas, mas não incorporadas ou transformadas. Assim, considerei mais proveitoso continuar reforçando esse aspecto da dança no jogo siga o mestre.

Organizei-os em trios com colegas com quem não costumavam dançar.

Aproveitei a explicação do jogo para mostrar as possibilidades de rolar para os lados, girar para frente e engatinhar para trás, na tentativa de ampliar a percepção das direções combinadas a outros aspectos da dança.

Durante a atividade sugeri que usassem os níveis e, a partir de então, as improvisações tornaram-se interessantes e inusitadas.

Quando percebi que a motivação estava diminuindo, mudei a proposta: expliquei o aspecto da dança progressão. Substituí este termo por "caminhos que os mestres fariam" para facilitar a compreensão por parte das crianças, uma vez que eu intuía que seria muita informação num dia só.

Com isso, a atividade planejada dos cartões foi realizada na íntegra.

Observando a distribuição espacial precária dos trios, propus aos mestres que levassem os colegas para os "espaços vazios". Isso possibilitou ampliar os movimentos realizados, uma vez que havia mais espaço para dançar.

As crianças gostaram bastante do jogo siga o mestre

Em todas as propostas de imitação deste curso de dança, evitei a repetição de passos ou a padronização de movimentos. Essas se edificaram no objetivo de proporcionar às crianças pequenas ampliação do repertório motor e vivenciar uma possibilidade de combinação entre os aspectos da dança ações corporais, ênfase nas partes do corpo e direções, acompanhando o pulso musical.

Notei que esses mesmos objetivos foram estimulados pela observação dos DVDs que, além de proporcionar a apreciação estética e a imitação, possibilitou a ampliação do universo cultural e favoreceu a compreensão da dança como linguagem artística.

Este tipo de imitação pode permitir, segundo estudos de Wallon (1941), a expansão das possibilidades de si, adquirindo as qualidades das pessoas que admira e a reelaboração das experiências para uma nova manifestação.

Nesses momentos, observei, por meio da filmagem da aula, que as crianças dançam o tempo todo sorrindo, demonstrando o prazer e a diversão que sentem.

O jogo siga o mestre também utilizou a imitação, proporcionando aos pequenos a possibilidade de incorporar gestos do repertório motor dos colegas, ampliar a suas opções de movimentos e a coordenação motora.

No encerramento, sugeri que as crianças elaborassem uma pose usando os apoios e dançassem combinando quatro movimentos sem sair do lugar, com um deslocamento para um "espaço vazio", variando a progressão.

A aula foi muito proveitosa, as crianças dançaram bastante, aprenderam direções e a percorrer "caminhos diferentes para sair do lugar" (progressões). Saí satisfeita e contente.

Os oito pressupostos da dança foram priorizados nesse encontro, assim como os aspectos: ações corporais, ênfase nas partes do corpo, peso, percepção rítmica, tempo, níveis, projeção, direções, progressão e espaço amplo, social e restrito.



Imitando



Pose para iniciar a dança enfatizando os apoios

Plano de aula

→ 24ª Aula: dia 23/10 (terça-feira)

▪ **Tema da aula:** Equilíbrio, postura e projeção.

▪ **Objetivo:** aprimoramento do equilíbrio e consciência dos diferentes tipos olhar.

▪ **Sensibilização: respiração**

- Imitar uma sequência de movimentos elaborada por mim para estimular a consciência da respiração e aperfeiçoamento do equilíbrio estático e da postura:

1) em pé e com as pernas unidas. "— *pega a flor (com a mão direita), cheira (inspira) e a coloca na sua frente, soltando o ar pela boca fazendo o som de 'zzzzzz'*". Repetir o gesto com a mão esquerda e, depois, com as duas mãos juntas;

2) manter a proposta, acrescentando a solicitação de dar um passo grande para "pegar a flor" e voltar com as pernas unidas para "cheirá-la" (objetivar a transferência de peso e o trabalho com o eixo corporal);

3) sugerir que cada pequeno escolha um lugar diferente para "colher sua flor" e para deixá-la.

➤ Ainda sem deslocamentos e enfatizando a inspiração, expiração e transferência de peso.

"— *Agora eu vou transformá-los em bexigas! Vocês vão se encher de ar e se esvaziar*": ao inspirar, realizar uma forma em equilíbrio e quando expirar retomar a posição fundamental.

4) Caminhando pelo espaço. Quando desejarem, "enchem a bexiga", permanecem por 4 segundos e a esvaziam, como na proposta anterior. Repetir algumas vezes explorando diferentes equilíbrios.

▪ **Projeções: olhares**

- Caminhar pela quadra observando e completando os "espaços vazios".

- Dançar mantendo a distribuição espacial.

➤ Para auxiliar as crianças na improvisação e combinação dos aspectos da dança, sugerir duas ações corporais a serem enfatizadas em um dado momento; depois os níveis, ou direções, e assim por diante.

- Retomar o andar espontâneo observando os detalhes da quadra.

1) Escolher um ponto e caminhar até ele, olhando-o fixamente. Ao chegar, um novo referencial é estabelecido.

2) Repetir a proposta acrescentando gestos ao deslocamento.

➤ Para auxiliar as crianças eu sugiro duas ações corporais a serem evidenciadas em um dado momento; depois, a ênfase no peso leve ou no tempo prolongado.

- Retomar o andar espontâneo, observando as pessoas que estão na quadra.

- 1) “– Quando você olhar nos olhos do amigo e ele olhar para os seus (‘cruzar o olhar’)., sorrir e depois acenar.”
 - 2) Assim que os olhares se “encontrarem”, desviar. Em seguida, desviar realizando um movimento.
 - 3) Permanecer olhando fixamente nos olhos de um amigo e caminhar pelo espaço evitando “trombar” com outras duplas. A mesma proposta, solicitando que dançam.
 - Sugerir que explorem as distâncias e direções, se aproximando, afastando, uma criança indo para a direita e outra para a esquerda.
 - Jogo do espelho: em duplas, uma criança faz o movimento e a outra imita. Inverter o comando.
- **Fechamento:** “– Em nosso dia a dia, quando ocorrem esses olhares? Quando olhamos sem compromisso? Quando desviamos? Quando olhamos fixamente?”

Diário de bordo

Iniciei a roda de conversa comentando que o curso estava chegando ao fim. Pensei em anunciar essa informação nesse momento para que eu e as crianças começássemos a nos preparar para a despedida. Quanto contei, muitas falaram “– Ahhh, a gente não quer que você vá embora” e, rapidamente, para evitar lamentações, eu contei as minhas ideias sobre o último dia.

Essa estratégia trouxe animação e ansiedade, pois revelei que iria mostrar algumas fotos delas dançando. Pedi a opinião deles sobre realizarmos uma apresentação para a professora de sala e para os colegas do Infantil II (que não participaram da pesquisa, mas passaram pelo mesmo processo dos 30 encontros). As crianças vibraram.

G.M.C. interrompeu a comemoração alertando que, então, todos precisariam ensaiar. Desta forma, pedi que pensassem em um tema e, no final da aula, T.Y.R. sugeriu “marionetes”, alegando que os bonecos de madeira poderiam dançar em peso firme. Fabuloso!

As demais crianças aprovaram a ideia e acrescentaram que poderíamos pensar em outros brinquedos que “dançavam”. Frente a tais questões, disse que começaríamos a nos preparar. Iríamos relembrar alguns aspectos que já aprendemos e pensaríamos sobre o olhar durante a apresentação. Para onde olhar?

Pedi que se distribuíssem espacialmente e expliquei a atividade de sensibilização. As crianças deram risada quando eu demonstrei o “zzzzz” e afirmaram ser a abelha que saía da flor. Usando essa imagem, iniciamos as vivências corporais.

Notei que o equilíbrio está se aperfeiçoando, entretanto seriam necessárias mais algumas aulas para desenvolvê-lo aprofundadamente.

Ao sugerir que dançassem, na atividade de projeções, percebi que a informação "dançar" era muito vaga e as improvisações tornaram-se comuns, repetitivas e se esgotaram com facilidade. Contudo, quando ofereci um direcionamento, como explorar as tensões espaciais ou articulações, a informação foi rapidamente identificada e o improvisar se tornou motivante.

Além disso, observei algumas mudanças nas composições dos movimentos; estão variados, inusitados e associados a alguns gestos ensinados nos circuitos e nas imitações.

Na sequência dessa proposição, surpreendi-me positivamente com o comportamento da turma, uma vez que participaram com envolvimento e silêncio. Digo isso, pois despertar a consciência sobre os diferentes tipos de olhares é também estimular a atenção e concentração, e essas crianças são "tagarelas" e agitadas.

Os pequenos olharam nos olhos uns dos outros, sorriram e se aproximaram, favorecendo a interação entre eles.

O jogo do espelho coroou esse momento de encontro, oportunizando a imitação para ampliação do repertório de movimento e a finalização da aula com diversão.

As crianças gostaram bastante de brincar, vivenciaram outras possibilidades de dançar, demonstrando terem compreendido o aspecto projeção, relacionado-o ao cotidiano.

Os aspectos da dança priorizados nesse encontro foram: ações corporais, deslocamento e imobilidade, ênfase nas partes do corpo, estrutura corporal, peso, tônus, equilíbrio, percepção rítmica, tempo, níveis, direções, distância, progressão, planos, formas, projeção e espaço amplo, social e restrito.



Equilíbrio "enchendo a bexiga"



Preparando para iniciar o jogo do espelho



Jogando no espelho

Plano de aula

→ 25ª Aula: dia 25/10 (quinta-feira)

- **Tema da aula:** Deslocamento, imobilidade, postura e formas.
- **Objetivo:** aprimorar a percepção de som e pausa; do corpo em movimento e imóvel; e das formas (contorno do corpo).
- **Sensibilização: ampliando**
 - Com as crianças organizados em filas, estimular a realização de diversos tipos de deslocamentos para ampliar o repertório de movimentos e a coordenação motora global.

- Andar de frente, de costas, “cruzando” as pernas, na “meia ponta”, com o apoio dos calcanhares, em 4 apoios (caranguejo e elefante); correr bem rápido, “batendo o pé no bumbum”, “chutando” na frente; engatinhar, saltar com um pé, com os dois unidos, entre outros.

▪ **Deslocamento, imobilidade, postura e formas: o museu da dança**

- 1) Distribuídos espacialmente, propor que dancem combinado as ações corporais e os níveis e, quando a música parar de tocar, permanecer imóvel. Repetir algumas vezes.
- 2) Manter a atividade anterior, entretanto quando a música parar, realizar mais um movimento para, então, “virar estátua”.
- 3) Inverter a informação: dançar sem som e quando a música iniciar, encerrar o movimento.
- 4) A música não é mais a referência para a pausa; a criança permanecerá imóvel caso seja tocada e voltará a dançar quando sentir novo toque. “– *Atenção! O toque precisa acontecer durante a dança; não pode virar pega-pega!*”. Deixar atividade desenrolar durante alguns minutos e acrescentar a informação da impossibilidade de utilizar a mão para tocar.
- 5) Permanecer imóvel quando o grupo parar e dançar quando o grupo se movimentar
- 6) Elaborar uma “estátua” quando desejar e só retornar ao movimento quando um colega “preencher” sua tensão espacial.
- 7) Dançar explorando as tensões espaciais e, quando a música parar, permanecer imóvel. Metade do grupo sai da pose, caminha pelo espaço apreciando as demais formas (“dar uma volta no museu da dança”) e escolhe uma para imitar. Todos dançam novamente ao som da música, enfatizando as partes do corpo. Repetir a atividade para que a outra metade do grupo aprecie e reproduza as “estátuas”.
- 8) A mesma proposta acima descrita, entretanto, após apreciar as formas, escolher uma para “remodelar”. Caminhar pelo espaço observando as novas “obras artísticas” e retornar a sua “criação” para imitar.
 - A cada vez que eu solicitar que dancem, sugerir um aspecto da dança para ser priorizado.

▪ **Encerramento: palco/plateia**

- Dividir a turma em dois grupos: um dança para o outro, combinado as ações corporais, níveis e pausas. Conversar sobre o que foi apreciado. Inverter as funções.
- Repetir a ação sugerindo que dancem combinando as tensões espaciais e as direções. Discutir novamente sobre a apreciação estética.
- Fechamento: refletir sobre a relação palco/plateia e sobre a comunicação na dança.

Diário de bordo

As crianças estavam muito tagarelas e agitadas nessa aula, principalmente, N.A.V. Ele costumava ser participativo, atento e prestativo; suas improvisações continham mais elementos que as de outros colegas da turma, pois tinha um bom repertório motor. Entretanto, ele foi viajar para visitar a família no Nordeste, faltou durante duas semanas e voltou querendo apenas correr pela quadra e ficar escorregando.

Hoje, precisei separá-lo dos meninos que se aproximava, pois provocava a desatenção de todos. Pretendo, na próxima aula, conversar com ele, para identificar o que está acontecendo.

Na atividade de sensibilização, o espaço amplo da quadra permitiu a organização de seis filas, com cinco crianças em cada. Essa estratégia possibilitou que elas não ficassem muito tempo esperando a sua vez.

A opção pela fila objetivou favorecer uma observação mais atenta e detalhada de como cada criança realizava o movimento, possibilitando que elas se olhassem e aprendessem umas com as outras.

No começo dessa proposição, as crianças estavam realizando os deslocamentos velozmente para verificar quem chegava primeiro do outro lado e ficavam torcendo para sua fila ganhar. Precisei parar a atividade e explicar que não era uma competição, que eu queria ver quem fazia com calma, tranquilamente e caprichado. Eles compreenderam e pararam de "apostar corrida".

Finalizei o momento reforçando que todos os deslocamentos vivenciados poderiam ser utilizados nas danças. As crianças gostaram muito da experiência comentando que "— essa brincadeira era muito legal!".

Dando sequência, aproveitei que o tema da aula anterior havia sido o olhar (projeção) e contei às crianças que hoje visitariam um museu; um lugar onde eles observariam "algumas coisas". Não revelei o restante, pois pretendia diagnosticar o que conheciam sobre o assunto e, ao serem questionadas, revelaram saber o que era um museu apenas por conta do filme "Uma noite no museu". Somente 3 crianças já tinham visitado um.

Quando elas afirmaram que em um museu também tinha estátuas, eu contei que essa seria nossa atividade: "o museu da dança", no qual as esculturas dançavam ao som da música.

E a vivência iniciou comigo encenando um vigia: "— Atenção! A partir de agora estamos todos em um lugar especial. Sejam bem vindos ao grande Museu da Dança!

Notei que durante a atividade os movimentos ensinados na imitação, circuito e filas estavam aparecendo nas improvisações, como saltar e afastar as pernas no ar,

andar com os calcanhares, a "borboletinha" ou o balanço do barco. Além disso, percebi que os aspectos da dança estão sendo utilizados de maneira mais variada.

Foi necessário interromper a atividade duas ou três vezes para chamar a atenção das crianças que estavam correndo e escorregando pela quadra.

A proposta de encerramento palco/plateia contribuiu para que eles visualizassem o aspecto trabalhado, uma vez que foi solicitado que observassem as formas do corpo em movimento e na imobilidade. Além disso, permitiu a experiência de apreciar e ser apreciado e, possibilitou a compreensão da comunicação entre dançarino e público. Notei que ao dançar para os colegas os pequenos ficaram tímidos, variaram pouco seus movimentos e concentraram-se espacialmente distantes da plateia.

Considere interessante a proposição, pois pude identificar questões a serem estimuladas para a apresentação do final do curso.

Hoje foi bem desgastante para mim, mas assistindo as filmagens da aula verifiquei que os pequenos dançaram o tempo todo, se divertiram e compreenderam as formas.

Além da agitação natural da turma e da reforma no parquinho, outro fator tem desconcentrado as crianças nos últimos encontros: os alunos que não participam do curso de dança. Eles simulam beber água para assistir as aulas e ficam conversando, rindo, dançando e invadindo a quadra (possível de ser observado na foto abaixo). Compreendo a curiosidade infantil sobre uma atividade diferente, entretanto estão dispersando a turma.

Percebendo o que estava acontecendo, a professora do Infantil IIA, pediu para que os curiosos retornassem às salas de aula e o barulho diminuiu, contudo, 10 minutos após, regressaram.

As proposições em dança têm despertando tanto interesse nos demais alunos que eles ficam me perguntando quem sou eu e quando vou brincar com eles.



Sendo apreciado



Imitando





Preenchendo as tensões espaciais da estátua

Plano de aula

→ **26ª Aula: 31/10 (quarta-feira)**

▪ **Tema da aula:** Formas e planos.

▪ **Objetivo:** percepção e reconhecimento das formas e planos.

▪ **Roda de conversa: recordando**

- Relembrar os conceitos trabalhados na aula anterior.

- Revelar que hoje eles serão transformados em um pacote de argila e perguntar se eles conhecem esse material.

▪ **Sensibilização: modelar e remodelar**

- Contar a história da argila

"— *Era uma vez uma argila que desejava muito se tornar uma linda escultura. Ela admirava as belas obras de arte que o escultor fazia e vivia ansiosa pelo dia em que ele a transformaria. Mas, esse dia nunca chegava! Então, cheia de uma enorme força de vontade, ela começou a se mexer, a fazer pequenos movimentos e a se modelar. Fez a mão, dedos, unhas, nariz, bochecha, até modelar o corpo todo. Ela virou um corpinho!*"

- Reproduzir em gestos as partes da história. Massagear o corpo para "modelar" a argila.

▪ **Formas e planos: continuação da história**

"— *Mas ela queria ser uma bela escultura. Assim, começou a se mexer, a se apertar, apertar, até virar uma bola. Depois se esticou, bem fininha e bem comprida, como uma agulha. Em seguida se "esparramou" como uma parede e se torceu como um parafuso. Cada vez que ela realizava uma dessas formas, fazia de jeito diferente.*"

- Explicar essas quatro formas (bola, agulha, parede e parafuso) e estimular as diversas possibilidades de realizá-las.

"— Sem parar, a argila passava de uma forma à outra, até começar a experimentar diversas formas de estátua. Mas ela não gostava de nenhuma".

- Sugerir que transitem entre as quatro formas e, quando desejarem, parar em uma "escultura". Repetir algumas vezes.

"— *De repente, a argila começou a perder água e ficou grudando com as demais (iniciação ao contato improvisação). O escultor chegou e, vendo a tentativa da argila, colocou água e começou a modelá-la.*"

- Em duplas, as crianças modelam umas as outras e dançam naquela forma modelada.

▪ **Encerramento: a chegada do pintor**

- Continuar a história:

"— *O escultor finalizou sua obra e convidou o pintor a colori-la*"

- Utilizar tecidos coloridos representando pincéis. Dançar me imitando trabalhando os planos e depois improvisar com o material, “desenhando” no espaço.

Diário de bordo

Logo que cheguei, conversei com N.A.V. sobre o seu comportamento. Ele contou que estava tudo bem e não sabia por que estava assim; combinamos então, que ele iria me ajudar na aula, não bagunçando mais. E, logo no início, se mostrou atento e participativo. Lembrou nomes das partes do corpo, como antebraço, punho, tornozelo, e a sala o acompanhou.

As crianças gostaram da ideia de se transformar em massinhas e compreenderam a proposta. O encontro desenvolveu-se tranquilamente até o “gruda-gruda” (adaptação ao contato improvisação). Depois disso elas se dispersaram e começaram a correr e a escorregar pela quadra. Dessa forma, antecipei a proposta dos panos coloridos para tentar mantê-las no clima da história.

Mesmo assim não foi fácil, pois continuavam agitadas; foi preciso explicar algumas vezes a atividade final. Quando consegui envolvê-las novamente, uma professora de outra sala levou seus alunos para a quadra, onde queriam entrar sem eu ter finalizado. Pedi com gentileza, três minutos para eu pudesse encerrar e, a professora colocou as crianças sentadas para assistir. Entretanto aguçadas pelo movimento, o colorido dos panos e a música, esses pequenos ficaram levantando e falando com a minha turma. Resultado: nova dispersão!

Finalizei o encontro chateada e esgotada, pois criei uma expectativa grande em relação ao final do curso, principalmente por questões da pesquisa e das crianças se aproximarem da dança.

Observei que todos vivenciaram as formas espaciais, contudo dançaram pouco.

Depois que todas as crianças foram embora, R.S.M.S. me chamou para conversar. Ela falou fazendo “caras e bocas”:

- Prô, você sabia que eu tenho uma amiga grande, mais velha que eu?

- É mesmo? – disse eu

- É, ela tem seis anos.

- Puxa, que legal.

- Eu perguntei pra ela se ela sabia o que eram tensões espaciais e ela disse: “o que é isso?”

- E você ensinou para ela?

- Eu ensinei.

- Parabéns, muito bem!

- Tchau!

E foi embora correndo sem que eu pudesse explorar essa maravilhosa informação. Fiquei muito contente, pois demonstra a apropriação deste signo da dança e o interesse que as aulas estão despertando.

Os oito pressupostos da dança foram priorizados nesse encontro, assim como os aspectos: ações corporais, deslocamento e imobilidade, partes em contato, princípios do contato improvisação, estrutura corporal, equilíbrio, postura, níveis, direções, planos, formas e espaço amplo, social e restrito.



Em busca da escultura perfeita



Remodelando



O pintor

Plano de aula

→ 27ª Aula: dia 01/10 (quinta-feira)

- **Tema da aula:** Formas e introdução à apresentação.
- **Objetivo:** conhecer as diferentes formas espaciais do corpo nas diversas estéticas da dança. Iniciar os preparativos para a apresentação do final do curso.
- **Roda da conversa: apreciação**
 - Assistir ao vídeo editado com um *pout pourri* de diferentes estéticas da dança: balé, maculelê, dança contemporânea, hip hop, dança indiana, jazz musical, dança de salão e sapateado (do filme "Happy Feet").
 - Conversar sobre os diferentes gêneros observados, relacionando-os com aspectos da dança trabalhados no curso, como peso, ênfase nas partes do corpo, níveis, formas, entre outros identificados pelas crianças.
 - Discutir a comunicação entre dançarino e público
- **Sensibilização: coreografia dirigida**
 - Preparação articular: sugerir que as crianças me imitem em uma sequência que enfatize articulações, níveis, direções, formas espaciais e ações corporais.
- **Apresentação: introdução**
 - Comentar sobre a organização de uma apresentação: não conversar em cena, a postura corporal diferenciada do cotidiano e a relação com o público.
 - Conversar sobre a apreciação: "— *como nos comportamos ao assistirmos uma apresentação de dança? O que observar?*". Pedir que não riam do colega, fiquem atentos e respeitem.

- Divididos em dois grupos, sugerir que um se apresente para o outro. Propor que se inspirem nos movimentos observados no vídeo (das diferentes estéticas) e nos aspectos da dança níveis e ações corporais. Repetir solicitando a improvisação baseada nas tensões espaciais e peso leve.

- **Fechamento:** conversar sobre a vivência. Comentar sobre o que as crianças observaram e complementar elencando questões que apareceram nas "apresentações".

Diário de bordo

Iniciei a aula explicando às crianças as formas espaciais e relacionando-as com as atividades que havíamos feito nas últimas aulas. Sugerir que observassem tal aspecto no vídeo que assistiriam.

Durante a exibição do DVD, os pequenos fizeram comentários interessantes. Identificaram o peso e os níveis em cada uma das coreografias, indicaram as partes do corpo enfatizadas na dança indiana e algumas ações corporais que apareceram no maculelê e no balé. Tais apontamentos aconteceram espontaneamente, sem eu precisar instigá-los.

Quando iniciou o maculelê, eles estranharam o nome e os homens estarem de saia, mas logo uma das crianças falou que pareciam índios e todos entenderam o porquê de estarem vestidos assim. Na sequência, uma menina afirmou que a saia era do mesmo material da cabana dos três porquinhos (palha)!

Na coreografia do balé (um trecho de "Coppelia"), T.Y.R. concluiu: "— Eles contam uma história". Aproveitei a intervenção para comentar sobre personagem e a função comunicativa da linguagem artística. Ainda no balé, L.A.N. notou "— a sapatilha de ficar na pontinha do pé" e as demais crianças perguntaram como chamava. Também perceberam que os homens não estavam com essa sapatilha e eu contei que eram apenas as mulheres que usavam, para parecerem mais delicadas e com movimentos suaves, como se flutuassem no palco.

No trecho de dança contemporânea (Cia. Quasar), as crianças se animaram com o contato improvisação, alegando que tinham aprendido alguns movimentos. Não lembraram o nome da técnica, mas lembraram que era "aquele que gruda e não desgruda mais" (uma das imagens que eu ofereci a eles). Ao observar um movimento no qual um bailarino rolava pelas costas do outro gritaram "— a gente sabe esse!"

Para finalizar havia um trecho do filme Happy Feet e eles adoraram!

Esse momento foi fantástico. Durante a exibição do DVD, mediei questões sobre a diferença dos movimentos, figurinos, maquiagem, cenário, postura e sobre não ficar correndo nem falando durante a dança, pois a função é a comunicação com o outro.

Fomos para a quadra e pedi para permanecerem de tênis para economizar tempo, uma vez que o vídeo havia ocupado metade da aula e estava nos últimos dias da pesquisa. As crianças não gostaram, insistiram para ficar descalços, mas compreenderam minha solicitação.

Distribuídos espacialmente, sugeri que me imitassem. Enfatizei as possibilidades de transitar entre os níveis, usando as ações corporais e as partes do corpo, evitando a memorização ou repetição exaustiva dos movimentos. A opção pela utilização de tais aspectos da dança para compor a sequência, decorreu da observação de aulas anteriores em que eles identificaram os níveis, mas não os incorporavam em suas danças. Dessa forma, enquanto eles me imitavam, eu perguntava em que nível estávamos dançando.

Realizei movimentos diferentes e eles gostaram desse momento de cópia. Em um deles, eu abaixei e rolei, e as crianças perceberam que era o rolamento do "Godofredo".

Na sequência das atividades, dividi a turma em dois grupos e expliquei que um se apresentaria para o outro. Conversamos sobre qual seria o comportamento de quem assististe e o porquê.

Propus que iniciassem a dança com uma pose usando os apoios e algumas crianças me questionaram sobre a quantidade deles. Com essa pergunta percebi que elas incorporaram esse aspecto da dança!

O primeiro grupo que dançou prestou atenção no ritmo da música e quando acabou fizeram uma pose, sem eu ter comentado sobre isso, mas ficaram muito envergonhados.

Conversamos sobre a timidez, os movimentos acanhados e curtos que realizaram e a relação palco/plateia. Disse que, ao se apresentarem, os movimentos necessitariam ser claros e com energia, para o público não achar a dança "sem graça" e compreender a comunicação. Mediante tal intervenção, o segundo grupo explorou mais os níveis, fez movimentos com maior energia e não ficou com tanta vergonha.

Comentei que o apreciar poderia contribuir com ideias de movimentos.

Alternei novamente para o primeiro grupo. Sugeri que nesse segundo momento utilizassem as tensões espaciais e o peso leve. Notei que os pequenos estavam mais à vontade e alguns movimentos das imitações e das apreciações apareceram nas danças de maneira reelaborada. Repetimos o segundo grupo apresentando-se para o primeiro.

As crianças adoraram a aula. Dançaram bastante e saíram muito felizes.

Os pressupostos e aspectos da dança priorizados nessa aula foram: sujeito sociohistoricocultural, linguagem artística, noção do corpo, estruturação espacial, interação social, diferenciação eu-outro, improvisação, ações corporais, deslocamento e

imobilidade, ênfase nas partes do corpo, peso, postura, percepção rítmica, níveis, direção, forma, tensões espaciais e espaço amplo e restrito.



Apreciação estética

Plano de aula

→ **28ª Aula: dia 06/11 (terça-feira)**

- **Tema da aula:** Apresentação
- **Objetivo:** vivenciar um processo de criação em dança.
- **Roda da conversa: relembrando**
 - Retomar que eles realizarão uma apresentação para os colegas, professores e assistentes.
 - Resgatar o tema escolhido e mostrar um pequeno trecho de uma apresentação de crianças de educação infantil em uma escola. Atentar-me às percepções e comentários das crianças para realizar a mediação.
 - Conversar sobre a relação entre dança e tema e, a comunicação.
- **Apresentação: os primeiros passos**
 - Aproveitar o assunto da roda de conversa para anotar as ideias das crianças sobre a apresentação: como iniciar, finalizar, movimentos, personagens e aspectos da dança.
 - Elaborar a coreografia em conjunto, organizando e mediando as ideias.
- **Fechamento:** diálogo sobre as primeiras impressões sobre a elaboração da dança.

Diário de bordo

A coreografia exibida foi a da apresentação de dança, realizada em 2011, em uma das escolas em que leciono. Nela, havia uma menina de 3 anos de idade, que chamou a atenção dos pequenos enquanto assistiam ao DVD. Eles ficaram encantados e chamando-a de "pequeninha". Quando parei o vídeo, escutei comentários como: "– Ahhh, que pena, tava tão legal e bonito". Percebi que eles realmente gostaram de observar outras crianças dançando. Penso que deveria ter levado outras imagens desse tipo durante o curso; eles se identificaram e isso favoreceu a compreensão do que estava sendo ensinado: a postura em cena, a atenção, o silêncio e o personagem.

Na quadra e em círculo, conversamos sobre quais brinquedos poderíamos representar dançando e, a partir das falas das crianças, perguntei quem gostaria de ser cada um dos brinquedos citados. Por exemplo: "– eu gostaria de três crianças que imitassem uma bola, três que representassem uma marionete" e assim por diante.

Propus que todos se distribuíssem pelo espaço e que as crianças que encenavam brinquedos iguais ficassem distantes. Cada uma criou a sua pose inspirada no personagem que representaria. Eu sugeri possíveis mudanças de nível ou do peso que o "brinquedo dançaria se tivesse vida".

Mostrei a música (escolhida por mim: uma colagem musical com sons de bonecos de corda, fábrica de brinquedos, piano e violão, editada por Ivan Osses) e todos aprovaram. Nos sons de "dar corda", T.Y.R. sugeriu que cada criança mexesse uma parte do corpo e, em seguida, G.M.C. propôs que todos dançassem como brinquedos.

O terceiro momento da coreografia foi elaborado por mim, inspirada em uma fala de T.Y.R., que queria dançar como marionete. Desse modo, organizei as crianças em duplas, levando em consideração a proximidade espacial e solicitei que decidissem quem seria a marionete e quem seria o condutor.

Pedi que as "marionetes" sentassem com as pernas e braços afastados lateralmente e os condutores imaginassem que estavam segurando fios presos aos braços do brinquedo. Todos juntos levantaram o membro superior direito, o esquerdo, os dois e a "marionete" ficou em pé. As crianças riram bastante, alegando que parecia de verdade.

O tempo da aula acabou e interrompemos nosso processo de criação na metade da música.

Esse encontro foi desgastante e exaustivo, pois os pequenos falavam muito e o tempo todo. Estavam muito agitados e a todo o momento havia alguém correndo, mudando de lugar e indo "incomodar" o colega.

Notei que para eles se apresentarem sozinhos, sem minha ajuda seria necessário mais umas cinco aulas, tempo que infelizmente não existe. Desta forma, para o encontro seguinte, decidi investir um pouco mais na construção do personagem e na

diferença que os movimentos de cada brinquedo poderiam apresentar, ao invés da memorização da coreografia.

Os oito pressupostos da dança foram priorizados neste encontro, assim como os aspectos: ações corporais, deslocamento e imobilidade, partes em contato, adaptação ao contato improvisação, estrutura corporal, peso, equilíbrio, postura, percepção rítmica, tempo, níveis, distância, tensões espaciais, formas e espaço amplo, social e restrito.



Ensaio: explorando as possibilidades de movimentação de cada "brinquedo"

Plano de aula

→ **29ª Aula: dia 08/11 (quinta-feira)**

- **Tema da aula:** Apresentação.
- **Objetivo:** vivenciar o processo de criação em dança, envolvendo a elaboração de uma coreografia, o ensaio e a compreensão sobre alguns elementos que fazem parte de uma apresentação, como a entrada em cena, agradecimento, saída, pose inicial e pose final.
- **Roda de conversa: o personagem**
 - Conversar sobre a representação de um personagem e explicar alguns elementos da apresentação citados no objetivo.
- **Apresentação: no compasso**
 - Finalizar a elaboração da coreografia em conjunto, organizando e mediando as ideias das crianças.
 - Ensaiar.

- **Fechamento:** conversar sobre os pontos que precisam ser aprimorados para a apresentação.

Diário de bordo

Logo que cheguei, fui à brinquedoteca e peguei alguns brinquedos que as crianças escolheram para representar na apresentação. Escolhi a boneca de pano, ursinho de pelúcia, marionete, bola, boneco super-herói e um carrinho.

Na quadra, conversamos sobre os personagens e a representação. Expliquei que para a dança ficar interessante, o público precisa pensar que eles são brinquedos de verdade. Pedi então, que obsevassem as formas, o peso, as tensões espaciais, entre outros aspectos que cada objeto poderia realizar caso dançasse.

Com essa questão compreendida, iniciamos o ensaio lembrando o trecho da coreografia elaborado na aula anterior e verificando as dúvidas. As crianças estavam com dificuldade de se organizar em duplas, algumas ficavam correndo atrás do amigo ou subindo nas costas do outro. Demoraram para entender a organização, mas deu certo!

As crianças sugeriram dançar o "gruda-gruda" (apelido dado por elas aos movimentos inspirados no contato improvisação) após a cena de manipulação das "marionetes". Em seguida, propus que finalizassem a coreografia dançando individualmente e enfatizando os níveis e ações corporais.

A insistência para dançarem o "gruda-gruda" em um momento da coreografia reforçou minha observação de que as crianças gostaram bastante das vivências em contato físico. Percebo a necessidade do toque, do afeto e do encontro com o outro nessa faixa etária; questões proporcionadas por aproximações ao contato improvisação. Talvez por isso as crianças tenham tanto prazer em realizá-lo.

Terminamos de elaborar a dança e conseguimos ensaiar mais três vezes. Ficou muito bom para apenas duas aulas. Combinamos a entrada em cena, o agradecimento e a saída.

Estou auxiliando as crianças com palavras-chaves durante a coreografia, pois esquecem alguns trechos. Seria necessário mais umas quatro aulas para que os pequenos se apresentassem sem minha ajuda. No entanto, como o objetivo desse momento era de uma vivência, uma aproximação, duas aulas foram suficientes para isso.

Algumas crianças compreenderam tão bem a questão do personagem que até a expressão facial mudou.

Eles estão animadíssimos para o dia de amanhã!

Os oito pressupostos da dança foram priorizados neste encontro, assim como os aspectos: ações corporais, deslocamento e imobilidade, partem em contato, contato improvisação, estrutura corporal, peso, equilíbrio, postura, percepção rítmica, tempo, níveis, distância, tensões espaciais, formas e espaço amplo, social e restrito.

Plano de aula

→ **30ª Aula: dia 09/11 (quinta-feira)**

▪ **Tema da aula:** Finalização.

▪ **Objetivo:** vivenciar a experiência de se apresentar para um público.

▪ **Sensibilização: a preparação**

- Ensaiar uma ou duas vezes a coreografia para que as crianças se recordem e fiquem mais seguras.

▪ **Apresentação: o encerramento do curso**

- Reunir as crianças participantes da pesquisa com a outra turma com que trabalhei (mas não analisei, o Infantil IIB) para assistirem a um *slide* com fotos tiradas durante as aulas.

- Organizá-los na quadra e um grupo se apresenta para o outro.

- Com todos, incluindo as professoras das duas turmas, realizar um grande círculo para dançarmos uma ciranda.

- Sugerir que dancem com seus colegas como quiserem.

▪ **Fechamento: as impressões**

- Perguntar para as crianças como se sentiram e o que observaram nas apresentações.

- Reflexão sobre o percurso, a ser realizada por meio de depoimentos sobre os aprendizados e impressões.

- Sugerir que as professoras exponham suas opiniões.

- Agradecer e me despedir.

Diário de bordo

Havia uma expectativa muito grande da minha parte em relação a esse último dia. Planejei tudo para que a despedida fosse divertida, bonita e marcante para as crianças. Foi um período muito intenso, às vezes desgastante, mas muito recompensador. Nas últimas aulas os pequenos vinham falando que não queriam que eu fosse embora, que gostavam muito de mim e alguns diziam que me amavam. Confesso que eu estava com o coração apertado por ter de deixá-los.

No decorrer do processo foram oferecidas oportunidades para que as crianças conhecessem seus corpos, experimentassem novos movimentos, novas possibilidades de dançar com o outro e de uma maneira diferente da que estavam acostumadas a assistir na mídia ou realizar em sua escola. Eles puderam apreciar gêneros que não conheciam e aprenderam sobre os aspectos da dança (pois falavam sobre eles).

Emocionada com a conclusão dessa etapa, preparei a edição de fotos em PowerPoint e inseri uma música contagiante (do grupo "Palavra Cantada").

Combinei com a coordenadora 15 dias antes a utilização do datashow, notebook e telão para projeção das fotos. Reforcei o pedido ontem e avisei para a professora de classe não deixá-la esquecer. Combinamos que eu levaria as crianças para ensaiar, enquanto o equipamento seria montado na sala de aula.

Quando cheguei, a professora me contou que a coordenadora havia faltado e ela não quis falar nada sobre os recursos audiovisuais solicitados, pois havia pedido remoção da escola e o "clima" estava tenso. Rapidamente fui conversar com a assistente de direção que disse não estar sabendo de nada, mas que pediria para alguém montar para mim.

Enquanto isso, comecei a preparar a quadra para a apresentação. Notei que a extensão da tomada (único material cedido da EMEI nesses 30 encontros) estava sendo utilizada por uma funcionária que não queria me emprestar, alegando estar trabalhando. Expliquei a ela que aquele era um dia muito especial, pois era o último e as crianças fariam uma apresentação. A funcionária me desafiou afirmando "– ou é o meu trabalho, ou o seu! Preciso terminar de colar essas coisas", e não entregou a extensão.

Vendo tal situação, a assistente de direção me pediu desculpas, foi procurar outro material e me avisou que o equipamento solicitado estava sendo providenciado.

Iniciei o ensaio com a turma "B", que não participava da pesquisa, mas que passou pelo mesmo processo nos 30 encontros. Levei-os de volta à sala e fui buscar a turma "A", participante. Quando cheguei, percebi que apenas a tela de projeção estava montada e pela metade! Perguntei à funcionária responsável se estava tudo certo e ela disse que sim, só precisava levantar a tela. Eu questionei sobre o datashow e ela me disse "– Ah, tem isso também? Tá lá na sala da direção" e saiu. Levei as crianças para ensaiar.

Como sempre, essa turma estava muito agitada, falante e foi difícil organizá-los, pois não paravam! Algumas crianças ficaram correndo e brincando de pega-pega. Quando se acalmaram, iniciamos o ensaio realizando a coreografia uma vez sem música, para que eles pudessem recordar.

Repetimos com música. Foi bom! Eles lembraram os códigos combinados, os lugares e ocuparam os espaços, mas continuaram falando o tempo todo durante a dança. Percebi que estavam ansiosos.

Ao final, conversamos sobre o que precisavam fazer para melhorar a coreografia e tentei acalmá-los.

Convidei as crianças de ambas as turmas para assistirem a projeção de fotos, mas, para minha surpresa, quando cheguei à sala de aula nada estava pronto, a tela continuava pela metade, não havia datashow, nem computador. Perguntei à responsável onde estavam os equipamentos e ela respondeu novamente "– Na sala da direção", e

ficou olhando para mim. Fui atrás para pegar e ela disse não saber montar. Quase tive um "xilique", mas não falei uma palavra!

A assistente de direção contou que ninguém sabia montar só a coordenadora, que havia faltado. Por que só agora me avisaram?

Eu sabia montar e comecei, contudo não funcionava. De repente apareceu a inspetora para ver o que estava acontecendo. Ela informou saber preparar esses recursos audiovisuais, e disse que quando fosse assim, para eu avisá-la antes. Quase "sentei e chorei"; eu havia avisado há 15 dias.

Como o tempo urgia e as crianças estavam ociosas, começaram a ficar agitadas; decidi iniciar o encerramento pela apresentação até que tudo se ajeitasse.

Convidei as assistentes e a direção da escola para assistir; elas agradeceram e informaram estar muito ocupadas.

Levei a turma "B" para a quadra e organizei-os sentados para assistir. Em seguida, posicionei a turma "A" em duas filas para entrar em cena. Nesse instante, as crianças começaram a dizer que estavam com vergonha. Eu disse que ficaria tudo bem! Era só se concentrarem e aproveitarem o momento.

Fiz a abertura do evento "— Atenção! Com vocês a coreografia Loja de Brinquedos, apresentada pelos alunos do Infantil II A". E todos aplaudiram!

Pedi que entrassem e se posicionassem. Entretanto, para minha surpresa, os pequenos não realizaram as poses que haviam combinado no ensaio; muitas crianças ficaram nos lugares paradas, sem a forma de brinquedo. Uma delas, nos primeiros acordes da música, ficou imóvel. Outras colocavam a mão na boca e balançavam seus corpos ligeiramente; simplesmente não dançaram no início.

Quando começou o momento coreográfico de "dançar como brinquedos", eles ficaram pulando e realizando movimentos sem relação com o personagem. Além disso, começaram a recuar, ficando "espremidos" no fundo da quadra.

A ocasião das duplas, que no ensaio estava desorganizada, aconteceu de maneira satisfatória; já o siga o mestre e o "gruda-gruda" foram pouco explorados. Nem a pose final foi realizada.

Enfim, eles pouco dançaram, pareciam não saber direito o que deveriam fazer. O ensaio muito foi melhor! Penso que estavam despreparados para o processo de se expor aos outros; precisariam de outros momentos, em aula, para vivenciar a relação dançarino/público. Talvez mais jogos de palco/plateia ou um ensaio geral para algumas pessoas apreciarem tivessem contribuído para maior segurança na apresentação.

Apesar disso, eles ficaram muito contentes por terem sido aplaudidos e agradeceram com euforia. Sentaram-se para apreciar a turma "B", que estava mais tranquila e em silêncio.

Notei que as crianças do Infantil IIB também estavam com vergonha, pois, assim como a turma "A", começaram a ir para o fundo e a se movimentar muitas vezes de costas para a plateia. Esses pequenos dançaram e se divertiram mais que os outros, mas a ocupação espacial não foi boa.

Enfim, o ensaio de ambas as salas foi melhor!

Ao acabar, organizei uma grande roda e dançamos uma ciranda: assim começamos e assim terminamos! Foi lindo, as crianças estavam atentas, sorridentes, envolvidas e não ficaram puxando os braços dos amigos ou se jogando no chão. Demos um grande abraço coletivo e eu pedi que escolhessem um colega para dançar.

Até as professoras de ambas as turmas participaram deste momento!

Quando percebi que a motivação estava acabando, diminuí a altura da música e batemos palmas uns para os outros. Solicitei que sentassem e conversamos sobre a apresentação, sobre as sensações, percepções e impressões. Estavam todos muito contentes.

Eu havia desistido de passar as fotos e ia terminar nesse momento, mas a inspetora afirmou que estava tudo pronto e eu decidi tentar novamente.

Quando cheguei à sala, o computador não estava instalado, ela tinha esquecido. Rapidamente pegou o notebook da escola e posicionou-o. As professoras começaram a levar as crianças para ver a projeção e, depois do equipamento instalado, descobrimos que ele não tinha nenhum programa que abrisse as fotos. O computador que a escola usa e que eu já usei três vezes (na reunião dos professores e em duas reuniões com os pais) só a coordenadora sabia onde estava!

Foi um "fiasco". A assistente de direção me pedia desculpas sem parar, afirmando estar envergonhada. Disse que eu havia sido muito boa para a escola e justo no último dia terminaríamos assim. Eu não conseguia responder nada tamanha era minha decepção.

A professora da turma "B" teve uma ideia: levar um grupo de cada vez para a sala dos professores e assistir os slides no computador de lá. Acabou dando certo!

As crianças ficaram muito felizes em se ver, deram risadas e disseram estar lindas. Enquanto uma turma assistia a outra foi para a quadra brincar.

Não foi o planejado, mas foi o possível de ser realizado naquela situação. Infelizmente "quebrou" a dinâmica e a magia que eu havia pensado para despedida. Acho que as crianças acabaram não se envolvendo tanto como eu gostaria. Uma pena!

Um das crianças choraram na despedida, mas eu disse que voltaria para visitá-los. Dei um beijo em cada um e parti. Quinze dias depois, cumpri minha promessa, estive na escola apenas para abraçá-los. Foi muito legal, as crianças comemoraram minha ida e me abraçaram com força e brilho nos olhos... Espero ter feito a diferença na vida delas!

Os oito pressupostos da dança foram priorizados nesse encontro, assim como os aspectos: ações corporais, deslocamento e imobilidade, partes em contato, aproximações ao contato improvisação, estrutura corporal, peso, equilíbrio, postura, percepção rítmica, tempo, níveis, distância, tensões espaciais, formas e espaço amplo, social e restrito.



Aguardando o início da apresentação



Os bastidores: preparando-se para entrar em cena



Apresentação



Turma A observando as fotos das aulas