



Licenciatura em Dança
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA



Luciane Pugliese, Beatriz Souza e Giovana Zen

DANB08

Ensino da Dança para Crianças

ENSINO DA DANÇA PARA CRIANÇAS

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
LICENCIATURA EM DANÇA
ESCOLA DE DANÇA

ENSINO DA DANÇA PARA CRIANÇAS

Luciane Pugliese
Beatriz Adeodato Alves de Souza
Giovana Zen

Salvador, 2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor: João Carlos Salles Pires da Silva
 Vice-Reitor: Paulo César Miguez de Oliveira

Pró-Reitoria de Ensino de Graduação

Pró-Reitor: Penildon Silva Filho

Escola de Dança

Diretora: Dulce Lamego Silva e Aquino

Superintendência de Educação a

Distância -SEAD

Superintendente: Márcia Tereza Rebouças
 Rangel

Coordenação de Tecnologias Educacionais

CTE-SEAD

Haenz Gutierrez Quintana

Coordenação de Design Educacional

CDE-SEAD

Lanara Souza

Coordenadora Adjunta UAB

Andréa Leitão

UAB -UFBA

Licenciatura em Dança

Coordenador:
 Prof. Antrifo R. Sanches Neto

Produção de Material Didático

Coordenação de Tecnologias Educacionais
 CTE-SEAD

Núcleo de Estudos de Linguagens &
 Tecnologias - NELT/UFBA

Coordenação
 Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Projeto gráfico
 Prof. Haenz Gutierrez Quintana
 Projeto da Capa: Prof. Alessandro Faria

Arte da Capa:
 Prof. Haenz Gutierrez Quintana
 Foto de capa: Pixabay

Equipe de Revisão:
 Profa. Eivalda Araujo
 Prof. Julio Neves Pereira
 Márcio Matos

Equipe de Design
 Supervisão: Prof. Alessandro Faria
 Editoração / Ilustração
 Mariana Passos Netto
 Ariana Fonseca Santana

Design de Interfaces
 Raissa Bomtempo

Equipe Audiovisual

Direção:
 Prof. Haenz Gutierrez Quintana

Assistente de Produção:
 Letícia Moreira de Oliveira
 Câmera / Iluminação
 Maria Christina Souza

Edição:
 Jeferson Alan Ferreira
 Michaela Pacquola Janson

Animação e videografismos:
 Marcela Cristina Miranda de Almeida
 Trilha Sonora:
 Pedro Queiroz Barreto



Esta obra está sob licença *Creative Commons CC BY-NC-SA 4.0*: esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Universitária Reitor Macedo Costa
 SIBI - UFBA

B732

Borges, Luciane Sarmento Pugliese.
 Ensino da dança para crianças / Luciane Pugliese, Beatriz Adeodato Alves de Souza, Giovana Zen.
 - Salvador: UFBA, Escola de Dança; Superintendência de Educação a Distância, 2018.
 60 p.: il.

Esta obra é um Componente Curricular do Curso de Licenciatura em Dança na modalidade
 EaD da UFBA/SEAD/UAB.

ISBN: 978-85-8292-151-7

1. Dança - Estudo e ensino (Superior). 2. Dança para crianças - Estudo e ensino. 3. Dança na educação.
 4. Educação pelo movimento. 5. Linguagem corporal. 6. Sentidos e sensações em crianças. I. Souza,
 Beatriz Adeodato Alves de. II. Zen, Giovana Cristina. III. Universidade Federal da Bahia. Escola de
 Dança. IV. Universidade Federal da Bahia. Superintendência de Educação a Distância. V. Título..

CDU 793.3

SUMÁRIO

MINICURRÍCULO DOS PROFESSORES	06
AGRADECIMENTOS	08
APRESENTAÇÃO	09
UNIDADE TEMÁTICA 1	11
Ser Criança e Ter Infância	11
1.1 – Produtos e produtores de cultura	14
1.2 – Diversas culturas da infância	16
1.3 – O que a escola pode (e deve) fazer?	18
1.4 – O brincar e a ludicidade	20
1.5 – Como fazer isso? Ou seja, qual o papel do planejamento?	23
UNIDADE TEMÁTICA 2	25
Corpo e Dança	25
2.1 – Qual o corpo que dança?	25
2.2 – Leituras de si e do mundo: dança como construção de identidades	41
UNIDADE TEMÁTICA 3	51
Processos de Criação Como Processos de Aprendizagem	51
REFERÊNCIAS	56

MINI CURRÍCULO DOS PROFESSORES

Luciane Pugliese

Professora-Autora

Professora assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (2012), com o trabalho intitulado O ensino da dança na escola formal: uma análise da inserção das academias de balé em escolas privadas de Salvador. cursou Licenciatura em Dança (1999) e o Curso de Especialização Estudos Contemporâneos em Dança (2004), ambos pela UFBA. Instrutora do Método Pilates e Gyrokinese. Atuou como professor de Artes na rede pública do Estado da Bahia. Sua pesquisa transita pelo campo da dança, estudos do corpo e processos artísticos pedagógicos com crianças e jovens. É dançarina, atriz e coreógrafa, atuando em festivais nacionais e internacionais de dança e teatro. Coordenadora artística do Instituto Moinhos giros de Arte e do Eixo Escolas, do Programa de Extensão Universitária Trânsitos – experiências artísticas como processos de aprendizagem (PROEXT/MEC) onde desenvolve pesquisas de dança e processos artísticos pedagógicos com crianças e jovens. Ministra oficinas, palestras, capacitação em cursos sobre processos criativos e estudos do corpo.

Beatriz Adeodato Alves de Souza

Professora-Autora

Professora assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia, é doutoranda no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas (PPGAC), UFBA, sob orientação da Profa. Dra. Ivani Santana. Mestre em Dança pelo Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA (2012), com o trabalho intitulado *Corpo em dança: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores*, sob a orientação da professora doutora Leda Muhana Iannitelli e bolsa FAPESB. cursou Licenciatura em Dança (1998) e o Curso de Especialização Estudos Contemporâneos em Dança (2004), ambos pela UFBA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa PROCEDA - políticas, processos corporeográficos e educacionais em Dança e do Grupo de Pesquisa Poéticas Tecnológicas - corpoaudiovisual. Sua pesquisa transita pelas interações da Dança com a Educação Somática, em diálogo com os estudos da cognição. Master Trainer no Método Gyrotonic pelo Gyrotonic International Headquarters (USA) e Instrutora do Método Pilates pelo Alan Herdman Studios (UK) e pelo Polestar Pilates Education (USA). Integrou a equipe do Projeto Arte no Currículo, convênio entre a Universidade Federal da Bahia e a Secretaria Municipal de Educação de Salvador (2015-2017), atuando como especialista e mediadora (2015) e atualmente é coordenadora do Eixo Escolas do Programa de Extensão Universitária Trânsitos – experiências artísticas como processos de aprendizagem (PROEXT/MEC).

Giovana Cristina Zen

Professora-Autora

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Doutorado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação FAGED/UFBA (2014), com o trabalho “A Formação Continuada como um Processo Experiencial: a trans-formação dos educadores de Boa Vista do Tupim”, Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade UNEB (2007), com o trabalho “Confabulações na Formação de Professores: a experiência e o saber ético como saberes docentes”, Graduação em Pedagogia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB). Integra o FEP, Grupo de Pesquisa de Formação em Exercício de Professores e o GEPEL, Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Ludicidade, ambos vinculados ao programa de Pós-Graduação em Educação da FAGED/UFBA. Além disso, leciona o componente curricular “Didática e Práxis Pedagógica II” e coordena um Projeto de Extensão intitulado Ateliê de Pesquisa Didática, que investiga os diferentes modos de apropriação docente.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer imensamente à artista plástica Sandra Guinle e ao fotógrafo André Fernandes pela generosidade de ceder o uso da imagem de algumas de suas obras. Assim também a Edu O., a Marília Dourado – diretora da Escola Casa da Infância - e Juliana Fernandez, pela disponibilização de imagens dos seus acervos pessoais e/ou institucionais.



Educação

Ilustração: Ariana Santana

MOVIMENTO
INFÂNCIA

DIREITO SOCIAL

CULTURA

LINGUAGEM BRINCAR

SE EXPRESSAR

VIVER

CONHECIMENTO

APRENDIZAGEM
COMPORTAMENTO

CRIANÇAS

SENSAÇÕES

APRENDIZADO
ATIVIDADES

DANÇA

DIVERSÃO

CULTURA

FORMAÇÃO

SENSAÇÕES



APRESENTAÇÃO DA DISCIPLINA

Queridos alunos, futuros colegas!

Uma discussão em torno da Dança para Crianças nos conduz inicialmente a uma reflexão sobre a própria infância. O modo pelo qual nos relacionamos com as crianças é determinado pelo conceito de infância que possuímos. Por este motivo é muito importante aprofundarmos o estudo sobre esse conceito concomitante às questões sobre corpo/dança/aprendizagem/experiência. O modo como nos relacionamos com o movimento está implicado com o repertório de situações vivenciadas na infância. Ao nos aprofundarmos no estudo sobre a infância, conseguiremos dimensionar também a dança para além de uma vivência corporal, da aprendizagem de uma técnica, ou da exploração espacial e rítmica, compreendendo-a como uma linguagem que nos possibilita (re) significar vivências e sensações dos primeiros anos da nossa existência e nos expressar.

Na primeira unidade faremos, então, uma reflexão mais aprofundada sobre a diferença entre ser criança e ter infância. O direito à infância pressupõe o entendimento de que a criança não é apenas um produto da cultura, mas também um sujeito que produz cultura, que interfere no contexto social em que vive, virando pelo avesso os modos de ser e de viver. Para tanto, é fundamental reconhecer a importância do brincar e da ludicidade na formação das crianças e a nossa responsabilidade, enquanto profissionais da educação, no planejamento e realização de situações didáticas que ofereçam às crianças a possibilidade de viver uma infância rica em experiências.

Na segunda e terceira unidades entraremos nas questões mais específicas da aprendizagem em dança, abordando concepções de corpo e de dança compatíveis com os argumentos apontados acima e sugerindo atividades que tenham uma perspectiva de problematização, que enfatizem o desenvolvimento da capacidade criativa e das

habilidades motoras de toda criança. Defenderemos o entendimento de que processos de criação são processos de aprendizagem, de que o fazer e o conhecer caminham de mãos dadas e que a experiência em dança pode trazer importantes contribuições na formação dos sujeitos.

Desejamos a todos uma boa leitura!

UNIDADE TEMÁTICA 1

Ser Criança e Ter Infância

Os Meninos Carvoeiros

Os meninos carvoeiros
Passam a caminho da cidade.
- Eh, carvoero!
E vão tocando os animais com um relho enorme.
Os burros são magrinhos e velhos.
Cada um leva seis sacos de carvão de lenha.
A aniagem é toda remendada.
Os carvões caem.
(Pela boca da noite vem uma velhinha que os recolhe,
dobrando-se com um gemido.)
- Eh, carvoero!
Só mesmo estas crianças raquíticas
Vão bem com estes burrinhos descadeirados.
A madrugada ingênua parece feita para eles . . .
Pequenina, ingênua miséria!
Adoráveis carvoeirinhos que trabalhais como se brincásseis!
- Eh, carvoero!
Quando voltam, vêm mordendo num pão encarvoado,
Encarapitados nas alimárias,
Apostando corrida,
Dançando, bamboleando nas cangalhas como espantalhos desamparados.

Manuel Bandeira

A discussão em torno da educação das nossas crianças pressupõe uma reflexão aprofundada sobre o próprio conceito de infância. Independentemente de termos ou não clareza disto, o modo como nos relacionamos com as crianças é determinado pela nossa concepção de infância, um constructo social que varia a depender das nossas crenças e do contexto social no qual estamos inseridos. Por este motivo, a discussão sobre a infância antecede a reflexão sobre como a Dança pode contribuir para a formação das nossas crianças.



Atividade

Para iniciar a discussão sobre o conceito de infância propomos que você assista um dos filmes abaixo:

“Bingo: o Rei das Manhãs (2017)”. O filme conta a história de Arlindo Barreto, um dos intérpretes do palhaço Bozo. Barreto alcançou a fama graças ao personagem, apesar de jamais ser reconhecido pelas pessoas por sempre estar fantasiado. Observe como o filme retrata o modo como os programas infantis da década de 1980 apelaram para a erotização e a mercantilização da infância em busca de audiência, impactando profundamente o nosso modo de ver a criança e de conceber a infância. O roteiro de Luiz Bolognesi e a direção de Daniel Rezende.

“A Invenção da Infância (2000)”. Apesar de produzido em 2000, o documentário segue apresentando de forma impressionante uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo. Roteiro e Direção de Liliana Sulzbach. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=c0L82N1C7AQ>>

A partir do que você assistiu é possível afirmar que criança e infância é a mesma coisa? Pois é! Os dois filmes revelam a enorme diferença entre ser criança e ter infância. Geralmente associamos ao trabalho infantil o direito negado à infância, mas há muitas outras formas de negar esse direito às crianças. A rotina estressante das crianças de classes sociais mais favorecidas, a mercantilização da infância e a erotização presente nos programas infantis também são formas de cercear o direito à infância.

O mercado e a mídia televisiva não estão preocupados com o bem-estar das crianças. Ao contrário, na maioria dos casos, as crianças são tratadas como seres com pouca

inteligência, suscetíveis a qualquer coisa que se apresente. Por este motivo, na contramão dessa massificação, torna-se imperativo discutir criticamente a relação entre as produções culturais pensadas para a criança e o direito a ter infância.

A infância é o tempo de ser criança! Sem o direito à infância não há como ser criança! Veja o que diz a escritora Ruth Rocha no poema “Os Direitos das Crianças”, publicado pela Companhia da Letrinhas:



Disponível em: <<http://parlim.blogspot.com.br/2013/08/o-direitos-das-crincas-segundo-ruth.html>>

Toda criança do mundo
Deve ser bem protegida
Contra os rigores do tempo
Contra os rigores da vida.

Criança tem que ter nome
Criança tem que ter lar
Ter saúde e não ter fome
Ter segurança e estudar.

Não é questão de querer
Nem questão de concordar
Os direitos das crianças
Todos têm de respeitar.

Direito de perguntar...
Ter alguém pra responder.
A criança tem direito
De querer tudo saber.

A criança tem direito
Até de ser diferente.
E tem que ser bem aceita
Seja sadia ou doente.

Tem direito à atenção
Direito de não ter medos
Direitos a livros e a pão
Direitos de ter brinquedos.

Mas a criança também tem
O direito de sorrir.
Correr na beira do mar,
Ter lápis de colorir...

Ver uma estrela cadente,
Filme que tem robô,
Ganhar um lindo presente,
Ouvir histórias do avô.

Descer no escorregador,
Fazer bolha de sabão,
Sorvete, se faz calor,
Brincar de adivinhação.

Morango com chantilly,
Ver mágico de cartola,
O canto do bem-te-vi,
Bola, bola, bola, bola!

Lamber fundo de panela
Ser tratada com afeição
Ser alegre e tagarela
Poder também dizer não!

Carrinho, jogos, bonecas,
Montar um jogo de armar,
Amarelinha, petecas,
E uma corda de pular.

Um passeio de canoa,
Pão lambuzado de mel,
Ficar um pouquinho à toa...
Contar estrelas no céu...

Ficar lendo revistinha,
Um amigo inteligente,
Pipa na ponta da linha,
Um bom dum cachorro quente.

Festejar o aniversário,
Com bala, bolo e balão!
Brincar com muitos amigos,
Dar uns pulos no colchão.

Livros com muita figura,
Fazer viagem de trem,
Um pouquinho de aventura...

Alguém para querer bem...

Festinha de São João,
Com fogueira e com bombinha,
Pé de moleque e rojão,
Com quadrilha e bandeirinha.

Andar debaixo de chuva,
Ouvir música e dançar.
Ver carreiro de saúva,
Sentir o cheiro do mar.

Pisar descalça no barro,
Comer frutas no pomar,
Ver casa de João-de-barro,
Noite de muito luar.

Ter tempo pra fazer nada,
Ter quem penteie os cabelos,
Ficar um tempo calada...
Falar pelos cotovelos.

E quando a noite chegar,
Um bom banho, bem quentinho,
Sensação de bem estar...
De preferência com colinho.

Uma caminha macia,
Uma canção de ninar,
Uma história bem bonita,
Então, dormir e sonhar...

Embora eu não seja rei,
Decreto, neste país,
Que toda, toda criança
Tem direito a ser feliz!

A infância precisa ser compreendida como um direito das crianças, uma construção social de cada coletividade que se define a partir de discursos e práticas próprias.



Atividade

Converse com as crianças da sua comunidade e observe os diferentes modos de viver a infância. Pergunte também aos mais velhos como era ser criança no tempo deles. Compare as semelhanças e diferenças dessas duas gerações para compreender melhor como o conceito de infância foi se configurando no lugar onde você mora. Não se esqueça que mesmo em uma comunidade pequena há diferentes formas de viver a infância. Observe isso também. Registre tudo e compartilhe!

1.1 – Produtos e produtores de cultura

A partir do início do século XX, a infância foi amplamente estudada pelas ciências da saúde infantil e pela psicologia. A criança foi tomada como objeto de estudo de uma psicologia do desenvolvimento que pouco dialogou com a sociologia, a antropologia e a história. Por conta disso, as crianças foram excessivamente classificadas apenas como seres biopsicológicos e ignoradas como atores sociais, portadores e produtores de cultura.

Nas décadas de 1970 e 1980 os manuais do desenvolvimento infantil instituíram uma ditadura da infância. Os padrões de crescimento e de comportamento definidos nesses manuais serviram de parâmetro para rotular várias crianças como “problemáticas”. Qualquer criança que não realizava determinado movimento, no tempo biológico determinado pelos manuais, era motivo de atenção.

Para Sarmiento (1997), as correntes dominantes da psicologia do desenvolvimento construíram um modelo conceitual fundado na perspectiva biologizante. Segundo o autor, os aspectos sociais e históricos foram tratados apenas como influência de um processo de maturação das estruturas internas. Isso impactou sobremaneira o modo como concebemos a infância.

As diversas classificações sobre o desenvolvimento infantil resultaram na construção de um conceito de infância que considera a criança sempre como um “vir a ser”, como alguém que ainda não está preparada para viver nesse mundo e que por este motivo

precisa ser determinada por outrem. Entretanto, segundo Sarmiento (1997), é da ordem da diferença, e não do déficit, que as crianças precisam ser consideradas.

As crianças não são inferiores aos adultos, seres que ainda não são o que se espera e que por esse motivo precisam ser preenchidas com algo que elas não possuem. As crianças devem ser consideradas como membros ativos, que produzem cultura e são por ela produzidas, a partir das diversas interações com a sociedade.



Pulando corda, “Cenas Infantis”.
Sandra Guinle. Disponível em:
<[https://www.sandraguinle.com/
cenasinfantis](https://www.sandraguinle.com/cenasinfantis)>

Para Vigotsky (1987) tudo o que nos rodeia e que foi criado pela mão do homem, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana. Assim, podemos afirmar que no conceito de cultura estão implicados os significados que o homem produz a partir das relações sociais. Tudo o que se aprende por intermédio da relação com outros homens, ou seja, tudo o que diz respeito aos seres humanos e suas interações, pode ser chamado de cultura. Principalmente, o que é por ele produzido: os bens materiais (as coisas, os objetos) e os bens simbólicos (os significados).

Vygotsky também fala da atividade humana como um ato criador. A criação se torna possível principalmente porque o homem é um ser de linguagem, e a linguagem é fundamental na constituição da consciência e do próprio homem. Através da linguagem, nos constituímos como seres humanos, participantes da cultura na qual estamos inseridos. A cultura está ligada à possibilidade da criação do homem e de sua capacidade de significar o mundo a partir da linguagem. Assim é possível reafirmar a ideia de que todos os homens, incluindo as crianças, são produtos e produtores de cultura.



Atividade

Reconhecer que todo ser humano é, ao mesmo tempo, produto e produtor de cultura aumenta ainda mais a nossa responsabilidade com o mundo e com as crianças. Veja o poema de Cecília Meirelles abaixo. Ele nos faz pensar nesse movimento que nos torna humanos. Retome o registro que você fez ao observar adultos e crianças da sua comunidade para refletir sobre essas produções culturais.

Mapa de Anatomia: O Olho

O Olho é uma espécie de globo,
 é um pequeno planeta
 com pinturas do lado de fora.
 Muitas pinturas:
 azuis, verdes, amarelas.
 É um globo brilhante:
 parece cristal,
 é como um aquário com plantas
 finamente desenhadas: algas, sargaços,
 miniaturas marinhas, areias, rochas, naufrágios e peixes de ouro.
 Mas por dentro há outras pinturas,
 que não se vêem:
 umas são imagem do mundo,
 outras são inventadas.
 O Olho é um teatro por dentro.
 E às vezes, sejam atores, sejam cenas,
 e às vezes, sejam imagem, sejam ausências,
 formam, no Olho, lágrimas.

Cecília Meirelles

1.2 – Diversas culturas da infância

A cultura não é uma entidade estática que paira sobre os indivíduos. As práticas culturais estão sempre se refazendo porque os indivíduos agem sobre o mundo, interpretando e modificando os bens materiais e simbólicos diante de novas circunstâncias criadas nas interações sociais. Por este motivo, podemos afirmar que as crianças não são receptoras passivas de uma cultura, ao contrário, a interação que elas estabelecem com o mundo também modifica o modo de ser e de pensar dos adultos.

Mesmo na barriga da mãe a criança já altera o mundo social. Os adultos que aguardam sua chegada transformam os espaços, os valores e os modos de vida. Desde o primeiro dia de vida, as crianças se posicionam diante do mundo de forma crítica e criativa, alterando sobremaneira as crenças, os costumes e os valores de uma determinada comunidade.

Assim, não há como afirmar a existência de uma única cultura da infância, mas de diversas infâncias que se constituem a partir de modos específicos de significação, construídos na interação entre os adultos e as crianças. Para acessar os bens culturais produzidos pela coletividade na qual está inserida, a criança utiliza diferentes linguagens.

Por este motivo, a infância não deve ser compreendida apenas como uma “fase da vida”, sob o risco de um enquadramento da criança em uma única idade, em um único padrão de comportamento, como se todas as crianças vivessem a infância do mesmo modo em todos os lugares.



Ciranda mista, “Cenas Infantis”. Sandra Guinle
Disponível em: <<https://www.sandraguinle.com/cenasinfantis>>

Cada contexto é determinado pela cultura de seu povo. As crianças, mesmo em diferentes contextos, têm a capacidade de recriar e significar o mundo ao seu redor a partir do seu próprio modo de ver a realidade. Por este motivo, torna-se imperativo reconhecer a criança como um sujeito cultural, que além de assimilar a cultura, também a produz e a transforma.

Estudar a cultura de um determinado povo em especial potencializa a compreensão em torno da diversidade. Conhecer a variedade cultural é fundamental para aprendermos a respeitar as diferenças e, do mesmo modo, sermos respeitados. Cada vez mais precisamos nos comprometer com o respeito à diversidade.

Esse compromisso precisa ser assumido quando nos dispomos a lidar com pessoas (adultos e crianças) de grupos diversos, lugares distintos, culturas ou classes sociais diferentes. Em nome de uma cultura dominante, muitas vezes as individualidades são desconsideradas e as influências culturais que as crianças possuem são rejeitadas.

Que mundo estamos oferecendo para as nossas crianças? O mundo onde impera a intolerância, a falta de diálogo, de escuta do outro, da impossibilidade de conviver com a diferença e da incapacidade de reconhecer a criança – jovens, adultos e velhos também – como sujeito de direitos (Bazílio e Kramer, 2003).

Ao pensarmos na produção cultural da infância e para a infância, temos de levar em consideração que a experiência humana se caracteriza por uma diversidade de relações. Por isso, devemos trabalhar numa perspectiva de humanização, de conquista da capacidade de ler o mundo, de escrever a história coletiva, nos apropriando das diversas formas de produção da cultura.

A produção infantil não é simples imitação ou apropriação direta do mundo adulto. As crianças se apropriam criativamente da cultura adulta para produzir suas próprias culturas. As crianças são coprodutoras da infância e da sociedade. Atores sociais que se apropriam, reinventam, reproduzem, negociam, compartilham e criam culturas com os adultos e com seus pares.

1.3 – O que a escola pode (e deve) fazer?



Atividade

A vida não é a que a gente viveu,
e sim a que a gente recorda,
e como recorda para conta-la.

Gabriel Garcia Marques

Essa frase de Gabriel Garcia Marques nos faz pensar nas marcas que a história imprime em cada um de nós. Resgatar as lembranças do tempo de escola é fundamental para compreendermos como a escola tem tratado a infância. Registre uma cena ou uma situação que possa indicar pistas de como se concebia a criança e a infância no tempo em que você estava escola.

Agora assista o documentário “Mudando Paradigmas Educacionais”, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DA0eLEwNmAs>>, e compare com os dias atuais! Quais as permanências e mudanças? O que podemos (e devemos) fazer para a escola seja diferente?

Reinvenção

A vida só é possível reinventada.
Anda o sol pelas campinas
e passeia a mão dourada
pelas águas, pelas folhas...
Ah! tudo bolhas
que vêm de fundas piscinas
de ilusionismo... - mais nada.
Mas a vida, a vida, a vida,
a vida só é possível
reinventada.

Cecília Meirelles

O respeito ao direito de ser criança se materializa cotidianamente na qualidade das relações humanas que são estabelecidas no contexto escolar. O modo como nos relacionamos com as crianças, a forma como organizamos o espaço, as atividades propostas, enfim, cada gesto é orientado pela concepção de infância que possuímos. O fazer cotidiano revela a intencionalidade dos nossos atos e propostas, mesmo que inconscientes. Cabe a cada um de nós ter cada vez mais clareza de nossas propostas e o que pretendemos com elas.



“A Ronda”. Pablo Picasso
Disponível em: <<http://www.artofeurope.com/picasso/pic25.htm>>

A aprendizagem não ocorre somente nas interações entre crianças e adultos. As crianças também são produtoras de conhecimento e de cultura e, ao partilharem vivências, contribuem para aprendizagens diversas. Por este motivo, a escola precisa se configurar como um espaço de construção de identidades e identificações. Um espaço flexível por excelência, que celebra a heterogeneidade como princípio desejado de uma prática educacional mais plural. A escola deve ser um lugar de encontro, onde cada um possa sentir-se incluído e respeitado.

Na relação com o outro, adquirimos informações que não faziam parte dos nossos conhecimentos. Essas trocas são a marca dos seres humanos, seres em constante transformação. Convocar as pessoas da comunidade para contarem suas histórias pode ser uma excelente possibilidade de compartilhar o patrimônio cultural de um povo. Juntas, as pessoas vão produzindo cultura, conhecendo cultura e sendo marcadas por ela.

A troca de informações sobre diversas culturas se configura como uma possibilidade fecunda de produção de conhecimento sobre si e sobre os outros. Por este motivo, é fundamental que a escola potencialize a interação. Sempre que há troca e cooperação entre as crianças, conhecimentos são produzidos. Sugere-se também que as crianças de diferentes faixas etárias possam conviver e trocar experiências.

Vale destacar também que uma função inquestionável da escola consiste em compartilhar o patrimônio cultural de um povo. Entretanto, a tarefa pedagógica não se esgota na escolha de conhecimentos a serem transmitidos. As práticas culturais não são conhecimentos prontos e acabados. Ao reconhecê-las como construções sociais, devemos incluí-las de modo intencional no cotidiano da escola. Por este motivo, é preciso ter critérios na escolha do repertório, valorizando práticas muitas vezes esquecidas e desvalorizadas.

Em diversas situações, com o intuito de oferecer às crianças algo que faça sentido para elas, recorremos a determinados termos e expressões de forma equivocada. Isso acontece, por exemplo, com o brincar e a ludicidade. Na sessão seguinte discutiremos esses dois conceitos!



“As três dançarinas”. Pablo Picasso

Disponível em: <<http://naairaliliane.blogspot.com.br/>>

1.4 – O brincar e a ludicidade

“Quando alguém especial nos olha,
nós nos sentimos tocados.
Se pegamos na mão da pessoa
amada, nosso coração dispara
e nosso corpo entra em festa.
Há sons que fazem arrepiar o
nosso corpo.
Há medos que nos fazem tremer.”

Bartolomeu Campos de Queirós

Brincar e ludicidade geralmente se confundem no discurso pedagógico. Por este motivo, queremos esclarecer, logo nesse primeiro capítulo, de onde estamos falando quando utilizamos uma dessas expressões.

As expressões “atividades lúdicas” e “aprender brincando” foram utilizadas exaustivamente pelos professores com o intuito de romper com práticas escolares tradicionais, que não se preocupavam em envolver as crianças em desafios que fizessem sentido para elas. Ambas as expressões estavam muito vinculadas à ideia de “aprendizagem prazerosa”. No entanto, as pesquisas no campo da psicologia da aprendizagem mostram que aprender é um processo complexo e que nem sempre se configura como algo agradável na perspectiva de quem realiza a atividade. Aprender pressupõe uma intensa atividade intelectual do sujeito, na qual o que já se sabe entra em conflito com os conhecimentos que se pretende incorporar.

Isso significa então que o brincar e a ludicidade devem ser esquecidos? Claro que não! Mas é preciso ampliar a reflexão sobre cada um desses conceitos. Brincar e Ludicidade não são palavras sinônimas, pois cada uma representa um campo conceitual distinto. **Vamos começar pelo brincar!**

Agora eu era o herói
 E o meu cavalo só falava inglês
 A noiva do caubói era você além das outras três
 Eu enfrentava os batalhões, os alemães e seus canhões
 Guardava o meu bodoque e ensaiava o rock para as matinês

(João e Maria – Chico Buarque)

Vygotsky (1987) defende que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. O brincar é, portanto, um dos pilares da constituição das culturas da infância.

O brincar é a situação privilegiada de construção das práticas sociais e culturais infantis. Uma forma de ação social importante para a construção das relações sociais e das formas coletivas e individuais de interpretar o mundo. Brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social que precisa, assim como outras, ser aprendida.



“Projeto Despertando Judites”, de Edu Oliveira.
 (Acervo Fotográfico)

A brincadeira não é inata, ou seja, nenhuma criança nasce sabendo brincar. Mesmo que tenha elementos naturais, ela é sempre o resultado de uma construção social. O brincar faz parte de uma cultura universal, perpassada de geração em geração, e por isso deve ser considerada como um conteúdo de ensino e não como pretexto para ensinar algo que não seja o próprio brincar. Um repertório de brincadeiras, cujos esquemas

básicos ou rotinas são partilhados pelas crianças, compõe a cultura lúdica infantil, ou seja, o conjunto de experiências que permite às crianças brincar juntas (Brougère, 2002, 2004).

Por este motivo, é preciso esclarecer que o brincar não pode ser considerado como uma estratégia de ensino. Muitas vezes, na tentativa de criar um ambiente favorável para a aprendizagem, os professores acabam utilizando o brincar como pretexto para “ensinar” outras áreas de conhecimento. Isto desconfigura o brincar como uma produção cultural, porque desconsidera que o brincar é uma construção social e histórica. Quando brincam, as crianças estão aprendendo a brincar, ou seja, estão aprendendo os jogos e brincadeiras construídos pela sua comunidade.

E a ludicidade?

Brougère (1998) utiliza o termo lúdico para discutir a relação entre o brincar e a cultura. Entretanto, parece não utilizá-lo na mesma perspectiva adotada pelo Professor Cipriano Luckesi (2002), que trata da ludicidade de um ponto de vista interno e integral, situando a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia. O autor esclarece que comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que de fato caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia. O que define, portanto, uma determinada atividade como lúdica é o estado de ânimo de quem dela participa, como também a circunstância em que ela acontece.



Fotografia de Juliana Castro (Acervo Fotográfico)

Brougère (1998) utiliza o termo lúdico para discutir a relação entre o brincar e a cultura. Entretanto, parece não utilizá-lo na mesma perspectiva adotada pelo Professor Cipriano Luckesi (2002), que trata da ludicidade de um ponto de vista interno e integral, situando a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia. O autor esclarece que comumente se pensa que uma atividade lúdica é uma atividade divertida. Poderá sê-la ou não. O que de fato caracteriza a ludicidade é a experiência de plenitude que ela possibilita a quem a vivencia. O que define, portanto, uma determinada atividade como lúdica é o estado de ânimo de quem dela participa, como também a circunstância em que ela acontece.

Será que a simples introdução do brincar no planejamento poderia de fato assegurar uma perspectiva mais lúdica do ensino? A partir do que afirma Luckesi (2002), poderíamos concluir que vincular o brincar às práticas pedagógicas não é suficiente para transformá-las em atividades lúdicas, nem tampouco incorporar elementos oriundos da Arte.

Isso não significa que estamos defendendo que as atividades sejam áridas, ao contrário, a nossa responsabilidade enquanto professores é fomentar o processo criativo, ou como diz Luckesi, oferecer condições que propiciem a plenitude da experiência. Todas as situações propostas no contexto escolar, que estejam de fato comprometidas com as práticas culturais, deveriam se configurar como atividades potencialmente lúdicas.



Atividade

Converse com alguns professores e pergunte o que eles têm feito para oferecer às crianças melhores condições de aprendizagem. O discurso do fracasso escolar impera no discurso pedagógico, mas tem muita gente realizando um excelente trabalho com as crianças. É para elas que precisamos olhar! Por isso lançamos esse desafio: identifique na sua comunidade propostas interessantes a serem compartilhadas!

1.5 – Como fazer isso? Ou seja, qual o papel do planejamento?

Alice: Você pode me ajudar?

Gato: Sim, pois não.

Alice: Para onde vai essa estrada?

Gato: Para onde você quer ir?

Alice: Eu não sei, estou perdida.

Gato: Para quem não sabe para onde vai, qualquer caminho serve.

Lewis Carrol

O desafio de propor algo novo às crianças não depende apenas da nossa criatividade. O professor profissional é aquele que ensina não apenas porque sabe alguma coisa, mas principalmente porque sabe ensinar (Roldão, 2007). Portanto, para garantir às crianças o direito de ter uma infância rica em experiências é preciso ter cada vez mais clareza da intencionalidade de nossos atos.



Fotografia de Juliana Castro
(Acervo Fotográfico)

Por este motivo, não é possível pensar em uma prática educativa sem considerar a importância do planejamento. As escolhas que fazemos e os caminhos que traçamos estão sempre permeados pela concepção de infância que temos. E isso tem um profundo impacto na formação das crianças. Um trabalho de qualidade precisa levar em conta a intencionalidade das propostas e, conseqüentemente, a elaboração do planejamento se faz necessária.

A professora Maria Amélia Santoro Franco (2015) afirma que a prática docente, para se transformar em prática pedagógica, requer, pelo menos, dois movimentos: o da reflexão crítica de sua prática e o da consciência das intencionalidades que presidem suas práticas. O ato pedagógico se define em torno de suas intencionalidades. O professor, na condição de profissional, precisa ter clareza do que se espera que as crianças aprendam. Isso significa que o professor possui domínio sobre o que elas aprendem? Certamente que não! Entretanto, é justamente por este motivo que devemos oferecer as melhores condições de aprendizagem para as nossas crianças. Comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes, mesmo sabendo que não temos controle sobre ela, é condição *sine qua non* para o exercício da docência.

O planejamento deve ser um espaço em que o adulto possa exercer a sua autoridade sem ser autoritário, o que pressupõe compreender que o cotidiano se define de modo dinâmico, construído no diálogo entre adultos e crianças. Portanto, o planejamento não pode ser uma mera reprodução do que o adulto espera das crianças.

Em um planejamento rígido, as práticas são formuladas somente a partir das definições dos adultos. Eles estabelecem temas, atividades e rotinas sem a participação das crianças. O modo como planejamos está diretamente relacionado com o que pensamos sobre o papel da criança no cotidiano e como entendemos a construção de conhecimento.

Isso também não significa que o professor não deve planejar, ou então, que deve fazer apenas o que as crianças desejam. Não é isso! Como vimos no início desse capítulo, temos o compromisso de apresentar às crianças o patrimônio cultural do qual elas são herdeiras. Entretanto, se o planejamento assumir um tom de imposição, com ênfase na transmissão de informações, no qual somente o adulto define o que as crianças devem fazer, corremos o risco de tratar a criança como um ser incompleto, que não possui condições de posicionar-se diante das coisas do mundo, desconsiderando sua capacidade de ser produtora de cultura e de conhecimento.

As crianças precisam entender que a escola é um espaço de produção de conhecimentos e que o espaço da imaginação, da invenção e da criação estão assegurados. As crianças precisam ter certeza que o professor está comprometido com o seu processo de aprendizagem. Por esse motivo, nenhum professor pode desistir das crianças. Há que insistir para compreender as relações que a criança estabelece com o mundo e então, oferecer as melhores condições para que ele possa reinventar a si próprio e ao mundo em que ele vive.

UNIDADE TEMÁTICA 2

Corpo e Dança

2.1– Qual o corpo que dança?

Queridos alunos, nesse capítulo propomos um diálogo entre o corpo e a dança a partir da discussão de alguns conceitos que consideramos muito importantes para ampliarmos nossos entendimentos acerca do assunto abordado.

Começar uma unidade já elencando algumas perguntas pode ser uma tarefa difícil, mas é por esses caminhos que não são lineares e muito menos divididos caixinhas, partes que iremos refletir juntos sobre tais questões, afinal o corpo não está dividido em sessões, ele pensa junto, sente junto e por isso dança de um jeito integral, não é a soma das partes, ossos, pele, órgãos, mas todos juntos ao mesmo tempo, numa sincronidade perfeita o que é da natureza do corpo. Então vamos lá:

Qual o corpo que dança?

Será que apenas alguns corpos foram “feitos” para dançar?

Para cada tipo de dança é necessário um padrão de corpo específico?

Você já ouviu esses questionamentos em algum momento da sua vida? Pois é! Eles são mais comuns do que se pode imaginar. Na escola comentários dessa natureza também são muito frequentes. Veja alguns deles:

Para de pensar e dança logo!

Para dançar só precisa balançar o corpinho, o esqueleto!

Deixa a dança entrar em você!

Você não serve para dança!

Partindo dessas frases vamos agora fazer uma atividade para podermos começar a refletir sobre nosso assunto?



Atividade

Liste situações vivenciadas por você relacionadas à dança e ao corpo que no qual você já experienciou:

Agora tente relacionar as falas, jeitos, modos de experiências que você relatou e de que forma isso reverberou em sua vida até agora relacionado a dança, corpo e aprendizagem.

Se houve situações desconfortáveis relatadas por você e pelos demais colegas, é muito importante perceber o quanto certos comentários, modos de expressão podem colaborar e replicar e remeter a uma concepção de dança reducionista e apartada da complexidade quando nos referimos ao corpo. Esta perspectiva ainda se propaga e pode comprometer de forma muito séria toda a produção de conhecimento sobre a dança.

Começar a pensar em desfazer, desconstruir pensamentos que não corroboram para um aprofundamento/respeito em relação ao campo da dança em todos os espaços é o nosso trabalho diário, além de sermos agentes transformadores pela poética do move-se que é dançar.

Os caminhos aqui desenhados não serão como linhas retas que perpassam por ponto zero, origem meio e fim, já que o corpo no qual abordaremos aqui nesse capítulo pertence ao campo dos processos inacabados e, assim, também é o corpo: será que sei localizar no meu corpo onde está aquela memória de um dia que... como diz um grande poeta:

A reta é uma curva que não sonha. (Manoel de Barros)



A Menina dos Balões, “Cenas Infantis”.
Sandra Guinle
Disponível em: <<https://www.sandra-guinle.com/cenasinfantis>>

Pois então, não sabemos e nem podemos identificar em que lugar se encontram tais informações. Somos feitos de sonhos, de esperanças, de sentimentos, não sabemos separar onde começa o que e onde termina. Como diz o cientista, astrónomo, astrofísico, cosmólogo e poeta Carl Sagan:

Nós somos poeira das estrelas!

Falando de estrelas, corpos e dança...

Pois bem, pensando no doce mistério, gente espelho da vida e cada corpo, tem sua dança e é infinitamente pessoal. Logo não são corpos iguais, muito menos universais, pois são construídos de memória, de registro de vida, expressão, cultura, genética onde o esqueleto, o arcabouço corporal, como pele, forma, tecido está diretamente implicada na relação corpo-ambiente.

Sendo assim, já começo aqui a dar pistas de que nada no corpo está separado, esquartejado como ex: a cabeça pensa e os músculos executam o movimento, a dança e que quando se estar dançando não se pensa.

A dança é o pensamento do corpo, dança é processo, que não acontece quando se aperta um botão, mas vai se construindo se tecendo no seu fazer, no experienciar da criança, do sujeito a partir da noção de identidade, que é sempre transitória, sem ponto fixo como as nódoas, mudam de lugar como as chuvas, sempre em estado de mudanças. Apresentado, assim, o corpo como inacabado múltiplo, plural e extremamente singular.



Contando Estrelinhas, “Cenas Infantis”.
Sandra Guinle
Disponível em: <<https://www.sandraguinle.com/cenasinfantis>>

Será que pensando juntos aqui agora podemos seguir por esses caminhos de reflexão? que cada corpo construirá a sua dança? Sem certo ou errado, feio ou bonito, abertura, flexibilidade maior ou menor, ritmo lento ou desritmado, pesado, leve e assim também construiríamos outra lista enorme de definições que não somam, agregam processos criativos e de aprendizagem à dança com crianças, com o sujeito em si.



Disponível em: <<http://pedagogiadoamornayara.blogspot.com.br/2012/06/diferentes-sim-nos-somos-diversidade-na.html>>

Todos os corpos possuem possibilidades infinitas, não podem ser categorizados em modelos de aptos em relações binárias. O saber vai sendo construído no fazer, o caminho se faz ao caminhar, nenhum corpo está pronto para alguma coisa, cada um é o que é por que tem suas próprias memórias, sua vida e sua dança também será assim.

VIVA A DIVERSIDADE!



Dança Itinerante dos alunos da Escola Municipal José Calazans Brandão da Silva
Projeto Arte no Currículo, acervo Juliana Castro.

O que não se questiona empredece, e quem fica parado no tempo fica sozinho, até as pedras mudam de lugar, nada está parado no tempo.

Posso imaginar que bangucei alguns pensamentos de vocês, pois reproduzimos muitas vezes o que nos foi ensinado, mas está na hora de (re)pesarmos essas questões que são fundamentais quando se trabalha dança/corpo com crianças. Na medida em que ficamos fechados em nossas caixinhas de “verdades absolutas” os saberes se enfraquecem. E aqui estamos promovendo talhos, saltos, giros pensamentos em espirais, que não se fecham nunca, estão em transformação constante, (re)criando, (re)construindo nossos saberes, desapegando de outros e assim seguindo e construindo outras histórias no espetáculo da vida.

Quando se descreve um velho fato com um novo pensamento, vocabulário cria-se outro fato.



Atividade

Como podemos (Re)escrever essas frases abaixo?

Meu corpo não é para dança

Eu não sei dançar nada

Nunca vou conseguir dançar assim

Essa criança não leva jeito para dançar

Dança é para meninas, meninos vão jogar bola

Você não tem corpo de bailarina

Para dançar de verdade deve ser magra, ter flexibilidade (abertura) e leveza bá-blá-blá-blá...

O corpo não pode ser sentido como um cardápio humano, uma bula, onde fosse lido como uma receita de bolo onde somente dançam aqueles que se encaixam no manual descrito. Pois bem, no contra fluxo desse *menu*, o pensamento que iremos refletir juntos não comunga com caixas fechadas, corpo pronto.

Quando se pensa corpo, dança, dispara-se a palavra possibilidade, diversidade e respeito.

Será mesmo que podemos pensar todas as danças num só modelo de corpo a priori?

Só é permitido dançar àqueles corpos que seguem um único padrão? Como diz uma grande pesquisadora em Dança, Helena Katz (2005), quem continua apresentando a dança como uma linguagem universal ou o balé como uma única técnica base capaz de preparar o corpo para qualquer tipo de dança está contribuindo para difusão de lendas, não de conceitos capazes de construir uma investigação pertinente a respeito do movimento e da dança.

O ser humano está no mundo pelo/no movimento e é por ele que a criança entra em contato com o ambiente que a cerca, e que cada corpo é único singular e apresenta no seu arcabouço corporal, na sua estrutura a sua mais genuína forma de expressão, assim, a sua dança.

O que nos orienta a defender que a dança não é apenas uma possibilidade de relaxamento ou uma simples forma de deslocamento no espaço também está orientada por uma concepção de infância. O modo pelo qual nos relacionamos com as crianças é determinado pelo conceito de infância que possuímos. Há uma enorme diferença entre ser criança e ter infância. A infância precisa ser compreendida como um direito das crianças, uma construção social de cada coletividade que se define a partir de discursos e práticas próprias.

Por esse motivo torna-se imperativo reconhecer a criança como um sujeito da cultura que além de assimilar a cultura, também a produz e a transforma. As crianças não são receptoras passivas de uma cultura, ao contrário, a interação que elas estabelecem com o mundo também modificam o modo de ser e de pensar dos adultos. As crianças se posicionam diante do mundo de forma crítica e criativa, alterando sobremaneira as crenças, os costumes e os valores de uma determinada comunidade.

Assim, não há como afirmar a existência de uma única infância, mas de diversas infâncias que se constituem a partir de modos específicos de significação, construídos na interação entre adultos e crianças.

Para acessar os bens culturais produzidos pela coletividade na qual está inserida, a criança utiliza diferentes linguagens. O que nos interessa aqui é aprofundar a reflexão sobre a forma como a cultura produz e é produzida pela linguagem do corpo, ou seja, que diálogos a criança estabelece com a sua cultura ao movimentar-se.

No contexto educacional em dança, o modelo de corpo ideal é muito prejudicial, impõe um determinado padrão cultural que reduz sobremaneira as de uma interação criativa das crianças com seu mundo. Cada criança tem seu jeito próprio de se movimentar e de brincar com seu corpo, independentemente da constituição física de cada uma. O que está em jogo aqui não é a homogeneização de formas, mas o reconhecimento da diversidade como condição para saber de si e do mundo.

Entendendo que cada criança é única no mundo, reconhecendo esse corpo como sujeito-cidadão em suas múltiplas dimensões- histórica, biológica, social que se constroem a partir de experiências, de memórias, sentimentos, questões sócios-culturais. Será que podemos pensar que todos dançam de um mesmo modo seguindo um único passo?

Reconhecer na sala de dança a diversidade de seus sujeitos, seus modos particulares de organização e de relação com o mundo. Perceber a sala de dança como um ambiente, espaço de reconhecimento de corporalidades múltiplas e complexas da diversidade, o que nos leva a (re)conhecer que somos construtores de nossas danças.

Nosso corpo somos nós mesmos. É a única realidade tangível.



Raiane Ferreira, Escola Municipal José Calazans
Brandão da Silva, acervo Juliana Castro.

As frases que provocaram as reflexões iniciais dessa unidade certamente ainda estão ressoando. Refletir sobre a potência das palavras é fundamental quando se pretende privilegiar o processo criativo das crianças. A relação da dança com a infância que defendemos aqui se afasta radicalmente das comparações binárias, da massificação de determinados movimentos e do tratamento autoritário. É pelas experiências que construímos nosso sentido, nossa dança. Vamos construir outras frases mais coerentes com perspectivas de um caminho sensível e construtivo, que respeite a criança como sujeito produtor de cultura, que tem o direito de se conhecer e de se relacionar com a diversidade.

Toda criança possui possibilidades de dançar e criar!

Assim é o meu corpo assim é a minha dança

Meus limites são minhas possibilidades e potencias criativas

Toda criança tem o direito de dançar!

**A dança não deve estar atrelada a um único
modelo de corpo ou de técnica fixa...**

Pensar na complexidade do corpo ajuda a entender que cada corpo vai produzir, construir estratégias de movimento. Por isso não abarcar a dualidade dos termos bom, ruim, feio, bonito no contexto de educação em dança colabora muito para o processo de aprendizagem da criança. Pois todos os padrões de movimento tem seu valor potencial pelo que já é.

Então pensando sobre esses tópicos que falamos acima, fomentar um diálogo crítico arejado que vai para além de modelos de corpos a serem seguidos em salas de dança para crianças, assim como também não querendo aqui formatar nenhum outro modelo a ser seguido, pois estaríamos também caindo na mesma armadilha de criar outros modelos, mas refletir sobre corpo e dança com crianças.

A necessidade de experimentar o corpo em diferentes perspectivas de espaço, tempo permite que cada um crie seus próprios modos de fazer, de dançar brincando, que envolve a experiência pessoal e sensível da criança. Portanto nesse contexto palavras de ordem como “talento”, “dom” e a realização de determinados movimentos corporais envolvem parâmetros bem mais complexos do que apenas uma inclinação individual inata. Poder defender as inúmeras possibilidades de dança de criação do corpo, poder trabalhar sobre um enfoque de maior democracia estilística, sem vincular a modelos, tipos, técnicas primordiais como base para dança.

Redefinir maneiras e outros olhares para o corpo e dança com crianças não universalizando, sem prescrever verdades absolutas, pois dança não se constrói como receita. É preciso estar cada vez mais aguçando a percepção fina, perceber as singularidades de cada criança, em suas possibilidades pessoais de criação não prescritas por fórmulas e regras, pelo “certo” e pelo “errado”, pois nesse espetáculo cada um é um e precisam ser respeitados em sua individualidade presente.

A exploração sensível da criança por ela mesma é uma fonte de saber complementar a dos professores e professoras.

Outro passo...E vamos dançando tecendo nossas redes corpo

Bom, como já começamos a pensar sobre questões referentes a corpo e dança e já que não há um único modelo a ser seguido para se dançar, já que todos os corpos são únicos e abrangem o mais belo dos belos no sentido de ser o que é, com suas infinitas possibilidades, jeitos, expressões próprias que se desenham no arcabouço e estrutura física, cada um carrega consigo o seu infinito particular, sem cópias, somos nosso corpomídia, cada um com suas histórias, suas memórias, sua expressão e tem que ser respeitada em toda a sua singularidade plena. Logo aqui nessa sessão iremos aprofundar um pouco mais o assunto corpo.



Disponível em: <<http://poloinfantil.com.br/noticias/24/l>>

**Corpo baixinho, corpo cheinho,
corpo, corpo, corpo largo, fino,
grande, pequeno alto...**

**Somos tantos e tantos somos,
somos muitos, olho cabeça, pés
mãos, osso, nariz boca, unhas
tornozelo, pescoço...**

Ah, somos tantos...

“...que importância de uma coisa não se mede com fita métrica com balanças nem barômetros ...Que a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós” *Manuel de Barros*

Gostaria que a gente começasse a pensar sobre o corpo pensando sobre essa linda frase desse grande poeta, que nos dá pistas que um corpo estar para além de medidas, comparações e quando esse corpo está dançando a beleza é elevada a potência máxima de todo o seu esplendor, falo dança por que aqui o nosso assunto perpassa por essa especificidade, conceitos e devir.

Pensar em corpo na contemporaneidade envolve muitos pensamentos que devemos ter muito cuidado quando estamos pensando dança. O corpo que iremos abordar aqui é um corpo do sujeito que não está apartado, dividido em partes. Não pensaremos o corpo forrado por um dentro, onde a pele teria a simples função de separar o que está dentro de fora. Este corpo no qual pesquisaremos é um corpo vivo sem separações, onde as informações da vida não atravessam, passam, elas são processadas juntamente com todas as informações que este corpo já possui.

Como já falamos acima este corpo no qual estamos falando é um corpo sujeito que não está pronto, acabado, fixo, e sim em constantes transformações, pois todo esse processo se dá no corpo, que é natureza, produto e produtor da experiência.

Conhecer é experiência e o corpo aprende nesse sentido, um corpo não transfere para outro o que aprendeu, não há depósitos e adiantamentos de informações nos corpos, o corpo não abriga compartimentos caixinhas separadas que armazenem as informações em algum lugar para que em algum momento possam ser acionadas

Pensar corpo, dança, é começar a pensar que nada está dividido, que a criança, o sujeito dança aqui e pensa ali. Não, nada está separado, os processos ocorrem simultaneamente no fluxo contínuo inestancável, que não volta. De acordo com Katz (2005), você não entra duas vezes no mesmo rio, pois águas frescas estão constantemente fluindo sobre você, e o que se fixa não passa de um estado transitório. Nada está parado, assim são também os processos corporais de aprendizado que ocorrem no corpo. Uma vez disparadas as ações as informações é da natureza do corpo construir suas habilidades, caminhos diferentes, rotas outras para que a informação dada torne-se um conhecimento pertinente. O tempo só anda para frente, quando a flecha sai do arco não volta mais ao seu ponto de origem.

O corpo não é uma máquina, vai muito além dessa visão reducionista, podemos dizer que é uma arquitetura de processos. Não podemos pensar o corpo como um recipiente

onde se depositam conteúdos, informações. Vale se aprofundar na Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire.

De acordo com Paulo Freire (1996), pensar em transferir algo de alguém para outro alguém faz uma alusão à pedagogia bancária, na qual o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que nada sabem, uma espécie de doação. Esse tipo de educação ainda se faz presente em muitos contextos educacionais, onde o professor pensa que o aluno, a criança, é uma folha em branco e que a partir de suas informações os conteúdos serão assimilados e escritos no corpo. É dita como “bancária”, educação da transferência, do depósito, um tipo de educação que se nutre pela separação e não pela relação entre professor aluno, corpo/ambiente.

Entende-se aqui que o corpo se relaciona com o ambiente em tempo real, trocando sensações/informações e vice-versa. É no fazer do dançar que a criança se organiza, percebe seu corpo, começa a ter percepção de si, do outro do espaço. É corpo o tempo todo, não existe mágica para se dançar, criar.

Corpo/sujeito “vivente” e co-implicado no ambiente cultural, social, político, por isso “coletivizado” e co-responsável na produção de informações, que aprende por que aprender é o único modo para se continuar sobrevivendo no mundo. Nossa passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida.

Que meu “destino” não é dado, mas algo que precisa ser feito e de que cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente por que a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo. Dai que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2005)

Mas que corpo é esse que estamos falando mesmo?

Um corpo que não é um fantasma na máquina, onde não há um homúnculo localizado no cérebro direcionando as ordens do que o corpo deve ou não fazer, folha em branco, recipiente, caixinha de guardar ideias, um conjunto de músculos, órgão e ossos amalgamados num feixe chamado pele ou como ferramentas ou menos apta para realizar movimentos assim assado, executar ações.

O corpo é da instância da complexidade, não se trata aqui de ignorar o suporte físico dos pés o entrecruzamento dos músculos da bacia ou alinhamento da coluna para a manutenção da postura, o caminhar, mas todo esse suporte não está localizado *dentro* dele, mas sim em sua troca permanente com o *fora-dentro de si*.

Já podemos ter outros olhares para o corpo no qual estamos abordando corpo, que é inacabado, incompleto, que cada ser humano percebe o mundo por meio de lentes únicas, dependendo de suas sensações, inserções sociais, pertencimento cultural, informação e acuidade do seu próprio olhar para “ver”. Um corpo atual, e disposto a mudanças, movimentos corporais que se conjugam em frases que formam um tecido de possibilidades, permitindo experienciar e observar como o *mesmo* movimento se torna outro, na vida, em dança, mesmo repetindo o mesmo movimento ele nunca será igual ao que foi antes, é da natureza do corpo mudar, transformar, e com a dança não é diferente.

Ao perceber que num contexto educacional em dança todos os corpos iram se mover de formas, distintas mesmo fazendo um mesmo pliê, é possível sair do engessamento da busca da *maneira correta de executar* uma determinada ação, sendo importante o cuidado a generosidade e o respeito em perceber o movimento em suas mudanças sutis em cada corpo na sua forma mais singular.

Ter um olhar mais apurado em perceber o *fraseado* do movimento do corpo que dança é poder constatar a originalidade com que cada criança dança, se relaciona com o mundo. Quando se trabalha com crianças, é muito importante o prazer, a ludicidade a brincadeira. Fazer, gostar, compreender o que se gosta de fazer.

Todas as situações propostas em torno da dança, especialmente com crianças, deveriam se configurar como atividades lúdicas tal como define Luckesi, ou seja, como aquela atividade que propicia a plenitude da experiência. Importante destacar aqui a distinção feita pelo próprio autor entre ludicidade e atividades lúdicas. O fenômeno da ludicidade esta relacionado à experiência interna do sujeito. O autor esclarece que, por si, uma atividade não é lúdica nem “não-lúdica. Pode ser, ou não, depender do estado de ânimo de quem está participando, assim como da circunstância em que participa da atividade. A sua qualidade dependerá da relação do sujeito que a vivencia.

O conceito de ludicidade ainda está muito vinculado à ideia de “aprendizagem prazerosa”. Esta acepção surgiu como uma reação às práticas tradicionais que não se preocupavam em envolver as crianças em desafios que fizessem sentido para elas. No entanto, é um processo complexo e que nem sempre se configura como algo agradável na perspectiva de quem realiza atividade. A aprendizagem gera conflito porque exige que a criança fique instigada a superar os próprios desafios.

Assim também é na dança! Isso não significa que estamos defendendo que as atividades sejam áridas, ao contrário, a nossa responsabilidade enquanto professores é fomentar o processo criativo, ou como diz Luckesi, oferecer condições que propiciem a plenitude da experiência.

Logo a seguir teremos uma atividade prática a, mas antes dela vamos falar mais sobre a espontaneidade, respeito e individualidade de cada criança em sala de aula. A proposta é trabalhar os princípios da dança preservando o corpo, a expressão de movimento da criança, não oferecendo sequências coreográficas prontas, mas estimulando-a a incorporar a dinâmica de investigação do movimento no ato de dançar. Pensar jogos corporais que trabalhas em sinergia com os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

A dança aqui é construída e apresentada como a criança como uma proposta a partir da própria exploração da criança. No descobrir do seu corpo, e suas possibilidades de movimento. A partir desse comando com muita sensibilidade as crianças são estimuladas pelo professor a dançarem partindo da criatividade de cada criança ao mesmo tempo aos poucos sendo trabalhados concomitantemente diferentes aspectos do desenvolvimento, tais como:

- *Aspecto motor:* construção do corpo aos estímulos oferecidos, consciência, corporal, postura, coordenação motora, qualidades de movimento, leveza, velocidade, dentre outros elencados, equilíbrio, ritmo, prontidão de movimento.
- *Aspecto cognitivo:* estratégia coletiva, pensamento, raciocínio e criatividade.
- *Aspecto afetivo:* autoconhecimento, sensações, emoções e sentimentos vivenciados a partir das improvisações em aula.
- *Aspecto social:* Socialização, cooperação, coletividade, respeito às regras de jogos corporais de dança elencados com aplicação prática em grupo.

O respeito a individualidade, ao outro, assim como ao próprio corpo e seus limites anatômicos deve ter uma escuta sensível sendo um dos pontos mais relevantes nesse trabalho com crianças, pois somos heterogêneos e não uma amalgama de corpos massa onde podemos modelar ao nosso bem querer.

É preciso ter outros cuidados quando se refere a aula de dança para crianças, pois não se trata de um recurso de recreação no sentido de extravasamento, desanuviar. As aulas precisam ser planejadas na perspectiva de uma atividade potencialmente lúdica, na qual as crianças possam experimentar o seu processo criativo.

Explorar o corpo, o movimento por sua vez estabelece um contato e um reconhecimento do próprio corpo. E não estamos falando aqui de afinar, lapidar, tirar, treinamento, adestrar, falamos de um cuidado mais apurado, com fatores relacionados a espontaneidade que deve ser preservada, pois lembre-se este corpo ainda está em formação e é preciso haver inúmeras outras cautelas de linguagem e abordagem.



Reflexão

A criança é um ser humano muito sensível e em formação, e é preciso incentivar a curiosidade, as perguntas o interesse pelas bolas de sabão, pelo sol, pelo chão... **Temos de ter cuidado com o tom de voz, com altura quando vamos falar com elas uma explicação.**

Quando uma criança conhece seu modo operacional sua cabeça, pés, braços, ventre e costas, assim como o seu próprio corpo em movimento, é que ela pode reconhecer o acima, o abaixo, os lados, o em frente às atrás como características do mundo que vive.

Pensar que durante a aula a criança é encorajada a brincar com o próprio corpo percebendo o que acontece no momento presente. Não se busca aqui os passos certo, o melhor, o mais habilidoso, as crianças vivenciam o movimento tal qual o ato de brincar, estão implicados, não são separados. A prioridade é o ato em si, e não o resultado do ato executado.

Autores como Vygotsky defendem que o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas possibilidades de interpretação, expressão e de ação pelas crianças. Assim, como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos. O brincar é portanto a principal atividade da criança. Entretanto é preciso esclarecer que o brincar não pode ser considerado como recurso ou estratégia para ensinar uma outra coisa para as crianças.

Muitas vezes, na tentativa de criar um ambiente favorável para a aprendizagem, os professores acabam utilizando o brincar como pretexto para “ensinar” outras áreas de conhecimento. Quando brincam as crianças estão aprendendo a brincar, ou seja, estão aprendendo os jogos e brincadeiras construídos pela sua comunidade.

A brincadeira não é inata, ou seja, nenhuma criança nasce sabendo brincar. Para Brougère (1998) mesmo que tenha elementos naturais, ela é sempre o resultado de uma construção social. O brincar faz parte de uma cultura universal, perpassada de geração, e por isso deve ser considerada como um conteúdo de ensino e não como um pretexto para ensinar algo para além de brincar. E qual é a relação com a dança?

O momento da brincadeira do experienciar o corpo já é o processo de dançar e aprender. É nessa brincadeira que a criança vai dançando, brincar não é uma preparação para nada, é fazer o que se faz em total aceitação, sem considerações que neguem sua legitimidade, é

o antes e o depois junto em tempo real, presente, quando a criança brinca ela esta criando outros mundos e isso é processo de criação a dança emerge da qualidade dessa vivencia, não almejando um resultado que lhe seja externo onde a professora ensinará corretamente pressionando a criança e deixando insensível ao processo. Enquanto brinca a criança ocupa o espaço com seu corpo, se movimenta pelo ambiente e participa de diversas situações do jogo simbólico. Nesse cenário, a dança se faz presente a todo o momento e se configura como um constructo histórico e social que compõe o repertorio cultural com o qual a criança interage. O momento da brincadeira do experienciar o corpo já é o processo de dançar. É nessa brincadeira que a criança vai dançando. Na brincadeira a criança inventa outros mundos e isso é processo de criação. A dança emerge da qualidade dessa vivencia, não almejando um resultado que lhe seja externo, determinado pelo que a professora define como correto.

Outro ponto muito relevante é não infantilizar a linguagem corporal subestimando o entendimento da criança referente ao entendimento sobre o corpo humano, apresentar as nomenclaturas ósseas de acordo com as faixas etárias, a partir do que a criança já pode reconhecer em si conhecer o corpo na sua estrutura pode ser bem divertido e prazeroso sempre estimulando a autonomia da criança.



Atividade

BOM DIA CORPO! A CIRANDA DO RECONHECER

Chegando no espaço da aula, começamos a espreguiçar livre, um chegar, sentir o chão, o espaço, olhar os colegas, e vamos que vamos! Explorando o espaço, sentindo corpo e seguimos para uma roda.

Em roda começamos a perguntar as crianças sobre as partes do corpo, quais elas sabem, se lembram do nome delas. Pés, joelhos, cintura, barriga, braços, pernas, mãos, dedos, cotovelo, coluna, pescoço, cabeça.

Em cada reconhecimento construído e reconhecido pelas crianças, passamos a identificar e explorar as partes de cada um, pois cada criança pode mostrar onde está seu pé, seu joelho e assim a ciranda vai girando. Não precisamos falar do corpo inteiro numa só aula, cada professor pode elencar quais partes do corpo serão trabalhadas naquele momento.

A partir do reconhecimento das crianças das partes, sempre na autonomia, respeitado o tempo de cada um, começar a pesquisar movimentos com cada parte dinamizar a ação associando o espaço, qualidades e exploração de movimentos construídos pelas partes do corpo. Pode se usar:

- Repetir o movimento do colega
- Usar níveis alto, médio e baixo com os movimentos encontrados na exploração das partes do corpo
- Qualidades de movimento: leve, rápido, cortado, pesado desafiando outros jeitos de fazer o mesmo movimento.
- Jogos associados às partes, como: Pisa pé, brincadeiras de mãos em dupla, trios, montar a coluna com tampinhas de garrafa reconhecendo as vértebras e outras brincadeiras que sejam do domínio pessoal do professor.

Ao final cada criança criará a dança das partes toda junta, mostrando assim como o seu corpo se mexe. Escolha uma musica a seu critério para esse final de aula.

CORPO E GIZ

Recursos necessários:

- Giz
- Espaço amplo adequado onde as crianças possam desenhar no chão

CHEGADA!

Receber as crianças em sala inicialmente sempre com muita atenção, cuidado, e muito carinho torna-se fundamental para qualquer processo afetivo. É muito importante que o mediador, professor se integre com a chegada das crianças no espaço de aula, que elas reconheçam desde cedo que ali é um lugar sagrado, que precisa estar limpo, arejado, bem iluminado para que elas possam ir construindo esse espaço interno também. Onde colocar seus pertences, ter uma noção do que é espaço corpo e assim seguindo a aula. De inicio é muito bem vindo que o professor mediador possa ter um tempo de saber como foi o dia das crianças, o que fizeram, como estão se sentindo, colher informações para que o vínculo seja construído. Saber como chegaram até ali, que transporte, pelo mar, pelo rio, estrada, bicicleta, carro, ônibus,

dentre outros, caminhando... O processo criativo já começa nessa chegada, em roda esses diálogos devem ser ouvidos e respeitados, nas suas diferenças e subjetividades.

ESPREGUIÇAR! DANÇANDO E PESQUISANDO NOVAS TRI- LHAS NOVOS CAMINHOS!

Acordando as partes do corpo, mexendo e criando movimentos em níveis alto, médio e baixo, as crianças vão pesquisando e explorando todo o espaço.

GIZ E CORPO

Dividimos a turma em duplas, ou em dois grupos.

O primeiro grupo irá construir um movimento no chão ou na parede, e fica em pausa como estátua. O outro grupo irá contornar os corpos dos colegas com o giz.

OBSERVANDO AS FORMAS!

Nesse segundo momento todos os alunos iram observar às formas dos colegas, percebendo as diferenças as semelhanças, os espaços desenhados do movimento em outra perspectiva construído pelo corpo de cada um.

MEU CONTORNO, MEU INFINITO PARTICULAR, CADA CORPO NA SUA DIFERENÇA!

No momento seguinte pedimos que os alunos que contornaram os colegas, procurem preencher os mesmos movimentos desenhados, organizando o corpo no desenho.

REFLEXÕES:

SOMOS DIFERENTES! NÃO SOMOS CORPOS UNIVERSAIS!

A importância da percepção das diferenças, que cada corpo tem suas particularidades, que não são iguais. Mesmo construindo os mesmos movimentos formas, os corpos não iram se encaixar perfeitamente de forma harmônica, tal e qual, assim respeitamos o outro, o coletivo.

2.2 – Leituras de si e do mundo: dança como construção de identidades¹

Nesta seção proporemos pensar a dança como construção de identidades, partindo da perspectiva de que, através de suas vivências, possibilita ao educando compreender-se como sujeito nos diversos contextos sociais e culturais nos quais está inserido. Argumentaremos, assim, que a dança pode ter um papel significativo na constituição de um corpo-sujeito-cidadão, proporcionando o contato e a relação do indivíduo com o seu corpo, com o corpo do outro e com o ambiente, através de experiências criativas que diversificam e enriquecem as leituras que o sujeito faz de si e do mundo. Com este fio condutor, reservamos para esta parte do livro questões relativas ao modo como percebemos e damos significação a nós mesmos e aos encontros (corpo-corpo; corpo-mundo).

Na contemporaneidade, temos sido hiper estimulados pelo sentido da visão. Se este sentido sempre teve um protagonismo entre as maneiras pelas quais o homem acessa e se conecta com o mundo, atualmente, isso assume ainda maiores proporções com as interações que temos vivenciado com todas as tecnologias digitais. Experimentar a dança é um grande convite para explorar o corpo, o movimento e o mundo de outras formas, convocando sentidos como o tato, a audição e a propriocepção com força total.

Quando trazemos aqui a ideia de fazer leituras, estamos abordando a capacidade de perceber e significar. E quando falamos especificamente de leitura de si, estamos abraçando o que comumente chamamos de construção de imagem corporal. Esse termo é bastante difundido e utilizado, especialmente no que se refere à área da pedagogia, aos estudos de desenvolvimento psicomotor e à aquisição e refinamento de habilidades cognitivas. O autor Shaun Gallagher (2013), cientista cognitivo e filósofo, chama a atenção para o fato de que, apesar da difusão e do largo espectro de uso deste termo, muitas confusões conceituais ainda persistem, inclusive quando comparado ao que se entende por esquema corporal, e nos propõe um esclarecimento que apresentamos no quadro a seguir. Consideramos importante olhar para esta questão, uma vez que adentrar o universo da dança na infância nos leva a esbarrar neste, dentre outros tantos temas relevantes, e principalmente porque compreender a constituição de imagens e esquema corporais nos levará a questionar fortemente entendimentos de corpo e aprendizagem que estão aí postos, propondo um pensamento mais integral, dialógico e processual.

¹ dotamos nesta seção o título de um dos eixos temáticos apontados no novo documento com referenciais curriculares de arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador, que acaba de ser lançado em 2017, fruto da parceria entre a Rede Municipal de Educação e a Universidade Federal da Bahia, através do Projeto Arte no Currículo

Imagem Corporal	Esquema corporal
De ordem perceptiva	De ordem funcional
Está relacionada com as percepções, sensações, ideias e imagens que se tem do próprio corpo	Está relacionado com a função, com as habilidades e capacidades para o movimento
Engloba informações vindas dos nossos órgãos do sentido e crenças da cultura	Engloba hábitos, restrições e aquisições motoras

A imagem corporal se compõe, por sua vez de três distintos aspectos:

Percepto corporal	relativo às experiências perceptivas do próprio corpo
Conceito corporal	relativo às ideias e entendimentos de corpo, que estão por sua vez relacionados com questões culturais, conhecimentos científicos e outros
Afeto corporal	relativo às atitudes emocionais em relação ao próprio corpo

De acordo com Gallagher, imagem e esquema corporais são portanto dois sistemas distintos, entretanto profundamente coordenados entre si, que se influenciam mutuamente de maneira contínua. Modificações no modo de perceber o corpo altera o modo de se mover e de se relacionar com outros corpos e com o ambiente. Reciprocamente, as explorações motoras afetam nossas sensações, provocam emoções, oferecendo sempre um novo jeito de perceber o corpo, e portanto de reorganizar as imagens corporais. É interessante pensar que esses processos estão em permanente fluxo, ao longo da vida e a dança, sem precisar nomeá-los ou conceituá-los, coloca a criança em relação, em constante interação e exploração motora, espacial e rítmica, provocando uma explosão de sensações e percepções advindas dessas experiências.

Aquilo que está na ordem perceptiva, de sensações, emoções, ideias e, até mesmo, das crenças e conceitos difundidos culturalmente, compõe o que se entende por imagem corporal. Já o esquema corporal está na esfera da função motora, das habilidades, hábitos e

padrões de movimentos. A dança atua em ambas as esferas, ampliando consideravelmente o repertório das vivências sensoriais, assim como da aquisição de novos padrões motores, a partir da experimentação de ações coordenadas do corpo no espaço, com intenções e qualidades diversas.

Apesar de, em linhas gerais, os processos aqui descritos serem comuns e fazerem parte do desenvolvimento de toda criança (e de todos os adultos até o fim da vida), as construções são individuais, pois são resultado das relações tecidas por cada sujeito. Dizer isso parece banal, mas é muito importante, pois implica no entendimento de que não existe um corpo igual ao outro. De que nenhum corpo percebe nem significa seus encontros com o mundo igual a outro, significando também que não existe uma dança que seja dançada por todo mundo do mesmo jeito. Esta é uma questão fundante e um argumento central neste livro. Vamos refletir sobre isso? E pensar em como delinear processos artístico pedagógicos em dança para crianças, a partir desse princípio?

O neurobiólogo português Antônio Damásio (1996) divide nosso sistema sensitivo em três distintos grupos: 1) um que monitora o meio interno e informa sobre as sensações das vísceras, denominado de interocepção; 2) o do tato discriminativo e dos outros órgãos dos sentidos, que captam informações e alterações que vêm de fora do corpo, a exterocepção; e 3) o do sistema músculo-esquelético, que comunica ao sistema nervoso central o estado e posicionamento dos músculos, ossos e articulações, a propriocepção. Esta última, apesar de pouco mencionada quando falamos dos nossos sentidos, comumente diz-se que temos apenas cinco, é de extrema importância e interesse para a dança, pois está absolutamente implicada com o movimento corporal e nos ajuda a saber detalhes sobre as partes do corpo, sem que tenhamos que olhá-las ou tocá-las.

Compreender um pouco sobre o funcionamento do nosso sistema perceptivo pode nortear a construção de algumas estratégias para potencializar aprendizagens como, por exemplo, noção de posicionamento e deslocamento no espaço, qualidades de movimento, espelhamento, lateralidade, percepção de organização postural, entre outros. Para além disso, pode ampliar nosso repertório de atividades que enfatizam o desenvolvimento do conhecimento do próprio corpo, acolhendo e valorizando as percepções individuais de cada criança. Toda experiência de movimento mobiliza um sem número de sensações e informações que estão a todo tempo alimentando, enriquecendo e reconfigurando as imagens do corpo. Quanto mais conscientes desses processos, mais efetivamente os professores poderão agir no sentido de traçar escolhas que favoreçam esse desenvolvimento psicomotor.

Aliás, para Damásio, o refinamento da capacidade perceptiva relativa ao mapeamento do próprio corpo alicerça tanto a construção de identidade do sujeito, o sentido de si mesmo, quanto sua capacidade de leitura do mundo, influenciando assim, no desenvolvimento de funções cognitivas mais elaboradas (DAMÁSIO, 2011).

Diante dessa perspectiva...

DANÇAR CAMINHA DE MÃOS DADAS COM PENSAR!!!



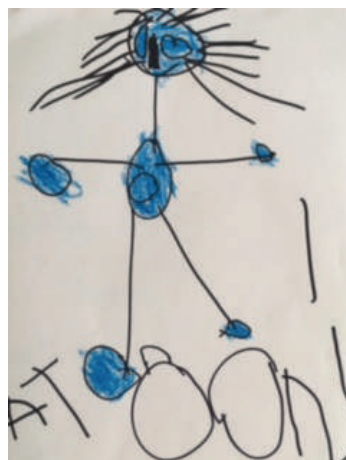
Reflexão

E, sendo assim, gostaria de fazer um convite a uma reflexão: **Qual o papel da dança na infância?** Refletir sobre essa questão e construir argumentos bem fundamentados é de extrema importância para o reconhecimento e a valorização do nosso fazer socialmente.

Vejam essas imagens:



Acervo Fotográfico pessoal -
Antônio Adeodato 5 anos



Acervo Fotográfico pessoal -l
Antônio Adeodato 5 anos
“Esse sou eu. Eu sou assim, todo azul e cheio de cabelo”..

Pensem:

1. O que comunicam estes desenhos?
2. Quais são as partes do corpo que estão mais detalhadamente representadas aqui?
3. O que é possível perceber e/ou inferir a partir dessas observações?

Procurem responder a essas perguntas, refletindo sobre como a aprendizagem em dança pode atuar no processo de amadurecimento e enriquecimento das imagens corporais. E, a seguir, apresentaremos algumas sugestões de proposições que trazem o tema das leituras de si (em diálogo com as leituras do mundo) para o foco de atenção, podendo ser desdobradas em investigações criativas individuais, em duplas ou pequenos grupos, de maneiras diversas. Fiquem à vontade para modificá-las ou adaptá-las como melhor lhes convier. A ideia é oferecermos recursos, mas também alimentar a criatividade e a imaginação de vocês.

PROPOSIÇÃO 1

A porta, a esfera e a serpente

Material necessário: uma (ou mais) dobradiça de porta, uma (ou mais) bola de freebol e um (ou mais) tubo de conduíte.

A ideia é usarmos estes objetos como ponto de partida para iniciar um estudo do movimento. Os estudantes devem ser convidados a manuseá-los, observando suas possibilidades de movimento e associando a outros objetos, a animais e/ou ao movimento de distintas partes do corpo. As escolhas quanto ao sequenciamento da atividade são inúmeras, apontaremos aqui apenas algumas possibilidades:

- Os estudantes podem ser divididos em grupo, cada um ficando com o estudo de um objeto distinto ou trabalhar em um grande grupo, todos explorando todos os objetos;
- A tarefa pode ser a de fazer associações, por semelhança de forma ou por características comuns, de cada objeto com outros ou com animais, observando suas possibilidades de movimentos e experimentando corporalmente. Ex: a dobradiça pode ser associada à porta, ao livro, a uma borboleta;
- O foco pode ser dado a um levantamento de verbos de ação relacionados a cada objeto e daí experimentar corporalmente essas ações, compondo sequências de movimento;
- A ênfase pode ser dada a um estudo das articulações enquanto dobras, explorando suas possibilidades de movimento (abrir/fechar; esticar/dobrar; torcer; girar)

- A ênfase pode ser dada a um estudo de partes do corpo em geral, por exemplo, crânio, enquanto uma esfera, ou coluna, uma serpente, e daí explorar movimentos que se iniciem a partir da parte escolhida;
- O estudo pode ficar no âmbito das explorações criativas ou pode ser desdobrado para: a) exercícios de composição por parte dos estudantes e/ou do professor; b) uma vez compostas e, mesmo durante o processo de composição, essas sequências podem ser usadas para o refinamento técnico da execução de seus movimentos; c) a articulação com outras linguagens como, por exemplo a composição de uma história a partir das palavras, verbos, animais e objetos que surgiram ao longo das etapas do estudo.

PROPOSIÇÃO 2

Um estudo para a coluna vertebral

Material necessário: tampinhas de garrafa, de preferência do mesmo tipo, ou bloquinhos de madeira (tipo os usados em jogos de construção infantis); pequenas etiquetas adesivas em forma de círculo.

A ideia é usar as tampinhas ou bloquinhos para explorar empilhamento, sequenciamento, equilíbrio, movimento e, através da concretude desta atividade de construtividade, estabelecer analogias com a coluna vertebral, sua estrutura, organização e possibilidades de movimento. Diferentemente de outras partes do corpo que dobram e criam esquinas, a coluna, serpenteia, ondula, torce, arqueia. Vamos explorar isso? Como as crianças podem investigar e melhor compreender essa estrutura do corpo humano (como também de outros animais)?

Usando as etiquetas adesivas, trabalhar em duplas, de modo que um estudante marque as vértebras do colega. Para esta atividade o estudante precisa estar com as costas expostas e uma dica é que, ao ser marcado, ele adote posturas com a coluna flexionada para a melhor visualização/identificação das vértebras. Feita a marcação, podemos desdobrar a atividade de distintas formas:

- Fazer um estudo movimento-fotografia. Um estudante move e o outro registra imagens fotográficas.
- Fazer um estudo movimento-filme. Um estudante move e o outro registra imagens em vídeo.

- Fazer um estudo movimento-desenho. Um estudante move e o outro desenha
- Uma ideia é que essas imagens fotografadas possam também ser usadas para um estudo mais aprofundado dos movimentos da coluna, estes sendo nomeados, diferenciados e experimentando no corpo, criando-se um vocabulário comum e servindo a um trabalho de refinamento técnico.

PROPOSIÇÃO 3

Pé com pé

Vamos escutar, apreciar e dançar a música abaixo? Vocês podem acessá-la em:
<<http://www.vagalume.com.br/palavra-cantada/pe-com-pe.html>>

Pé Com Pé

Palavra Cantada

Compositor: Sandra Peres e Paulo Tattit

Acordei com o pé esquerdo

Calcei meu pé de pato

Chutei o pé da cama

Botei o pé na estrada

Deu um pé de vento

Caiu num pé-d'água

Enfiei o pé na lama

Perdi o pé de apoio

Agarrei num pé de planta

Despenquei com pé descalço

Tomei pé da situação

Tava tudo em pé de guerra

Tudo em pé de guerra

Pé com pé, pé com pé, pé com pé

Pé contra pé

Não me leve ao pé da letra

Essa história não tem pé nem cabeça

Vou dar no pé/ Pé quente

Pé ante pé/ Pé rapado

Samba no pé/ Pé na roda

Não dá mais pé/ Pé chato

Pegar no pé/ Pé de anjo

Beijar o pé/ Pé de meia

Meter o pé/ Pé-de-moleque

Passar o pé/ Pé de pato

Ponta do pé/ pé de chinelo

Bicho de pé/ Pé de gente

Fincar o pé/ Pé de guerra

De orelha em pé/ Pé atrás

Pé contra pé/ Pé fora

A pé/ Pé frio

Rodapé/ Pé

Tomando a música como estímulo inicial, podemos:

- Desenvolver um estudo dos pés, passando por atividades de sensibilização e representação, integrando outras linguagens. As possibilidades são muitas: a) tocar / massagear os próprios pés ou os dos colegas; b) usar bolinhas para massageá-los, uma dica: massagear primeiro um e depois caminhar pela sala para perceber diferenças; c) desenhar os pés contornando-os com um hidrocor sobre um papel, comparar tamanhos e formas; d) No lugar do desenho, pintar os pés com tinta e imprimir as pegadas em papel. Muitas descobertas.
- Proceder com um estudo rítmico. Explorar o pulso da música, associando a caminhadas, saltos ou qualquer movimento. Partindo do pulso, uma possibilidade é trabalhar andamentos, do lento ao rápido, e deslocamentos, percursos no espaço. Assim como também é possível explorar frases rítmicas simples, por exemplo, a base da música (TUM-TUM PA = Pé com pé) e desdobrar para outras, presentes nesta música ou não.
- Olhando para os pés e sua importante função de apoio na sustentação do nosso corpo e nos deslocamentos, desenvolver um estudo sobre pontos de apoio e outras maneiras de se mover pelo espaço. Como seria experimentar ficar apoiado sobre as mãos? E caminhar com o bumbum? Vamos tentar? Vamos inventar um jeito incrível de se deslocar, sozinhos e acompanhados? Um pode ajudar o outro.



Atividade

Escolha uma das proposições apresentadas acima para colocar em prática em qualquer contexto em que você esteja engajado. Sinta-se livre para fazer as adaptações necessárias. Registre a experiência com suas impressões, questionamentos, dúvidas e reflexões para serem compartilhadas com os colegas oportunamente.



Sabendo um pouco mais

FIQUEM LIGADOS E AMPLIEM SEUS CONHECIMENTOS!

Quando abordamos o tema da percepção corporal, estamos nos referenciando em um campo de conhecimento chamado de Educação Somática. Desde a primeira metade do século passado e, ainda mais intensamente, a partir dos movimentos pós-modernistas da dança, Dança e Educação Somática vêm estabelecendo laços e diálogos cada vez mais estreitos. O interesse por um corpo que não está dado a priori, mas que se apronta, se organiza na experiência do movimento é um dos pilares centrais da pesquisa de boa parte das danças dos anos 1960 em diante, assim como das distintas abordagens somáticas que foram surgindo ao longo da história.

Propondo uma aprendizagem fundada na atenção ativa de cada sujeito sobre si, a Educação Somática enfatiza a percepção construída em primeira pessoa, assume a singularidade dos corpos e a relação de co-implicação corpo-ambiente, propondo estratégias de ensino aprendizagem que estimulam o desenvolvimento da autonomia. No recorte desta obra, o nosso foco, ao fazer referência a esse campo de estudos, é fomentar a reflexão sobre os princípios acima destacados, que podem contribuir para o desenvolvimento de um pensamento sobre o ensino de dança no qual o estudante é visto como propositor, sendo estimulado a vivenciar as experiências de maneira investigativa e acolhido na sua singularidade, seja qual for a faixa etária.

Caso vocês, leitores, tenham interesse em aprofundar o conhecimento sobre o assunto, podem consultar as referências a seguir:

1. SOUZA, Beatriz; PUGLIESE Luciane. **O corpo em escuta:** a educação somática como dispositivo para a construção de processos artísticos pedagógicos em dança. Disponível em: <http://educonse.com.br/xcoloquio/>
2. SOUZA. Beatriz. **Corpo em dança:** o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores. 2012. 115p. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, Salvador, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/>

UNIDADE TEMÁTICA 3

Processos de Criação Como Processos de Aprendizagem²

Ao trazer os processos de criação como título desta seção, em alinhamento com o a proposta curricular para o município de Salvador, revelamos nosso entendimento de que criação e aprendizagem não estão apartadas, mas, ao contrário, são inseparáveis e inerentes a qualquer vivência em arte e, no nosso caso específico, em dança.

Adotamos a perspectiva do filósofo americano do século XX, John Dewey (2010), convidando os leitores a pensarem a dança enquanto o seu fazer. Toda arte se constitui no processo de cada artista, assim como dos seus aprendizes, de explorar, manusear, experimentar e lidar com seus materiais, se lançando às descobertas e aos percursos que levarão à configuração de suas obras. Este fluxo de experiências, ações e escolhas, conecta sensações, emoções, cognição, técnica, agindo conjuntamente, em constante interação. Neste viés, propomos refletir sobre a relação entre fazer – conhecer – criar no contexto da aprendizagem em dança e afirmamos que aqui o produto artístico não será visto como um fim ou como uma finalidade, mas será entendido como resultados circunstanciais de processos vividos coletivamente, em distintos níveis de aprontamento.

Quando falamos de fazer – conhecer – criar, também nos aproximamos do que propõe a autora Virgínia Kastrup (2001), docente em Psicologia, e seu conceito de aprendizagem inventiva. Kastrup procura se distanciar de um entendimento de aprendizagem e de conhecimento segundo a lógica da representação, e adota a perspectiva da invenção

² Adotamos nesta seção o título de um dos eixos temáticos apontados no novo documento com referenciais curriculares de arte para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Salvador, que acaba de ser lançado em 2017, fruto da parceria entre a Rede Municipal de Educação e a Universidade Federal da Bahia, através do Projeto Arte no Currículo.

de si mesmo e do mundo. Neste sentido se aproxima da arte enquanto campo de experimentações que problematiza, criando não somente soluções, como também problemas, colocando a investigação no centro do foco. Convido a todos para assistirem a uma entrevista com a autora e refletirem sobre como articular essas ideias com processos de ensino aprendizagem em dança para crianças. Segue o link: <<http://www.youtube.com/watch?v=Sz7-cLdgsVk>>



Atividade

Depois de assistir à entrevista, pense em uma atividade para ser realizada com alunos de dança, que traga a perspectiva da problematização e da inventividade. Descreva-a brevemente aqui.

Argumentaremos a favor da importância de se refletir sobre como construir caminhos e tecer proposições artístico pedagógicas em dança que considerem a diversidade dos educandos, que se centrem nos sujeitos e nos seus respectivos contextos, em lugar de partirem de modelos de corpo e/ou de metodologias a priori. Entendemos que as referências elegidas por cada professor, em função da sua formação e área de competência, já estão, de algum modo, estabelecidas, assim como os objetivos e/ou parâmetros de aprendizagem devem atender aos projetos político pedagógicos de cada instituição. Entretanto a metodologia, o como, se deve fazer fazendo, no encontro particular entre cada professor e seu grupo de alunos, construída por relações de cooperação e escuta mútua.

É interessante pensar que o ensino formal de dança, historicamente, esteve sempre ligado à apropriação de uma técnica específica, por sua vez filiada a uma escola ou a um sistema técnico estético, como é o caso do Balé Clássico e de linguagens da Dança Moderna. Nesses casos, existe um modelo de corpo bem delineado como referência, assim como

uma sistematização do treinamento que obedece a uma lógica progressiva de aquisição, refinamento e especialização de habilidades que se complexificam. Não temos a intenção de desqualificar essa concepção, mesmo porque é uma concepção que atende a certos contextos específicos de conservatórios e companhias profissionais de dança. Em vez disso, propomos a contextualização, a ampliação do que se entende por aprendizagem em dança e a adequação dos projetos pedagógicos aos distintos contextos, especialmente quando se pensa em uma dança para crianças.

Sendo assim, convidamos os leitores a refletir sobre como construir proposições que façam dialogar a sistematização das atividades com a espontaneidade própria da criança para se mover e dançar; que convoquem a inventividade e a problematização, ao mesmo tempo que oportunizem o refinamento e a especialização de padrões de movimento; que pendulem entre estabilização e aprimoramento, e inauguração e invenção.

Há que compreender que toda aprendizagem se dá de maneira processual e individual. A experiência e a continuidade da prática trazem familiaridade, aprofundam a compreensão dos mecanismos em jogo, alimentam a memória cinestésica dos movimentos, ampliam as possibilidades e as camadas de relação com o tempo e com o espaço, compondo também a percepção do sujeito sobre o que seja dança e sobre como é dançar, articulando fruição e criação.

Retomando então a questão da inventividade e da problematização, devemos pensar em criar atividades que ofereçam ao educando uma abertura para a formulação de suas questões, assim como para a apresentação e investigação de suas hipóteses. Partindo de uma mesma indicação apresentada pelo professor, por exemplo - explorar modos de se deslocar pelo espaço da sala usando, no máximo, três partes do corpo como pontos de apoio no chão – cada criança constrói a sua lógica, testa suas possibilidades, reformula, atualiza, transforma. Criando e aprendendo num fluxo contínuo e inestancável para dar conta de suas relações e sentidos.

Neste exemplo, os processos são autônomos e passam por uma busca pelo novo. A inovação aqui posta não como o nunca antes visto, mas como o inédito para cada criança. Procurando explorar o que ainda não se explorou ou explorar de um modo distinto o que já se conhece, novos mapas e estratégias são articulados, promovendo criação e construção de conhecimento. Assim é o processo de investigação em arte e assim podemos propor uma aprendizagem em dança, para além dos modelos exclusivamente tecnicistas. No curso do fazer, escolhas fluem e fazem emergir protocolos próprios da investigação, que só se constituem no tempo presente, no tempo do durante, e não antes.



Foto: André Fernandes.



Foto: André Fernandes.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BAZÍLIO, L. e KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KYSHIMOTO, T.M. (Org.). *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

DAMÁSIO, António. **O Erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. **E o cérebro criou o homem**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

DEMO, Pedro. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2002.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FRANCO, M. A. S. **Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.41, n.3, p.601-614, jul/set.2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 49 reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

GALLAGHER, Shaun. **How the body shapes the mind**. Oxford: Oxford University Press, 2013.

GOUVEA, M. C. S.; SARMENTO, Manuel (Org.). **Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção**. In: Psicologia em Estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KATZ, Helena. O coreógrafo como DJ. In: PEREIRA, Roberto; SOTER, Silvia (orgs.). **Lições de dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 1999, p. 11-24.

_____. **Um, dois, três.: a dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID, 2005.

KRAMER, Sonia, LEITE, Maria Isabel. **Infância e produção cultural**. São Paulo: Papius, 1998.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LUCKESI, Cipriano C. (Org.). Estados de consciência e atividades lúdicas. In: **Ludicidade: onde acontece? Educação e ludicidade: ensaios 03**. Salvador: Faculdade de Educação, UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, Secretaria de Cultura e Turismo, 2004.

_____. **Desenvolvimento dos estados de consciência e ludicidade**. Cadernos de Pesquisa, do Núcleo de FAGED/UFBA, vol. 2, n.21, 1998, p. 9-25

_____. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. In: PORTO, Bernadete de Souza (Org.) **Educação e ludicidade: ensaios 2: a ludicidade: o que é mesmo isso?** Salvador: Faculdade de Educação, UFBA, Programa de Pós-Graduação em Educação, GEPEL, 2002. v.1.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A dança no contexto: uma proposta para a educação contemporânea**. 1996. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

RANGEL, B.; AQUINO, R.; COSTA, S. L. (Orgs.). **Referenciais curriculares de arte para o ensino fundamental da rede municipal de educação de Salvador**. Itajaí: Casa Aberta Editora, 2017.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Função docente**: natureza e construção do conhecimento profissional. Revista Brasileira de Educação. Vol. 12. Rio de Janeiro: 2007, p. 94-103.

SARMENTO, M. J. (Coord.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga, Portugal: Centro de Estudos da Criança – Universidade do Minho, 1997. (Coleção Infans)

SOUZA, Beatriz. **Corpo em dança**: o papel da educação somática na formação de dançarinos e professores. 2012. 115p. Dissertação (Mestrado em Dança) – Programa de Pós-Graduação em Dança da UFBA, Salvador, 2012.

SOUZA, Beatriz; PUGLIESE Luciane. **O corpo em escuta**: a educação somática como dispositivo para a construção de processos artísticos pedagógicos em dança. Disponível em: <<http://educonse.com.br/xcoloquio/>>.

VIANNA, Klaus; CARVALHO, Marco Antonio de. **A dança**. São Paulo: Siciliano, 1990.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.



Universidade Federal da Bahia

Ensino da Dança para Crianças

O modo como nos relacionamos com o movimento está implicado com o repertório de situações vivenciadas na infância. Ao nos aprofundarmos no estudo sobre a infância, conseguiremos dimensionar também a dança para além de uma vivência corporal, da aprendizagem de uma técnica, ou da exploração espacial e rítmica, compreendendo-a como uma linguagem que nos possibilita (re) significar vivências e sensações dos primeiros anos da nossa existência e nos expressar.



PROGRAD
PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO



Escola de Dança
UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

SEAD
Superintendência de
Educação a Distância | UFBA

UNIVERSIDADE
ABERTA DO BRASIL

NELT
NÚCLEO DE ESTUDOS DE
Linguagens & Tecnologias