

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA**

JANAHINA DOS SANTOS CAVALCANTE

**DANÇA PARA CRIANÇAS É BRINCADEIRA? NARRATIVAS,
RELAÇÕES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS ENTRE
AFETOS E ALEGRIAS**

Salvador

2021

JANAHINA DOS SANTOS CAVALCANTE

**DANÇA PARA CRIANÇAS É BRINCADEIRA?
NARRATIVAS, RELAÇÕES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS
ENTRE AFETOS E ALEGRIAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito necessário para obtenção de título de mestre em Dança.

Linha de Pesquisa: Mediações Culturais e Educacionais em Dança.

Orientadora Prof^ª. Dr^ª. Máira Spanghero Ferreira

Cavalcante, Janahina dos Santos.

Dança para crianças é brincadeira? narrativas, relações artísticas e educacionais entre afetos e alegrias / Janahina dos Santos Cavalcante. - 2021.

132 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Máira Spanghero Ferreira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Dança, Salvador, 2021.

1. Dança. 2. Dança na educação. 3. Dança para crianças - Estudo e ensino. 4. Professores de dança - Formação. 5. Projeto Oficina de Dança para Crianças do Núcleo Viladança. 6. Educação afetiva. I. Ferreira, Máira Spanghero. II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Dança. III. Título.

CDD - 793.3

CDU - 793.3

JANAHINA DOS SANTOS CAVALCANTE

**DANÇA PARA CRIANÇAS É BRINCADEIRA?
NARRATIVAS, RELAÇÕES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS
ENTRE AFETOS E ALEGRIAS**

Dissertação submetida ao processo de defesa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia como requisito necessário para obtenção de título de Mestre em Dança.

Aprovada em: 11/06/2021

Banca examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maíra Spanghero Ferreira – Orientadora
Universidade Católica de São Paulo, Professora de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia.

Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad
Universidade Federal do Piauí – UFPI, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação – DEFE/CCE.

Prof.^a Dr.^a Adriana Bittencourt Machado
Universidade Federal da Bahia, professora e membro permanente do Mestrado em Dança-Programa de Pós Graduação em Dança vinculada a linha II.

A maioria das vezes você não precisa de
um novo caminho, você precisa de uma
nova forma de caminhar.

Bert Hellinger

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Maíra Spanghero, por ter seguido nessa empreitada comigo, pelo seu carinho, afeto e dedicação.

À minha família, pelo amor, apoio em todos os momentos e por serem minha referência primeira.

À minha mãe, Rosilda dos Santos (*in memoriam*), por representar o que sou hoje.

A Raimundo Cavalcante, meu melhor amigo-pai.

Ao meu irmão, Jeferson Djalma, e a minhas irmãs Jonelle e Georgia Cavalcante por estarem sempre próximas e torcerem por minhas conquistas.

À minha sobrinha, Brenna Cavalcante, uma luz que chegou a nossas vidas, por sempre vibrar por minhas conquistas.

A Maurício Roque, meu companheiro, marido e amigo, pelo apoio, incentivo, carinho e amor presentes.

À minha filha, Julia Cavalcante, por ter ressignificado minha vida e me proporcionado pensar ainda mais a criança e a educação da dança.

A todos os professores que fazem parte dessa minha caminhada.

Às alunas e alunos, por fazerem parte da minha vida e serem corresponsáveis pela constituição desse meu Ser professora, sem os quais não poderia repensar minhas práticas, atitudes, posturas e não seria professora.

A todas as crianças do projeto Oficina de Dança para Crianças do Núcleo Viladança, hoje adolescentes, por me ensinarem a ser uma professora melhor ao longo dos seis anos de duração do projeto.

Às mães, tias, avós, aos tios, pais e responsáveis pelas crianças que participaram do projeto Dança para Crianças do Núcleos Viladança.

À Bárbara Santos, Val Oliveira, Nailce Nunes, Naiane Oliveira, Ariane Barreto, Cristina Castro, Bergson Nunes e Luiz Antônio Júnior pela disponibilidade de conversar comigo sobre as lembranças e memórias do Projeto Oficina de Dança para Crianças Núcleo Viladança.

À Cristina Castro, pela amizade de sempre, por acreditar e pelas oportunidades que me deu.

A Luiz Antônio Júnior e a Berg Nunes, pelas parcerias, contribuições e amizade.

À dança, pois sem ela não saberia me mover no mundo. Esse ente (dança), para mim apreensível e interpretado, permitiu-me possibilidades no percurso de vida, dando sentido ao meu processo de compreender, interpretar o mundo. A partir de atitudes *dançantes*, sentimentos, percepções que experiências se manifestam em movimentos, tornando-me como um SER-SENDO, um ser errante que dança no mundo o qual também dança.

CAVALCANTE, Janahina dos Santos. **Dança para crianças é brincadeira? Narrativas, relações artísticas e educacionais entre afetos e alegrias.** Orientadora: Maira Spanghero Ferreira. 2021. 132 f. il. 2021. Dissertação (Mestrado) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa apresenta argumentos e anunciar novos caminhos para a formação continuada de professores e para o ensino de dança para criança em espaços não formais, a partir das experiências no projeto Oficina de Dança para Criança do Núcleo Viladança (2009-2015), objetiva investigar as possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica e do brincar numa inter-relação com a dança, por meio de estudos que partem das experiências e vivência, dos conhecimentos, e entendimentos de hoje; proponho lembrar, revisitar e investigar, a partir das particularidades e acontecimentos no projeto mencionado, como palco de pesquisa, trazendo estratégias outros modos de perceber e analisar aquilo que se apresenta e a partir das lembranças, por meio do diálogo com os atores envolvidos nesse projeto, embasado pelos autores para tecer conexões e abrir um campo para novas possibilidades de descobertas para a formação de professores de dança e para o ensino de dança para crianças. Considerando ser possível a partir dos estudos, encontros e descobertas da Pedagogia Sistêmica e do brincar numa inter-relação com a dança versar sobre especificidades, sobre questões da ordem das relações humanas, discutir a prática educacional em dança para crianças e a formação do docente, *novas* aberturas, atitudes e posturas, desejando tornar o discurso dançante significativo para a criança, a fim de possibilitar o trânsito entre saberes, ampliando o diálogo e cogitando contribuir para os debates acadêmicos. São reflexões teóricas, apontamentos e ponderações a partir de experiências concretas, os quais também são frutos de todas as vivências, percepções e inquietações que fazem parte do meu percurso como professora. A metodologia se ancora nas vias de pesquisa qualitativa, tem como método a produção de informações e o registro que emerge da própria experiência. O trabalho está embasado nos textos de autores como FRANKE-GRICKSCH (2014), KISHIMOTO (2019), AGAMBEN (2009), ROCHA (2016), LARROSSA (2015), PIMENTA (1999), dentre outros. O intuito é contribuir para diminuir as possíveis carências em relação ao tema¹.

Palavras-chave: Dança, Brincar, Criança, Formação de Professores e Pedagogia Sistêmica.

¹ No levantamento bibliográfico encontramos poucas dissertações, teses e artigos que abordam diretamente os assuntos que pretendemos tratar, a saber: ensino de dança para crianças, o brincar e a dança. Nesse levantamento inicial verificamos apenas trabalhos escritos na língua portuguesa; primeiro começamos a navegar na plataforma do Repositório da UFBA, por assunto, inicialmente colocando o termo *ensino de dança com crianças* e foram encontrados 5 (cinco) trabalhos para o termo *ensino de dança*. Ao alterar o termo para *dança para crianças* foram encontrados 3 (três) resultados para o termo *estudo e ensino*, os quais eram publicações do mesmo trabalho e o único com a relação direta da dança para crianças.

CAVALCANTE, Janahina dos Santos. **Is dancing for children a game? Narratives, artistic and educational relationships between affections and joys** Advisor: Maira Spanghero Ferreira. 2021. 132 f. Il. 2021. Dissertation (Masters) – School of Dance, Federal University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This research work presents arguments and announces new paths for the continuing education of teachers and for teaching dance to children in non-formal spaces, based on the experiences in the project Oficina de Dança para Criança from Núcleo Viladança (2009-2015). investigate the possible contributions of Systemic Pedagogy and of playing in an interrelationship with dance, through studies that start from the experiences and experiences, from the knowledge and understandings of today; I propose to remember, revisit and investigate, from the particularities and events in the mentioned project, as a research stage, bringing strategies other ways of perceiving and analyzing what is presented and from the memories, through dialogue with the actors involved in this project , supported by the authors to weave connections and open a field for new possibilities of discoveries for the training of dance teachers and for teaching dance to children. Considering that it is possible, based on the studies, meetings and discoveries of Systemic Pedagogy and of playing in an interrelationship with dance, to discuss specificities, on issues of the order of human relations, to discuss educational practice in dance for children and teacher training, new openings, attitudes and postures, wishing to make the dancing speech meaningful for the child, in order to enable the transit between knowledge, expanding the dialogue and considering contributing to academic debates. They are theoretical reflections, notes and reflections based on concrete experiences, which are also the result of all the experiences, perceptions and concerns that are part of my path as a teacher. The methodology is based on qualitative research, its method is the production of information and the record that emerges from the experience itself. The work is based on texts by authors such as FRANKE-GRICKSCH (2014), KISHIMOTO (2019), AGAMBEN (2009), ROCHA (2016), LARROSSA (2015), PIMENTA (1999), among others. The aim is to contribute to reducing possible shortcomings in relation to the topic².

Keywords: Dance, Play, Child, Teacher Education and Systemic Pedagogy.

² In the bibliographic survey we found few dissertations, theses and articles that directly address the subjects we intend to address, namely: teaching dance to children, playing and dancing. In this initial survey, we only verified works written in Portuguese; first, we started navigating the UFBA Repository platform, by subject, initially putting the term dance teaching with children and 5 (five) works were found for the term dance teaching. When changing the term for dance for children, 3 (three) results were found for the term study and teaching, which were publications of the same work and the only one with the direct relationship of dance for children.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FACED	Faculdade de Educação
FUNART	Fundação Nacional de Artes
FUNCEB	Fundação Cultural do Estado da Bahia
NV	Núcleo Viladança
ODC	Oficina de Dança para Crianças
ODCNV	Oficina de Dança para Crianças do Núcleo Viladança
TVV	Teatro Vila Velha
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figuras 1 e 2 – Registro da primeira apresentação de dança na Escola de Ensino Formal aos 9 anos de idade em Fortaleza no Ceará.	Erro! Indicador não definido.
Figura 3 – Apresentação das alunas de balé no Dias das Mães em uma escola de ensino formal em Fortaleza/CE.....	30
Figura 4 – Turma de Ballet no Espetáculo de fim de ano da Academia de Ballet Goretti Quintela, no Teatro José de Alencar, em Fortaleza/CE.....	31
Figuras 5 e 6 – Imagem Festival Dança Pará, Pas de Deux Le Corsário (esquerda). Imagem espetáculo Música para as Rosas – Teatro Dragão do Mar – Fortaleza/CE (direita).....	32
Figuras 7 e 8 – Imagem Espetáculo Aroeira, com quantos nós se faz uma árvore – Núcleo Viladança-BA	33
Figuras 9, 10 e 11 – Imagem a esquerda aulas de balé dos Cursos Livres da no centro aula do Curso Preparatório e a direita com os alunos do Curso de Educação Profissional, todos da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB	35
Figuras 12 e 13 – Imagem da primeira Mostra de primeira turma do projeto de 2009 no Cabaré do Teatro Vila Velha (esquerda). Imagem da aula na sala João Augusto Teatro Vila Velha (direita).....	37
Figuras 14 e 15 – Espetáculo Sagração da Vida Toda – Teatro Vila Velha.	64
Figura 16 – Espetáculo Caçadores de Cabeças (Headhunters), Teatro Vila Velha.....	65
Figuras 17 e 18 – Ilustrações criadas pelo desenhista Luis Augusto – Espetáculo da Ponta da Língua à ponta do Pé.	66
Figura 19 – Card de divulgação do encerramento do primeiro período da Oficina de Ballet para Crianças Núcleo Viladança.	68
Figura 20 – Aula de balé com umas das turmas da oficina crianças de 7 a 9 anos de idade Sala João Augusto Teatro Vila Velha.....	71
Figura 21 – Turma de Crianças de 7 a 9 anos - Sala João Augusto Teatro Vila Velha.	72
Figura 22 – Ensaio para a mostra de uma das turmas de criança de 7 a 9 anos – Sala João Augusto Teatro Vila Velha.....	73
Figura 23 – Ensaio para a mostra de uma das turmas de criança de 10 a 12 anos – Sala João Augusto Teatro Vila Velha.....	76
Figuras 24 e 25 – Turmas do Projeto Oficina de Dança para Crianças – Núcleo Viladança..	77
Figuras 26 e 27 – Turmas da Oficina de Dança para Crianças em 2014 – Sala João Augusto Teatro Vila Velha.	79

Figura 28 – Crianças do Projeto Oficina de Dança para Crianças Núcleo Viladança 2014 - Sala João Augusto Teatro Vila Velha.....	80
Figura 29 – Crianças do Projeto Oficina de Dança para Crianças – Núcleo Viladança 2014.	82
Figuras 30, 31 e 32 – Aula com a presença das mães, pais e responsáveis pelas Crianças. ...	83
Figura 33 – Card de divulgação da Mostra de encerramento do Ballet para Crianças.	85
Figuras 34, 35 e 36 – Mostra de encerramento das Oficinas de Dança para Crianças do Núcleo Viladança - Apresentação no Palco do Teatro Vila Velha.....	Erro!
Indicador não definido.	e 86
Figuras 37 e 38 – Rodas conversas para as mostras.....	88
Figuras 39 e 40 – Mostra de encerramento das Oficinas de Dança para Crianças do Núcleo Viladança - Apresentação no Palco do Teatro Vila Velha.	89
Figura 41 – Mostra de encerramento das Oficinas de Dança para Crianças do Núcleo Viladança - Apresentação no Palco do Teatro Vila Velha.	90

SUMÁRIO

PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA	13
1 BRINCAR DE SE AVENTURAR NA PESQUISA.....	20
1.1 FRONTEIRAS DE PALAVRAS: LUGARES DE POSSIBILIDADES AOS PROCESSOS METODOLÓGICOS	22
1.2 NARRATIVA DE UMA EXISTÊNCIA DANÇANTE	26
1.2.1 Jogo da memória: narrativas de si, trajetória com a dança	29
2 DANÇA PARA CRIANÇA É BRINCADEIRA?	39
2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES	42
2.1.1 Entendimento sobre ser professor ou professora de dança para crianças.....	46
2.2 ENSINO DE DANÇA PARA CRIANÇAS	51
2.2.1 O corpo que brinca é o mesmo corpo que dança.....	53
2.3 A PEDAGOGIA SISTÊMICA: A DIMENSÃO DO ENCONTRO E DAS DESCOBERTAS.....	57
3 DANÇA PARA CRIANÇAS É BRINCADEIRA!!.....	62
3.1 O NÚCLEO VILADANÇA	62
3.2 A EXPERIÊNCIA NO PROJETO <i>OFICINAS DE DANÇA PARA CRIANÇAS</i> , DO NÚCLEO VILADANÇA, DE 2009 A 2015.....	67
3.2.1 As Aulas.....	78
3.2.2 As Mostras.....	84
4 DANÇA PARA CRIANÇA É BRINCADEIRA	91
4.1 A CRIANÇA É SUJEITO DE DIREITO.....	92
4.2 O BRINCAR É COISA SÉRIA	95
4.3 LEMBRANÇAS E SIGNIFICAÇÕES, AS VÁRIAS VOZES	98
CONSIDERAÇÕES	106
REFERÊNCIAS	110
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada	115
APÊNDICE B - Termo de consentimento do uso das informações produzidas na entrevista.....	116
APÊNDICE C - Depoimentos.....	117
APÊNDICE D - Roteiro de algumas mostras de encerramento das Oficinas de dança para crianças do Núcleo Viladança	131

PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA

Este trabalho de pesquisa visa apresentar argumentos, reflexões, experiências e considerações acerca da formação de professores e do ensino de dança para crianças em espaços não formais e em projetos de formação artística. O interesse deste estudo resulta das inquietações que partem de observações sobre minhas experiências no cotidiano, sobre o fazer e o aprender fazer, a partir das vivências em sala de aula no ensino de dança para crianças ao longo percurso de vida dançante como professora/bailarina.

A partir dos estudos, encontros e descobertas com a Pedagogia Sistêmica e com o brincar numa inter-relação com a dança. Surge essa proposta de fazer uma pesquisa que propõe reflexões teóricas sobre a formação de professores em dança e o ensino de dança para crianças a partir de experiências concretas, para ponderar sobre esse tema a partir das possíveis contribuições do brincar e da Pedagogia Sistêmica³, desenvolvida sobre as bases do trabalho de Bert Hellinger (1925-2019) com as Constelações Familiares⁴ (FRANCKE-GRICKSCH, 2014).

Esse percurso de vida começa em 1993, em Fortaleza, no Ceará, quando dar aulas de balé para crianças foi a solução para permanecer fazendo dança (balé). No caminho, os interesses sobre as questões relativas à formação e ao ensino são pontos destacáveis e latentes, que vão se configurando a partir das práticas vivenciadas com as crianças. Muitas questões se formularam nesse percurso e, até hoje, o que vivi em sala de aula, ao transpassá-las está sempre presente nas situações de ensino e educação, seja para qual for o público.

Pode-se dizer um processo de formação docente, que desponta as mais variadas formas e sentidos de existir, de SER professora de dança, artista, educadora que se permite estar com os alunos e com eles promover trocas, sejam crianças, jovens ou adultos no cotidiano, na ação prática, nos espaços não formais de ensino de dança em que atuo (JOSSO, 2007). Quero destacar que minha segunda formação pela Universidade Federal da Bahia, em pedagogia, proporcionou-me alargar saberes e respaldar a minha prática de ensino da dança; pode-se dizer que esse foi um processo de qualificação, de formação continuada, o qual potencializou as ações educativas em dança e vice-versa.

³ A pedagogia sistêmica é uma corrente da psicopedagogia desenvolvida por Mariane Franke-Gricksch, Angela Oliveira e Alfonso Malpica, a partir do trabalho de Bert Hellinger com as Constelações Familiares; os autores adaptaram suas concepções para a área educacional. Disponível em: <https://www.saocarlosagora.com.br/coluna-sca/o-que-e-pedagogia-sistemica/106643/>. Acesso em: 14 maio 2020.

⁴ No contexto das Constelações familiares, Hellinger conseguiu demonstrar que fazemos parte de uma grande alma que abrange todos os membros da família (FRANCKE-GRICKSCH, 2014, p. 19).

Entendo como necessária a ampliação das capacidades e de novas atitudes docentes diante das realidades que se apresentam na sala e no mundo contemporâneo. Isso se vincula diretamente a poder proporcionar aos sujeitos aprendizagens significativas, orbitando “na ideia que ensino de qualidade afinado com as exigências do mundo contemporâneo é uma questão moral, de competência e de sobrevivência profissional.” Considero poder dialogar com as exigências desse mundo contemporâneo por meio das formações em pedagogia e dança, no que diz respeito à educação em dança (LIBÂNEO, 2011, p. 50).

Poder orbitar em espiral por outros conhecimentos de forma vertiginosa e conseguir tecer reflexões sobre assuntos, contextos e ideias educacionais ligadas à formação profissional docente, ensino e aprendizado é parte do interesse que está impregnado em mim. É, de certo modo, ser atravessada pelos saberes da pedagogia e da dança que influencia diretamente minha atuação como sujeito/corpo no mundo e gera articulações para o fazer docente. Tenho a ousadia de afirmar que as experiências em dança, embaralhadas com a formação em pedagogia e muito do que vivencio como artista, influenciam minha atuação como professora e criam possibilidades para o surgimento de novas perspectivas de entendimento do ensino e da aprendizagem da dança.

Também me proporcionam refletir sobre os processos de formação e ação, a partir do caminho percorrido, das construções e desconstruções, das conexões e desencontros, das relações estabelecidas pelo contato com outros corpos/sujeitos, com outras ideias e com os contextos de cada território de ensino. É reconfigurar-se, compreender os sentidos construídos pela vida vivida, em um ato concreto de formação. Coloco como território de ensino porque cada espaço de educação tem seus pontos políticos, sociais e econômicos, os quais nos afeta e, por consequência, reconheço a necessidade de compartilhar narrativas sobre as memórias no processo de constituir-se professora, as quais também estão correlacionadas esses espaços de educação que são atravessados por essas questões políticas e socioeconômicas.

Esse compartilhar se dá por meio das lembranças das aulas ministradas para crianças, em um tempo de outrora. Na busca de um futuro que pode estar logo ali, quase um aventurar-se, em uma errância do meu Ser de professora. São os apontamentos dessas lembranças com as crianças, com os jovens ou com os adultos, a cada nova turma, em cada sala de aula que o emaranhado de indagações, de dúvidas e de mais incertezas que certezas me fazia questionar: Como atuar? O que dizer? Como fazer? Por que e para quê? Indagações infinitas para cada novo encontro na tentativa de reconhecer os espaços ao qual estou inserida e os sujeitos que fazem parte dele.

Então, a partir dessas indagações, das incertezas e certezas, dos pensamentos e também curiosidades, a intenção de pesquisa vai pouco a pouco achando morada e em mim se acomodando. Surge essa proposta de fazer um estudo que propõe reflexões teóricas sobre a formação de professores de dança e o ensino de dança para crianças a partir de experiências concretas. E no encontro com a pedagogia sistêmica, a partir da obra de Marianne Franke-Gricksh (2014) traz esses fundamentos das Constelações Familiares para a sala de aula e elabora a abordagem sistêmica ao constituir princípios, ideias e métodos sistêmicos para sua ação em sala. A autora os ilustra em sua obra *VOCÊ É UM DE NÓS*, adaptando suas percepções para a área educacional, como uma *nova* forma de olhar e explicar o processo educativo, o qual pressupõe que toda a comunidade escolar seja favorecida: professores, alunos, escola e família, cada qual com suas responsabilidades.

Então, na expectativa de poder versar sobre especificidades, questões próprias das relações humanas e discutir *novas* aberturas para a formação docente e o ensino, desejando tornar o discurso dançante significativo para a criança, para o professor ou professora em formação, busco na Pedagogia Sistêmica a possibilidade de propiciar *outras* e *novas* percepções complementares para a formação e ação docente em dança, atenta para a relação do professor ou professora com a criança, com a família e com o todo da ação educativa.

Além disso, apresentar e discutir ainda sobre o brincar como possibilidade de atuação, a partir da perspectiva de que o brincar, assim como “a dança contemporânea [,] expressa uma lógica relacional não hierárquica entre corpo e mundo” das crianças. É, estabelecer esse estudo teórico que parte do ponto de vista dessa lógica da inter-relação entre a dança e o brincar. Parto desses conceitos para refletir sobre a formação de professores e o ensino de dança para crianças, trazendo também a discussão para as relações de afeto e escuta entre o professor/crianças/pais/contexto educacional (BRITTO, 2008, p.15).

Ressalto que o contexto educacional é aqui compreendido como todo processo formativo e espaços que têm como objetivo em sua atividade principal o ensino. Saliento esse recorte para o ensino de dança porque entendo que, por sua vez, esse necessita ter sempre compromisso com a ação do educar e não somente o de ocupar as crianças; inclui a *atenção* em apresentar a dança não apenas como elemento disparador de um processo, mas algo além do ensinar o passo e o movimento, como conhecimento construtor de novas relações, especialmente como desenvolvimento humano. Numa perspectiva mais ampliada, despertar interesse pela arte. Além de promover lugar de descobertas, desenvolvimento afetivo, cognitivo e social tanto para as crianças quanto para as famílias.

Assim, considerando-se essas colocações, pergunto: É possível ponderar/pensar a formação de professores de dança e o ensino de dança para crianças a partir das possíveis contribuições da pedagogia sistêmica e do brincar em uma inter-relação com a dança? Essa questão surge ao se dar um pouco mais de atenção aos assuntos que emergem diretamente da sala, no tratar diário com as crianças, com as famílias, com os contextos. Os argumentos apresentados estão diretamente ligados à experiência docente dentro do *Projeto Oficina de Dança para Crianças do Núcleo Viladança* (ODCNV) (2009-2015), concebido por Cristina Castro, diretora do Núcleo Viladança⁵ (NV) e realizado no Teatro Vila Velha⁶ em Salvador/BA.

Esse projeto é considerado como o *palco* de pesquisa, o *cenário*, o *ambiente* de onde irá partir as interpretações dos fenômenos ocorridos. Escolhido por sua significação no processo educativo e principalmente pelos dizeres e fazeres que nele se apresentaram como possibilidades de reflexão sobre as ações, a partir das vivências práticas que foram é são corresponsáveis principalmente pelos fazeres e dizeres na constituição de saberes para reelaboração de minha formação docente e no ensino de dança para crianças.

Nesse aspecto os saberes que vêm da experiência no projeto perpassam pela necessidade de dar atenção à minha prática docente; essa atenção transcorre por um corpo *espaçoso*, sensível e permeável, pelas reflexões sobre a atividade educativa em dança. Também por reconhecer minhas posturas e atitudes perante as crianças e me perceber como profissional que compreende o ser professora e/ou professor de dança, como algo além da aplicabilidade, das metodologias e conteúdo abordados em sala. Isso me exige uma vigilância constante, para a minha formação e para o processo de ensino de dança, seja ensinando o balé, a dança contemporânea, a dança popular ou qualquer linguagem de dança ou público.

Porém, era no cotidiano da sala de aula e – metaforicamente – ao levar as crianças para casa nos pensamentos, pela necessidade de entender e “enfrentar as situações mais ou menos transitórias e variáveis” que ocorriam no dia a dia do projeto. Essas me solicitavam um estado de atenção, uma percepção sensível para as infinitas situações individualizadas e coletivas que

⁵ O Viladança é o núcleo de dança do Teatro Vila Velha, em Salvador/BA. Fundado pela diretora Cristina Castro, em 1998, propõe atividades de dança na área da criação, formação, difusão e intercâmbio artístico. <http://nucleoviladanca.com.br/> Acesso em: 20 maio 2020.

⁶ Fundado em 1964, em Salvador, conhecido como “Vila”, o Teatro Vila Velha partilha sua existência e estreita laços com gerações de espectadores. Um dos mais atuantes centros de formação, criação e difusão das artes cênicas no Brasil, há 55 anos o teatro produz e apoia projetos de teatro, dança, música e artes visuais. Construído e mantido pela Cia. Teatro dos Novos, desde sua inauguração tem sido um lar para diversos grupos artísticos e coletivos, entre eles o Bando de Teatro Olodum e o núcleo de produção em dança - o Viladança. <http://www.teatrovilavelha.com.br/programacao.php#>. Acesso em: 21 mar 2021.

vivenciei, as quais se fizeram campo de reflexão das práticas educativas em dança (TARDIF, 2002, p. 49).

Então, a fim de constituir possibilidades de trânsito de saberes, considerando que o universo da criança, do brincar, da dança e da formação de professores e professoras são lugares complexos, cheio de particularidades e desafios, nesta dissertação, para elaborar conformidades, trago como objetivo investigar as possíveis contribuições da pedagogia sistêmica e do brincar para a formação de professores e para o ensino numa inter-relação com a dança, por meio de pesquisa qualitativa a partir da revisitação das lembranças e recordações, das experiências vividas no projeto de ODCNV, 2009-2015, abrindo, dessa maneira, um palco para novas possibilidades e descobertas.

Contudo, preciso destacar que o interesse da pesquisa também surge da paixão pela educação, pelos processos de ensino e aprendizagem. Da paixão de estar com as crianças, do entusiasmo por estar em sala de aula, por me entender necessária como profissional para mobilizar a sensibilidade, a percepção e a imaginação dos sujeitos da aprendizagem. Destaco esse recorte a partir do projeto ODCNV para criança de 7 a 12 anos de idade, porque foi esse que inspirou a pesquisa, mas não desconsidero todos os outros anos anteriores de prática em sala de aula. São mais de 25 anos de experiências de ensino de dança em espaços não formais, atreladas à atuação com professora e artista da dança durante o itinerário de vida em Fortaleza/CE e em Salvador/BA.

Ao revisitar e rememorar a minha atuação reconheço e penso nas certezas e incertezas desse constituir-se professora de dança. Incertezas que perpassam por questão tanto do trato das relações e interações, quanto dos processos de possibilitar uma aprendizagem significativa. A procura dos conhecimentos necessários a profissão e atuação, são saberes de diferentes ordens. O lidar com sentimentos individuais e coletivos e os meus próprios, manter o vínculo com os alunos e alunas. Seguir aprendendo diariamente com as mudanças da sociedade, a partir dos mais variados acontecimentos.

No decorrer da escrita vou compartilhando, localizando e enraizando as concepções e entendimentos sobre a prática de ensino de dança para crianças, assim com a formação de professores a partir do projeto e das minhas lembranças.

O projeto em questão perdurou seis anos (2009-2015) e nesse período de permanência na realização fui provocada a organizar estratégias de trabalho distintas, agenciando capacidades adaptativas para administrar processos de ensino. Todo o tempo fui solicitada a refletir mais sobre os contextos, as situações, a criar possibilidades para alcançar o melhor *resultado*, que esta ligado as relações afetivas, cognitivas nos mais variados aspectos do

desenvolvimento humano. A cada semestre eram turmas diferentes, crianças veteranas e novatas juntas, o que me levava para um lugar de gerar condições adaptativas, estabelecendo a cada o momento “formulações estéticas da dança” e provocando modificações no pensar e no fazer da dança e tudo aquilo que estava propondo (BRITTO, 2008, p. 16).

O importante disso foi perceber, a partir das reflexões, que o processo de ensino não era somente *para* as crianças e sim *com* as crianças, *para* as famílias e *com* as famílias. Enquanto professora e mediadora, estar com elas, fazer juntas, construir juntas, aprender juntas e ser apenas uma professora de dança capaz de despertar nas crianças alegrias e nos pais a cumplicidade; capaz de ser significativa, respeitável e presente na vida de cada um eram o meu desejo. E assim, compreendo que esse constituir-se professora apenas é possível porque existe o desejo de conseguir partilhar saberes, nesse estabelecer vínculos que estejam baseados na troca, princípio da pedagogia sistêmica.

Relembrar o projeto ODCNV trouxe vários pensamentos; conceituar e situar o que constituiu, ocasionou a necessidade de trazer, além das informações que estavam ancoradas em mim, depoimentos de outros sujeitos envolvidos no projeto, a exemplo de responsáveis pelas crianças, da equipe de gestores e de uma estudante do Curso Técnico da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia - FUNCEB, a qual participou do projeto, na época, em uma relação de estágio docente, posso assim dizer, sob minha orientação.

Esses depoimentos estão presentes na dissertação no Apêndice C na íntegra e no decorrer do texto, pela perspectiva de situar a real relevância dessa experiência, conformando, a partir das memórias e lembranças, uma realidade vivenciada dos acontecimentos de outrora lançar algumas conjecturas acerca da formação de professores e o ensino de dança para crianças, a partir da dimensão do encontro com a pedagogia sistêmica, com o brincar. Isso traz outra pergunta: Quais seriam essas as contribuições para formação de professores no ensino de dança com crianças?

O estudo visa encontrar respostas possíveis para as questões e apresento alguns autores que contribuíram com esse pensar, a exemplo de Tisuko Kishimoto (2019), que se detém sobre as teorias do brincar provenientes de três campos de estudo – sociocultural, filosófico e psicológico – e também Philippe Gutton (2013), que aponta para o brincar como ação simbólica que abarca o sujeito em um campo estrutural diferente da realidade, além de Gilles Brougère (2019), que considera o brincar como um elemento cultural. Além desses, Thereza Rocha (2016), que aborda a relação entre dança e pensamento e nos instiga a pensar entre o que a dança é e o que a dança pode ser no mundo; Fabiana Britto (2008), que traz os

processos de transformações em que o corpo que dança e seus contextos de existência estão coimplicados na dança.

Outros autores, como Christine Greiner (2005), oferecem-nos um estudo sobre o corpo a partir de sua relação interdisciplinar e organizacional dos diferentes estados corporais. Paulo Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, aborda algumas questões fundamentais para a formação de educadores. Marcia Strazzacappa e Carla Morandi (2006) trazem questões sobre a formação do artista, do profissional da dança e outros autores que contribuíram para a elaboração dos pensamentos para lançar reflexões sobre o campo temático desta pesquisa.

Para encaminhar à organização e todas as teias possíveis de saberes e reflexões dessa criação artística, científica e pedagógica em forma de dissertação, sigo brincando, se assim posso dizer, com uma introdução que intitulei *PARA COMEÇAR A BRINCADEIRA*. No primeiro capítulo vamos *BRINCAR DE SE AVENTURAR NA PESQUISA*, no qual apresento as possibilidades do processo metodológico, as narrativas de uma existência que dança a partir do jogo da memória de minha história com a dança. O segundo capítulo é uma interrogação sobre se *DANÇA PARA CRIANÇA É BRINCADEIRA* e nele exponho reflexões sobre a formação de professores, o ensino de dança, o entendimento de ser professora de dança para crianças; também arrisco dizer que o corpo que brinca é o corpo que dança e trago as descobertas desse encontro com a pedagogia sistêmica.

No terceiro capítulo, *DANÇA PARA CRIANÇAS É BRINCADEIRA*, faço uma exclamação sobre a dança para criança, inicio apresentando de forma sucinta o NV, a partir do meu estar no grupo, narro a experiência no projeto ODCNV, exploro as significações do projeto, discorro sobre as aulas e as mostras didáticas de encerramento, com amparo dos depoimentos de alguns envolvidos no projeto. No último capítulo afirmo que o ensino de *DANÇA PARA CRIANÇA É BRINCADEIRA*, trazendo uma explanação sobre a criança, o brincar e o dançar, além de pontuar as lembranças e significações a partir da narrativa das vozes de alguns envolvidos no projeto, seguindo com a explanação das possíveis contribuições da pedagogia sistêmica e do brincar para a formação de professores e o ensino da dança.

Para reforçar os argumentos expostos nesta dissertação, apresento contribuições de autores sobre esse refletir e pensar sobre a formação e a educação em dança, sobre crianças, sobre o brincar e sobre a pedagogia sistêmica, a exemplo de Mariane Franke-Gricksch (2014), Ângela Meyer Borba (2007), Jorge Larrossa (2015), Maurice Tardif (2002), Selma Garrido Pimenta (1999), Manuel Jacinto Sarmiento (2003), Giorgio Agamben (2007), Pedro Demo (2009), Jose Carlos Libâneo (2011), Maurice Tardif (2002), Selma Garrido Pimenta (1999),

Tizuko Morchida Kishimoto (2019), Gilles Brougère (2019), Phillippe Gutton (2013) dentre outros.

E, por fim, as considerações sobre este trabalho, uma escrita movente, afetuosa, saudosa e respeitável, de encontros com os autores e com a minha orientadora – uma bússola humana tão essencial para que eu chegasse até aqui sem me perder no caminho – e reencontros com as mães e alunas da época do projeto.

1 BRINCAR DE SE AVENTURAR NA PESQUISA

Brincar de se aventurar na pesquisa é arriscar-se, é ousar-se na escrita, é ser livre na procura de se encontrar na elaboração desta dissertação. É como sinto esse processo, como descobertas de conhecimentos do campo científico/artístico/educacional/profissional. Pensando processos de ensino e aprendizagens, a partir de um caminho percorrido, das construções e desconstruções, das conexões e das relações estabelecidas pelo contato com o espaço, com os contextos, com outros corpos/sujeitos, com ideias.

Como uma “criança que não brinca sozinha; brinca com alguém e em relação a alguém” (GUTTON, 2013 p. 96), sigo nesse entendimento, não estou sozinha nesse caminhar, coletivamente venho fazendo um percurso de novas descobertas e conhecimentos por meio da pesquisa, das orientações, das leituras. Nessa troca, estou (re)significando, conectando minha história de vida, de dança e de educação, movendo pensamentos, ideias de trazer nessa escrita os interesses elaborados pela experiência do fazer, como profissional da dança, artista e educadora.

Abordar a discussão sobre a dança, a criança, o brincar, a formação de professores e a Pedagogia Sistêmica é afoitar-se, mas é também refletir sobre esses assuntos que têm suas complexidades e que ainda guardam espaço para outras descobertas e “novas” reflexões, por mais que outros estudos acadêmicos os tenham abordado. Reflexões essas voltadas para os processos de ensino e aprendizagem da dança para crianças e paralelamente à formação de professores, assuntos que fazem parte de minhas vivências como profissional da dança e que sempre me despertaram interesses e curiosidades.

De certo modo, é uma necessidade de respostas decorrentes de estudos na área da educação, relativos aos processos educativos. Aqui vamos brincar de procurar pistas, compreender a pesquisa como uma brincadeira. O ato de pesquisar como “brinquedo que desperta o desejo, se integra na história fantasística passada para se tornar elemento da estrutura atual aberta para o futuro”. Tarefa instigante e necessária. (GUTTON, 2013, p.76)

Então, para não perder de vista a história de vida, o interesse de pesquisa, vou puxando das lembranças fios daquilo que foi significativo. Nesses fios, alguns momentos serão narrados, aqueles que se apresentaram como desafiadores no percurso, especialmente os que consigo reconhecer a partir das experiências vividas no ensino da dança, os quais contribuíram para a minha formação e para *um certo saber de professor* que se constitui com o tempo. Nesse *certo saber de professor* estão os emaranhados de fios de todos os meus professores que se fizeram presentes em minha formação, assim como todos os alunos que passaram pela minha vida de professora. E como aponta Tardif (2002), “saber de professor que é plural e também temporal, [...] adquirido no contexto de uma história de vida de uma carreira profissional” (TARDIF, 2002, p. 20).

Nesse processo vão ocorrendo organizações e adaptações e, assim, seguimos nessa aventura do conhecimento e da aprendizagem. Pesquisa em Dança – aventurar-se, brincar, rodopiar e dá voltas em espiral. Deslocar-se devagar e imprevisivelmente, com leveza. A dança? Que dança? Essa dança que surge das lembranças que nessa escrita dança. Vou me encontrando e me perdendo, girando nessa espiral de pensamentos, movimentos e de alguns momentos de compreensão... Não sei! Incertezas. Porém, sigo nessa trajetória e reconheço o que não quero e o que desejo.

Com esta pesquisa não quero entregar ao mundo mais um modelo de ensino de dança para crianças. Não quero somente brincar, quero dançar e brincar com elas, quero me atirar ao mundo, lançar algumas conjecturas e questionamentos acerca da formação de professores e do ensino de dança. Desejo discutir a formação de professores e o ensino de dança para crianças pela perspectiva da Pedagogia Sistêmica e do brincar na inter-relação com a dança.

A Pedagogia Sistêmica pode contribuir e oportunizar *novas* percepções, *outras* possibilidades para se pensar a formação de professores, na expectativa de disponibilizar recurso de trabalho eficaz para o desenvolvimento do ação de ensino e o brincar nessa inter-relação com a dança para estabelecer processos de ensino mais alegres. Nessa aventura alguns referenciais assumirão certa centralidade não apenas conceitual na pesquisa, mas como encaminhamento para a escrita, na busca de sentidos.

É importante ressaltar a realização do levantamento de alguns estudos teóricos sobre as áreas de interesse, tema e assuntos contemplados nesta dissertação. No decorrer da busca encontrei trabalhos publicados sob a perspectiva da formação de professores. E ao buscar sobre o ensino de dança para crianças ou com crianças, deparei-me com um material, o *e-book* ENSINO DA DANÇA PARA CRIANÇAS, obra integrante do Curso de Licenciatura de Dança na

Modalidade EaD da UFBA/SEAD/UAB (2018), das professoras autoras Luciane Pugliese, Beatriz Adeodato Alves de Souza e Giovana Zen.

Portanto, é indispensável produzir conhecimentos artísticos, científicos e entendimento sobre as práticas de ensino da dança para criança e sobre a formação do professor de dança. Por essa razão, trago discussões que podem contribuir para o pensar sobre o tema. Esse movimento de pesquisa não tem como propósito responder a tudo, mas a princípio conectar professores, crianças e pais a favor da vida e da educação em dança; pensar nos vínculos, na afetividade e no brincar e fazer com que professores possam refletir sobre o ensino e sua formação, e ainda sua ação e atitude perante o ensino.

Assim, ao elaborar aqui esses dizeres, sigo constantemente no processo de entender todas as travessias no percurso dessa pesquisa, percebo que estou nessa linha curva que se desenrola, nesse saber e fazer, não saber, desfazer, refazer ainda fortemente ligado a um trajeto cheio de incertezas e questionamentos.

1.1 FRONTEIRAS DE PALAVRAS⁷: LUGARES DE POSSIBILIDADES AOS PROCESSOS METODOLÓGICOS

Como mencionada nessa dança coreografada pela escrita, chamada de dissertação, com foco no tema formação de professores e ensino de dança para crianças, sigo elaborando conformidades, a fim de possibilitar o trânsito entre saberes. Objetivando investigar as possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica e do brincar na formação de professores no ensino de dança para crianças numa inter-relação com a dança, por meio de estudos que partem das experiências, dos conhecimentos, e entendimentos de hoje; proponho relembrar e revisitar o projeto ODCNV (2009-2015), como cenário de pesquisa trazendo estratégias e outro modo de perceber e analisar aquilo que se apresenta dessa experiência e vivências por meio do diálogo com os atores envolvidos nesse projeto, embasado pelos autores para tecer conexões e abrir um palco para novas possibilidades de descobertas.

O interesse pela pesquisa surgiu da paixão pela educação; pelos processos de ensino e aprendizagem; por estar com os alunos, as crianças; pelo entusiasmo de estar em sala de aula. Então, por esse motivo, o encontro com os envolvidos no projeto será como algo vital para a apreciação dessa pesquisa. Aqui destaca-se o recorte, as experiências nos processos de ensino de dança dentro do projeto OFICINA DE DANÇA PARA CRIANÇAS (ODC) e também os outros anos de experiências no ensino de dança.

⁷ Fronteiras de palavras; nesse jogo a capacidade de dedução é indispensável para descobrir o código (ALLUÉ, 2016, p. 14).

Revisitar e rememorar a atuação nesse projeto é poder reconhecer, ponderar, pensar e questionar as certezas e incertezas, refletir esse *constituir-se* professora de dança. Dentro do projeto serão evidenciadas as experiências das aulas e das mostras, situações do cotidiano que nos fazem reorganizar nossas práticas de ensino de dança. Trazer a narrativa sobre a participação no projeto é partilhar e localizar as concepções e entendimentos da prática de ensino para crianças de 07 a 12 anos de idade, da dança e da ação de ser professora.

A disposição deste estudo perpassa a pesquisa explicativa, com a “preocupação de identificar fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos” (GIL, 2008, p. 42). Fenômenos esses que estão ligados às situações concretas de uma formação. Para tanto, estabeleci um recorte as aulas, as mostra do projeto ODCNV (2009-2015) articulando com as descobertas da pedagogia sistêmica e com o brincar as possíveis contribuições, buscando respaldo nos depoimentos e autores presentes nessa discussão.

No processo considere também as relações de gênero – meninas e meninos dentro do processo de ensino de dança no projeto – tomando como base a definição do ser criança dentro da faixa etária estabelecida e contando com o que estabelece o marco legal do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o qual define que a pessoa até 12 anos de idade incompletos é criança – um ser humano que ainda não chegou à puberdade, aqui se coloca esse ponto como um referencial que não está entendido como estanque, mas no processo podem evidenciar movimentos e possibilidades de outras formas de perceber essa definição de ser criança (BRASIL, 2012).

A intenção é a partir da pesquisa qualitativa levantamento de materiais como fotos, que de maneira subjetiva ilustra os fazeres e as vozes das crianças para produzir outros conteúdos; listas de contatos para poder ter acesso as mães, pais e ou responsáveis para produzir informações a partir dos depoimentos e subsidiar a pesquisa. E com isso, poder rememorar a partir das lembranças desse outros atores o processo de ensino da dança no projeto de ODCNV (2009-2015). Um lugar, um território de atuação profissional como docente que possibilitou o repensar, o fazer da dança, as ações educativas, constituindo-se um universo de possibilidades e de assuntos a se discutirem, pela perspectiva da formação e ensino de dança para crianças (GIL, 2008).

Assim, como ação estratégica para produção de informações, adquiri também documentos do NV, disponibilizados livremente, juntamente com outros materiais pessoais conservados, produzidos no período de realização da ODCNV. De acordo com Antônio Carlos Gil, a pesquisa qualitativa objetiva conhecer a maneira como as pessoas se relacionam

com seu mundo cotidiano. Ainda de acordo com o autor as pesquisas explicativas (GIL, 2008).

São aquelas pesquisas que têm como preocupação central identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Este é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas. Por isso mesmo é o tipo mais complexo e delicado, já que o risco de cometer erros aumenta consideravelmente. Pode-se dizer que o conhecimento científico está assentado nos resultados oferecidos pelos estudos explicativos (GIL, 2008, p. 28).

As listas de contatos possibilitaram identificar *e-mail*, telefone e nome de alguns dos responsáveis pelas crianças e, assim, fazer o convite e enviar o *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido* e com confirmação via telefone (*WhatsApp*) para contribuir com a pesquisa, a partir de entrevista semiestruturada, que especificamente “é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação” (GIL, 2008, p. 108). As informações obtidas – conjugadas com outros artifícios, como apreciação das imagens em fotografia de algumas mostras artísticas e pedagógicas de encerramento, realizadas a cada final de semestre – guiaram e definiram o processo de análise (GIL, 2008).

Contudo, vale destacar que em decorrência do isolamento social causado pela pandemia da Covid-19, as entrevistas foram realizadas de forma remota, por meio de plataforma virtual acessível a cada responsável pelas crianças, hoje jovens, que se dispuseram a conceder depoimentos, obedecendo a um roteiro de perguntas elaborado para orientar os assuntos a serem conversados. Para produzir mais informações o convite para esse depoimento se estendeu aos idealizadores do projeto e a pessoas que nele se envolveram.

Entretanto, as mães que se disponibilizaram ficaram tímidas para conversar comigo por vídeo e consegui fazer por chamada de vídeo, somente com uma mãe. Para não perder o contato e conseguir os depoimentos sugeri que respondessem às perguntas por áudio do aplicativo *WhatsApp*, cada áudio com uma pergunta específica a partir do roteiro elaborado previamente. Esse momento foi planejado e organizado para possibilitar revisitarem suas lembranças, a partir do artifício do escuro. Solicitei que antes de responderem aos áudios, por um momento a pessoa fechasse os olhos, para criar uma passagem para dentro das lembranças do projeto na perspectiva de fazer emergir as recordações daquele período.

Cada áudio foi enviado separadamente com uma pergunta, tanto para os responsáveis pelas crianças, quanto para a equipe do NV. Os depoimentos⁸ cedidos generosamente e as

⁸ Depoimentos na íntegra no Apêndice C.

narrativas pessoais de cada envolvido se constituíram informações para apreciação e permitiu confrontar informações e identificar as nuances do processo educacional em dança para criança, tão significativo no que diz respeito à constituição de SER professora, nessa formação e práxis do ensino a partir de práticas artísticas, pedagógicas e afetivas. Foram analisados e interpretados, dentro de uma perspectiva qualitativa.

Contudo, como uma amostra do processo metodológico, realizei o primeiro contato com envolvidos no projeto Luiz Antônio Júnior, coordenador do projeto de 2009 a 2012; Bérgeon Nunes, coordenador do projeto de 2013 a 2015 e posteriormente Barbará Santos, mãe de Liz Santos, e Nailce Nunes, tia de Ana Beatriz Abreu. Todos foram contactados em maio de 2020 e no decorrer da pesquisa busquei depoimentos de outros envolvidos para ampliar as informações a serem ponderadas. Todos os depoimentos partiram das lembranças que cada um tinha do projeto, das aulas, da professora, do processo de ensino e aprendizagem da dança.

Alguns desses depoimentos coletados nesse primeiro momento compuseram a dissertação para a etapa de qualificação e embasou o rememorar da ação pedagógica que se constituiu o cotidiano das aulas, as mostras de encerramento e o convívio com as crianças e com suas famílias no período de realização do projeto. Isso proporcionou a reaproximação de outra forma com o projeto ODCNV, com as relações de ensino e aprendizagem elaboradas nessa experiência.

O processo metodológico da dissertação se ancora nas vias de pesquisa qualitativa, tendo como método a produção de informações, a pesquisa exploratória, cujo objetivo é estudar os aspectos subjetivos para a compreensão das situações, contextos, relações e fenômenos da vida humana e análise de conteúdo, bem como o registro que emerge das experiências e lembranças, buscando contribuir para a elaboração de conhecimentos em relação ao campo temático proposto.

Entenda-se que a pesquisa qualitativa se fundamenta em uma coerência, que se baseia em um artifício analítico, explorar e descrever, depois gerar perspectivas teóricas. É uma atividade que localiza o observador, “centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente)” (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013, p. 34).

A pesquisa se amparou também nas experiências que partem do sensível, as quais somente podem ser ratificadas por elementos e dados decorrentes da vivência cotidiana. Então, a escolha da abordagem qualitativa é, por sua vez, uma opção por ser uma atividade que se baseia em um ponto de vista interpretativo para não desprezar o contexto que aparece como uma possibilidade de produção do conhecimento, levando-se em conta a realidade para

gerar conhecimentos científicos. Os estudos teóricos produzidos possibilitaram a produção da fundamentação teórica para o trabalho em questão e permitiram a implicação provável ou improvável para a questão pesquisada. (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013)

1.2 NARRATIVA DE UMA EXISTÊNCIA DANÇANTE

Lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje, as experiências do passado (HALBWACHS, 1968).

Neste trecho vou refletir sobre minhas histórias dançantes de vida e os percursos ao longo da minha existência como bailarina, artista e professora, à luz do entendimento de que, neste trabalho, as lembranças são fundamentais para as construções e especificamente para algo que está por vir. Com essa colocação entendo ser preciso compreender primeiro a mim para utilizar esses referenciais da história de vida, para essa elaboração de uma narrativa pessoal. Estarei, a partir dessa história, valorizando as minhas experiências, de forma a contribuir para processos de formação, conhecimento e aprendizado.

Aproximar-me da minha história de vida e trazê-la para esse palco remete-me a Marie-Christine Josso (2007), ao dizer que as histórias individuais ou coletivas que compõem o processo de formação no decorrer da vida demonstram significados diversos das experiências nesse existir. Segundo a autora, contar de si é experiência formadora, é a possibilidade de reconhecer e entender o caminho percorrido por cada um, é um ato de formação continuada e transformadora. A autora nos diz:

Um trabalho transformador de si, ligada a narração das histórias de vida e a partir delas, tornou-se indispensável e uma Educação Continuada, digna desse nome. As narrações centradas na formação ao longo da vida revelam forma e sentidos múltiplos de existencialidade singular-plural, criativa e inventiva do pensar, do agir e do viver junto (JOSSO, 2007, p. 313).

Os sujeitos vivenciam vários momentos durante a vida, percorrem caminhos diversos; em cada tempo, lugar e espaço por onde passam elaboram experiências que podem ou não ser significativas. Comigo não é diferente, as experiências foram significativas em vários momentos e grande parte delas agregaram algo a esse meu corpo ambiente, corpomídia e corpo-território (MIRANDA, 2018).

Pensar como corpo-território, é atentar para a possibilidade de associação entre o biológico com o cultural, ao estar no mundo e aprende com os atravessamentos das experiências que nos provoca a expandir a concepção de mundo (MIRANDA, 2018). Esse

conceito de corpo-território trazido por Miranda (2018) é uma maneira de entender o corpo para além do espaço físico, é dizer que também é lugar e ambiente onde ele se processa e

[...] propicia ao indivíduo entender o que está ao seu redor a partir do seu próprio corpo, de si mesmo, sua posse sobre o seu corpo, assim com uma territorialidade em constante movimento que para onde se desloca carrega consigo uma bagagem cultural construída ao longo das suas trajetórias (MIRANDA, 2018, p. 69-70).

E ao pontuar que também é corpo ambiente, é trazer o entendimento dessa possibilidade da manifestação da vida humana em seu ambiente de existência (BRITO, 08). Considero que esse diálogo ou conexões desses conceitos corpo-território e corpo ambiente pode se estabelecer pelas negociações de informações que o sujeito-corpo pode constituir. E nessa correlação ainda incluo o corpomídia. Segundo Katz e Greiner, esse corpomídia é resultante de transações de informações com o ambiente e está em permanente processo de evolução (GREINER; KATZ, s/ data).

Assim ao correlacionar esses conceitos, apresento a reflexão que somos corpo e existindo nesse mundo quanto corpo território, ambiente e mídia, somos todos esses, onde os acordos contínuos vão se estabelecendo, por aquilo que passa, “os processos de troca de informações entre o corpo e o ambiente atuam, por exemplo, na teoria de vocabulários e no estabelecimento de conexões.” (GREINER; KATZ, s/ data).

Nesse aspecto, a ideia é alcançar aquilo que faz parte de mim, independentemente do caminhos e dos ambientes, das informações e as experiências elaboram sentidos e significados para esse sujeito-corpo, os quais se estabelecem como história de vida, que também é ato sensível de formação. A história de vida se funda a partir das experiências formadoras, é o caminho percorrido por cada um. Assim, a escolha é seguir com a escrita a partir da narrativa de minha trajetória com a dança, falar desse meu corpo-território, corpo corpomídia, no qual os conhecimentos que por ele aconteceram colaboraram com a minha formação.

Então, a escrita pessoal aparece como preferência quando, ao escolher o tema da pesquisa – formação de professores e o ensino de dança com criança – considero-a como processo de constituição de minha identidade profissional docente, foi se constituindo nessa integração entre as experiências individuais, coletivas e profissionais. Mas ao mesmo tempo é um processo de identificação e diferenciação. Identidade que vai sendo constituída a partir de uma diversidade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida.

Trago minha trajetória como professora a partir de um corpo-território⁹, corpo ambiente¹⁰ e corpomídia¹¹ como um modo de dizer sobre minha realidade, como um compromisso pessoal em viver e enveredar por caminhos em que se possam sentir e perceber as teorias e suas movimentações diárias para contar de si.

Vou dar atenção não a partir daquilo que suponho saber, mas perceber a partir do que encontro para e entender cuidadosamente as nuances da formação de professores e dos processos de ensino de dança para criança a partir desses territórios corpo, brincar e da pedagogia sistêmica. Contudo, sempre existirá algo que precisamos continuar a nos perguntar: Por que as compreensões e conhecimentos adquiridos no decorrer da vida necessitam de constante processo de reelaboração?

Então, a história segue do ponto em que escolhi concorrer à vaga no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Dança da Universidade Federal do Estado da Bahia-UFBA. Na elaboração dessa escrita percebo que as lembranças e acontecimentos de outrora, trazidos pela memória da referência pessoal, fazem-se necessárias e importantes e me conscientizam desse corpo constituído de significativas histórias vividas, que “abarca o encontro da complexidade espaço-tempo requer a evidenciação das encruzilhadas experienciais responsáveis por forjar a minha corporeidade” (MIRANDA, 2020, p. 25).

As narrativas de vida atreladas à arte da dança, do movimento, do ensino e da educação sempre presentes e encarnadas nesse meu corpo-território, corpo ambiente e corpomídia que dança e ensina, ensina e dança, aqui se faz “texto vivo, um texto corpo que narra as histórias e as experiências que o atravessam” (MIRANDA, 2020, p. 25). E são por esses atravessamentos que materializo a vida, a minha profissão docente e meu ser artista. Nesse processo, tenho a oportunidade de perceber e sentir aquilo que está à minha frente e assim “qualificamos a realidade que nos cerca e que vivenciamos com as determinações das experiências que tivemos no transcorrer de nossas vidas” (LUCKESI, 2014, p. 15).

Aqui sigo com as passagens dessa história de vida por entender que somos constituídos por sistemas e nos constituímos por intermédio dos entendimentos daquilo que podemos vivenciar e significar a partir de quando tomamos consciência de nós e das aprendizagens que as experiências produzem. De acordo com Souza (2006),

A utilização do termo história de vida corresponde a uma denominação genérica em formação e em investigação, visto que se revela como pertinente para a

⁹ Conceito elaborado por Eduardo Oliveira Miranda (2014).

¹⁰ Conceito elaborado por Fabiana Dultra Brito (2008).

¹¹ Conceito elaborado por Christine Greiner e Helena Katz (s data).

autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas aprendizagens e de um processo de conhecimento de si e de significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem nossa vida individual e coletiva (SOUZA, 2006, p. 27).

Pode-se dizer que são apropriação dos conhecimentos constituídos, “[...] saberes tácitos ou experiências da revelação das aprendizagens construídas ao longo da vida como uma metacognição ou metarreflexão de conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p. 25) e afirmar que as memórias de um percurso potencializam o próprio processo de investigação e construção das reflexões. A utilização do termo história de vida se justifica para articularmos tudo aquilo que se move no processo.

Por isso, pensar o corpo-território que escreve (grafia) a sua bagagem cultural pelos espaços (geo) que circula é ampliar o ato de refletir sobre as ações que compõem o fluido mosaico das nossas vidas assim naturalmente e humanamente rico em geobiografias. A partir do meu corpo-território e com a minha itinerância elucidada as transformações das minhas intersubjetividades (MIRANDA, 2018 p.73).

1.2.1 Jogo da memória¹²: narrativas de si, trajetória com a dança

Esse narrar de si, a partir desse jogo da memória, inicia-se antes de 1986, ainda na escola de ensino formal, com a professora de balé Ana Luzia Afonso, que sugeriu à minha mãe me inscrever para o teste da bolsa de estudos da Academia de Ballet Goretta Quintela, de Fortaleza/CE, no qual fui aprovada. Em 1987, aos 11 anos iniciei os estudos em dança, pelo balé clássico.

Figuras 1 e 2 – Registro da primeira apresentação de dança na Escola de Ensino Formal aos 9 anos de idade em Fortaleza no Ceará.



Fonte: Arquivo pessoal.

¹² Jogo da memória – nesse desafio para a memória, a emoção aumenta à medida que o jogo se desenvolve e restam memos objetos para citar (ALLUÉ, 2016, p.19).

Em 1993 comecei a ensinar balé clássico¹³ para crianças de 3 anos a 12 anos de idade para sustentar o meu fazer da dança. Por necessidade financeira para manter o fazer artístico, pagar as mensalidades da academia de dança e arcar com os gastos com o vestuário, com os deslocamentos, passei a vivenciar o cotidiano de uma sala de aula de dança (balé clássico) como professora. Desde então, atuo como professora de dança para crianças.

Nessa época se iniciam minhas incertezas e indagações sobre qual a melhor forma de ensinar dança para crianças? Aqui especificamente o balé. Como fazer isso? O que pode ser ensinado para as crianças se que tenhas que aprisionar a alegria e a liberdade delas na estrutura de uma técnica com métodos de ensino-aprendizagem de códigos e padrões de movimentos pré-estabelecidos e atrelados às concepções de dança e de corpo-que-dança do passado. Então sigo me perguntando sempre se seria possível adotar uma didática, uma metodologia diferenciada para o ensino do balé clássico, que pudesse corresponder ou se aproximar das demandas e entendimentos contemporâneos de educação e corpo?

Nesse longo percurso de vida como professora que primeiramente articulava conhecimentos empíricos por estar cotidianamente em sala de aula como aluna e como professora. Observadora do meu próprio processo, tanto de aprendizagem da dança quanto do ensino, como professora de balé comecei a criar estratégias e metodologias para o ensino, sempre pensando em uma abordagem diferenciada – que hoje nomeio abordagem contemporânea – que abrisse espaço para o entendimento da técnica do balé clássico, técnica de passos codificados, que não *imobilizasse* ou aprisionasse o corpo e o movimento em regras.

Figura 3 – Apresentação das alunas de balé no Dias das Mães em uma escola de ensino formal em Fortaleza/CE.



Fonte: Arquivo pessoal.

¹³ Aulas de balé para crianças na escola de Ballet Goretti Quintela, Fortaleza/CE, espaço de formação em dança no qual estudei por 9 anos, após os quais me tornei a primeira bailarina, e onde vivenciei as primeiras experiências do ser professora para crianças; afastei-me da escola apenas quando me mudei para Salvador.

Procurei aos poucos, com a prática, quebrar a rigidez imposta pela técnica do balé clássico nas aulas; utilizar a brincadeira, o lúdico para suavizar essa rigidez que não era minha – o brincar no agir. A meu ver, isso trazia um estado de leveza e alegria para as aulas. Segundo Philippe Gutton (2013),

O brincar é uma atividade. Brincar é agir. Brincar deixa uma marca dupla na criança que brinca e no ambiente. O ato e a percepção estão inscritos no nível corporal. O brinquedo, instrumento para brincar, está no espaço enquanto a brincadeira se desenvolve no tempo (GUTTON, 2013, p. 249).

Dessa forma e nesse lugar de artista/professora/bailarina que ensina e brinca, busquei trabalhar com consciência e responsabilidade, de modo a conduzir as crianças, jovens e adultos para alcançar algo além dos objetivos da aula, pensando o ensino-aprendizado da dança didático e metodologicamente articulado com os objetivos de cada um. Um modo de compreender, sentir, perceber e pensar o corpo e sobre o corpo, sem perder de vista que somos corpo-território todo o tempo influenciado por tudo que nos rodeia e nessas relações artísticas e educacionais permeadas por afetos e alegrias.

Figura 4 – Turma de Ballet no Espetáculo de fim de ano da Academia de Ballet Goretti Quintela, no Teatro José de Alencar, em Fortaleza/CE.



Fonte: Hugo Silveira.

Assim, experimentava utilizar uma abordagem que facilitasse pensar a dança (balé clássico) como uma prática não apenas mecânica, mas com possibilidades de entendê-la como se processa em cada corpo, respeitando as individualidades. Tentava ensinar o balé de *outra maneira*, em busca de *outros caminhos* para transpor a inflexibilidade, a rigidez canônica e

antigas concepções reafirmadas pelo balé clássico, persistindo em buscar orientações e direcionamentos que contribuíssem para o aprendizado e o ensino da dança.

Surgiu, então, a necessidade de fundamentar os conhecimentos, entender as questões e dúvidas quanto às relações do ensino. Por não haver curso superior de dança Fortaleza/CE, onde morava, busquei a graduação Licenciatura em Dança da UFBA, em Salvador, com a expectativa de elucidar dúvidas, contribuir para o desenvolvimento teórico, embasar pensamentos, fortalecer e/ou repensar intenções, validar conhecimentos, práticas e fazeres em dança, além de subsidiar questões e assuntos que ocorriam no cotidiano da sala de aula, na prática do ensino da dança em Fortaleza/CE.

Com minha experiência de bailarina, de trajetória tanto artística quanto educacional, cheia de curiosidades e à procura de respaldo para a minha ação educativa com a dança. Encontro um oportunidade de aportar em Salvador/BA através do fazer artístico, a partir de um convite para compor o elenco do NV numa remontagem de um dos seus espetáculos e com essa oportunidade saio do Ceará para ancorar a Bahia.

Figuras 5 e 6 – Imagem Festival Dança Pará, Pas de Deux Le Corsário (esquerda). Imagem espetáculo Música para as Rosas – Teatro Dragão do Mar – Fortaleza/CE (direita).



Fonte 5: Arquivo pessoal. Foto 6: Marcelo Holanda.

Cheguei a Salvador/BA em fevereiro de 2004, para dançar no NV e se tudo desse certo, prestar vestibular para Licenciatura em Dança da UFBA, para o qual fui aprovada em 2005, iniciei o curso de e, a partir daí, fui encontrando algumas respostas para questões quanto ao

ensino de dança. No decorrer do processo formativo na graduação, pude significar e ressignificar conhecimentos, conteúdos apresentados no curso.

Até esse momento pode-se dizer uma trajetória repleta de saberes que foram se estabelecendo “na relação entre o conhecimento e a vida humana” (LARROSA, 2015, p. 30), atrelada a uma corporeidade erguida por vivências de um estudo técnico e artístico da dança, iniciada e constituída em Fortaleza/CE.

Figuras 7 e 8 – Imagem Espetáculo Aroeira, com quantos nós se faz uma árvore – Núcleo Viladaça-BA



Fonte: Arquivo pessoal. Fotos: Márcio Lima.

Ao longo desse trajeto de estudos, de prática e de ensino, sentia sempre a necessidade de expandir conhecimentos. Estava sempre atenta à ação educativa em dança, tanto de aprendizagem quanto de ensino, buscando outras ideias, informações que contribuíssem com a construção de táticas para o ensino de dança com jovens e adultos, mas principalmente com crianças.

Concluí a graduação em 2008 e iniciei o Curso de Especialização - Estudos Contemporâneos em Dança da UFBA em 2009. Nesse período atuava como professora na Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia (FUNCEB), nos três cursos disponíveis: Técnico Profissional, Preparatório para Crianças e Adolescentes e Cursos Livres para adultos interessados no movimento.

O trabalho na Fundação foi orientado pela perspectiva de perceber o contexto, os sujeitos e a realidade que se apresentavam na sala de aula para gerar condições de aprendizagem e construção de conhecimentos na ação prática do ensino da dança (Balé).

Busquei estabelecer relações de troca e afetividade, reconhecer os jovens ou adultos e especialmente as crianças como sujeitos pensantes que constroem o seu mundo, espaço e o conhecimento a partir de suas percepções, suas expressões, sua imaginação e seus sentidos.

Influenciada por essas experiências e de ensino e também pela atuação como professora na Escola de Dança da FUNCEB, os trabalhos finais da graduação e da especialização trouxeram discussões sobre os processos de ensino e aprendizagem, reflexões acerca das concepções e abordagens metodológicas referentes ao balé clássico. O título do trabalho de conclusão da especialização foi UMA PROPOSTA DE ABORDAGEM METODOLÓGICA PARA O ENSINO DO BALÉ CLÁSSICO NA CONTEMPORANEIDADE¹⁴.

A inquietude me instigou a buscar a ampliação conhecimentos no ano seguinte (2010) à especialização; pleiteei e fui aceita como aluna especial do Mestrado da Faculdade de Educação (FACED), na disciplina COMPREENSÃO E PRÁXIS PEDAGÓGICA: EXPERIÊNCIAS E ATUALIZAÇÕES¹⁵, ministrada pelas professoras doutoras Maria Antonieta de Campos Tourinho e Maria Roseli Gomes Brito de Sá. Na sequência tentei uma vaga residual para o Curso de Pedagogia da UFBA, para o qual fui admitida.

Levei para o Curso de Pedagogia todas as experiências e inquietações a partir da dança e também algumas necessidades de entender mais intensamente os processos educacionais e pedagógicos. Durante o curso ganharam corpo ideias sobre as possibilidades de atuação na educação em dança, principalmente com crianças. E com afirma Larossa (2015), “o sujeito da experiência é um sujeito ex-posto” (LAROSSA, 2015, p. 26).

Nesse processo pude ampliar os entendimentos e me aproximar mais efetivamente das concepções sobre crianças, infância, educação, ensino e aprendizagem que aos poucos foram se desvelando. É importante destacar que percurso formativo, principalmente o curso de Pedagogia, trouxe possibilidades de respaldar a prática educacional em dança, ressignificar saberes que potencializaram a minha formação e ação docentes.

Permiti que essa experiência formativa em educação me fizesse rodopiar, dançar e me encantar sobremaneira pela educação e essa abertura pôde conformar atualizações e novas experiências. Tecer reflexões sobre argumentos e ideias sobre a educação, o ensino para crianças e, principalmente, sobre a necessidade de se dispensar maior atenção à formação de

¹⁴ A intenção deste estudo foi investigar e configurar uma proposta metodológica de ensino do balé clássico a partir do imbricamento das ações corporais de estudos teórico-práticos de Rudolph Laban (ações de esforço básico) com princípios e fundamentos do balé clássico para possibilitar uma aprendizagem mais significativa.

¹⁵ Professora adjunta do Departamento de Educação II. Pesquisadora em Ensino de História e currículo. Grupo de Pesquisa FEP. Linha Currículo e (In)formação / Professora adjunta do Departamento de Educação I. Pesquisadora em Currículo e formação de professores em exercício. Grupo de Pesquisa FEP. Linha Currículo e (In)formação.

professores de dança pressupõe atualizar processos formadores para possibilitar a compreensão de que

Se alguma coisa nos anima a educar, e a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permite liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos, para ser outra coisa para além do que já vínhamos sendo (LARROSA, 2015, p. 5).

Figuras 9, 10 e 11 – Imagem a esquerda aulas de balé dos Cursos Livres da no centro aula do Curso Preparatório e a direita com os alunos do Curso de Educação Profissional, todos da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia – FUNCEB



Fonte: Arquivo pessoal. Fotos 9 e 10: Maurício Roque

Essas passagens estão em destaque porque foram momentos que me influenciaram profundamente e me fizeram perceber o quanto algumas ocasiões desse percurso formativo contribuíram de maneira distinta para a constituição de uma identidade docente que vai sendo constituída a partir de uma variedade de experiências e saberes adquiridos ao longo da trajetória de vida e a partir da prática – reafirmam pensamentos, transformam e abandonam outros porque “aquilo que “nos passa” ou que nos toca, o que nos acontece, e, ao nos passar, nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência esta, portanto, aberto a sua própria transformação” (LAROSSA, 2015, p. 28).

É possível afirmar, a partir das colocações de LARROSA (2015), que aquilo por que passamos e que teve significado não pode deixar de ser dito, lembrado e registrado; de certo modo, foi elaborado por vivências no percurso de vida. Dessa maneira, o conjunto das experiências particulares e especiais se funda em percepções favoráveis, acumuladas historicamente, conectadas ao processo de formação. E algumas ideias educacionais, metodológicas, didáticas, relacionais e de interação PROFESSOR-ALUNO-FAMÍLIA para o ensino de dança com crianças se encorpam na passagem como professora no projeto de iniciação artística para crianças a partir da dança, promovido pelo NV.

Esse projeto, do qual participei como professora, estava atrelado ao ensino do balé clássico, porém gradativamente se desvinculou da linguagem do balé, repensando o fazer da dança a partir da disposição de mover, criar e instigar os sentidos por meio do dançar e do brincar. Com o projeto Oficina de Balé para Crianças, cuja proposta era a iniciação artística da dança para crianças de 7 a 12 anos, promovi um encontro fértil da dança com o brincar, um fazer significativo, apoiado nesse estado de certa ludicidade.

[...] compreendendo que a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores [...]. A experiência lúdica (ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia (LUCKESI, 2014, p. 17).

Entenda-se o lúdico nesse processo como aquilo que as crianças se sentiam bem em realizar, sem trazer constrangimentos ou qualquer infortúnio nos exercícios ou dinâmicas propostas, zelando pelo bem-estar individual e coletivo para que não se sentissem incomodadas. LUCKESI (2014) fala sobre isso com propriedade ao dizer:

[...], não existem atividades que, por si, sejam lúdicas. Existem atividades. Ponto. Elas serão qualificadas como lúdicas (ou não) a depender do sujeito que as vivencia e da circunstância onde isso ocorre. Então, rir de uma boa piada pode ser extremamente lúdico, mas alguém contar-nos uma piada, ao nosso ouvido, enquanto estamos a assistir uma conferência tem um caráter de invasão, desrespeito e chatice; certamente, nada lúdico (LUCKESI, 2014, p. 16).

Esse processo educacional estava também atrelado ao entendimento de corpo na contemporaneidade e à relevância de se estar atento e respeitar a subjetividade e expressividade de cada criança; perceber que daquela forma que seus olhos brilhavam. Era um estado interno de ludicidade, que vinha das atividades, das conversas, do brincar, do movimento e da dança, dentre outras coisas (LUCKESI, 2014), sem deixar de perceber que a dimensão lúdica do cotidiano no ensino de dança para crianças é uma ação potente para a formação do sujeito.

Segundo Barbosa (2014), “as culturas infantis também são vinculadas à ludicidade, ao trânsito entre o imaginário e o real tão característico da infância” (BARBOSA, 2014, p. 645-646). Para Brougère, a “cultura lúdica antes de tudo é um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÈRE, 2019, p. 24). Essa cultura lúdica é diversificada; essa diferença se acentua conforme o meio social em que as crianças estão inseridas, os locais onde residem e principalmente quanto à questão de gênero, embora possa ter elementos comuns (BROUGÈRE, 2019).

Partimos do princípio de que todos os envolvidos nos processos educacionais devem dar importância para as experiências nos seus mais variados aspectos e que sejam capazes de criar e estimular práticas que os transportem a uma viagem de conhecimento, de interação, de afetividade e de múltiplas experiências significativas para as crianças e para os professores.

Figuras 12 e 13 – Imagem da primeira Mostra de primeira turma do projeto de 2009 no Cabaré do Teatro Vila Velha (esquerda). Imagem da aula na sala João Augusto Teatro Vila Velha (direita).



Fonte: Arquivo pessoal.

A experiência lúdica é gesto, é movimento, é linguagem, é corpo, é brincar e é dançar e em seu cerne está o corpo, o movimento como princípio, o qual é indispensável para a educação e para o desenvolvimento da criança. Na atuação como professora de dança comecei a perceber a importância de educadores que trabalham principalmente com crianças, devem se permitir e proporcionar um viver dessas experiências lúdicas. Segundo Philippe Gutton,

O brincar estabelece relação privilegiada entre o corpo da criança e o ambiente. Por meio do gesto lúdico, a relação de objeto se inscreve no espaço e no tempo, ao contrário da própria inscrição que parece favorecer a instalação da relação de objeto na história da criança. Talvez aqui esteja o papel fundamental da brincadeira: repetição incansável de gestos na consolidação da relação do sujeito com o objeto. [...] A brincadeira infantil nos fornece mais do que o espetáculo do processo de harmonização acontecendo, ela deixa traços no corpo e no espaço, traços memorizáveis de tal forma que constituem, por sua repetição e correção, um aprendizado físico da relação com o objeto (GUTTON, 2013, p. 268).

Aqui o objeto é a dança, inscrita nessa imagem do corpo que se representa no brincar para a criança e compreendida por toda a cadeia de experiências vividas (GUTTON, 2013). A partir dessa narrativa cheguei à fonte da inspiração para a proposta de pesquisa e me arrisquei a desenvolver uma pesquisa que é fruto e parte de experiências, de percepções, de práticas metodológicas vividas no cotidiano da sala de aula do projeto de ODCNV. Por considerar que as práticas artísticas educacionais em dança para a infância têm valor, parte dessas realizada em espaço não formal, refletir sobre essas práticas me trouxe informações, questões e

argumentos para pensar a formação de professores e o ensino de dança com crianças nos mais variados aspectos. Ponderando sobre as possíveis contribuições da pedagogia sistêmica e do brincar numa inter-relação com a dança.

Deste modo, nos próximos pontos a seguir, haverá uma contextualização sobre o que é o NV, a partir de um apanhado de informações que discorro a partir do meu estar no grupo, apresento a experiência no projeto ODCNV, com alguns depoimentos de pessoas que direta ou indiretamente participaram do projeto, além de reflexões e entendimento sobre o ser professora de dança para crianças. Assim, esta dissertação aos poucos ganha corpo, ao reunir informações, apontamentos e questões acerca da educação, da dança, da criança, do brincar e da pedagogia sistêmica na consolidação da pesquisa.

2 DANÇA PARA CRIANÇA É BRINCADEIRA?

Vale chamar atenção que ainda não existe resposta única para essa pergunta, que nos coloca nessa aventura, pois para respondê-la existem inúmeras possibilidades. Provoca-nos reflexões, que movem ideias relacionadas aos conceitos que estão postos. Cabe ainda dizer que essa resposta é um processo de elaboração, não existe um fechamento, creio que as leituras possam indicar qual a possibilidade de retorno para uma pergunta que brinca com nossos sentidos e certezas. Então, DANÇA PARA CRIANÇA É BRINCADEIRA?

Não é brincadeira? É brincadeira? Não sinto necessidade de resposta(s) imediatas. Pretendo deixar a pergunta para que ela gere discussões porque me faz aludir e dizer que é necessário um pouco mais de atenção no ensino de dança para criança. Porque seja qual dança for esse ensino para criança não é brincadeira. Para sustentar o fazer artístico a maioria dos artistas da dança e professores em formação, iniciam a atuação como professor(a) no campo da dança, primeiramente a partir do ensino para crianças.

Destaco esse ponto porque foi desse modo comigo; coreógrafa em escolas de ensino formal, professora em espaços não formais. Os caminhos para a formação de professores não seguem uma lógica linear; grande parte dos artistas que se deslocam para a educação em dança reproduzem os ensinamentos de seus professores em suas práticas educativas, as quais se direcionam para o ensino e aprendizagem de conteúdos aprendidos pelo tempo de estudos, passos de dança pré-estabelecidos e códigos memorizados.

Quando falo de passos de dança estou considerando as linguagens de dança que são geralmente direcionadas para o trabalho com crianças, principalmente o balé. Contudo, no Brasil existem caminhos diversos a apontar para a formação de professores e essa pode ser obtida de várias maneiras – formal ou informalmente; nos estúdios e cursos livres com profissionais com grande *expertise* e a apresentada na graduação do ensino superior e em cursos técnicos credenciados pelo MEC (ANDRADE; GODOY, 2018).

Mas, ainda dentro desses aspectos, ainda é frágil e superficial o direcionamento dos ensinamentos do que possa vir a ser o ensino de dança para crianças. Essas formações, as práticas para trabalhar com a linguagem da dança são estabelecidas de maneira generalizada, sem caracterizar muitas vezes a articulação dos elementos da dança, de conhecimentos, sem ter em vista as especificidades de cada público alvo. Entendo que quando esse público alvo são crianças se faz necessário apresentar e disponibilizar subsídios teóricos práticos para professores em formação (ANDRADE; GODOY, 2018).

Então, até aqui, DANÇA PARA CRIANÇAS NÃO É BRINCADEIRA. Porque não se pode ficar inerte ao que as crianças provocam. Elas criam, recriam, transformam ideias, conceitos e nos fazem repensar o mundo dos adultos. Por isso o ensino de dança para crianças não deve ser considerado como algo simples, existem particularidades da criança, da infância, do desenvolvimento e outras questões que precisam ser compreendidas. O território que se pisa no ensino de dança para criança é um lugar movediço, é preciso que esse professor esteja atento. Essas ações educativas para e com as crianças solicita outras percepções e formulações que são provocadas pela própria atuação no cotidiano.

Por isso, o lugar do profissional da educação no trabalho do ensino de dança para crianças é cheio de desafios, não basta saber o conteúdo, não basta ter capacidade e bom senso, é preciso MAIS que isso; primeiramente disposição para entender que “a criança é uma pessoa ávida de sensações e conhecimentos. Seu aprendizado é a marca do ser estar no mundo” (DAMAZIO, 1991, p. 30). Além disso, o processo de ensino precisa ser permeado por práticas afetivas, participativas e de relações humanas mais sensíveis e significativas, que de certo modo precisa ser constituído no cotidiano da atuação com as crianças, pelos questionamentos e reflexões que o professor possa se fazer. Torno a indagar: DANÇA PARA CRIANÇAS É BRINCADEIRA?

Ainda sem resposta continuo com essa reflexão, ressaltando a importância da formação de professores em dança e como indicação de possível contribuição para o processo formativo. Assim, indico que conhecer os argumentos da Pedagogia Sistêmica e do brincar podem reconfigurar o processo formativo docente para o ensino de dança para crianças porque a Pedagogia Sistêmica não vem para substituir, vem para agregar, somar saberes. Uma abordagem filosófica, em primeiro plano não é uma metodologia em si, trabalha com leis que regem os grupos e as relações.

Considera também todas as relações e subsídios presentes no contexto educacional e envolve as teorias e pensamentos de vários autores como Dewey, Paulo Freire, Freinet, Rogers, Piaget, Vygotsky, dentre outros, os quais contribuíram para a percepção e o entendimento de educação, infância, criança e escola. E também pode se configurar metaforicamente como um fio elástico para outras percepções, *outros* estados de atenção, em que todos os sentidos – visão, olfato, audição, paladar e tato – possam ser parceiros para as percepções docentes.

Apresentar a Pedagogia Sistêmica e o brincar como um conjunto de aberturas que possibilite orientar a própria formação e ação desse professor é abrir espaço para a visão sistêmica, para uma nova postura e outras formas de olhar o ensino, as crianças, suas famílias

as instituições. Nesse movimento poder despertar novas percepções para a formação, além de poder considerar que a tríade família-escola-criança pode cooperar no processo educacional mais significativo (FRANKE- GRICKSCH, 2014).

Essa outra forma de olhar além da visão é muito mais ampla, seria uma maneira de conceber o ensino, as crianças, suas famílias e a si por meio de todos os sentidos; ver não abrange profundamente a nossas emoções. “Um ser humano percebe o mundo simultaneamente através de todos os seus sentidos”, essa é a percepção que a Pedagogia Sistêmica vem trazendo, que a sala de aula possa ser esse mundo (TUAN, 2012, p. 12).

Uma pessoa que simplesmente “vê” é um espectador, um observador, alguém que não está envolvido com a cena. O mundo percebido através dos olhos é mais abstrato do que o conhecido por nós através dos outros sentidos. Os olhos exploram o campo visual e dele abstraem outros objetos, pontos de interesses e perspectivas. Mas o gosto do limão, a textura de uma pele quente e o som do farfalhar das folhas nos atinge como sensações (TUAN, 2012, p. 12).

Isso é o que se propõe como uma nova compressão, novo olhar, outra atitude e postura; essa é a pauta da Pedagogia Sistêmica elaborada pela terapeuta e professora Marianne Franke-Gricksh (2014) ao trazer as contribuições da Constelação Familiar de Bert Hellinger (1925-2019) para a sala de aula – perceber a importância do pensamento e do olhar sistêmico para a educação. Esse estudo ainda é recente no Brasil e são inexistentes as reflexões sobre uma alvorada da abordagem sistêmica e da Pedagogia Sistêmica na formação de professores de dança. Nesse sentido, esse referencial da abordagem e da Pedagogia Sistêmica segue no encontro da filosofia educacional específica de cada professor e professora e também da instituição, aproveitando todas as formações e saberes anteriores.

Por isso vislumbro e suponho que os conhecimentos mesmo que primário da Pedagogia Sistêmica pode vir a ser um possível caminho para que os professores e professoras possam lidar de forma mais tranquila com as situações ligadas às relações e também com as prováveis dificuldades de aprendizagem e com o ensino ao incluírem o conhecimento proposto pela Pedagogia Sistêmica e pelo brincar na sua ação no cotidiano em sala de aula.

E considerando os argumentos do brincar, é nele que poderemos também estabelecer inúmeras maneiras de construir conhecimentos e saberes que se transformem em potências se articulados com a dança. O brincar tem relação direta com a construção cultural da criança, é uma forma específica de inserção e interação dela com o mundo e na inter-relação com a dança também pode proporcionar e amplia as chances de aprimorar o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial das crianças (SARMENTO, 2003).

É no brincar que ela cria vínculos e se coloca por inteiro. A partir das brincadeiras a criança tem o poder de escolha; é um momento em que tem a liberdade de reproduzir o mundo a partir de sua imaginação e consegue manifestar suas carências e necessidades. De acordo com Gilles Brougère, o “brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples com o real” (BROUGÈRE, 2019, p. 19).

Nessas reflexões em movimento, não tenho como propósito responder a tudo, mas poder a princípio estabelecer uma possível conexão entre professores, crianças e pais a favor da vida, da educação em dança e da arte pensando nos vínculos, na afetividade, no brincar e na dança. São muitas questões que levam a outras e não haveria aqui espaço para esgotar as discussões e encontrar respostas. Assim, vamos seguindo nesse conhecer, entender e redescobrir conhecimentos e informações que ainda precisam ser compreendidas, continuar atualizando pensamentos e fazer mover esse mundo dinâmico (FRANKE- GRICKSCH, 2014).

2.1 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A definição da profissão de professor, de acordo com o *site* do MEC, data de 1827, quando D. Pedro I decretou que todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras. Contudo, somente 30 anos mais tarde ganhou configuração, com a criação dos grupos escolares e com a expansão e surgimento das primeiras escolas de formação superior de professor. A profissão de professor emergiu em dado contexto e momento histórico como resposta à necessidade das sociedades, o que lhe garantiu estatuto de legalidade (PIMENTA, 1999, p. 18).

A despeito de ser muito antiga, a formação de professores passa por constantes reflexões e reelaboração das concepções do SER PROFESSOR, o que lhe confere um tom de atualidade; ter a formação para a docência é a necessidade de repensar cotidianamente os saberes requeridos para exercer a função do ensino da arte (dança). De acordo com o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1996, “ a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena em universidade e instituto superiores de educação admitida como formação mínima” (BRASIL, 2020, p.42).

E no 2º paragrafo do Art.26 estabelece que o ensino de arte constitua componente obrigatório nos diversos níveis da educação básica. De certa forma a lei assegura um espaço para as artes na escola, como já era estabelecido em 1971 com a inclusão da educação artística. Destaca o inciso 6º que a dança é uma das linguagens que contribuirão com o

currículo, juntamente com as artes visuais, a música e o teatro que trata o paragrafo deste artigo (redação dada pela lei 13278 de 2016) (BRASIL, 2020 p. 20).

Entendo que as especificidades postas não somente pela LDB, mas também na Base Nacional Curricular Comum (BNCC) são pontos importantes em relação ao profissional da educação. Não se pode desconsiderar a importância desse profissional da educação para a sociedade e ressalte-se a do profissional da educação em dança. O ensino da dança existe a tanto tempo quanto o Curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal da Bahia – mais de 70 anos – e mesmo assim, há uma desvalorização dessa profissão por segmentos da sociedade e pelo poder público.

Conforme Pimenta (1999, p. 15), faz-se urgente e necessário o sujeito que pretende exercer essa profissão investir na sua formação, acredita que na contemporaneidade repensar a formação é se contrapor à desvalorização imposta à profissão do professor e incluo aqui a do professor de dança. E seguindo o entendimento da autora, é fundamental eliminarmos certas compreensões e julgamentos sobre a profissão. O professor ou professora de dança é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais ocasionadas pela sociedade atual. Em diálogo com Pimenta (1999, p. 19), percebo que essas contradições apontam para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social, artística, cultural e política que impõe a necessidade de uma formação mais audaciosa.

Para a formação do professor de dança é indispensável um olhar atento para as questões e crises que nos atravessam. Por exemplo, este momento da pandemia da Covid-19, que assola o mundo desde 2020, vem impondo ressignificações ao ensino geral e de maneira direta ao ensino de arte e dança para todos, principalmente para as crianças. Por ter sido alterada toda a lógica do ensino para o formato virtual. E nesse contexto mais do que nunca é necessária à participação da família para disponibilizar celulares ou computador para as aulas *on-line*, acesso mínimo à internet e sem contar a necessidade apoio para questões emocionais.

Além da pandemia da Covid 19, ter imposto modificações econômicas e sociais na vida de milhares de famílias. Sem contar com todas as necessidades adaptativas dos professores e professoras de dança nas questões didáticas, metodológicas e de recursos e também ainda as questões econômicas e emocionais. Essa discussão é importantíssima, mas nesse momento não é o foco desta pesquisa, razão pela qual não nos aprofundaremos, talvez em um artigo futuro. (PIMENTA, 1999).

Não é o principal dominar os códigos de passos estabelecidos, repetir metodologias e dominar as características, princípios dos conteúdos sejam do balé clássico, da dança moderna, da dança afro, do *jazz*, da dança contemporânea ou de qualquer outra dança a ser

ensinada para as crianças. Mas o modo de ensinar dança, respeitando as singularidades, considerando a dança para TODOS OS TIPOS DE CRIANÇA. Existem tensões intrínsecas ao próprio ato de educar para a dança, ensinar dança, além da complexidade no processo de formação docente e constituição desse profissional.

Entender que essa formação perpassa pela “mobilização de vários tipos de saberes é o primeiro passo; saberes de uma prática reflexiva, de uma teoria especializada e de uma militância pedagógica” artística, política, social e econômica (PIMENTA, 1999, p. 30). De certo modo é um constante desafio desse professor cuidar da própria aprendizagem como um processo interno de um eterno aprendiz. Por essa perspectiva, afirma Pimenta (1999),

O que coloca elementos para *produzir a profissão docente*, dotando-a de saberes específicos que não são unidos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da profissão docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem *decisões* num terreno de grande complexidade, incertezas, singularidade e de conflito de valores (PIMENTA, 1999, p. 30).

E com afirma Pedro Demo (2009), é necessário pensar não em dias de aula, mas em dias de aprendizagens.

Mas do que outras profissões, esta precisa de reconstrução completa, dentro da máxima: ser profissional hoje é, em primeiro lugar saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. Isto não denigre o desafio do domínio de conteúdos, mas como esses se desatualizam no tempo. É fundamental saber renová-los de maneira permanente (DEMO, 2009, p. 11).

Então, é preciso incluir nesta discussão os currículos das instituições de formação docente, que pouco têm contribuído para gestar uma profissão docente de futuros professores e professoras de dança, os quais, em maioria, chegam às universidades como artistas da dança que atuam como professores ou aqueles que não tem nenhuma experiência com a dança. Embora artistas de dança e professores de dança não sejam opostos, também não são sinônimos, precisam de estudos específicos e podem, devem e são complementares.

O artista da dança não precisa passar pela universidade, mas para atuar como professor de dança dentro de uma escola de ensino formal, sim, pois há na legislação obrigatoriedade da licenciatura (ensino superior). Ressalta-se o crescimento os cursos superiores de dança que nos últimos tempos, a partir dos programas de incentivos governamentais¹⁶ (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

¹⁶ O programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), o programa Nacional de Formação Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Estímulo, Restruturação e Fortalecimento

A autora Taís Ferreira ao realizar uma consulta na base de dados atualizados do Ministério da Educação (2013) sobre o ensino superior para sua pesquisa, artigo publicado 2019, encontrou 47 cursos de nível superior, todos presenciais. Entretanto, desde 2016, temos o Curso de Licenciatura em Dança a Distância da UFBA, com turmas divididas por polos que atendem diferentes regiões da Bahia. Composto por estudantes de perfis diversos – artistas que atuam no ensino de dança em escolas de ensino formal privada; artistas que nunca atuaram no ensino; profissionais de outras áreas cujo contato com a dança se dá pela primeira vez no curso.

Conversar e discutir sobre a formação de professores de dança pela perspectiva do ensino de dança para crianças é de suma importância para mim; a maioria desses profissionais inicia no ensino de dança com esse público. Esta pesquisa não pretende se aprofundar na discussão de todos os processos, na aplicação de leis, currículo, mas fazer pensar – SER PROFESSOR EXTRAPOLA OS LIMITES DA FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE. A ação do professor com ou sem a formação superior, encontra-se tanto nos espaços de ensino formal quanto não formal e em ambos essa ação do ensino da dança para criança precisa ser entendido como um processo de formação em artes e não como um processo de ocupação do tempo da criança (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Assim, a universidade – espaço de legitimidade da formação de professores, ambiente que produz conhecimento científico – precisa repensar os currículos para que ocupem um espaço além da educação estética, científica e política. É urgente e necessário se considerar a possibilidade de dilatar esses espaços de educação para abordar estudos referente as relações afetivas, preocupar-se com os sujeitos e toda a sua estrutura familiar e valorizar as relações humanas para uma formação mais sensível, na qual a aprendizagem e a formação ocorram por meio de vivências que possam estar permeadas pela afetividade (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Por fim, perceber que a formação profissional para a docência em dança, seja inicial ou continuada, necessita de outros olhares e saberes. Neste trabalho estamos considerando como uma das possibilidades o vínculo com os ensinamentos da Pedagogia Sistêmica e do brincar – destaque para as especificidades FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA e AÇÃO EDUCATIVA PARA CRIANÇAS.

2.1.1 Entendimento sobre ser professor ou professora de dança para crianças

Ao falar da formação docente nesta pesquisa, acredito ser necessário trazer minhas reflexões e entendimentos sobre o SER PROFESSORA DE DANÇA, que vem se constituindo pelas experiências cotidianas, fortalecida pelas formações continuadas, pelos cursos e convivências com os alunos (as). Essa formação docente vem sendo elaborada e validada no processo contínuo da prática diária de ensino e aprendizagem, adaptando-se ao fazer da docência em dança. Estabelecido “como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão” (TARDIF 2002, p. 181).

Constrói-se, também, pelo significado que o professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor (PIMENTA, 1999, p. 19).

Para isso, se faz necessário reelaborar saberes a partir das ponderações constantes a respeito do fazer e pensar sobre a ação educativa em dança, apoiada por teorias e considerações que circulam entre a curiosidade, a escuta sensível, a afetividade e as práticas que possam despertar isso. É a prática de ensino no dia a dia, no contato com as crianças, com os alunos e alunas, com o espaço que vai revelando o significado de Ser. É esse cotidiano que complementa a formação e a cada dia “[...] irá constituindo saberes-fazeres a partir das necessidades e desafios do ensino [...]” que surgem no território da sala (PIMENTA, 1999, p. 18). Até que se componha uma identidade profissional docente que se estabelece a partir de ressignificações da profissão, dos saberes e fazeres, segundo Pimenta (1999); um SER professora que se organiza no fazer, na atuação.

Constituir uma identidade profissional docente de dança envolve aspectos que não se elabora apenas no dia a dia, também está relacionada ao significado dado à profissão. Considerando-se muitos acontecimentos do contexto da sala de aula, a prática pedagógica, nessa relação artística educacional não está apartada do sistema de ideias, valores éticos do professor; sua identidade profissional docente se constituirá das adjacentes circunstâncias sociais, econômicas e emocionais que permeiam a trajetória.

A sala de aula é um dos espaços principais de constituição dessa identidade profissional docente. Tudo que ali acontece precisa ser observado pela ótica de um caleidoscópio. Por que caleidoscópio? Porque tal instrumento indica um conjunto formado por elementos heterogêneos e variáveis; esse sentido metafórico apresenta diferentes arcabouços para a percepção de si, do outro e dos processos de ensino correspondentes à formação das crianças.

Ainda pela perspectiva metafórica do caleidoscópio, ao se modificar a posição diante da luz e girar surgem imagens únicas – a cada movimento formas distintas, resultando sempre em um novo jogo de imagens¹⁷. É assim que entendo e vejo a sala de aula, os processos de ensino, as crianças e os contextos familiares.

É preciso também incluir nessa reflexão o entendimento da ação pedagógica como um processo mais amplo, no sentido de que a prática de ensino de dança precisa considerar as crianças de forma integral. A colocação do termo integral é um modo de ampliar o significado de criança, para que a aprendizagem possa contemplar todas as dimensões de maneira significativa. Estabelecer um exercício reflexivo que provoque a curiosidade e um olhar atento para o contexto e a realidade, frente ao que se apresenta em sala de aula. Nesse sentido, o professor precisa cultivar a curiosidade, ser consciente do seu lugar, da sua posição, de seus valores, os quais não se separam da sua visão de mundo.

Freire (1996) diz que ensinar exige curiosidade e criticidade; orientado por uma curiosidade o professor fará indagações a todo momento, pensará criticamente e criativamente a prática, observará os alunos a partir de várias *posições* como no caleidoscópico. Sem essa curiosidade como inquietação indagadora não existiria a criatividade (FREIRE, 1996, p. 32). Esse olhar e observar de forma crítica e curiosa sua ação e as relações artísticas e educacionais que se estabelecem são também um contínuo formar-se professor. É importante ser contemplativo de si, das suas certezas, das suas atitudes e posturas e das implicações que surgem do fazer educativo; pensar a ação pedagógica deve ser parte constante da ação docente.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade. Com a curiosidade domesticada posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de limitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 85).

A curiosidade progressivamente estabelece o modo de compreender a prática educacional da dança, mostrando pontos admiráveis a considerar, como, o valor dos processos de identificação de cada sujeito com a dança, com a dimensão cognitiva, social, cultural e afetiva. Não somente isso, também com a ideia de avaliação como forma de acompanhar o

¹⁷ Disponível em: <https://conhecimentocientifico.r7.com/caleidoscopio/>. Acesso em: 27 maio 2020.

processo de desenvolvimento de si e do seu aluno. Como se pode notar, um amplo campo de conhecimento que precisa ser alcançado e isso nos mostra que existem saberes que vão se tornando imprescindíveis para a atuação docente em dança, porque de certo modo “[...] conhecimentos pedagógicos fazem-se importantes para aqueles que optam pela carreira docente” (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006, p. 85).

Nesse diálogo, outras questões também perpassam essa dimensão do SER professora ou professor de dança. Ensinar e educar exige um empenho na percepção do outro, esses atributos ultrapassam a lógica de ministrar aulas teóricas / práticas de dança, de trabalhar metodologias e planejar aulas; são outros pontos fundamentais para os processos de ensino e da formação do ser humano. Marques (2015) afirma ser preciso “compreender as múltiplas e multifacetadas relações entre professor, aluno e conhecimento como redes múltiplas e mutáveis de um processo contínuo de conhecimento são pressupostos do trabalho educacional” (MARQUES, 2015, p. 236).

São reflexões sobre os processos educacionais em dança, mas a atenção também se volta para os sujeitos, o espaço, a família e para si, tudo como parte de uma estrutura muito maior, pois a “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência” (FREIRE, 1996, p.22). Então, pensar as práticas pedagógicas de ensino é trabalhar pela perspectiva de perceber a realidade que se apresenta na sala de aula, gerar condições para o ensino e aprendizagem, elaborar conhecimentos, estabelecer relações de troca e afetividade, reconhecer o sujeito como um ser singular, pensante que constrói o seu mundo, espaço e conhecimento a partir de suas percepções.

A afetividade precisa também se fazer presente nos processos de ensino-aprendizagem, por contribuir em certa medida para o entendimento do lugar do professor como mediador e “provocador” das conexões, a partir de relações mais sensíveis, afetuosas e de interação, estabelecido por um lugar de escuta. Segundo Paulo Freire (1996, p. 113), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”. Indo mais longe, uma escuta sensível está além da escuta do que se fala, é escutar o corpo, perceber o comportamento, entender as atitudes não apenas dos alunos, mas as próprias.

A escuta sensível na educação, quando existe na prática pedagógica em dança, é um compromisso com a humanização (NUNES, 2009). Segundo René Barbier (1993), a escuta sensível se ampara na empatia, é um lugar de entender as situações a partir de uma sensibilidade que é individual, mas também coletiva, que pode transformar a prática facilitando a aprendizagem na sala de aula. O cerne dessa escuta sensível é a sensibilidade, ela

por sua vez contribui para a compreensão de cada sujeito de forma individualizada. (NUNES, 2009).

Poderíamos nos estender na discussão sobre a sensibilidade, mas trago aqui somente alguns pontos para embasar as reflexões sobre essa relação da escuta sensível na educação, aqui entendida como uma das colunas do “trabalho pedagógico de qualidade. Sua essência e sucesso dependem, em grande parte, da habilidade do professor para interligar as ações reciprocidade/intercâmbio/diálogo.” Ao estabelecer e utilizar essa escuta o professor estabelece uma conquista afetiva dos alunos (NUNES, 2009, p. 33).

Mas como podemos praticar a escuta sensível no ensino de dança para crianças? Será que sabemos escutar? Na prática do ensino para crianças na maioria das vezes já elaboramos respostas, sem efetivamente escutar o que a criança diz. Produzimos monólogos. Especialmente no ensino para crianças essa NÃO ESCUTA se amplia. A escuta sensível é um dos pontos para o qual devemos ser vigilantes; não se trata apenas da escuta audível, mas de perceber o outro em um sentido mais amplo, considerar o ambiente da sala de aula como um possível território de aprendizagens. Se permitir aprender com as crianças a partir da convivência com elas que podem nos ensinar e mostrar muitas coisas.

Dessa forma, pela perspectiva da escuta sensível e da afetividade compreendo que a interação nas aulas de dança cria o elo afetivo entre as pessoas. É no ambiente que isso se estabelece e ultrapassa a vivência corporal do ensino da dança; a aprendizagem de determinados movimentos de uma determinada técnica. É preciso que as relações em sala cheguem ao lugar primordial da confiança, do afeto e respeito mútuo, que ressignifica a ação docente e o sentido da aprendizagem da dança para as crianças.

Então, pensar a ação docente é “pensar a educação a partir do par experiência/sentido” cujo desafio é a escuta sensível e a afetividade. Qualquer que seja o sujeito da ação educativa um processo de ensino e aprendizagem sem afeto/afetividade, sem escuta sensível não é possível provocar interesse, nem necessidades e nem motivação (LARROSA, 2015, p. 16). Falamos da cordialidade, do respeito não como exclusivamente um sentimento, mas como uma atitude aqui entendida como “uma postura cultural, uma posição que se toma frente ao mundo” (TUAN, 2012, p. 2).

Esse conceito de atitude trazido Yi Tu Tuan, professor de geografia, amplia a perspectiva do ponto de vista das atitudes e valores como também da percepção nas relações do meio ambiente, esse território que é o cotidiano da sala de aula de dança, como qual se tem muito a dialogar.

Ressalto aqui a importância de uma educação afetiva, com práticas de afeto que não se caracteriza por abraços e beijos, está muito além; a educação afetiva busca trabalhar com a percepção de sentimentos e emoções, leva em consideração ideias de todos naquele ambiente, seja na atuação com jovens, adultos e principalmente com as crianças, as quais devem ser consideradas como sujeitos capazes, que têm vontades, opinam e tomam decisões sobre aquilo que lhes interessa (FRANKE-GRICKSCH, 2014).

Para se constituir uma educação que perpassa a escuta sensível, pela afetividade e respeito é preciso considerar os argumentos, parar para ouvir, perceber, estabelecer vínculos, ter clareza da comunicação e praticar a reciprocidade. Como sustenta Marianne Franke-Gricksh (2014), é preciso levar os sujeitos da educação, os professores inclusive, a se colocarem de forma que possam de maneira imaginária chegar “até o interior de seus corações, e lá olharam a seu redor. Podiam se sentar dentro de seus corações, ouvir seus batimentos, acender uma vela e iluminar o espaço interior de seus corações”. Dessa forma serem também afetados pelo meio, pelas interações – pela emoção, sentimento e paixão que fazem parte dessa afetividade e da sensibilidade de que falamos anteriormente (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 133).

Em sua sala de aula uma professora afetiva precisa parar, esperar, observar, dar tempo para que os processos de aprendizagem aconteçam. Paulo Freire (1996), na sua obra *Pedagogia de Autonomia*, mencionava que ensinar demanda um querer bem aos educandos; isso quer dizer que precisa estar disponível para esse sentimento, “estar aberto ao gosto de querer bem”, porque essa disposição para querer bem é afetividade e direcionará a prática com mais alegria (FREIRE, 1996, p. 141).

Desse modo, defendo e afirmo que se faz necessário e urgente que a afetividade seja parte central na interação com as crianças, para dar sentido ao conhecimento e a tudo aquilo que lhe é apresentado. Essa afetividade é elemento constitutivo das pessoas e não se encerra em nenhum momento, é permanente ao longo da vida. “Afetividade e cognição estarão, dialeticamente, sempre em movimento, alternando-se nas diferentes aprendizagens que o indivíduo incorporará ao longo de sua vida” (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 36).

Sendo assim, faz-se necessário a professora ampliar a percepção para os mais variados aspectos da prática pedagógica, porque o ensino para crianças é dinâmico, interativo, sempre inédito e imprevisível. Ao entrarmos no território da sala estamos expostos às diversidades, diferenças e semelhanças. Por mais desafiante que seja é preciso ter atenção para tudo que envolve a estrutura inter-relacional de que as crianças fazem parte. Tudo que foi mencionado é parte do desenvolvimento do ensino da dança.

2.2 ENSINO DE DANÇA PARA CRIANÇAS

O ensino de dança precisa apresentar as crianças possibilidades do uso do próprio corpo e de suas partes nessa relação com o movimento/dança, com o espaço, com objetos, com elementos e outras possibilidades de materiais e recursos. Tal prática precisa propor que as ações artísticas pedagógicas possam garantir experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos tempos e desejos da criança” (BRASIL, 2012, p. 25).

As contribuições da dança para a formação da pessoa constituem, assim, uma educação corporal que possibilita ao sujeito criar e dar significados aos processos de aprendizagem. A dança, como área de conhecimento, dialoga com as coisas que estão no mundo (MARQUES, 2011). Isso se projeta nos “corpos que dançam são potenciais fontes vivas de criação e de construção, de reconfiguração e de transformação dos cotidianos” (MARQUES, 2011, p. 32).

Ao nos atermos à discussão sobre o ensino da dança precisamos tecer entendimentos sobre corpo e dança que estarão postos na ação do ensino. Proponho uma visão do corpo que faça um recorte para o corpo da criança com algo que está marcado por valores e significados culturais de uma época, de uma família, a partir dessa diversidade. Considerando também como corpo-território, corpo ambiente e corpomídia. Nesse fio que se aglutina e nos permite entender a complexidade do corpo dentro da própria existência. E a dança como área de conhecimento, como o lugar de possibilidades, espaço, tempo, movimento, esforço físico, sutileza, intensidade, leveza, impulso, forma, pausa, estética, imaginação, brincadeira e arte, dentre outros pontos a considerarmos.

Por essa perspectiva, a intenção não é persuadir ninguém a conceber corpo e dança da mesma maneira, mas fazer pensar sobre quais são suas razões e escolhas, sobre o que acredita, suas ideias estéticas e criativas, independentemente da linguagem de dança que irá propor como ação educativa em dança para crianças. Segundo Marques (2011),

Ao propormos a educação de corpos lúdicos em nossas salas de aula de dança, propomos também a possibilidade de que esses corpos sejam capazes de criar e de recriar suas danças e, assim, a sociedade. Ao sugerirmos a educação de corpos relacionais, acreditamos na possibilidade de olhar, de perceber e de articular danças *entre* pessoas. Ao sermos capazes de criticar em nossos corpos, ou seja, dançando, seremos também capazes de construir e desconstruir o mundo em que vivemos. (MARQUES, 2011, p. 35).

Entendo que aos poucos se faz necessário se desfazer das formas ideológicas de ensino/aprendizagem da dança tentando de se desvencilhar da relação com os padrões

estéticos ditos ideias, na busca do movimento perfeito, do controle do corpo e poder elaborar outras ideias, novos caminhos para o ensino da dança e tentar trabalhar com uma visão contemporânea. Que nossa ação possa ser abalizada e proporcionar, segundo Britto (2008), uma experiência “particular de cada corpo (artista), das possibilidades de variação das operações associativas além das próprias informações a serem associadas” (BRITTO, 2008, p. 77).

Isso significa que é necessário fazer a criança perceber suas possibilidades e os limites desse corpo dentro desse campo. A ideia nesta proposta é que a criança possa expressar suas opiniões e suas experiências e que o professor ou professora, reconheça a criança como o centro do processo de ensino, pois, de acordo com GREINER, (2005. p. 51) “[...] a dança se organiza como uma possibilidade de especialização do movimento corporal elaborada como uma solução adaptativa do corpo [...]”. Então, as metodologias para o ensino de dança podem e devem ser atualizadas a partir dos conhecimentos que valorizam os processos de cada sujeito.

Com isso, podemos colaborar para o surgimento de novas perspectivas nos processos de ensino da contemporaneidade e ampliar as dimensões de entendimento e percepções para as relações artísticas educacionais, com o compromisso de não reduzir os corpos a modelo algum, mas procurar dar importância aos processos de identificação de cada criança e do próprio professor por intermédio dessas reflexões.

De acordo com Britto (2008, p. 76), “as modificações adaptativas resultam na alteração de equação, configurando uma possibilidade de gerar outros princípios organizativos”. A partir desse pensamento penso que inventar formas variadas para trabalhar o ensino/aprendizado da dança – ou das danças – é articular ideias de dança na contemporaneidade e poder desde a pesquisa de movimento, do trabalho com a improvisação, com as ações corporais, com jogos, brinquedos e brincadeira, procurar o entendimento de como o corpo se adequa à prática – seja balé, *hip hop*, dança popular. A intenção é conseguir a melhor compreensão teórico-prática dos princípios e fundamentos que regem a linguagem da dança a se ensinar de maneira significativa.

Cada sujeito apresenta um conjunto de estratégias cognitivas que movimentam o processo de aprendizagem. Contudo, fica claro que a aprendizagem está diretamente relacionada com a compreensão das crianças sobre o que é posto na aula. Como dito, todo processo de ensino aprendizagem precisa estar centrado na criança para que ela possa ter autonomia para aprender; o importante é a autorrealização, o seu crescimento pessoal, em que sentimentos, pensamentos, corpo e ações do brincar e da dança estão integrados.

O corpo é o ambiente da dança, no sentido que seu design delinea possibilidades para interagirem as múltiplas informações inatas e adquiridas, que nele transitam. Toda dança resulta do modo particular de um corpo organizar, com movimentos, o seu conjunto de referências informativas (biológicas e culturais). Do mesmo modo, o contexto cultural corresponde ao ambiente do corpo, no sentido de que o conjunto de informações que caracterizam os modos de pensar e operar vigentes na sociedade em que está inserido delinham seu campo particular de possibilidades interativas (BRITTO, 2008, p. 72).

Para tanto, as informações a serem aprendidas têm que entrar em conflito com o material existente na estrutura cognitiva da criança; se não acontecer essa ação recíproca com conceitos existentes no sujeito, ela somente irá decorar e esquecer após um tempo. Contudo, fica a cargo do professor/a estudar, pesquisar e encontrar meios de integrar essas possibilidades. É por isso que acredito na perspectiva do brincar, em uma proposta em que a criança possa brincar de dançar, dançar o brincar, na qual a partir dessa dinâmica “estaremos também contribuindo para a educação de corpos sociais cidadãos brincantes que saibam estabelecer vínculos com os outros e com o mundo em que vivem” (MARQUES, 2011, p. 34).

A partir dessa perspectiva, a criança vai criando laços e consegue ela mesma e dar significado a sua existência. Visto isso, ressalto a importância de reinterpretar e organizar outros conhecimentos necessários sobre a aprendizagem para propor modificações funcionais que beneficiem o aumento da capacidade das crianças de organização dentro da prática da dança. O trabalho de cada professor recai no conjunto de teorias e práticas que consegue organizar para fazer um trabalho cômico no ensino da dança.

Acredito que a dança deve contribuir para a autoformação, pois, sendo um lugar complexo tem respaldo para propor transformações, intervenções e recriações das práticas nos espaços de ensino. Sem dúvida pode contribuir de maneira fundamental para a formação de um indivíduo/ser humano, permitindo que entenda melhor os ambientes sob os mais variados aspectos, como sujeito de suas próprias ações na sociedade em que está inserido. Partindo dessa visão, a retomada da função expressiva e comunicativa da dança se faz extremamente necessária para que a ênfase no rendimento técnico não seja o ponto principal da aprendizagem.

2.2.1 O corpo que brinca é o mesmo corpo que dança

Em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente (Boaventura de Souza Santos).

O corpo é produto da cultura, imprime suas marcas ao sujeito e, ao longo do tempo, tem sofrido mudanças de concepções por meio de adequações políticas, econômicas e religiosas que sedimentam, muitas vezes, um tipo de compreensão do corpo como objeto de controle, pecado e submissão. Não podemos deixar de destacar que a influência da sociedade sobre os sujeitos começa pelo corpo, pois a necessidade de dominá-lo colocou o homem como um ser moldável.

De certo modo, romper com concepções de corpo endurecidas é reconhecer que “o corpo porta certas habilidades motoras que são inseparáveis de outras competências suas, tais como as de raciocinar, se emocionar desenvolver linguagem etc. (GREINER e KATZ, sem data). Isso implica que precisamos ir ao encontro desse entendimento que o movimento, a ação corporal e suas capacidades diversas e singulares fazem parte da totalidade do ser humano. Nessa perspectiva podemos considerar que “Vivendo sempre em processo, o corpomídia nutre a possibilidade de conectar tempos, linguagens, culturas e ambientes distintos” (GREINER, 2005, p.11). Isso nos possibilita afirmar que o corpo é o cerne da ação do brincar e da dança considerando que podemos elaborar fios e conectar diferentes campos de conhecimentos a partir de escolhas para ascender as possibilidades e diversidades de estados corporais (GREINER, 2005).

No entanto, essa afirmação é uma questão importante a ser tratada, porque o homem pode apresentar inúmeras variações na concepção e no tratamento do corpo, bem como nas formas de mover-se. Quando falamos no ensino de dança, em alguns aspectos muitas vezes esse corpo tem o movimento controlado, em um processo de treinamento corporal que coloca esse corpo em um estado no qual o sujeito realiza os movimentos automatizada, sem a consciência de fazê-los. Quando aqui afirmamos que o corpo que dança é o mesmo corpo que brinca e vice-versa, estamos sugerindo que precisamos possibilitar a espontaneidade e propiciar experiências inéditas a partir da integração com o brincar, como algo que é para ser praticado em sua potencialidade própria, igualmente com o dançar. E, assim, ampliar a compreensão sobre esses corpos das crianças, dos professores. Corpos do brincar e do dançar (GUTTON, 2013).

Apesar de entender que a dança ou as danças possui/possuem suas especificidades, acredito ser necessário fazer os sujeitos perceberem suas potencialidades, possibilidades de organização corporal desse corpo dentro da estrutura organizativa de cada ação prática. Tentar levar a compreender que “os movimentos corporais não são relações mecânicas estabelecidas por um corpo que percorre o espaço fixo”, mas um corpo cheio de outras experiências que não se anulam nos processos de aprendizagem (GONÇALVES, 2006, p. 147).

É com esse entendimento que oriento minhas reflexões para propor OUTRO olhar para esse corpo que brinca e que dança. “O próprio corpo resulta de continuas negociações de informações com o ambiente e carrega esse modo de existir para outras instancias de seu funcionamento” (GREINER e KATZ , sem data). Isso quer dizer que o corpo não está apartado da ação criativa no mundo, confere o significado humano, entender o corpo como processo e os aprendizados de maneira diferente dá sentido e significado à existência humana do sujeito e “traz uma rede particular de conexões” (GREINER e KATZ , sem data).

Parto do princípio de que não existe um modelo ou um padrão específico para o ensino de dança para crianças, nem mesmo é necessário controlar o corpo das crianças para que a aprendizagem aconteça. Precisa-se entender que o corpo das crianças deve ser percebido e “reconhecido como um sistema complexo e é justamente esta alta taxa de complexidade, e nada mais além disso, que o distingue de outras espécies” (GREINER, 2005, p. 43).

Precisaríamos, então, reconfigurar o olhar sobre o corpo das crianças e dos professores de dança? Se precisarmos essa possibilidade de vivenciar o movimento a partir de um estado do brincar, algumas pessoas podem dizer que é o processo de ensino entendido a partir da ludicidade, que pode estabelecer esse estado do brincar. Acredito que é muito mais que a ludicidade, entendo como um estado, uma presença. A presença desse estado do brincar é como uma sensação corporal agradável e para entendermos isso precisamos reorganizar os conceitos, considerar que não é necessário dar um caráter instrumental para o ato de brincar, mas possibilitar experimentar o brincar, o movimento, o corpo e dançar (DANTAS, 2019).

O brincar com a dança, com o corpo, com o movimento é poder trabalhar livremente e ludicamente. Os “movimentos e ação corporal são capazes de não apenas modificar as relações e sensações, mas de reorganizar as estruturas do próprio corpo, em aspectos gerais da vida” (FREITAS, 1996, p. 62). Segundo Greiner (2005), entender que esse corpo não é produto – da criança ou do professor – e que no momento da ação, seja ela qual for, se modifica por conta da percepção e das sensações que nele são provocadas pelo estado de brincar, pela ludicidade e pelas percepções.

[...] as sensações são processadas no organismo, colocam-se em relação. É quando o processo imaginativo se desenvolve. Assim, a história do corpo em movimento é também a história do movimento imaginado que se corporifica em ação. Os diferentes estados corporais modificam o modo como a informação será processada [...] (GREINER, 2005, p. 64).

É nesse entendimento que buscamos a necessidade de entender que o corpo que brinca é o mesmo corpo que dança. Aprender teoricamente essa condição do corpo e do brincar neste

estudo é uma demanda indiscutível, para no próximo tópico buscar dar um sentido para a questão DANÇA COM CRIANÇAS É BRINCADEIRA?

No processo de ensino é importante dar espaço para o corpo brincar, mas também para processos criativos individuais e coletivos. Dessa forma buscamos elaborar essa inter-relação entre a dança e o brincar ou do brincar e a dança, experiências que partem do corpo, entendendo que essa inter-relação diz respeito ao corpo, à criança e ao professor, mas se torna pertinente pensar que a ação de ensino de dança com crianças prescinde de um “estado de brincar”. E o que seria esse estado? Arrisco dizer, que talvez seja as experiências divertidas, ou uma cultura que é constituída de um brincar a dança ou um dançar o brincar e pudéssemos instaurar no território que é a sala de aula, um estado brincante.

De acordo com Brougère (2019), a cultura lúdica é construída a partir do brincar.

É no conjunto de sua experiência lúdica acumulada, começando pelas primeiras brincadeiras, evocadas anteriormente, que se constitui sua cultura lúdica. Essa experiência é adquirida pela participação em jogos com os companheiros, pela observação de outras crianças (BROUGÈRE, 2019, p. 26).

Nesse aspecto temos tanto no brincar quanto na dança “o corpo que não para de conhecer, de se relacionar como os ambientes, e neste sentido, nem quando está submetido a algo ou alguém torna-se um objeto passivo. Ele continua sendo gerador de signos” (GREINER, 2005, p. 92). Por essa perspectiva propomos ampliar a percepção, entender que existem condições para cada corpo e para cada TIPO DE CRIANÇA; compreender que os movimentos corporais das crianças nas aulas de dança não podem ser automatizados, mas ações que possam trazer outras experiências de movimentos constituídos pelo brincar e pelo dançar que não podem ser anulados nos processos de ensino e aprendizagem de dança.

Porém, seria desejável para o mediador (professor/professora), a partir desse entendimento, elaborar uma compreensão do brincar e desse caráter lúdico, como um estado brincante em que a dança venha a ser o brinquedo do corpo. E isso não está relacionado com o que é feito, mas como é feito. Por sua vez, não será a mesma coisa para crianças de 7 anos e as 12 anos de idade; há também pontos diferentes em relação a meninas e meninos apesar de existirem elementos comuns. Nesse aspecto, o “brincar torna-se arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, se limita a uma relação simples com o real” (BROUGÈRE, 2019, p. 26).

A participação do professor/a nesse brincar de dançar, no fazer da dança, no faz-de-conta do brincar, esse estar com as crianças, integrando-se a elas com um corpo ativo, que terá a responsabilidade de saber distinguir em que momento somente observará ou intervirá, mas

tem que dividir com as crianças, o movimento, o brincar e o dançar. A existência dessa relação, dessa interação é aquilo que pode ser reconhecido como potencial de comunicação, de expressão, de sentidos.

Então, é preciso que esse repertório de comunicação seja estimulado, nessa criação de vínculos, compreendendo que o brincar assim com a “dança traz aspectos da criação, imaginação, fruição, expressão entre outros que podem ser experimentados por meio do corpo que dança”, do corpo que brinca, sem se preocupar com resultados; entendo-o como parte de um processo que pode proporcionar experiências lúdicas, artísticas e estéticas (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 30).

Sem desconsiderar que a dança possui saberes próprios, o brincar não se distancia desses aspectos inventivos e imaginativos, digamos que é uma inteligência, algo que fica entre o subjetivo e o prático. Segundo Kishimoto (2019, p. 143), “ao brincar a criança não está preocupada com o resultado. É o prazer e a motivação que impulsiona a ação para exploração livres”. Esse processo suscita constante reflexão e conexão com a criança, com o corpo e com a ação, ou melhor, pode proporcionar a vinculação com a aula que se pretende ofertar.

Vale ressaltar que é de extrema importância, nos processos com as crianças, o/a professor/a compreender o modo como o/a mesmo se relaciona com as condições do próprio corpo, com o movimento, com a dança e com o brincar. Se pararmos para pensar, quando o sujeito nasce a inserção no mundo é exclusivamente pelo corpo, a partir do brincar da mãe e do bebê, do gesto, do movimento e do som. Conhecemos o mundo à nossa volta pelas nossas sensações corporais, sentimentos e interações com o meio, tudo isso é estabelecido pelo corpo, pelo movimento, pelo gesto e pelo brincar (KISHIMOTO, 2019).

Toda essa conversa tem um propósito, nutrir as discussões sobre o corpo nessa inter-relação entre a dança e o brincar. Considerando-se que será pelas experiências práticas que o corpo se tornará a mola propulsora do movimento/ação do brincar e da dança. Porque o corpo da criança que dança é o mesmo corpo que brinca, mas é certo e necessário o reconhecimento das individualidades/corpo.

2.3 A PEDAGOGIA SISTÊMICA: A DIMENSÃO DO ENCONTRO E DAS DESCOBERTAS

Nessa parte vamos apresentar aspectos da Pedagogia Sistêmica e trazer um ponto de vista das descobertas e possibilidades de articulação dos seus princípios e contribuições para a formação de professores de dança no aspecto do ensino para crianças. Então, a partir das orientações, leituras e dos estudos foi possível estabelecer uma aproximação com essa teoria

da educação que não exclui nem se coloca de forma superior às demais teorias da educação existentes, mas aponta para nova conduta pedagógica.

Apresentaremos um painel introdutório, considerando essas descobertas e encontros com a Pedagogia Sistêmica, especialmente a obra *VOCÊ É UM DE NÓS*, na qual Marianne Franke-Gricksh – terapeuta e professora – relata suas experiências com a abordagem sistêmico em sala de aula – baseada no trabalho de Bert Hellinger com as Constelações Familiares sobre a força do vínculo com a família a partir das leis natural sistêmica que regem as relações – “do que significa estar inserido no contexto familiar” – o que a levou a usar as ideias sistêmicas em sala de aula. Pode-se dizer que nesse livro a autora nos apresenta uma nova forma de o professor perceber seus alunos (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 21).

Considerando esses aspectos seguiremos conversando sobre a Pedagogia Sistêmica, as contribuições da visão sistêmica, apesar de ser uma abordagem pedagógica ainda com pouca inserção no Brasil, sem incidência ainda na Bahia. Porém, é possível reconhecer que a importância do papel educacional da pedagogia sistêmica na contribuição para a formação de professores de dança e no ensino de dança para crianças, como um instrumento de trabalho eficaz de desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, por meio de um relacionamento funcional e transformador entre professor/a-família-escola-aluno (FRANCO; ALMEIDA; SOUZA; ALMEIDA, 2020).

A Pedagogia Sistêmica não pretende substituir outras linhas pedagógicas, mas agregar e sugerir uma NOVA POSTURA, OUTRA PERCEPÇÃO, UM NOVO OLHAR perante a educação; despertar para outros conhecimentos e compreender como o sistema escola-família-aluno pode colaborar com os professores no processo educacional da dança para crianças.

As Constelações Familiares originaram-se dos estudos do pedagogo, teólogo, filósofo e pesquisador alemão Bert Hellinger com uma visão fenomenológica com a perspectiva de correlação. Durante seus trabalhos como psicoterapeuta, Hellinger aponta que todos “estamos entrelaçados nos destinos de nosso grupo familiar em um nível muito profundo e inconsciente [...] fazemos parte de uma grande alma que abrange todos os membros de uma família” (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 19).

Nas constelações familiares são retratadas imagens de família através dos representantes escolhidos. Durante o processo de uma constelação forma-se um campo no qual os representantes experimentam sentimentos e posturas das pessoas que representam. Assim poderemos dizer que o campo da família que emerge é um fenômeno que condiciona posturas e sentimentos dos membros individuais da família. Numa constelação familiar, a mudança de postura por parte do cliente pode reordenar esse campo e isto é vivenciado como algo que tem efeito curador (FRANKE – GRICKSCH, 2014, p. 20).

Então com essas primeiras referências, é possível perceber que esse conhecimento ligado principalmente ao reconhecimento das Ordens do Amor, pode ser aplicado nas práticas em sala de aula, no ensino de dança para crianças. Apesar de no contexto do ensino não formal de dança não se tenha uma presença diária e sim encontros alternados de contato e interação com as crianças, assim mesmo é imprescindível estabelecer atenção para com a família, que cada criança possa ser vista como parte de um sistema e isso implica entender que quando uma criança entra em sala de aula, ela leva os pais com ela. Em uma sala com 15 crianças, terá mais 15 famílias perante ao professor. Esse é um dos pontos importantes do pensamento e do olhar sistêmico para a educação FRANKE-GRICKSH (2014).

Segundo Marianne Franke-Gricksh (2014), “nós somos apenas professores – as crianças permanecem conectadas a seus próprios destinos e famílias.” Assim, diante desse campo de estudo e pesquisas práticas, na aplicação dos princípios das constelações familiares foi percebendo as transformações em seus alunos. O trabalho baseado nos princípios de Bert Hellinger possibilitou um aprofundamento; as contribuições das Ordens do Amor – Pertencimento- todos tem o direito de pertencer; Ordem e Hierarquia – respeito ao que veio antes; Equilíbrio – os vínculos que se baseiam na troca, aplicadas ao contexto educativo constituíram a pedagogia sistêmica.

O reconhecimento das ordens do amor, o respeito pelo destino, a reverência pelo que é incompreensível e inevitável, o luto resgatado, tudo isso lhes proporcionou um novo sentimento de segurança com relação ao mundo, sua família e seus amigos (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 20).

A Pedagogia Sistêmica contribui para essa visão sistêmica, na qual a criança diante do professor está completamente envolvida no seu sistema familiar, nos valores, nas questões que a família tem no modo como vive. Dar espaço para a família no fazer pedagógico é valorizar os contextos familiares das crianças. É, de certo modo, ter um olhar sobre a criança que não se restringe a um comportamento localizado, mas compreender que ela carrega todas as questões da sua família.

A autora afirma que as crianças não vêm de uma família ideal; todas as famílias são boas, é necessário se desfazer das ideias equivocadas de pais ideais, que terminam por excluir os que não obedecem a esse modelo estabelecido. Isso nada agrega à interação com as crianças, é preciso que os professores entendam que todas crianças são boas, assim como seus pais, sem criticá-las; pode-se dizer que uma boa postura é acolher como são as crianças e suas famílias sem querer modificá-las, compreender que não existem crianças más ou difíceis – existem crianças. “Os sistemas familiares são sistemas sociais que crescem. Eles se

comportam, em seu efeito sobre os membros individuais, de acordo com regularidades como foram formuladas aqui para sistemas vivos” (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 83).

Nesse sentido é importantíssimo que professores possam estabelecer essa conexão entre escola, família e criança; perceber o quanto as crianças estão conectadas a suas famílias. O paradigma da Pedagogia Sistêmica, do pensamento sistêmico, também compreende que

[...] o conhecimento de que o aluno e os professores estão conectados a suas famílias de origem (e às ideias e regras desse sistema). Ser parte do sistema escolar significa que a escola também faz parte de todos os sistemas familiares que estão conectados a ela ou, usando imagens, que as famílias de origem de todos alunos e professores representam um subsistema de uma escola (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 85).

Essa ideia nos provoca a percepção de que esses subsistemas individuais afetariam uns aos outros. De acordo com Marianne Franke-Gricksh (2014), “através desse processo o grupo de alunos redefine diariamente o papel do professor e vice-versa”. Então, com esse entendimento acredito que na educação não há aprendizado sem alegria; nesse processo diário em sala de aula, pela visão sistêmica é preciso acolher as crianças, constituir um grupo, fazer com que todos se sintam pertencentes a essa confraria, na qual as crianças possam criar condições de aprender, colaborar e receber colaboração, compartilhar. Isso está relacionado totalmente com o lugar do professor e a sua função (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 84).

O que envolve a formação desse grupo é a confiança que as crianças possam ter na professora e, entre eles, a lealdade com o que é combinado no grupo, alegria, diversão e principalmente respeito mútuo. É preciso haver equidade e igualdade perante todos e respeito pelas condições e limites de cada um. Tudo isso faz parte de um processo para formar um grupo, juntamente com as atitudes do professor que também dele fará parte. Primeiramente vem esse processo de constituir um grupo, depois vem o conteúdo do currículo. Segundo Marianne Franke-Gricksh (2014), “a capacidade de trabalhar em grupo e se comunicar bem são qualidades que raramente são encorajadas ou ensinadas”, ou seja, é necessário não pensarmos apenas na ênfase no desempenho pessoal, mas também na performance e desenvolvimento do grupo (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 87).

Em uma sala de aula de ensino de dança para crianças é importante essa formação de grupo para o desenvolvimento, mas o professor precisa entender essa equidade e deixar de organizar suas coreografias e mostra didáticas de fim de ano colocando todos no mesmo patamar de desenvolvimento, sem destacar uma criança em detrimento de outra. O professor, a professora de dança, deve entender que cada criança precisa se sentir bem com seus próprios restrições e encorajá-la a descobrir e usar todo o seu potencial. E isso possivelmente somente

acontecerá quando a criança viver e aprender com alegria e respeito mútuo (FRANKE-GRICKSCH, 2014).

E ainda ressalto um dos pontos importantes no ensino de dança para criança – a alegria – diretamente ligada ao bem-estar, à satisfação e ao brincar. Depende do/a professor/a, obviamente, mas nesse aspecto a pedagogia sistêmica se torna um instrumento de trabalho eficaz de desenvolvimento no processo de ensino, um recurso complementar que traz princípios que podem ser praticados e inseridos em qualquer conteúdo para qualquer processo de ensino. E vai provocar uma mudança de postura para mobilização e sensibilização perante a realidade aos contextos diversos, para além dos conhecimentos científicos, pedagógicos e didáticos.

3 DANÇA PARA CRIANÇAS É BRINCADEIRA!!

Nessa parte proponho trazer a imagem de uma espiral colorida, pensar imageticamente essa espiral, assim como o caleidoscópio. Essa espiral colorida fictícia é para metaforicamente visualizar o movimento, a dinâmica do entendimento e contribuir para a compreensão das relações que serão estabelecidas nessa seção. A intenção é provocar uma percepção, um olhar por outra ótica, que pede abstração, como se precisássemos decifrar o que achávamos que entendíamos, tendo que observar e estabelecer compreensões articuladoras e espiraladas.

Nessa espiral de cores, estabeleço a possibilidade de uma aproximação e de um distanciamento pelo movimento com os referenciais; nessa gama de cores, um contato subjetivo com os teóricos que respaldam as conceituações e as possíveis relações que sigo tentando fundar a partir desses movimentos circulares da espiral de entendimentos para conexões de pensamentos e argumentos sobre as considerações que estão e estarão sendo postas.

Essa linha curva que se desenrola e se enrola em um plano, de forma regular ou irregular a partir de um ponto, dele afastando-se gradualmente e aproximando-se, configurando-se como um elo possível entre assuntos, fazendo as correlações, em uma espiral de retroalimentação, sobretudo baseadas na contextualização, nas reflexões possíveis, na elaboração coletiva. Elaboraçoões esses que ligam todos os pontos dessa dissertação, ligam o NV, os fazeres da dança no projeto, as crianças, suas famílias e tudo que está implicado nesse campo de experiências significativas.

Todos os elementos, assim valorizados, conhecimentos que se apresentam, possibilitando aberturas para uma compreensão sensível. É a subjetividade que possibilita novas acepções para atravessamentos, outros entendimentos, percepções e outras visões. Isso significa perceber não apenas com os olhos, mas com todos os órgãos do nosso ser/corpo.

3.1 O NÚCLEO VILADANÇA

O Núcleo Viladança, Grupo de Dança Contemporânea de Salvador/BA, criado em 13 de abril de 1998 pela coreógrafa Cristina Castro, é o primeiro grupo de dança residente do **Teatro Vila Velha**, criado a partir de um projeto anterior intitulado: **Bailavila**¹⁸, também

¹⁸ O Bailavila era uma mostra de dança na qual Cristina Castro atuava como produtora e questionava: *quem queria fazer dança; quem fazia dança e qual dança fazia*. Convidava várias pessoas, abria o palco do Cabaré no Teatro Vila Velha e o evento acontecia um sábado por mês. Disponível em: http://www.producaoculturalba.net/wp-content/uploads/2013/11/CRISTINA_CASTRO2.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

coordenado e produzido por Cristina Castro em colaboração com as dançarinas Rita Brandi e Selma França. A proposta de trabalho do grupo perpassava pelo diálogo entre diversas linguagens artísticas, além da investigação da dinâmica cultural de tentar assimilar elementos culturais da sociedade, dando-lhes “novos significados” para a criação dos trabalhos coreográficos, por uma perspectiva da dança contemporânea.

Compreendendo a dança contemporânea como pensamento, com uma diversidade de referência, tem algo em particular que se diferencia das outras linguagens de dança. As criações coreográficas no NV, com concepções de Cristina Castro, do ponto de vista da contemporaneidade, se processavam de forma a se manter olhando para o ambiente e o tempo vivido, aquilo que surge deste tempo, que transforma e se torna questão para investigação em dança; as interpretações críticas, do que é visto no dia a dia nos mais variados contextos provocam as ideias, os pensamentos para os processos de pesquisa para as criações dos espetáculos do NV. De acordo com Giorgio Agamben (2009), “a contemporaneidade, portanto, é uma singular relação com o próprio tempo, que adere a este e, ao mesmo tempo, dele toma distâncias” (AGAMBEN, 2009, p. 59).

Essa afirmação é colocada aqui pela vivência *in loco* dos processos de pesquisa e criação em dança do grupo que sempre pautou a pesquisa, em uma conversa entre a cultura local e comum, por meio da dança contemporânea; pesquisas e escolhas de assuntos sem especificidade, mas que estavam à disposição, compondo a ideia da criação em dança contemporânea do NV. Segundo Thereza Rocha (2016),

Uma ideia de dança contemporânea é aquela que ainda não decidiu o que a dança é e, assim, o que ela deve ser. Cada ideia de dança inaugura no corpo uma técnica: um modelo específico de operação de descontinuidade, de trânsito entre o passado e o futuro (ROCHA, 2016, p. 31).

A minha intenção aqui não é trazer um aprofundamento da discussão sobre a dança contemporânea, mas respaldar o trabalho de criação em dança do NV e minha atuação como bailarina e professora no grupo, de um envolvimento no fazer. São na verdade alguns pensamentos sobre a dança contemporânea, elaborados e compreendidos pela prática nesse fazer da dança. Entrar no grupo (2004) e iniciar minha participação em alguns trabalhos me possibilitou ampliar as formas de pensar e conceber a dança. Trago isso por ter dançado a primeira vez no grupo uma remontagem, em 2004, do primeiro espetáculo do NV – SAGRAÇÃO DA VIDA TODA – criado em 1998, o qual recebeu o **Prêmio Mambembe de Revelação Nacional** da *Fundação Nacional das Artes (FUNARTE)*, um reconhecimento do público e da crítica especializada.

Na história do grupo, após essa primeira criação, o NV passou a ser contemplado em **diversos editais** de incentivo a dança, conquistou o reconhecimento e recebeu o **Prêmio Unesco de Fomento das Artes** pela criatividade e desempenho técnico.

Figuras 14 e 15 – Espetáculo Sagração da Vida Toda – Teatro Vila Velha.



Foto: Márcio Lima. Fonte: <http://marcelobenigno.blogspot.com/2016/>

O grupo seguiu e no seu quinto ano de existência, iniciou carreira internacional ao se apresentar no Festival Brasil Move Berlim. No mesmo ano, por intermédio de um projeto de intercâmbio cultural entre o Goethe Institut, TVV e Teatro Burghof Lörrach, produziu e realizou temporadas de apresentações do Espetáculo **Caçadores de Cabeças** (Headhunters), uma parceria inédita entre as diretoras **Cristina Castro** e Helena Waldmann.

A partir dos processos de criação, sob direção de Cristina Castro, o NV demonstrou ser possível uma renovação estética, pelo olhar atento para as tradições culturais locais, constituindo sua contemporaneidade na dança. Essa contemporaneidade, pela definição de Agamben, diz que “contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro”. Eram assim os processos de criação em dança do grupo (AGAMBEN, 2009, p. 62).

A compreensão desse escuro como aquilo que não está evidente, a partir das reflexões e conversas para as criações em dança, se faziam presentes ao perceber os fenômenos e eventos do presente, além dos elementos passados, como se fosse possível descamar os acontecimentos, as questões para as criações a partir de temas e questões políticas ou econômicas ou sociais ou até emocionais para o processo de pesquisa artística e estética da dança.

Trago essas colocações pela vivência no grupo e em diálogo com Thereza Rocha (2016) posso dizer que a dança no NV tinha esse pensamento contemporâneo; “é porque sempre e a

cada vez, a cada nova obra ela deambula na direção da origem, daquilo que lhe deu sentido”. Então, a cada nova produção o grupo mostrava a sua capacidade de recriar a própria linguagem. As pesquisas de movimentos e os processos criativos do grupo, orientados e dirigidos por Cristina Castro, se desenvolviam sempre por meio do desafio da aprendizagem de novas técnicas, sedimentadas pela transversalidade das linguagens artísticas.

Figura 16 – Espetáculo Caçadores de Cabeças (Headhunters), Teatro Vila Velha.



Foto: Márcio Lima. Fonte: Blog Marcelo Benigno¹⁹

Enquanto parte do elenco como bailarina-intérprete, todos praticávamos aulas de técnicas diversas, desde balé clássico a capoeira, danças regionais, canto, atletismo, teatro, perna-de-pau, percussão, rapel, dentre outras. Essa diversidade de trabalho técnico e artístico se fazia presente pelo entendimento de que a cada nova criação para um novo espetáculo é o momento em que “cada dança inaugura no corpo uma técnica, isso é o mesmo que dizer que a técnica não é universal; que não há técnica universal” (ROCHA, 2016, p. 42). Juntamente a tudo isso estava o diálogo permanente para o processo criativo.

Hoje com 23 anos de existência o NV tem em seu repertório 12 espetáculos, dentre os quais 200 E POUCOS MEGABYTES DE MEMÓRIA; EXPOSIÇÃO SUMÁRIA; HOT; HAI KAI BAIÃO; CO2 – CINCO SENTIDOS E UM POUCO DE MIRAGEM; HABITAT – LAT 13°S LONG 38°31’12”O e MUVUCA.²⁰ Tive o prazer de dançar em alguns como: *Sagração da Vida Toda*; *José Ulisses*

¹⁹ Disponível em: <http://marcelobenigno.blogspot.com/2016/>.

²⁰ Disponível em: <http://nucleoviladanca.com.br/exposicao-o-vila-danca-retrospectiva-das-criacoes-coreograficas-de-cristina-castro-entra-em-cartaz-na-proxima-semana/>. Acesso em: 20 maio 2020.

da Silva; Caçadores de Cabeças; Da Ponta da Língua à Ponta do Pé; Aroeira – com quantos nós se faz uma árvore;

Com o tempo, o grupo se reorganizou em seu modo de existir e em 2008 passou por uma reconfiguração de ideias e propostas. Conformou-se como um núcleo de dança, sem se desfazer de sua ligação de residente do TVV. Esse núcleo amplia as ações e atividades de dança, principalmente na cadeia da formação, difusão, intercâmbio e residências artísticas. Dissolveu a criação e apresentação de espetáculos com um elenco fixo e deu maior atenção aos projetos de interação com diversas comunidades.

À medida que amplia a perspectiva de ações e atividades, as características e objetivos superaram a intencionalidade de estar na cena da dança apenas com os espetáculos de dança. Passou-se a incorporar uma rotina de planejamentos e fomento de atividades de dança como oficinas e formação de plateia e a gerenciar projetos importantes para o teatro e para a dança baiana.

Nesse momento surgiram projetos como o Encontro de Investigação Coreográfica (EIC) e o Mês da Dança no Vila, que se tornou um importante festival de dança da Bahia, o Festival Internacional VIVADANÇA. Em 2004 abriu um Programa de Formação de Plateia para as Artes Cênicas, totalmente voltado para crianças e adolescentes e estreou o musical infanto-juvenil DA PONTA DA LÍNGUA À PONTA DO PÉ, com o objetivo de estimular o interesse das crianças pela dança e trazer ao público jovem uma introdução ao conhecimento sobre a Dança como arte e atividade profissional.

Figuras 17 e 18 – Ilustrações criadas pelo desenhista Luis Augusto – Espetáculo da Ponta da Língua à ponta do Pé.



Fonte: Facebook Núcleo Viladança.

O espetáculo teve o reconhecimento internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e foi chancelado em parceria com a The International Fund for the Promotion of Culture (IFPC).

Ocorreram vários desdobramentos desse espetáculo; além das apresentações havia oficinas de arte educação para crianças/adolescentes e professores. Foi apresentado mais de 100 vezes em Salvador/BA, em outros Estados e passou por 31 cidades do interior do estado da Bahia, o que despertou o interesse de Cristina Castro para fazer um Projeto de ODCNV, o qual nasceu em 2009, com o título OFICINAS DE BALLET PARA CRIANÇAS. Naquele momento o grupo passa a focar em ações de formação, como afirma Luiz Antônio Junior²¹, assistente direto de Cristina Castro²² à época:

Naquele ano, com essa reformulação, ao invés de pensar ações voltadas para a criação artística ou para a manutenção disso especificamente, começou-se a aventar a possibilidade de pensar em formação e aí, mais do que nunca, uma formação para crianças. Então, aproveitando o resquício da experiência do projeto de circulação que tinha acontecido anteriormente, a gente resolveu experimentar, até mesmo porque, o Vila já tinha essa característica de pensar a formação no âmbito da sociedade de modo amplo (Luiz Antônio Junior, Salvador, 27 de maio de 2020).²³

Esse projeto traz um pensamento voltado para a iniciação artística para crianças por meio da dança. Surge primeiramente no final de 2009, com o apoio da Petrobrás; a ideia era ofertar aulas gratuitas de *balé* para crianças de 7 a 12 anos de idade. O projeto perdurou por seis anos (até 2015), fazendo-nos pensar sobre a formação artística para crianças a partir da dança.

3.2 A EXPERIÊNCIA NO PROJETO *OFICINAS DE DANÇA PARA CRIANÇAS*, DO NÚCLEO VILADANÇA, DE 2009 A 2015.

Para contribuir com essa narrativa sobre o projeto, trarei o depoimento de alguns envolvidos, como Luiz Antônio Junior, que o coordenou de 2009 a 2012 e esteve ao lado de Cristina Castro quando surgiu a ideia de realizar a formação, que recebeu inicialmente o título *BALLET PARA CRIANÇAS* e posteriormente ODC. O depoimento de Berg Nunes, que substituiu Luiz Antônio de 2013 a 2015, e de Cristina Castro, idealizadora do projeto, gestora e diretora do NV; o projeto terminou em 2015.

²¹ Luiz Antônio Sena Jr. é artista da cena, dramaturgo, diretor teatral, produtor e gestor cultural. Sua trajetória artística acontece diante do desenvolvimento de trabalhos em grupos cênicos como A OUTRA COMPANHIA DE TEATRO, NÚCLEO VILADANÇA, TEATRO DA QUEDA, NATA, BAC.

²² Cristina Castro – Baiana, artista da dança, curadora e gestora cultural, foi bailarina do Balé do Teatro Castro Alves, é diretora Núcleo Viladança, Idealizadora e diretora Geral do VIVADANÇA – Festival Internacional de Dança.

²³ Depoimento completo no Apêndice C.

Em 2009, Cristina Castro me convidou para ministrar aulas de balé para crianças nesse projeto, com uma hora de duração, duas vezes na semana no TVV, sala João Augusto²⁴. A equipe de produção fez toda a divulgação de inscrições e em outubro de 2009 iniciamos a primeira turma com 20 crianças, entre 7 e 9 anos de idade. Ao final desses três meses de oficina realizamos uma mostra didática, no Cabaré do TVV, como forma de compartilhar o processo de aprendizado, uma ação direcionada para pais, mães e responsáveis e para todos os interessados em prestigiar.

Figura 19 – Card de divulgação do encerramento do primeiro período da Oficina de Ballet para Crianças Núcleo Viladança.

Ballet
para
crianças

Desde o dia 19 de outubro, o Núcleo Viladança vem promovendo uma oficina de ballet voltada para crianças com idade entre 07 e 10 anos.

As meninas da turma terão aulas com a bailarina Janahina Santos até o dia 12 de dezembro quando será realizada uma mostra com as pequenas bailarinas.

Estamos adorando o ballet!

A pró falou que era pra ensaiar em casa, daí quando ela chega em casa vai logo afastando as coisas pra poder ensaiar. Ela fala a todo mundo que tá fazendo ballet, na escola onde ela estuda todo mundo já sabe!

Vanessa da Conceição (mãe de Alice)

Luiza, Eloá, Ana Carla e Alice

patrocínio ao núcleo viladança:

produção:

realização:

Fonte: <http://blogdovila.blogspot.com/2009/>.

É importante destacar aqui que o convite veio como consequência do reconhecimento da minha experiência com o ensino do balé para criança e pelo que Cristina Castro percebeu da minha atuação também como professora dentro do projeto de Circulação do Espetáculo DA PONTA DA LÍNGUA À PONTA DO PÉ. Assim resolveram experimentar comigo nesse lugar de professora de *ballet*. Segundo Luiz Antônio,

Como uma professora de ballet tinha experiência com crianças, tinha ali uma superpotência, já no nosso contato, à nossa disposição, vamos dizer assim. Então, foi

²⁴ A sala João Augusto é a maior sala de ensaio do teatro e pode também ser adaptada para receber espetáculos, *performances* e leituras dramáticas. Uma das paredes é tomada por espelhos. A sala ainda tem equipamento de som e barras de apoio. Disponível em: http://www.teatrovilavelha.com.br/o_teatro_espacos.php. Acesso em: 21 mar. 2021.

a ideia e a possibilidade de realizar muito próximas, a gente escolheu investir nisso e fazer um teste também para ver como seria isso. E deu muito certo, deu tão certo que se manteve por tanto tempo (Luiz Antônio Junior, 27 de maio de 2020).

Realmente, eu tinha vasta experiência no ensino do balé para crianças, mas acredito que também o que potencializava essa experiência do ensino e na atuação como professora, era, naquele primeiro momento do projeto, ter finalizado o Curso de Licenciatura em Dança da UFBA estar no início da Especialização em Dança da mesma universidade. Entendo como uma formação continuada que englobava a experiência do fazer juntamente, do pensar sobre. Considerando os assuntos que se podiam relacionar nesse processo de estudo na especialização – e ainda durante toda a minha estada no projeto – iniciei a Graduação em Pedagogia na UFBA.

Entendo ser importante destacar esses dois momentos de formação; a especialização e a graduação em pedagogia foram importantíssimos e me proporcionaram questionar as certezas, experimentar possibilidades, estabelecer outras maneiras de operar o ensino do balé com crianças e trazer um olhar mais atento para a ação pedagógica. Percebo isso como o meu processo contínuo de formação, uma possibilidade de integrar saberes, nesse contexto do ensino da dança para crianças dentro da ação no projeto. E esses saberes, como coloca Tardif (2002),

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a história de vida e com a sua história profissional, com suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores [...] (TARDIF, 2002, p. 11).

Isso está diretamente ligado ao contexto que estava posto e a tudo o que refletia sobre o processo de ensino. Ao direcionar o pensamento para atuar nesse projeto, cujo objetivo era a iniciação artística a partir da dança – o balé foi à linguagem de dança escolhida para essa ação – procurei estabelecer outros modos para o ensino do balé, por esse outro modo estar presente na minha formação acadêmica (graduação em dança / especialização / graduação em pedagogia).

Enquanto ensinava dança, aquilo que estava estudando foi se constituindo em ação efetiva em sala de aula, nesse território de conquistas, espaço de pesquisa, de renovar pensamentos entendimentos, indispensável para a aprendizagem permanente de ser professor. Isso guiava meu horizonte, a minha orientação para o ensino do balé seja para adultos, jovens e principalmente para as crianças era sempre ter em mente a finalidade do ensino do balé clássico a partir do reconhecimento do contexto que se apresenta. Então, caminhei em direção

a uma abordagem metodológica do balé na contemporaneidade, uma maneira que entendesse o corpo das crianças como um território de exploração, como forma de reconhecer e valorizar suas diferentes disposições para a dança.

Esse direcionamento tinha a perspectiva de perceber as realidades que se apresentavam na sala de aula para gerar condições de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, um continuar a aprender com as crianças a ser professora, nesse desafio de preocupar-se com aprendizagem para além da dança (DEMO, 2009). Para isso, estabelecia relações de percepção, cuidado, troca, afetividade e alegrias, reconhecia as crianças e a mim como sujeitos, como seres individuais, pensantes, que constroem o mundo, espaço e o conhecimento a partir daquilo que lhe é ofertado.

Essa afirmação destaca um dado momento do processo de constituição das turmas. Val Oliveira matriculou a filha, Ariane Barreto, e o filho de 5 anos, Adrian Barreto, se interessou pela oficina. Entretanto, a idade dele era um *impedimento*; as oficinas eram para crianças de 7 a 9 anos no primeiro momento, depois ampliamos para atender crianças de 10 a 12 anos. Adrian ficava na porta me olhando como se me pedisse para entrar. Levada e conquistada por aquela vontade, aquele desejo que partia daquela criança que me olhava, quebrei as regras sobre a idade, abri a porta e disse: *Entre, fique aqui com a gente!*

Hoje considero aquela atitude e postura a melhor maneira que poderia ter me portado: INCLUÍ-LO NAS AULAS. Quando perguntei à mãe de Adrian Barreto, Val Oliveira, sobre um momento marcante, ela me respondeu:

Ah, eu acho assim, foi o momento que as portas se abriram para ele, sabe. Que aquele trocinho de gente querendo fazer uma aula, mas não tinha idade, não tinha vaga. E a persistência dele. Tanto você como a diretora, com os dois outros rapazes. E você vai, vai, vai... (risos). Ele abriu o sorriso tão lindo. [...] E ele bateu na porta todo o dia, eu sempre lembro e quando lembro disso me dá vontade de chorar. Fico emocionada. Esse carinho. E não ter aquela exclusão, não importa se era menino e é uma turma só de meninas, não importa; você não quer fazer isso? Então, vem. Vocês abriram as portas pra ele. E ele naquele universo, só ele de menino, sem saber o que era uma sapatilha, sem saber fazer os negócios diretos, mas todos os dias ele estava lá, é uma coisa que sempre recordo e sempre falo pra ele como se fosse hoje e olha que foi 10 anos atrás. E recordo como se fosse hoje, hoje, hoje... (Val Oliveira, 13 de março de 2021).

Adrian, hoje com 15 anos, foi o primeiro menino a se interessar pelas aulas de balé; anos atrás ganhou uma bolsa para a Escola de Dança do Bolshoi, em Joinville, Santa Catarina. Abrir a porta para ele naquele momento foi abrir a porta para o mundo, talvez. Ninguém tinha a dimensão do que lhe aconteceria depois desse encontro com a dança; aquele momento ali na ODC foi muito importante.

O projeto estava orientado por esse cunho social, para garantir o acesso gratuito de crianças à prática da dança, a partir da linguagem do balé. Então, trabalho com a perspectiva de apresentar o balé a crianças e mães, responsáveis e familiares como um processo que se organiza de forma diferente em cada corpo. No meu trabalho, revejo a todo o momento a supremacia das metodologias tradicionais do ensino do balé, que impõem padrões educacionais e corporais unificadores e proponho um redimensionamento, cujo enfoque não está em sua execução técnico-corporal, mas sim no tratamento dado ao corpo das crianças.

Trouxe essa abordagem de ensino-aprendizagem do balé clássico que vinha praticando em minha ação pedagógica para o projeto da ODC, que rejeita a ideia de uma execução perfeita e virtuosística do movimento e busca o entendimento do caminho do passo – de onde sai para onde vai – sem se apoiar em pressupostos estéticos que definem o passo ideal, o *corpo ideal* do balé clássico, mas ressalta as individualidades criativas, expressivas das crianças. Como destaca Barbara Santos, “Acho sempre muito bonito o tratamento, a abertura que era dada para as meninas se expressarem, então, o aspecto da expressividade da dança” (Bárbara Conceição Santos da Silva, 24 de maio de 2020).

Figura 20 – Aula de balé com umas das turmas da oficina crianças de 7 a 9 anos de idade Sala João Augusto Teatro Vila Velha



Foto: Autor desconhecido. Fonte: Facebook do Núcleo Viladança.

Esse entendimento proporciona condições para se perceber na aula de balé que não é preciso anular as experiências das crianças ligadas ao brincar, à liberdade desse movimento, mas dar importância a tudo que dela faz parte, todo movimento, toda ação, todo gesto que aparece e se torna informação intrínseca ao processo de aprendizagem. Tudo isso pelo ponto de vista de que respeitar o corpo e trabalhar com a liberdade de somar outras proposições de

ensino de dança aos suportes tradicionais pode alterar percepções artísticas e provocar novas visões e articulações para prática do balé clássico.

Essa tentativa de ensinar o balé de OUTRA MANEIRA dentro do projeto era a busca de novos caminhos para transpor a inflexibilidade, a rigidez canônica de antigas concepções como – o corpo como instrumento objetificado e subserviente aos comandos intencionais; uma constante busca por autocontrole que aprisiona o corpo em uma espécie de armadura – o que inibe outras potencialidades do movimento que não sejam aquelas pré-estabelecidas pela técnica, realizadas esteticamente perfeitas.

Historicamente, apesar de terem aparecido várias escolas, o balé não modificou os padrões e regras, apenas houve uma reorganização desses repertórios de passos codificados, assumindo outros estilos, sem abandonar o ideário romântico do ser estéreo e inatingível que permeia o ensino até hoje e que está presente no imaginário de mães, pais e responsáveis. Assim, a minha proposta de ensino para o projeto foi a de estabelecer releituras, apesar de ainda estar vinculada aos códigos do balé clássico, que me permitam estabelecer novas organizações e adaptações corporais e estéticas.

Nesse momento surge o brincar como possibilidade de contribuir para o surgimento de novas perspectivas e apresentar uma disposição diferente na estrutura da aula, ao abrir espaço para um ensino do balé desprendido da ideia de enquadrar o corpo das crianças e o movimento em ideologias de perfeição e de idealismo estético. O brincar, a improvisação, os processos de criação e outros estímulos foram conduzindo os fazeres e assim fui descobrindo e afirmando outro modo de ensinar o balé para crianças.

Figura 21 – Turma de Crianças de 7 a 9 anos - Sala João Augusto Teatro Vila Velha.



Fonte: Facebook do Núcleo Viladança.

O depoimento da aluna estagiária do projeto, valida as palavras acima. Naiane Lima de Oliveira, artista da dança, a época estudante do Curso Técnico da Escola de Dança da FUNCEB, conheceu o projeto, quando realizou seu processo de estágio, destaca o alcance do trabalho e chama atenção para a configuração da aula.

E quando eu cheguei na sala e observava você dando aula eu via a possibilidade de trabalhar a dança, trabalhar o desenvolvimento infantil tendo como linguagem principal a dança, mas que permeava por outros campos, por outros saberes artísticos. Eu achei muito brilhante a forma como você lidava com as crianças, de fazer elas entenderem aquele espaço e se imaginarem no teatro; Não, aqui é a coxia e não só ficar naquilo da imaginação. Você levar as crianças para conhecerem o espaço, para entenderem o que é aquilo, como funciona. Aí tem o teatro de bonecos, que realizava as pinturas, os desenhos, o resgate das histórias que você pedia para conversar com os pais. Isso para mim foi muito potente e influenciou muito no meu fazer profissional com as crianças e que eu trago hoje para mim, o resgate dessa história, como hoje é muito comum as pessoas falarem: ancestralidade, conhecer sua própria história. Para mim foi muito forte no seu fazer, trabalhar a dança, trabalhar o desenvolvimento infantil tendo com linguagem principal a dança, mas que permeava outros saberes artísticos, outros saberes para além da arte, na verdade. (Naiane Lima de Oliveira, 23 de março de 2021).

Por esse depoimento de Naiane Oliveira, talvez seja possível identificar que realmente se percebia outro modo de tratar o ensino do balé, deixando-se de lado os padrões de uma dança exclusivamente mecânica, pautada na reprodução e na repetição, na qual o sujeito apenas reproduz, como forma de educar e refinar o corpo e o gesto. Esse outro modo visava o processo de se constituir uma educação para o corpo que dança de forma única, singular e que respeita as individualidades das crianças.

Figura 22 – Ensaio para a mostra de uma das turmas de criança de 7 a 9 anos – Sala João Augusto Teatro Vila Velha.



Foto: Cristina Castro. Fonte: Facebook do Núcleo Viladança

A despeito desse olhar diferenciado para o ensino do balé, sempre havia questionamentos sobre o que poderia se ofertar às crianças, como possibilidade de ampliar as esportes e desenvolvimento nessa aprendizagem da dança, como uma iniciação artística proposta pelo projeto. Começou-se, então, a se cogitar da ideia de trazer outras linguagens de dança para tentar trazer meninos para o trabalho. Outra alteração foi modificar o nome, quando deixou de ser Oficina de Ballet para Crianças e passou a chamar-se ODCNV.

Então, a gente inclusive migra de uma ideia de oficina de balé como nomenclatura e nomeia como Oficina de Dança, para também não ficar na ideia de balé especificamente; e passa, nesse momento, ao identificar isso, a orientar mães, pais e responsáveis, familiares a pesquisar outras possibilidades, outros lugares para que as crianças pudessem aprofundar sua formação, inclusive fazendo pontes com a Escola de Dança da FUNCEB, muito porque também você tinha ali uma relação. Ou escolas mesmo particulares privadas de Salvador que a gente meio que fazia de alguma forma uma ponte ou outra na medida do possível (Luiz Antônio Júnior, 27 de maio de 2020).

Passados três trimestres de existência fez-se necessário também repensar o perfil, pelo interesse das crianças e suas famílias de irem além de uma iniciação em dança e também pela intenção de conseguir trazer mais meninos para as oficinas. O projeto começou, então, a ofertar outras linguagens como o *Hip Hop* e a Capoeira. Além disso, a cada semestre aumentava consideravelmente o número de pessoas interessadas, o que nos fez ampliar a oferta de vagas e criar 3 turmas de 25 a 30 crianças para a faixa etária entre 7 e 12 anos de idade.

A tentativa de considerar outras linguagens de dança além do balé estava relacionada principalmente às discussões de gênero que começavam na época; praticamente 99% das turmas eram formadas por meninas, como destaca Luiz Antônio Junior:

Tentou-se trazer o *hip hop*, porque a gente está falando de uma época em que as discussões de gênero já estavam pulsando, mas ainda não estavam tão evidentes, tão radicadas como no nosso contexto atual. A gente percebeu que a oficina de balé atraía muito mais meninas do que meninos, lembro que numa turma a gente teve um garoto apenas. Ficamos questionando como atrair também os garotos, era uma inquietação nesse sentido, então a gente experimentou o hip hop, se não me engano a gente experimentou a capoeira. Ananias trouxe uma experimentação do hip hop, Pedro Ivo uma experimentação da capoeira, mas acabou que não vingou. O balé ficou como a linguagem mais eficaz, mais efetiva, melhor dizendo (Luiz Antônio Junior, em 27 de maio de 2020).

A mudança do nome do projeto exigiu também a necessidade de se repensar a ação pedagógica. Nesse momento, ao repensar o ensino de dança, a primeira ideia foi trazer a ação para trabalhar o movimento, mas não uma ação por si só. Pensar a inter-relação da dança e do brincar se potencializou no fazer das aulas, trazendo a brincadeira para criar a dança, a partir

dos gestos que surgem na ação do brincar, fazendo da dança, do corpo o próprio brinquedo, utilizando também objetos, assim com outros elementos para a criação do movimento/dança.

De acordo Marques (2003, p. 140), “o desafio da didática atual é justamente repensar, pesquisar e propor formas de ensino de danças tradicionais que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação”. Esse pensamento da dança ensinada a partir do brincar, de um estado de brincadeira foi conformando os moldes de ensino durante o projeto. A prática, a ação pedagógica no cotidiano foi se transformando, as aulas não estavam mais *fixadas* em uma modalidade; era uma aula de dança, de corpo, de ideias criativas e compositivas, construindo-se ali possibilidades e conceitos de dança, de corpo e de movimento para o trabalho com as crianças (ROCHA, 2016). Thereza Rocha (2016) afirma que

Dançar é inaugurar no corpo uma ideia de dança. Uma ideia de dança contemporânea é aquela que ainda e sempre não decidiu o que a dança é e, assim, o que ela deve ser. Cada ideia de dança inaugura no corpo uma técnica, um modelo específico de operação, de descontinuidade, de trânsito entre o passado e o futuro (ROCHA, 2016, p. 31).

Ao se estabelecer o trânsito entre esse passado e o futuro ali sendo construídos com as crianças, para as crianças, aos poucos elaboraram-se novas ideias e novos caminhos para as práticas pedagógicas, tentando trabalhar com uma visão contemporânea²⁵ o ensino dessa dança e o balé clássico com todos os atravessamentos possíveis.

O balé ficou como a linguagem mais eficaz, mais efetiva, melhor dizendo. Eu não sei dizer por que, mas talvez, eu arisco dizer, que seja pelo modo que você conduzia as aulas, porque tinha ali a técnica do balé, tinha, mas não tinha o rigor do balé enquanto uma técnica engessada, enquanto uma técnica que acaba normatizando o corpo numa linguagem específica, num método específico de uma expressão artística. Tinha ali na sua condução, e recordo muito bem disso, a técnica do balé, mas mais do que isso, um atravessamento muito grande da ludicidade de como transpor essas técnicas para o cotidiano, para essas nossas referências baianas, para as nossas referências nordestinas, soteropolitanas. Tinha muito da brincadeira, a partir de um jogo de brincar estava ali também os princípios, o que seria a expressão do balé, a formação do balé (Luiz Antônio Junior, em 27 de maio de 2020).

O trabalho de corpo e movimento proposto nas aulas foi se evidenciando mais com o brincar, a utilização de brinquedos e de outros elementos para a construção de uma dança individual e coletiva com as crianças, entendendo o movimento elaborado pela ação do brincar “como algo da ordem da intuição sensível. É alguma coisa que intuimos a partir dos corpos que se movem” (ROCHA, 2016, p. 77).

²⁵ “Dança contemporânea, baseada na experimentação particular de cada corpo (artista) *aluno* das possibilidades de variação das operações associativas além das próprias informações a serem associadas” (BRITTO, 2008, p. 77).

Estar como professora do projeto me proporcionou aprender e hoje percebo que essa experiência me fez uma pesquisadora da educação – “um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação” (TARDIF, 2002, p. 235). Esse lugar no projeto propiciou significado e experiência que não afetou somente a mim com professora, aos demais envolvidos também, como se pode observar pelo relato de Cristina Castro:

Significou um aprendizado que nós só encontramos na prática, quando a gente faz mesmo, não adianta a gente ler muitos livros e achar que vai encontrar isso, esse aprendizado, a gente complementar esse aprendizado, a gente vai balizar, a gente vai respaldar, a gente vai melhorar, a gente vai aprimorar. Mas a gente não o encontra totalmente na teoria, só pode se encontrar esse aprendizado na prática e na prática continua também porque eu acho que isso é importante. Não adianta a gente fazer seis meses, é um aprendizado que a gente tem que maturar, que a gente leva tempo para isso. Porque são os resultados que vão ampliando onde a gente pode ir e até onde a gente não pode ir. Definido os limites, as fronteiras, apontando os horizontes (Cristina Castro, em 20 de março de 2021).

Eu me reconhecia no projeto como mediadora do processo ou, como destaca Marianne Franke-Gricksh, apenas uma professora, com o interesse de ensinar dança para as crianças, poder fazer a diferença na vida delas e hoje posso afirmar que a partir dessa pesquisa e do encontro com o pensamento sistêmico, vou reconhecendo estava atuando com uma visão sistêmica na sala de aula nesse território de descobertas. “Nós somos modeladores de nosso meio ambiente. Ao mesmo tempo, isso concede um poder com o qual somos também responsáveis por tudo que fazemos, pelas consequências de nossas ações e pelo estado de nosso mundo” (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 142).

Figura 23 – Ensaio para a mostra de uma das turmas de criança de 10 a 12 anos – Sala João Augusto Teatro Vila Velha.



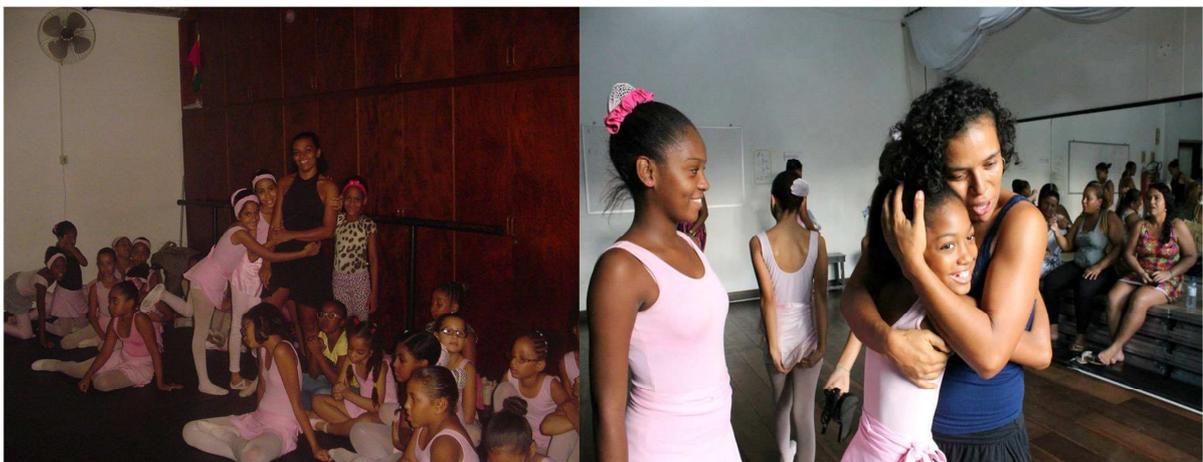
Fonte: Janahina Cavalcante

Com o passar do tempo, aquela sala era nosso mundo e o estado desse mundo era de leveza, de alegria, de diversão e cuidado com a intenção de ser apenas professora, de me comunicar com as crianças e seus responsáveis afetuosamente.

O que eu observava primeiro de tudo: as crianças chegavam eufóricas para a oficina. Então, já era assim, todo mundo muito inspirado para entrar na sala, para conviver com as outras crianças, para estar com a professora e existia assim. Era como se estivesse indo para um lugar que era muito acolhedor, um lugar muito... Que elas conheciam. Que era muito bom de estar. Eu via isso... Ninguém chegava de cara amarrada ou triste ou por obrigação. Existia uma alegria, primeiro de tudo eu observava isso, não só a alegria delas, mas a alegria das mães, porque acabou que no final de cada ano as mães já tinham os seus grupos de quem levava as crianças; as mães, os pais, os avós, os responsáveis. Quem estava ali esperando as crianças já tinha seus grupos, já formava os seus grupos. Então, a oficina extrapolava a turma das crianças, criaram-se turmas das mães que queriam também fazer dança. Então, a alegria estava presente em todos que estavam ali (Cristina Castro, 20 de março de 2021).

Esse projeto foi formação, vivência, alegrias, descobertas, processo e “os saberes adquiridos através da experiência profissional constitui os fundamentos de sua competência” (TARDIF, 2002, p. 48), capacidades essas que foram se reconfigurando e se atualizando na ação e na convivência com as crianças, a partir das múltiplas interações. Como professora, preciso das crianças para existir, assim com as crianças precisam de seus pais para existirem. Nesse lugar da docência não atuamos sozinhos e sempre disse aos meus alunos que para eu existir como professora preciso de cada um. E como já mencionado cada um trás sua família consigo, assim com trago a minha comigo. De acordo com Marianne Franke-Gricksh (2014) cada um tem sua família também diante de mim, como pai, mãe ou avó, tio ou tia.

Figuras 24 e 25 – Turmas do Projeto Oficina de Dança para Crianças – Núcleo Viladança.



Fonte: Facebook do Núcleo Viladança

Porque é assim que conformo os processos educacionais em dança, entendo que assim devem ser, não somente para crianças, mas com elas e para qualquer sujeito. Contextualizar e

demarcar todo o processo das ODCNV foi um lugar de significar e entender o caminho percorrido como um ato de formação.

O percurso ao longo dessa experiência, que perdurou por 6 anos, foi fundante e fundamental para elaboração de algo que despontava nas práticas na sala, na relação com as crianças. Nessa lembrança do projeto vou percebendo as marcas deixadas e quando evocadas, mesmo subjetivamente, percebo que estão comigo a conformar meus saberes docentes, constituídos por essa liga a partir das experiências, da formação profissional e continuada e do exercício da prática de ser professora considerando-se as múltiplas articulações (TARDIF, 2002).

Assim, os dizeres e fazeres dentro do projeto possibilitou incorporar conhecimentos da experiência docente existente. Levando em conta os elementos constitutivos da prática percebi que para provocar aprendizagem é preciso conhecer e compreender o que estou me propondo a ensinar, reconhecer os sujeitos, entender que o conteúdo pode deixar de ser o centro do processo de cada aula.

3.2.1 As Aulas

As aulas eram acontecimentos, pois a cada novo ciclo precisava me organizar, me planejar e me permitir ficar livre, pois precisava conhecer as crianças que ficariam comigo pelo tempo que durasse a oficina. A cada início, o nervoso, muita alegria, motivação e curiosidade eram parte de mim. Na sua concepção, em outubro 2009, a oficina tinha aulas 2 vezes na semana, com duração de 60 minutos, para 20 crianças de 7 a 9 anos de idade no turno da tarde, na sala João Augusto do TVV; como se caracterizava por um projeto de oficinas de iniciação artística, os dias de começar e de terminar estavam estabelecidos e ao final apresentaríamos uma mostra de encerramento para então se abrir o processo de inscrição para nova turma.

O projeto começou com uma turma; cada ciclo de oficina tinha a duração de 38 a 42 horas aulas. Contudo, no terceiro ciclo de oficinas, a grande procura nos levou a ampliarmos para 2 turmas, agora com 25 crianças de 7 a 9 anos. Como a procura continuou a aumentar, o número de turmas chegou a 3; duas de 7 a 9 anos de idade e outra de 10 a 12 anos porque as crianças que completariam 10 anos não queriam sair e porque começou a procura de vagas para outras idades. Seguimos com a média total de 50 a 60 crianças, entre meninas (maior número) e meninos.

Existe um grande valor a se observar, pois as oficinas aconteciam nas dependências do TVV; possibilitavam a oportunidade de estar em contato com outras linguagens artísticas

além da dança e também mostrar as especificidades, a função e a importância daquele lugar para o fazer artístico, para a sociedade, apresentá-lo como um lugar de trabalho, profissão e arte. Eu aproveitava a liberdade que tinha no teatro, organizava um momento para circularmos pelas dependências e para mostrar o lugar por inteiro, a função de cada espaço, os materiais e equipamentos, uma riqueza de aprendizado.

Figuras 26 e 27 – Turmas da Oficina de Dança para Crianças em 2014 – Sala João Augusto Teatro Vila Velha.



Fonte: Produção do Núcleo Viladança.

Hoje percebo que era uma maneira de constituir pertencimento, talvez subjetivamente revelar a importância da arte como profissão, como trabalho e como escolha de vida. Para a maioria das crianças e de seus familiares era a primeira vez que tinham contato com um teatro, assim, planejar esse “passeio” pelas suas dependências durante as oficinas se configurava como uma oportunidade para inúmeras experiências. As aulas de iniciação artística pela dança (balé) era realmente uma preparação, talvez um despertar, uma possibilidade de encontro com a arte pelo fazer dança.

As aulas eram planejadas de forma a proporcionarem uma alteração no modo de ver a dança, pois não estava ali para treinar os corpos, para que as crianças tivessem um controle do corpo de maneira automatizada e nem como prática disciplinadora do corpo. Contudo, havia acordos, regras, muita alegria e cuidado com todos e tinha o aprendizado do passo, o processo de criação e a brincadeira e junto a tudo isso o respeito, a escuta e o carinho. O foco era na introdução artística pela dança, com o intuito de trabalhar o corpo e o movimento a partir do balé.

É possível respaldar essa colocação a partir do que Bárbara Santos fala sobre as aulas. “O que chama atenção nas aulas é que tinha todo um trabalho de consciência, de verticalidade, da barra, mas tinha um trabalho de chão, as crianças se jogavam ao chão, improvisavam” (Bárbara Conceição Santos da Silva, em 24 de maio de 2020).

Figura 28 – Crianças do Projeto Oficina de Dança para Crianças Núcleo Viladança 2014 - Sala João Augusto Teatro Vila Velha.



Fonte: Janahina Cavalcante.

Isso revelava a ideia de encontrar possíveis pontos de convergência entre o brincar e a dança para desenvolver a ação em múltiplas direções, estabelecer caminhos para os processos de aprendizagem, construir modos de fazer dança, de pensar a dança, o corpo, os sujeitos. Na criação de maneiras próprias sem um modo específico nem padronizado de dança ou de movimento, tateando possibilidades de encontrar processos educativos significativos, desse fazer da dança contemporânea com as crianças para juntos encontrar modos assertivos (ROCHA, 2016). Como destaca Cristina Castro (2021) nesse trecho do seu depoimento,

A oficina extrapolava a turma das crianças, criou turmas das mães que queriam também fazer dança. Então, a alegria estava presente em todos que estavam ali. O que eu observava é que você trazia uma forma de aprender a dançar muito orgânica, muito harmoniosa e muito clara, quando eu falo clara, é... Quando eu olhava a aula não era que todo mundo fazia o que queria. Não era um playground, existiam regras, existiam limites, existiam ouvir e falar, mas existia uma aceitação da criatividade de cada uma... Eu não via você tolhendo a criatividade, pelo contrário, estimulava cada vez mais a partir de conduções que você trazia. E essas conduções eram estimuladas por música ou por uma história ou por uma brincadeira. Sempre era estimulada por alguma coisa que inspirava muito as crianças a fazerem; com isso, com essa alegria, com essa brincadeira, com essa inspiração e com esses limites, era também como se tivesse dialogando, jogando com vários elementos e que no final resultava num aprendizado (Cristina Castro, 20 de maio de 2021).

Essa dança articulada com um estado de brincadeira não prescindia de um estado ou caráter especial, eram apenas as circunstâncias de um pensamento que a situava nessa conexão com o brincar, que proporcionava um aspecto lúdico, como destaca Luiz Antônio Júnior (2020):

Nesse trabalho de educação do corpo através da dança, não ser uma coisa só técnica, rígida de verticalidade, mas poder proporcionar uma vivência mais ampla do movimento. Movimentar o corpo em vários planos, mover a coluna, experimentar a

relação como o chão, que não é só a relação do contato do pé com o chão. Isso eu achava genial; como a professora conseguia transitar por esse aspecto lúdico, criativo e técnico da dança (balé) (Luiz Antônio Junior, em 27 de maio de 2020).

Era claro o entendimento que nesse processo de ensino “se lhe ensinarmos a fazer passos e não a escolher, provavelmente estamos roubando-lhes correlativamente, por mais contraditório que possa parecer, a possibilidade de dançar” (ROCHA, 2016, p. 52). O brincar era uma ação que proporcionava à criança a liberdade para recriar a realidade à sua volta e estabelecer seus próprios parâmetros de compreensão e, assim, o aprendizado da dança. Esse modo estabelecia um lugar que “viabiliza a ligação do ensino na transformação das práticas”, no qual o professor deixa de ser o centro da produção de conhecimento e constituem-se assim “novas formas de ensinar-aprender” (PIMENTEL, 2014, p. 53).

De acordo com o autor,

Os processos de ensino exigem deslocamentos epistemológicos, ou seja, trata-se de pensar a atitude etnográfica fora dos domínios da pesquisa de campo da antropologia (ou em outras áreas do conhecimento) para inscrevê-la (ou mesmo reconhecê-la) nos limites de uma sala de aula, ou em todos os espaços nos quais as práticas de ensino coordenam as interações entre pessoas (PIMENTEL, 2014, p. 51).

Nesse aspecto, eram significativas as relações estabelecidas com as crianças a partir do que estava sendo elaborado coletivamente. A sala de aula se tornava um lugar potente de produção de conhecimentos pelo convívio e o compartilhamento de ideias, as quais não estavam centradas na figura do professor; não era a intenção reduzir as das crianças a apenas aprendizes, nessa relação não existiam fronteiras, havia interação e vontade de compartilhar. A leveza, o afeto e a alegria eram parte integrante desse processo de ensino de dança banhado pelo brincar ou um brincar banhado pela dança.

De acordo com BRITTO (2008, p. 77), uma “dança contemporânea, baseada na experimentação particular de cada corpo (artista) *aluno* das possibilidades de variação das operações associativas além das próprias informações a serem associadas”. De certo modo, o desenvolvimento corporal e cognitivo delas, em grande medida, se dava por essa experiência do brincar a dança, do dançar o brincar e também pelas minhas ações e tentativa de gerar formas e modos acessíveis de se fazer entender o que se estava propondo em forma de movimento.

Figura 29 – Crianças do Projeto Oficina de Dança para Crianças – Núcleo Viladança 2014.



Fonte: Arquivo pessoal.

Isso podia ser percebido a cada aula e na preparação para as mostras de encerramento, nas quais o resultado do processo de aprendizagem em sala ia a público, mesmo que houvesse uma comunicação constante, cuidadosa e respeitosa com as mães e ou responsáveis que acompanhavam as crianças. Precisava deles para apoiar as crianças naquele fazer e também porque sempre solicitava que perguntassem a seus familiares sobre algum assunto que surgisse como ideia primeira tanto para o direcionamento das aulas quanto para as mostras.

E existia também um momento que mães, pais e ou responsáveis eram convidados a assistir a aula onde dialogávamos sobre o que estávamos fazendo como as suas crianças estavam se desenvolvendo e isso possibilitava uma confiança mútua entre as crianças, eu enquanto professora e os pais. E agora com o reconhecimento da pedagogia sistêmica que pude aprender nos estudos a partir da obra de Marianne Franke-Gricksh (2014), essa minha ação era uma ideia sistêmica, posso assim dizer “o contexto familiar como uma ferramenta de aprendizagem dentro da escola”. Mas aqui estava acontecendo dentro do Teatro Vila Velha em uma sala de dança (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 22).

Reconhecer a todos como parte daquelas crianças, as famílias constituídas como grupo, uma comunidade onde todos fazem parte. Um lugar de pertencimento a essa confraria da dança, onde pudéssemos criar condições para aprender, um lugar de colaboração e partilha e mais – um lugar de afeto. E posso dizer que todos comungaram desse lugar; percebe-se o orgulho disso no trecho da fala de Nailce Nunes, tia de Ana Beatriz.

Tratava os pais o melhor possível, ouvia cada um do seu jeito sem distinção, tratava muito bem as crianças. As crianças gostavam muito da pro Jana, o tratamento, o amor, o carinho e a dedicação. E eu como responsável gostava muito do jeito dela de lidar com as crianças porque quando a minha sobrinha entrou no balé, levada por mim, ela não queria ir, mas o jeito contagiante da pro Jana fez com que ela estabelecesse e continuasse no balé, era uma pessoa muito amada. Uma pessoa

muito dedicada naquilo que fazia. É muito fácil falar dela. Pro Jana no momento não pedíamos te agradecer. Porque acabou tudo muito rápido, devido ao patrocínio e eu vou te dizer agora muito obrigada, pro Jana, por aquilo que você fez pelo seu amor, sua coragem e seu afeto (Nailce Nunes, em 28 de maio de 2020).

Figuras 30, 31 e 32 – Aula com a presença das mães, pais e responsáveis pelas Crianças.



Fonte: Produção do Núcleo Viladança.

Tudo era planejado com muito cuidado e respeito, no mais amplo significado que essa palavra possa ter. Não eram somente as crianças que estavam envolvidas, havia também as famílias, a equipe do Núcleo Viladança, a equipe do TVV, todos atravessados por esse estado de afeto e respeito que tinha o poder de mobilizar as cumplicidades e o comprometimento com aquela ação artística – as aulas, esse lugar de encantamento, aprendizagens, alegria e também as mostras – a configurarem um acontecimento.

E quando eu cheguei na sala ali e observava você dando aula eu via as possibilidades de trabalhar a dança, trabalhar o desenvolvimento infantil tendo como linguagem principal a dança. Mas que permeava por outros campos, por outros saberes artísticos, então eu achei muito brilhante a forma como você lidava com as crianças, de fazê-las entenderem aquele espaço e se imaginarem no teatro; não, aqui é a coxia, e não só ficar naquilo da imaginação. Você levar as crianças para conhecerem o espaço, para entenderem o que é aquilo, como funciona (Naiane Lima de Oliveira, 23 de março de 2021).

De uma colaboração e elaboração coletiva sempre organizada por uma negociação respeitosa do que tinha planejado e partir do que elas traziam potencializava o fazer dança. Tudo partia dos desejos e necessidades de comunicar algo e de como se queriam mover,

dançar e se expressar. Com total atenção e cuidado estar ali, respeitando cada uma delas, sem julgar, tentando ser eu mesma – sem máscaras ou fantasia de professora.

3.2.2 As Mostras

As mostras eram o momento de encerramento de cada semestre, preparadas com todo cuidado. O envolvimento de todos – mães, pais, responsáveis pelas crianças, sempre querendo ajudar de todas as formas. Toda a equipe do TVV estava disponível para colaborar com aquele momento – uma construção totalmente coletiva.

As crianças se envolviam junto comigo na criação coreográfica, na concepção e na criação do roteiro²⁶, os coordenadores colaboravam na produção dos vídeos que entravam nas mostras, na edição da música, organizavam o camarim, o palco, os convites para os pais e tudo que fosse necessário para aquele momento acontecer da melhor maneira. Na verdade, um trabalho coletivo, a partir de efêmeros desejos, deixava uma marca, uma contribuição estética.

As primeiras mostras iniciaram com caráter de aula pública inicialmente e depois com a apresentação de uma coreografia, mas sempre se dava a conhecer esse resultado ao público, formado primeira e exclusivamente pelos familiares das crianças. Essa atividade era realizada aos sábados ou domingos pela manhã, com todos os preparativos para receber as crianças no palco do Cabaré²⁷ ou no palco Principal²⁸ do TVV. Era incrível – naquele momento – a euforia e alegria das crianças, das mães, pais e responsáveis. O nervosismo tomava conta de todos nós. Um estado de excitação e de agitação que gerava e despertava em cada uma das crianças sensações novas, muitas vezes irreconhecíveis para elas. Como cada artista sente ao entrar no palco; às vezes as mãos frias, um incômodo na barriga, o coração acelerado em um misto de medo, alegria e timidez.

Esses momentos também eram de aprendizagem e eu sempre explicava que era normal a sensação que experimentavam e que mesmo o artista mais experiente no palco sempre se sentia assim. Compartilhava com elas o meu nervosismo e as encorajava ao dizer que seria lindo do jeito que fosse, por isso não precisavam ter medo. Se esquecessem de alguma coisa ou se errassem era para sorrir; eu estaria até onde pudessem me ver, estávamos ali para nos

²⁶ Roteiro de duas mostras de encerramento (apêndice D).

²⁷ O Cabaré dos Novos é um café-teatro em que funciona uma sala de espetáculos. Em frente ao pequeno palco distribuem-se mesas e cadeiras para 90 pessoas. Disponível em: http://www.teatrovilavelha.com.br/o_teatro_espacos.php. Acesso em: 21 mar. 2021.

²⁸ O palco principal do Vila é um espaço amplo e versátil, capaz de adotar configurações variadas e adaptar-se a diversos tipos de espetáculos e apresentações. A capacidade varia conforme a configuração da sala. Espetáculos de dança, teatro, *shows* musicais, palestras e seminários acontecem nesse espaço. Disponível em: http://www.teatrovilavelha.com.br/o_teatro_espacos.php. Acesso em: 21 mar. 2021.

divertir. E quando a apresentação acabasse, elas estariam muito felizes. Havia magia naqueles momentos e cada mostra era especial.

Destaco essa afirmação com o depoimento da ex-aluna Ariane Barreto:

Quando eu participei da época, eu achava as mostras muito animadas, todo mundo estava animado, todo mundo queria mostrar para os pais, para os familiares o que tinha aprendido com a senhora. A coreografia que a gente se esforçava tanto em aprender, entendeu? E... Para mim foi sempre um momento mágico, independente do que acontecesse, era sempre um momento mágico porque eu achava lindo. Eu sempre achei lindo na verdade e apresentar a coreografia que tinha se esforçado em aprender e ver os pais e os familiares maravilhados com aquilo, eu sempre achei lindo! Saudades! (risos) (Ariane Lima Barreto, 18 de março de 2021).

Era organizar as coreografias para as mostras de encerramento do fim de cada semestre e manter a equidade, estabelecendo para cada uma o seu bom lugar naquela criação, na qual não tinha certo nem errado e nem destaque de uma criança em detrimento de outra. O professor/professora de dança tem que buscar o entendimento de que cada criança precisa se sentir bem com seus próprios limites e encorajá-la a descobrir e usar todo o seu potencial. Isso possivelmente acontece somente quando a criança vive e aprende com alegria e respeito mútuo (FRANKE-GRICKSCH, 2014).

Figura 33 – Card de divulgação da Mostra de encerramento do Ballet para Crianças.



Fonte: Blog do Vila²⁹.

²⁹ Disponível em: <http://blogdovila.blogspot.com/2010/>. Acesso em: 21 mar. 2021.

*A entrada será franca! É só chegar um pouquinho mais cedo e garantir o convite de acesso!
 “No próximo dia 11/12 (sábado), as 10h, acontecerá a mostra de Ballet para Crianças, oferecida pelo Núcleo Viladança, durante o segundo semestre deste ano, com a coordenação de Luiz Antônio Jr. “Ao longo deste período, a professora e bailarina Janahina Cavalcante trabalhou com quase 20 meninas com idade entre 07 e 10 anos. A novidade na mostra é que foi construída a partir do imaginário delas, com as referências de cada uma que trouxe sua boneca pra sala de ensaio fazendo-a dançar com elas revelando a menina-bailarina-boneca.*

Aliado a isso havia a importância do compartilhamento das aprendizagens com os familiares. Ao longo dos anos se reconfigurava essa atenção para todos os pontos artísticos que configuravam uma apresentação, um resultado artístico que acontecia no meio e no final do ano; esses dois momentos eram necessários porque algumas meninas já exigiam mais de si mesmas e outras eram novas na oficina. Luiz Antônio Junior (2020) destaca como essa mostra era parte potente da formação:

Também para entender que esse processo de formação se dava ali na sala de aula e resultava num produto artístico, numa exposição, numa partilha pública, porque essa era a finalidade de um processo de criação; a arte ela se dá dentro da sala, mas ela se concretiza quando chega ao público, quando ela se dá aos olhos de outra pessoa. Isso também estava muito presente no eixo pedagógico, vamos dizer assim, e no momento dessa mostra a gente tinha a efetivação dessa expressão comunitária; as famílias queriam fazer uma confraternização, cada uma levava uma bandeja, uma bebida. E a gente tinha que lidar não só com o pensar a mostra, não só com o que era criado em sala de aula, mas tinha um refinamento de trilha sonora, construído muito por você ou por mim, a gente ia juntos construindo isso; tinha às vezes um recurso de vídeo, a gente usava a projeção e mais uma vez a gente se arriscava nessa construção, tinha uma coisa de luz e tinha também – isso é outra coisa que é também um traço do viés comunitário – que era a caracterização do figurino”(Luiz Antônio Junior, 27 de maio de 2020).

Figuras 34, 35 e 36 – Mostra de encerramento das Oficinas de Dança para Crianças do Núcleo Viladança - Apresentação no Palco do Teatro Vila Velha.





Fonte: Maurício Roque.

O processo era discutido com as crianças, as ideias e concepções vinham delas e encontrávamos o tema a partir das conversas em sala. Os roteiros das mostras se construía­am nessas rodas de conversas, ali pensávamos os figurinos, os adereços. As práticas e criações em sala eram momentos de possibilidades, de afetos, de liberdade e de exposição de sentimentos, de emoções, de limites e regras – tudo isso constituía o ensinar e o aprender como princípio educativo no cotidiano das aulas da ODCNV e todos éramos parte desse processo de aprendizado. A seguir, o depoimento de Naiane Lima, estagiária do projeto e que depois assumiu um semestre:

E eu estive dentro enquanto aluna e professora, o tempo todo eu estava ali aprendendo com você e não exatamente reproduzindo. Aquilo que você me trazia era forte para mim e eu entendia como algo que queria levar para o meu fazer artístico, meu fazer profissional; era aquilo que eu pegava e buscava trabalhar com as crianças. E é algo que tento trazer até hoje quando penso em ensinar dança e sempre nesse formato de utilizar diversas linguagens e fazer com que as pessoas pensem e saibam que aquilo ali está para além... É brincadeira, mas também não é brincadeira porque você está falando de um desenvolvimento corporal, desenvolvimento cognitivo onde você trabalha o pensar das crianças. Elas estão ali e refletem sobre o que estão fazendo, elas estão ali, elas pensam como elas estão fazendo, é uma coisa muito forte nas suas aulas [...] E como brincadeira e a partir de brincadeira a gente criar novas brincadeiras que também não são brincadeiras (risos) (Naiane Oliveira, em 23 de março de 2021).

As crianças são atores principais da ação, com a garantia da liberdade de se colocarem, de se expressarem e o mais importante – serem levado em consideração o que diziam – entendidas “como sujeito, protagonista de seus processos de conhecimento e ativa na troca de experiências [...]”, em um fazer coletivo, conectado pela dança, pelos afetos, pelo brincar (ANDRADE; GODOY, 2018, p. 25). Para respaldar esse dizer, destaco o trecho do depoimento de Luiz Antônio Junior (2020):

Tinha muito ali de como a biografia das crianças reverberava na criação e isso era percebido por você, no jogo, no diálogo com elas. Era um diálogo muito no tête-à-tête, não tinha infantilização das crianças, mas tinha, sim, uma conversa muito honesta, um olhar muito sensível do que era a realidade dessas crianças e de como tornar essa realidade uma potência (Luiz Antônio Junior, 27 de maio de 2020).

Figuras 37 e 38 – Rodas conversas para as mostras.



Fonte: Facebook Núcleo Viladança

Nesse viés pedagógico de que fala Luiz, tínhamos o cuidado de estabelecer um processo de criação para cada turma considerando a faixa etária e os assuntos de interesse. Um processo de organização potente e cheio de delicadeza. Todos os trabalhos de criação tinham algum elemento que estaria presente na composição coreográfica, como se pode ver no registro abaixo em que as crianças estão com sombrinhas.

Não posso deixar de destacar que as mostras eram muito bonitas, tinham um acabamento de cuidado e atenção, penso que pelo fato de as crianças serem corresponsáveis pela concepção, pela elaboração dos movimentos, pelas sugestões e escolhas de elementos que colocaríamos nas cenas, como destaca Bárbara Santos:

As culminâncias eram sempre incríveis, ficava sempre emocionada, claro, tinha a cria lá! Acho sempre muito bonito o tratamento, a abertura que era dada para as meninas se expressarem, então, o aspecto da expressividade da dança. Acho que no balé é mais difícil de a criança aparecer e por isso que gostava tanto do projeto. Lis gostava muito de fazer as aulas, tinha maior orgulho de falar minha professora Jana, minha professora Jana. Ela era bem pequenininha e antes de dormir, fazendo alongamento na cama, deitada para abrir o espacate, eu achava muito fofo. Ela gostava muito, muito, muito e desde que a gente foi para João Pessoa, nas vezes que voltava para Salvador ela pedia umas duas ou três vezes em momentos diferentes - Minha mãe, quero tanto ver Jana, a filha dela é tão fofo, vamos conhecer. Tem um carinho sabe, uma admiração. Lis não consegue dar as referências das aulas, pois era muito pequena, mas o que lembra é de que gostava muito (Bárbara Conceição Santos da Silva, 24 de maio de 2020).

Figuras 39 e 40 – Mostra de encerramento das Oficinas de Dança para Crianças do Núcleo Viladança - Apresentação no Palco do Teatro Vila Velha.



Fonte: <http://nucleoviladanca.com.br/>

Poderia falar aqui de muitas dessas mostras marcantes para mim. A das bonecas (roteiro no Apêndice D) tinha um quê de identidade; quem eram essas bonecas, de todas as formas e jeitos, formatos, tamanhos e cores; subjetivamente havia ali muitas questões importantes: o faz de conta, a importância de ser criança e do brincar – esse presente na concepção como um todo. Luiz Antônio Junior diz sobre isso:

Então eu lembro que tudo era muito conversado e criado em parceria com elas, que diziam o tema, que escolhiam as coisas, meio que iam junto. Lembro-me de uma criação com as bonecas delas, e pra falar que elas é que eram as bonecas, isso era tão importante naquele momento para a construção de identidade, porque a maioria daquelas crianças eram negras, eram de periferia, então como elas poderiam se enxergar a partir das suas bonecas? [...] E olha que incrível a gente estar falando de lá atrás, de enxergar essas bonecas que também eram pretas (Luiz Antônio Junior, 27 de maio de 2020).

A dança e a sua inter-relação com o brincar era processo de criação para as mostras e os movimentos do brincar como o cerne de todo o processo no corpo que dança. As possibilidades de movimentar o corpo de várias maneiras, em vários planos. Experimentar a relação como o chão, utilizando elementos para a construção de uma dança individual, porém coletiva. A criança era no processo o sujeito de direito tanto nas aulas quanto nas mostras. Quando menciono sujeito de direito, falo do direito de decidir o que seria importante mostrar, uma criação artística concebida de acordo com as capacidades de cada um e com o desejo do coletivo.

Nesse processo das mostras estávamos todos, eu (inteira) com as crianças, apoiada por mães, pais e responsáveis, pela equipe do NV do Teatro Vila Velha, com o cuidado para que tudo fosse prazeroso e bom de estar ali. Com destaca Cristina Castro (2021):

Enfim, todo o laço afetivo que era construído e a gente via no final, nas mostras finais, como elas estavam atentas a você, ao seu comando, mesmo no palco com tantas pessoas, com tantas crianças. Eu dizia Meu Deus do céu, como é que Jana vai conseguir conduzir essas crianças todas, para que fiquem esperando a hora de entrar, que façam direitinho como está marcado, diante do cronograma de apresentação. E as coisas iam acontecendo. Existia um diálogo muito, muito bom entre vocês. E eu acho que é um talento, eu acho que nem todo mundo tem essa capacidade, é um talento você ser uma professora, você ser um condutor, você ser uma pessoa que está à frente ditando os caminhos, abrindo os caminhos e as pessoas se inspirando para trilharem junto com você. Não é para todo mundo, isso é um talento, aliado a um conhecimento e também a uma observação contínua de como fazer isso. Eu sei porque eu via você tentando, algumas vezes não dava certo, aí você voltava, fazia de outro jeito e arrumava um atalho para voltar e tornar mais claro. Eu acho que isso é um talento e isso é também uma conquista, eu acho que é uma conquista e são os professores que conquistam isso, eles conseguem fazer fluir o conhecimento e fazer fluir a transformação mesmo (Cristina Castro, 20 de maio de 2021).

Assim, essas mostras eram formas de elaborar meios e modos de explorar e respeitar todos envolvidos no processo das oficinas de iniciação artística, sem negligenciar os aspectos comuns da dança para essa ação, que promove o exercício do movimento e do entendimento estético e da cena. Esse treinamento, posso assim dizer, tinha modos de se reorganizar em cada criança e estabelecer entendimentos quando solicitado.

Essa experiência cênica tanto no dia a dia na sala do teatro como também no resultado prático que era sempre a cada semestre, a gente tinha uma mostra no palco, ir para o palco, estar no palco e ser visto no palco. Tudo isso era fonte de aprendizado, era fonte de alegria, era fonte de euforia e de encontro. Porque o teatro é isso, é lugar de encontro com o outro em movimento, é muito lindo porque é uma sintonia energética (Cristina Castro, 20 de maio de 2021).

Figura 41 – Mostra de encerramento das Oficinas de Dança para Crianças do Núcleo Viladança - Apresentação no Palco do Teatro Vila Velha.



Fonte: <http://nucleoviladanca.com.br/>

4 DANÇA PARA CRIANÇA É BRINCADEIRA

É pertinente afirmar que o ensino de dança para criança é brincadeira? Ou posso afirmar que o ensino de dança não é brincadeira? Primeiramente precisamos entender como indispensável respeitar as crianças, reconhecê-las como sujeito de direito e compreender o brincar como algo sério. Não quero estar fadada ao que a modernidade tende a nos provocar, como indicam Santos Neto e Silva (2011) no artigo *INFÂNCIA E INACABAMENTO: UM ENCONTRO ENTRE PAULO FREIRE E GIORGIO AGAMBEN*, que essa modernidade desse mundo capitalista desprezou a paixão; silenciou a voz da infância, por acreditar que ela é inferior e inútil.

Quero olhar para uma criança e sempre considerar sua potencialidade, com todas as características e experiências que ela pode me proporcionar. E poder naquilo que se pretende pensar e propor enquanto dança, poder entender como possibilidades de promoção de uma educação integral, que valoriza a experiência, a informação e a construção do conhecimento. Acompanhado por essa experiência ou ideia, ou estado do brincar, porque a principal diferença entre a brincadeira para outras atividades diárias é a sua natureza divertida e criativa.

A experiência, como um modo de ser e de estar no mundo, supõe disponibilidade e abertura ao que a ela se oferece, ao mesmo tempo em que permanece sujeita às influências do desejo, das necessidades, da imaginação e da paixão. Por isto a experiência ser caracterizada também pela singularidade, pela heterogeneidade, pela imprevisibilidade, pela incerteza e pelo des-controle (SANTOS NETO; SILVA, 2011, p. 5).

Proponho pensarmos e idealizarmos um ensino para crianças divertido, no qual a dança para crianças possa ser brincadeira, diversão, aprendizagem e movimento. Para tanto e para chegar a esse lugar é preciso disponibilizar para as crianças a dança como brinquedo educativo. Aquele que pode, além de divertir, desenvolver as suas potencialidades e contribuir com o seu crescimento como ser humano, na sua inteireza. É um primeiro ponto para que a aprendizagem seja agradável porque o ensino de dança para criança não é brincadeira.

Entretanto, defendo que o estado de presença do brincar, de uma satisfação, de uma alegria possa fazer parte do contexto das aulas de dança, das metodologias e práticas e das atitudes de professores que atuam com o ensino de dança para crianças (KRAEMER, 2007).

Brincar faz parte da infância e o normal é que todas as crianças brinquem. Os adultos brincaram, as crianças brincam hoje e as crianças do futuro brincarão com certeza. Essa afirmação é aceita por toda a humanidade sem questionamento (KRAMER, 2007, p. 11).

Aqui não estou defendendo o brincar como *material didático*; a brincadeira é parte da criança e compreendo ser preciso ser parte do professor, o qual integra esse ambiente descontraído e criativo, no ensino de dança para criança; é referência e deve ser o grande estimulador, contudo, para isso não existe fórmulas, é preciso começar a brincar.

Considero que o modo como o professor se relaciona com o brincar vai direcionar o ensino de dança para criança como uma grande diversão para todos, de forma a contagiar os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem – as crianças, as suas famílias e o ambiente, espaço onde se encontram.

Esse pensamento está ancorado nos ensinamentos de Marianne Franke-Gricksh (2014), quando a autora aponta que

[...] temos a possibilidade de sermos criativos a qualquer momento. Nós somos modeladores de nosso meio ambiente. Ao mesmo tempo, isso concede um poder com o qual somos também responsáveis por tudo que fazemos, pelas consequências de nossas ações e pelo estado de nosso mundo (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 142).

Então, por essa perspectiva de que o ensino de dança para criança é e não é brincadeira, proponho aqui o brincar como virtude e como acontecimento relevante para o processo de formação, educação e desenvolvimento da criança na sociedade contemporânea.

4.1 A CRIANÇA É SUJEITO DE DIREITO

É pertinente trazer essa afirmação de que a criança é sujeito de direito, destacando o que é ser criança, tendo atenção para com o lugar que elas ocupam na sociedade, principalmente como inventivas de seu próprio mundo, seres diferentes dos adultos. Contudo a sociedade capitalista, pela sua ideologia burguesa, caracteriza e concebe a criança como um ser a-histórico, acrítico, fraco e incompetente. Essa ideia está completamente distorcida, apesar de os sentimentos e características atribuídos à criança e à infância nem sempre terem existido da forma como hoje são concebidas, difundidas e vêm sendo transformadas a partir de modificações econômicas e políticas da estrutura social.

Esse entendimento de criança é um processo histórico marcado pelas transformações tecnológicas, científicas, políticas, econômicas e sociais efetivando e consolidando a ideia de que a criança é sujeito de direito, capaz de se desenvolver com necessidades afetivas, cognitivas, corporais, que precisam ser reconhecidas, atendidas e respeitadas como esse sujeito em sua plenitude, no qual cada uma delas é uma grandeza da vida humana e recria a vida e reinventa seu mundo a todo o momento.

É preciso reinventar o mundo, buscar sua boniteza. Boniteza que passa pela nossa capacidade de imaginar, de criar, de agir, de transgredir... de nos comprometer com a existência humana, alimentados aqui pela esperança. Esperança que faz parte da condição humana, pois sem ela não haveria História. É ela que nos motiva a resistir e enfrentar os obstáculos que impedem nossa alegria, que instigam nossa curiosidade na busca da compreensão e transformação do mundo. Mundo que reivindica hoje, mais do que nunca, nossa opção por uma educação libertadora. Talvez aqui tenhamos o maior desafio da educação, o desafio da esperança, da crença em nossa possibilidade de reinventarmos o mundo (DA SILVA e DOS SANTOS NETO, 2011, p. 7-8).

No entanto, esse reconhecimento da criança como sujeito de direito no Brasil somente se dá com a publicação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Resumidamente, dispõe sobre um conjunto de normas legais do Brasil cujo objetivo é a proteção da criança e do adolescente. A partir das deliberações dispostas nesse documento podemos compreender os direitos fundamentais da criança. Nas disposições preliminares, o artigo Art. 2º considera criança a pessoa até doze anos incompletos (BRASIL, 2012).

Dentro desse espectro da lei, há vários pontos de orientação que considero importante trazer ao falarmos de criança como sujeito de direito. Conforme o Capítulo II, Art. 15 da lei, a criança e o adolescente têm “direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento” (BRASIL, 2012, p. 14). Para reforçar a importância de pensar a criança e o brincar, quando pretendemos falar de ensino e aprendizagem, o Art. 16 ressalta ainda sete aspectos que compreendem esse direito à liberdade, no qual destaco os aspectos II – opinião e expressão; e o IV – brincar, praticar esportes e divertir-se (BRASIL, 2012).

Ainda de acordo com o ECA, no capítulo IV, resalto o direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, visando o seu pleno desenvolvimento. Conforme os Arts., 53, inciso II – direito de ser respeitado por seus educadores; e Art. 54, inciso V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um (BRASIL, 2012, p. 31).

Esses artigos nos mostram ser preciso considerar a importância das crianças, de seu desenvolvimento como pessoa, de sua cidadania e o quanto merecem respeito. O Art. 58 estabelece que no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a esses a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura (BRASIL, 2012, p. 32). A intenção ao referi-los é a de validar a importância da criança, qualquer que seja o assunto que venhamos tratar; são diretrizes ligadas aos seus direitos.

É importante também considerar que cada fase de desenvolvimento das crianças implica novas aquisições intelectuais, psicológicas e sociais, com as quais vêm as mudanças nas relações interpessoais, no aperfeiçoamento, na capacidade de reconhecer sentimentos e em dado momento da vida entender sobre sua própria posição frente ao coletivo, implicando formas de se relacionar, de empatia com o que os outros sentem. São muitas as contribuições de vários autores que se voltaram para as pesquisas sobre o desenvolvimento das crianças e o processo de ensino aprendizagem, como Piaget, que acreditava que o desenvolvimento cognitivo acompanhava as respostas do ambiente.

Para Piaget, o desenvolvimento das crianças estava dividido em estágios de desenvolvimento, cada um marcado por um embasamento cognitivo. Contudo, o autor esqueceu-se de considerar também que as crianças não são homogêneas. Por mais que em certos aspectos a teoria de Piaget não seja tão assertiva e possa ser questionada, não podemos desconsiderar que contribuiu para o estudo do desenvolvimento do ser humano (TAILLE, 2019).

Assim também Vygotsky defende que a criança, em sua evolução intelectual, interage constante e ininterruptamente entre processos internos e influências do mundo social. Por sua vez, considerar que o professor deve levar em conta o conhecimento prévio da criança e aproximá-la dos conhecimentos sociais que a cercam. Assim, é importante destacar a partir dessas construções teóricas, que precisamos pensar os processos de educação em dança para poder proporcionar um lugar espaço de aprendizagem, considerar a criança protagonista das ações educativas e criar condições para que se desenvolvam. (TAILLE, 2019).

Segundo CORSINO (2012), a educação é um lugar de socialização, de convivência, de troca e interações, de afetos, de ampliação e inserção sociocultural, de constituição de identidades e de subjetividades. Lugar de onde se partilham situações, experiências, culturas e rotinas. E a partir das experiências de aprendizagem é que a criança constrói as relações com o outro e com o mundo. Esse pensar não está apartado das reflexões quando falamos de educação em dança e do ensino de dança para crianças; conforme nos assegura Oliveira (2011),

[...] o educador deve conhecer não só as teorias sobre como cada criança reage e modifica sua forma de sentir, pensar, falar e construir coisas, mas também o potencial de aprendizagem presente em cada atividade realizada na instituição de educação infantil. Deve também refletir sobre o valor dessa experiência enquanto recurso necessário para o domínio de competências consideradas básicas para todas as crianças terem sucesso em sua inserção em uma sociedade concreta (OLIVEIRA, 2011, p. 128).

Não há como discutir sobre crianças e educação considerando-se somente seu caráter infantil, desvinculando-a das relações sociais, culturais e de diversidades. Principalmente quando falamos de espaços de educação porque cada ambiente dentro de uma instituição possui um significado estabelecido e se torna de extrema importância para a vida das crianças; esses espaços podem favorecer o processo de aprendizagem em todas as esferas: cognitivo, afetivo, valores culturais e sociais, dentre outras.

Desse modo, o valor da educação para as crianças situa-se no plano dos direitos sociais e da cidadania, com o objetivo de desenvolvimento das habilidades cognitivas e não apenas na transmissão de conhecimento. O desenvolvimento da criança na educação está diretamente ligado àquilo que o cotidiano da ação pedagógica nos espaços de ensino pode proporcionar a partir de propostas que englobem uma série de fatores como condições físicas, cognitiva, afetivas, estrutural e professores qualificados (CORSINO, 2012). Esses espaços de educação precisam ser ambientes de aprendizagem por meio de vínculos e vivências para produção e apropriação de conhecimentos.

Na educação para crianças não há como se promover um processo sem que a brincadeira esteja presente, porque é a ação do brincar que proporciona à criança a liberdade de recriar a realidade à sua volta, estabelecendo seus próprios parâmetros de compreensão e inserção no mundo. O desenvolvimento corporal das crianças pode ocorrer, em grande medida, pela experiência do brincar. Isso quer dizer que o brincar é “experiência de cultura e por meio da qual os valores, habilidades, conhecimentos e forma de participação social” são significados no corpo (BORBA, 2007, p. 67).

Importante salientar que os professores de ensino de dança com crianças precisam compreender que o ato de brincar – na ação prática – pode proporcionar para a vida da criança e do próprio professor/a elaboração de saberes, desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor e contribuir para a formação do ser. Isso permite entender melhor a si, propicia viver a experiência lúdica com as crianças a partir do brincar – que não é uma atividade exclusiva do mundo da criança, mas uma ação do corpo fundamental para a formação do sujeito de maneira geral.

4.2 O BRINCAR É COISA SÉRIA

Entender que o brincar é coisa séria, mas também é alegria, divertimento, movimento e comunicação e, no aspecto do desenvolvimento humano, é fundamental para a criança e para o adulto. Por sua vez, o brincar estabelece inúmeras maneiras de se construir conhecimentos e

saberes. Isso quer dizer que docentes que atuam com crianças poderiam considerar o brincar nas suas ações educativas. Como nessa ação existe uma liberdade para criar, “a criança projeta no mundo e nas pessoas suas sensações, fantasias e desejos” e brincar com elas é se permitir dar um passo para acessar o seu mundo (DAMAZIO, 1991, p. 19).

Por essa perspectiva, o imaginário da criança é uma das formas mais específicas da inserção no mundo e tem relação direta com a construção cultural (SARMENTO, 2003). O lúdico “não está nas coisas, nos brinquedos ou nas técnicas, mas nas crianças, ou melhor dizendo, no homem que as imagina, organiza e constrói” (OLIVEIRA, 2011, p. 10). O brincar é uma forma de criar um *mundo novo*, desenvolver capacidade sensorio-motora, afetiva, artística e subjetiva, permitindo que entenda melhor os ambientes sob as mais variadas conformações. Nesse aspecto, Borba (2007) destaca:

O brincar abre para a criança múltiplas janelas de compreensão e ações sobre a realidade. Nele, as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta cabeça, permitindo à criança deslocar-se da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros e muitos outros: pai, mãe, cavalheiros, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, guerreiro, super-herói... São tantas possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação pelos significados criados, combinados e partilhados com os parceiros de brincadeiras. Sendo esses outros, definindo outros tempos, lugares e relações, as crianças aprendem a olhar e compreender o mundo e a si mesma de outras perspectivas (BORBA, 2007, p. 66).

Nesse processo, as experiências vividas a partir do brincar podem significativamente contribuir para a formação “E muitos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança ocorrem e são provocados nas e pelas atividades de brincadeiras” (BORBA, 2007, p. 68). Assim, afirma Sarmiento (2003), o brincar é condição de aprendizagem e constitui um dos elementos fundamentais das culturas da criança. Sobre esse entendimento, Kramer (2007) esclarece que a brincadeira tem que ser entendida como experiência de cultura.

As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Construindo com pedaços, refazendo a partir de resíduos ou sobras (Benjamin, 1987b), na brincadeira elas estabelecem novas relações e combinações. As crianças viram as coisas pelo avesso e, assim, revelam a possibilidade de criar. Uma cadeira de cabeça para baixo se torna barco, foguete, navio, trem, caminhão. Aprendemos, assim, com as crianças, que é possível mudar o rumo estabelecido das coisas (KRAEMER, 2007, p. 15).

Então, sugere-se que os processos educacionais em dança invistam em práticas que sejam fundamentais para a expansão das múltiplas dimensões da criança, no que diz respeito às questões sociais, aos afetos, ao sensorial, ao corporal – e ao “construir significações acerca do mundo e de si mesma, enquanto desenvolve formas mais complexas de sentir, pensar, agir

e solucionar problemas” (OLIVEIRA, 2011, p. 49). Em qualquer ambiente, seja de educação formal ou espaços de educação não formal de dança, ou até mesmo domiciliar, as crianças devem poder exercer o brincar, tão importante para sua formação.

O processo de aprendizagem deve ser dinâmico e o brincar pode possibilitar esse dinamismo em uma aula de dança, no qual os conhecimentos, comportamentos e valores serão incorporados ou modificados. Nesse processo, as experiências vividas a partir do brincar contribuiriam para a formação, para a aprendizagem. Por sua vez, defendo que os processos educacionais em dança precisam ensaiar uma inter-relação do brincar com a dança, proposta de várias maneiras, tendo a atenção para ações que conformem a dança e o brincar, o brincar e a dança de forma efetiva na relação da criação de vínculos.

Ressalto ser possível as atividades, dinâmicas, exercício de ensino de dança para crianças estarem pautados no brincar, como ação criativa individual e coletiva. Como é uma maneira própria de “comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem agir por conta própria, tomar decisões, transgredir e dar um novo sentido às coisas”, a partir do imaginário e dentro de um contexto de faz de conta (CORSINO, 2012, p. 6).

No imaginário e no faz-de-conta, ao observarmos os diálogos em rodas de conversas, podemos perceber e reconhecer a personalidade de cada um, os discursos, as negociações que se estabelecem entre as crianças e isso se moldam em inspiração. Entender a brincadeira como uma ação importante para a promoção de conhecimento e desenvolvimento das crianças é compreendê-la como uma necessidade básica da criança, como a saúde, a alimentação, a educação e a arte.

De acordo com Brougère (1998), quando se brinca se aprende antes de tudo a brincar. E com essa reflexão, compreende-se que o brincar nessa inter-relação com a dança pode vir a se constituir um forte pilar no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. É nessa perspectiva que sustento essa possibilidade de esticar a corda e tratarmos o brincar, a dança e o processo de ensino com algo inseparável. É como se o brincar fosse o estímulo para as conduções, a dança como brinquedo, o corpo como brinquedo, uma liberdade de falar e um aprender a escutar com regras e limites, mas sem tolher a criatividade e a liberdade das crianças.

Com isso, não pretendo colocar o ato de brincar com objetivos pedagógicos muito específicos, como o uso de brinquedos e jogos apenas para favorecer aprendizagens; as brincadeiras são dinâmicas, exercícios com possibilidade de reflexão sobre algum assunto e que não estão desvinculadas do divertimento. Dessa maneira, poder desenvolver a inteligência, aprender prazerosa e progressivamente a conviver e ver o outro como *diferente*.

Apresento essas reflexões e argumentos neste trecho porque é preciso expor as especificidades da criança como questões a se discutirem nos processos de formação de professores de dança no interior das instituições formadoras. Assim, considero que os profissionais que pretendem atuar ou atuam no ensino de dança para crianças devem considerar o ato de brincar como parte integrante do desenvolvimento da criança. Esse ato de brincar é corpo, é linguagem básica, é movimento, é gesto, é desenvolvimento, define identidade, produz cultura e o sujeito, com suas ações corporais, produz sentido sobre o mundo, estabelece vínculos e desenvolve saberes.

Segundo Barbosa (2009), as crianças não apenas se apropriam com o corpo, daquilo que as suas culturas lhes propiciam,

As crianças, nas suas diferenças e diversidades, são completas, pois têm um corpo capaz de sentir, pensar, emocionar-se, imaginar, transformar, inventar, criar, dialogar: um corpo produtor de história e cultura. Porém, para tornarem-se sujeitos precisam se relacionar com outras crianças e adultos. Estar junto aos outros significa estabelecer relacionamentos e interações vinculados aos contextos sociais e culturais (BARBOSA, 2009, p. 24).

Por meio das experiências vividas, nos processos de sentir, tocar, correr, pular, cantar, falar, ver, olhar, brincar, brincar e brincar poderá se constituir um ser humano mais sensível. Borba (2007) nos fala que “brincar é uma experiência de cultura importante não apenas nos primeiros anos da infância, mas durante todo o percurso de vida de qualquer ser humano”; essa afirmação vai além da educação, esse pensamento remete à a constituição do sujeito e à formação de vida (BORBA 2007, p. 49).

Assim, considero que o brincar é coisa séria, tentar entender as crianças e perceber as potencialidades dos processos educativos por uma perspectiva do brincar é um exercício bastante saudável. Essa discussão promove um enriquecimento que permite repensar o processo ensino e aprendizagem o qual possam se dar por experiências e vivências significativas a partir da inter-relação da dança e do brincar.

4.3 LEMBRANÇAS E SIGNIFICAÇÕES, AS VÁRIAS VOZES

Nesta parte pretendo trazer as lembranças, recordações daquilo que estava guardado na memória; as recordações de alguns sujeitos são várias vozes que nesse momento falam por si e fazem com que muito do que foi vivenciado no projeto ODCNV venha para a superfície da pele, uma emoção que surge a partir da escuta de cada palavra verbalizada. Com essas vozes identifico o despontar de algumas certezas; são momentos de significações que dialogam com as argumentações e reflexões expostas nesse estudo e que aglutinam dizeres e fazeres de

saberes constituídos em uma itinerância formativa e profissional de uma atuação artístico-pedagógica em dança para criança, a qual não foi e não é efêmera.

A partir dos depoimentos concedidos por alguns envolvidos no projeto ODCNV, juntamente com as argumentações e embasamentos que estão colocadas nesse estudo – apresento pistas para possíveis respostas ou apresento apontamentos para as questões que foram levantadas neste estudo: É POSSÍVEL PONDERAR/PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE DANÇA E O ENSINO DE DANÇA PARA CRIANÇAS A PARTIR DAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA SISTÊMICA E DO BRINCAR EM UMA INTER-RELAÇÃO COM A DANÇA? QUAIS SERIAM ESSAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO ENSINO DE DANÇA COM CRIANÇAS? Para responder a essas questões vou deslizando em espiral pelos depoimentos, dialogando com outras vozes que estão e estavam junto comigo no chão da pesquisa.

Além das minhas histórias, ofereço outras narrativas que partem de lembranças que foram generosamente doadas a este estudo e que validam de maneira sensível e afetiva a investigação e as descobertas. Essas descobertas estão conectadas com os reconhecimentos e encontros, e o primeiro deles é com a Pedagogia Sistêmica, com os muitos dizeres da obra de Marianne Franke-Gricksch (2014), quando a autora coloca que os sujeitos da aprendizagem precisam ser percebidos como um conjunto, com suas histórias particulares, suas raízes, seus valores e suas princípios.

Nesse encontro vou percebendo que esse atuar na educação de dança a partir da visão sistêmica é parte da minha ação pedagógica; apresento um primeiro ponto da contribuição da pedagogia sistêmica para a formação de professores no ensino de dança para crianças, ter como direcionamento e objetivo de sua ação em sala de aula, a criação de vínculos, constituir um grupo, respeitar as histórias de cada criança, da sua família. Entender as realidades como elas são: nem boas nem ruins – realidades. Procurar atuar com assertividade, com amor, ternura e compaixão na sala de aula e, assim, estabelecer um aprendizado permeado pela afeto e alegria, princípio da pedagogia sistêmica. Ratifico esse modo de atuar é possível, com as vozes, com os depoimentos e as descobertas que se seguem no decorrer dessa escrita.

Nessa relação de estabelecer vínculos, no tratar com as famílias e com as crianças segue abaixo algumas vozes que significam esse processo. Destaco as colocações de Cristina Castro (2021), Nailce Nune (2020) e Val Oliveira (2021):

Então, o projeto tem um significado de formação muito grande, tem um significado também de cidadania, eu acho, também muito grande. Porque a gente não convivia só com as crianças, mas também com as avós, os parentes, os responsáveis que iam levar; a oficina não envolvia somente o diálogo com as crianças, mas também com as famílias. E nesse diálogo a gente consegue entender um pouco, né! Onde estava

essa criança, com quem ela estava, como ela chegava e também até como a gente poderia abordar ficar atento. Eu digo isso porque toda essa parte a gente conversava e você me contava também porque eu não estava diariamente na sala, como você estava, como você construiu né, mas eu consigo entender tudo isso com o pouco que eu convivi, diante do tanto que você conviveu com todas elas (Cristina Castro, 20 de março de 2021).

Tratava os pais o melhor possível, ouvia cada um do seu jeito sem distinção, tratava muito bem as crianças, que gostavam muito da pro Jana, do tratamento, do amor, do carinho e da dedicação. E eu, como responsável, gostava muito do jeito dela de lidar com as crianças porque quando a minha sobrinha entrou no balé, levada por mim, ela não queria ir, mas o jeito contagiante da pro Jana fez com que ela estabelecesse e continuasse no balé (Nailce Nunes, em 28 de maio de 2020).

Está ali ministrando a aula para os nossos filhos tinha a preocupação de também colocar a mãe no meio. Eu amava aquilo!!! Eu sinto muita falta disso aqui. Porque não tem isso. Tinha aquela associação integrada das mães, uma com a outra. Era muito legal!! A nossas festinhas... e não tem aqui. E acho que também faz parte desse processo, não o professor uno, mas em si a família, porque naqueles momentos todos a gente se torna uma única pessoa, a família por um único objetivo. Eu senti muita falta. E eu sinto falta disso até hoje. Eu tenho até umas fotos! (risos) (Val Oliveira, 13 de março de 2021).

Hoje reconheço e reitero como necessárias algumas atitudes e posturas perante o ensino, diante dos sujeitos e da vida. Essa atitude adequada diante das mães, pais e responsáveis, por assim dizer, talvez um jeito de operacionalizar a ação em sala que a Pedagogia Sistêmica traz como subsídios. Por alguns trechos dos depoimentos sigo destacando as possíveis contribuições e validando esse reconhecimento da Pedagogia Sistêmica para a formação de professores de dança; o olhar para a própria formação vai também constituindo essa visão sistêmica.

Aqui aponto experiências que me proporcionaram reconhecer esse modo de perceber; a modificação desse olhar muda tudo – inclusive as estratégias e ações – e também como o professor/a se posiciona para dialogar diante das situações, considerando observar os comportamentos, os dizeres para além da palavra. Nesse percurso de escrita da pesquisa e investigação, a partir da experiência nas ODCNV, reconheço o meu ser professora de dança. E mostro ser possível estabelecer formas de intervenções educativas e artísticas entre afetos e alegrias, que possam criar condições adequadas para a aprendizagem das crianças e bem estar dentro de uma perspectiva construtivista, quanto a importância da família nesse processo, a criação de vínculos criam outros significados.

Destaco que esse pensamento sistêmico introduz uma nova maneira de entender os acontecimentos. Segundo Marianne Franke-Gricksh (2014), todos os acontecimentos em sala de aula nos levam a elucubrar sobre o nosso papel como professora e esses em relação a cada criança, irão nos indicar formas de atuações, ideias e estratégias para as ações e relações

artísticas educacionais em sala de aula. A seguir um exemplo da autora, a partir da visão sistêmica:

[...] a forma de iniciar e finalizar cada aula. Isso incluía também o horário antes do início da aula. Para mim, foi uma grande renúncia perder a conversa amiga com meus colegas de sala dos professores, para estar na sala de aula 25 minutos antes de seu início. Não demorou muito para que os alunos percebessem que já estava sentada cedo na sala e eles começaram a chegar cedo também. Eu começava então a olhar os deveres de casa. O pequeno povinho se amontoava em volta de minha mesa, acotovelando e empurrando – em suma: o grupo se experimentava fisicamente como um todo antes de começar a aula (FRANKE-GRICKSCH, 2014, p. 91).

A ênfase aqui é dada a outro ponto de contribuição possível da Pedagogia Sistêmica. Entendida como demanda de trabalho, apesar de não dar aula todos os dias para a mesma turma, a professora ou professor de dança pode seguir esse padrão no cotidiano das aulas – por serem atitudes que elaboram sintonias, estabelecem relações – e está disposto a incluir outros contextos, respeitar as famílias, as crianças, dialogar, escutar e experimentar a alegria de sentir-se capaz de fazer algo significativo para os outros, como no depoimento a seguir:

[...] ser uma pessoa que está à frente ditando os caminhos, abrindo os caminhos e as pessoas se inspirando para trilharem junto com você não é para todo mundo, isso é um talento aliado a um conhecimento e também a uma observação contínua de como fazer isso. Eu sei por que eu via você tentando; algumas vezes não dava certo, aí você voltava, fazia de outro jeito e arrumava um atalho para voltar e tornar mais claro (Cristina Castro, 20 de março de 2021).

Aponto para mais um subsídio da Pedagogia Sistêmica, proponho que o sujeito professora ou professor de dança possa reelaborar em si outras maneiras de conduzir sua ação educativa, ser capaz de respeitar – O QUE É, COMO É – e em primeiro lugar olhar para si, conhecer-se e acolher todos os fatores que constituem a sua própria história, pois é o que direciona seu comportamento nas situações da vida. E ainda olhar com amor para seus alunos e suas famílias na mais variadas situações e circunstâncias que se apresentam no dia a dia da sala de aula (FRANKE-GRICKSCH, 2014).

Essa nova atitude e postura pode fazer com que as crianças se sintam pertencentes a um grupo, no qual juntos possam criar condições para aprender, colaborar, receber colaboração e compartilhar. Esses apontamentos das possíveis contribuições da pedagogia na formação de professores são validados ao revisitar as experiências no projeto ODPCN, já os saberes que foram se constituindo até aqui e com os conhecimentos a partir do encontro com a Pedagogia Sistêmica, reconheço e entendo essa postura interna, que possibilita compreender e respeitar a história da família das crianças e dos espaços de ensino em que todos estão inseridos. Esse

caminho de ressignificação e amor, realmente permitir olhar e perceber o sistema educativo como um todo, no qual tudo está interligado.

Essa abordagem sistêmica contempla todos os envolvidos no sistema de educação em dança, orientando-se pelo reconhecimento das leis do amor que regem os relacionamentos humanos – os vínculos relacionados com a necessidade de pertencer a lei do pertencimento, a sensatez entre dar e receber nas relações que indica o equilíbrio e a hierarquia uma relação cronológica, na qual quem veio antes precisa ser reconhecido – traduzidas para o contexto da sala de aula de dança, nessa coexistência as leis ficam em ação para que haja harmonia no sistema, assim com foi iniciada por Marianne Franke-Gricksch.

A riqueza das relações guiadas e respaldadas pelas Ordens do Amor, lhe orienta para atitude e posturas. Como exemplo, o não julgar – é preciso avaliar as situações com são, não como certas ou erradas e silenciar quando se perceber julgando ou criticando. Aceite as diferenças, renuncie o preconceito de qualquer ordem. Entenda que seu limites também fazem parte, aceite-os. Pelos depoimentos que se seguem creio ser possível aproveitar esses apontamentos sobre as leis do amor em uma sala de aula de dança.

Outra característica que é boa de destacar é essa construção de um pertencimento comunitário; e o que eu quero dizer com isso? eu quero falar de como pais e mães meio que criavam ali uma comunidade que os absorvia, eu lembro muito de pais e mães que levavam as crianças para a aula, que acontecia das 15 às 16 h, e essas pessoas ficavam ali no Vila Velha esperando a aula terminar para poder levar para casa; em vez de levar, voltar para casa e depois retornar para buscar, ficavam direto. E nessa hora a gente tinha dois pontos de vista: (1) o das crianças em sala de aula aprendendo, se afetando, se atravessando, construindo juntas uma identidade e mais do que isso uma sintonia, uma criação de laços, uma rede de afeto; e (2) o das mães, pais e responsáveis – do lado de fora esses também criavam essas redes afetivas e se associavam (Luiz Antônio Junior, 27 de maio de 2020).

O que observava é que você trazia uma forma de aprender a dançar muito orgânica, muito harmoniosa e muito clara. Quando eu falo clara, é assim... Quando eu olhava a aula não era que todo mundo fazia o que queria fazer. Não era um playground, existiam regras, existiam limites, existia ouvir e falar, mas existia uma aceitação da criatividade de cada uma... Eu não via você tolhendo a criatividade, pelo contrário, estimulava cada vez mais a partir de conduções que você trazia. E essas conduções eram estimuladas por música ou por uma história ou por uma brincadeira. Sempre eram estimuladas por alguma coisa que inspirava muito as crianças a fazerem, então com isso, com essa alegria, com essa brincadeira, com essa inspiração e com esses limites também, era como se tivesse dialogando jogando com vários elementos e que no final resultava num aprendizado (Cristina Castro, 20 de março de 2021).

Pra mim as aulas sempre foram criativas, porque tinha esse equilíbrio. A meu ver, eu sempre achei que a senhora queria equilibrar as coisas. Porque tinha passos que a senhora estava ensinando que às vezes era difícil e de algum jeito a senhora usava a criatividade para ensinar a gente e isso eu sempre achei legal. E a importância também de ser firme em questão de estar fazendo errado, consertar e tentar mostrar porque aquele movimento não é desse jeito e é do outro. Então, eu sempre achei as aulas criativas, legais e motivadoras (Ariane Barreto, 18 de março de 2021).

A importância do professor ou professora observa se também está disposto(a) a dar seu tempo, atenção e carinho a todos que fazem parte desse sistema que configura a sala de aula. É preciso ser capaz de aceitar com amor aquilo que lhe oferecem, isso implica no valor de ser dedicado as pessoas.

Lis gostava muito de fazer as aulas; ela tinha o maior orgulho de falar minha professora Jana, minha professora Jana. Ela era bem pequenininha e antes de dormir, fazendo alongamento na cama, deitada para abrir o espacate, eu achava muito fofo. Ela gostava muito, muito, muito e desde que a gente foi para João Pessoa, as vezes em que voltava para Salvador ela pedia umas duas ou três vezes em momentos diferentes “minha mãe quero tanto ver Jana, a filha dela é tão fofo, vamos conhecer.” Tem um carinho sabe, uma admiração! Lis não consegue dar as referências das aulas, pois era muito pequena, mas lembra de que gostava muito (Bárbara Santos, 24 de maio de 2020).

Essa hierarquia, não sei dizer se a palavra é hierarquia; essa diferença de condução, essa diferença de lugares não tolhia a amizade, a alegria, a brincadeira, o riso. Enfim, todo o laço afetivo que era construído; e a gente via no final, nas mostras finais, como elas estavam atentas a você, ao seu comando, mesmo no palco com tantas pessoas, com tantas crianças. Eu dizia: Meu Deus do céu, como é que Jana vai conseguir conduzir essas crianças todas para que fiquem esperando a hora de entrar, que façam direitinho como está marcado diante do cronograma de apresentação. E as coisas iam acontecendo. Existia um diálogo muito, muito bom (Cristina Castro, 20 de março de 2021).

Considero que ao darmos atenção para todos esses pontos vamos conseguindo elaborar essa outra atitude e outra postura, ao perceber a criança e sentir que ela não está sozinha – ela e todo o sistema familiar juntos; perceber isso assim muda tudo, inclusive as estratégias e ação, muda como irá se posicionar inclusive fisicamente, não apenas se dizendo de qual lado o aluno deve ficar em determinada situação. E por fim, compreender que você somos professoras e professoras.

Ao propor a inter-relação do brincar com a dança, tudo que foi exposto é parte integrante dessa outra forma de olhar, pois para respeitar a criança é preciso considerar o brincar como a ação indispensável ao interesse educativo que deve subsidiar o desenvolvimento do educando e suas capacidades cognitivas, as quais criam condições de compreender o mundo que a rodeia. Por essa perspectiva entendemos que o sentido de vida das crianças é brincar, criar, imaginar e por meio da brincadeira a criança desenvolve o seu conhecimento.

Então, partindo dessa questão das brincadeiras, que ficou muito forte, no estágio eu imaginei: Como é possível trabalhar essas brincadeiras para o desenvolvimento de habilidades corporais necessárias à dança, a partir de pular corda, de imitar um sapo, de trazer essas figuras de linguagem para o exercício das habilidades corporais e deixei muito aberto para que as crianças criassem com a gente. Pra mim foi muito importante; a gente dava as indicações – eu e Edilane; a gente dirigiu, a sua codireção foi o nosso socorro. [...] Taí, Jana uma coisa que foi muito forte pra mim e

que eu acabei de lembrar foi que uma criança chegou para mim e falou assim: Eu estou amando essas aulas porque eu não costumo brincar; na minha rua as crianças têm seus pais que brigam muito, são bêbados. Muita violência e eu não estou podendo sair para brincar e me relacionar com outras crianças. E eu estou tendo essa chance aqui de brincar e interagir com as outras crianças e resgatar algumas brincadeiras (Naiane Oliveira, 23 de março de 2021).

Então, é possível essa inter-relação do brincar e da dança ser parte do ensino para crianças por mobilizar a sensibilidade, a percepção e a imaginação dos sujeitos, reitera a necessidade de transformar e atualizar referências e exercita a flexibilidade como condição essencial para a aprendizagem. Segundo Helena Kattz, a dança é manifestação daquilo que entendemos sobre o mundo; o jeito como se dança, a escolha do que se vai dançar, isso é um posicionamento, uma atitude do sujeito face ao mundo. E o brincar é tudo isso para a criança – é tão potente porque antes de dançar a criança brinca e o que faz a fusão disso tudo é o corpo, nesse movimento de brincar de dança ou de dançar a brincadeira.

Além disso, o brincar tem um caráter caprichoso de o adulto poder propor e não impor, convidar, mas não obrigar mantém a liberdade por meio da oferta de possibilidades. De acordo com Gilles Brougère, “brincar torna-se o arquétipo de toda atividade cultural que, como a arte, não se limita a uma relação simples” (BROUGÈRE, 2019, p. 19). No momento em que se agrega a esse pensamento de Brougère a dança a ser ensinada a partir do brincar entendendo ser possível essa inter-relação.

[...] inaugurar no corpo uma ideia de dança. Uma ideia de dança contemporânea é aquela que ainda e sempre não decidiu o que a dança é e, assim, o que ela deve ser. Cada ideia de dança inaugura no corpo uma técnica, um modelo específico de operação, de descontinuidade, de trânsito entre o passado e o futuro (ROCHA, 2016, p. 31).

Para desenvolver uma ação com essas múltiplas direções, é preciso estabelecer caminhos para os processos de aprendizagem, construir modos de fazer dança, de pensar a dança, o corpo, os sujeitos. Essa *criação* de maneiras próprias, sem um modo específico, não padronizado de dança ou de movimento ou de brincar, tateando possibilidades de encontrar processos educativos significativos, desse fazer da dança com as crianças para juntos encontrar modos assertivos de entender o corpo, de ser possível transformar os processos para dar sentido e significado à existência humana da criança (ROCHA, 2016).

Eu olho pra trás e só vejo coisas muito lindas, muito preciosas que a gente construiu com esse projeto, um projeto fundamental de pré-conhecimento para qualquer criança que queira e para qualquer mãe que queira colocar sua criança para uma introdução à dança, à arte. Não só uma introdução, mas também um primeiro passo pra isso; as oficinas cumpriram essa função de ser o primeiro contato. E o primeiro contato é de uma importância imensa porque você pode amar ou você pode odiar pra

sempre pelo primeiro contato. É o primeiro registro na memória e o primeiro convite, a primeira troca e se isso é bem feito, como era, com certeza vai surgir um interesse grande para que no futuro essas crianças queiram ser artistas ou estejam ligadas à arte de alguma forma ou introduzirem a arte em suas profissões ou trazer uma sensibilização maior, ser um grande apreciador das artes, estar se alimentando de novas visões, novos formatos, novos pontos de vista. (Cristina Castro, 20 de maio de 2021).

Portanto, concluo essa parte ressaltando que é interessante e enriquecedor mantermos contato com outras tecnologias, pensamentos, articulações conceituais, que possam contribuir para a construção dos processos de formação significativos para professores e para as crianças. Neste estudo realizado foi possível começar a entender as contribuições da Pedagogia Sistêmica para a formação de professores em dança e a inter-relação da dança e do brincar para o ensino. Mais especificamente, um processo validado pela experiência do fazer, aprendendo a ser. Tal estudo possibilitou perceber o quanto é necessário ser cuidadoso e atento aos processos de formação. Em contrapartida, contribui, igualmente, para as reflexões e compreensões que possam saltar desse papel e alcançar outros sujeitos nessa espiral de possibilidades como ação prática e educativa, complementar e de atualização para professores em formação.

CONSIDERAÇÕES

Pensar em construção de saberes em dança, formação, ensino e aprendizagem é considerar que na profissão docente não podemos abstrair essas reflexões, porque o aprender é parte constante da vida. Em cada novo projeto, em cada nova sala de aula surgem novas possibilidades, outras formas, diferentes olhares, em um fazer, um refazer contínuo. Para uma composição de saberes que dança, se move e permite (re)significar conhecimentos que potencializam os processos formativos, em uma espiral de retroalimentação sobretudo baseada na realidade das situações que se apresentam no momento, no acontecer, da contextualização, nas reflexões possíveis – uma construção coletiva.

Ao investigar as possíveis contribuições da Pedagogia Sistêmica e do brincar na formação de professores no ensino de dança para crianças numa inter-relação com a dança, por meio de estudos que partem das experiências, dos conhecimentos, e entendimentos de hoje; a partir do revisitar o projeto ODCNV (2009-2015), esse palco de pesquisa de novas possibilidades de descobertas e confirmações a partir de tudo aquilo que se apresenta a partir dessa experiência. Ao versar sobre as especificidades, questões próprias das relações humanas e discutir essa *novas* abertura para a formação docente e o ensino, considero que sigo tornando o discurso dançante significativo para a criança, para o professor ou professora em formação.

O encontro com a Pedagogia Sistêmica é a possibilidade de propiciar *outras* e *novas* percepções, recursos e instrumento para a ação educativa, atenta para a relação do professor ou professora com a criança, com a família e com o todo da ação educacional. Além disso, ter o brincar como possibilidade de atuação em sala. Esta escrita, é uma cortina que se abre para que possamos apreciar o que nos é oferecido e de maneira sensível. Acredito que nessa dissertação podemos contemplar subjetivamente as muitas vozes, as dos autores, as dos atores dos depoimentos e a da minha orientadora Máira Spanghero, a quem preciso citar muitas vezes pela sua importância no processo.

Então fazer as exposições desta pesquisa é como apresentar um espetáculo há muito tempo ensaiado, uma preparação audaciosa, um processo de entrega e dedicação de muitos momentos doloridos, como se tivéssemos machucado o corpo em um movimento brusco nesse experimento. Então, chegou o tempo, aqui é a estreia; nunca consideramos o trabalho bom ou que estamos preparados para a cortina se abrir, ao acender as luzes, apresento ao mundo o movimento de nossas ideias, argumentos, reflexões e pensamentos.

Mas ainda é processo e será processo sempre. Para mim tudo isso é dança, então, quando danço, espero que a dança possa tocar o outro, aquele que aprecia. Espero que o movimento que parte desse meu corpo dançante, possa comunicar algo, suscitar alguma coisa de peculiar em cada espectador, porque a dança sempre fala de um assunto, de ideias, de pensamento, questiona e nos oferece o movimento e a cena. Esta escrita que se apresenta com seus parágrafos, pontos, vírgulas e citações dança para dizer algo.

Essa pesquisa me possibilitou viajar nas minhas lembranças, memórias e experiências que afirmam o que sou e o que quero. Todo esse estudo vem com a intenção de contribuir com o processo de formação de professores de dança e o ensino de dança para crianças; procura incorporar um referencial para a ação pedagógica e uma formação continuada, na qual o profissional em formação possa lançar mão desse material para no momento oportuno poder utilizá-lo como ponto de partida para repensar suas posturas e atitudes perante o ensino.

Portanto, diante desse estudo, sobre a aplicação dos princípios das constelações familiares em sala de aula iniciada por Marianne Franke-Gricksh (2014), percebeu as transformações em seus alunos, a partir das contribuições baseado nas Constelações Familiares de Bert Hellinger – as Ordens do Amor Pertencimento – todos tem o direito de pertencer; Ordem e Hierarquia – respeito ao que veio antes; Equilíbrio – os vínculos que se baseiam na troca, podem e devem ser aplicadas ao contexto educativo de dança. Porque acolher as crianças, formar um grupo, fazer com que todos se sintam pertencentes a essa aliança, irá criar condições de aprendizagens no ensino da dança.

Contudo, preciso destacar a importância da uma paixão pela educação, pelos processos de ensino e aprendizagem, do arrebatamento de estar com as crianças, do entusiasmo por estar em sala de aula, por entender necessária como profissional para mobilizar a sensibilidade, a percepção e a imaginação dos sujeitos da aprendizagem. Com esse entendimento acredito que na educação precisamos incluir a alegria, o afeto e o brincar.

São argumentos, apontamentos e reflexões que fui buscar para compreender os sentidos construídos pela vida vivida. Procuo trazer alguns apontamentos acerca do ensino da dança para crianças e apresento um “galpão” de possibilidades por meio da experiência como professora em espaços não formais – como o projeto ODCNV – em uma articulação de saberes da experiência, agora respaldada com as contribuições da pedagogia sistêmica e do brincar para a formação e para o ensino.

Deste modo, o brincar é coisa séria, entender as crianças e apreender as potencialidades dos processos educativos por uma perspectiva da brincadeira é bastante profícuo. Essa contenda promove desenvolvimento que permite repensar a ação do ensino e aprendizagem o

qual possam se dar por vivências significativas a partir da inter-relação da dança e do brincar. Considerando-se todas as vivências e percepções, além das inquietações, além de outras que me acompanham desde que comecei a ensinar (1993) uma questão me acompanha não apenas pelo projeto. A significação do projeto me chama e, ao falar dessa experiência formadora, me faz compreender esse caminho de atuação e formação.

Essa investigação não quer desfazer de coisa alguma, somente contribuir com os estudos existentes, aponta ferramentas inéditas, recurso que não se encontra nos currículos acadêmicos e nem nas salas de aula de formação de professores. Entender que o processo de ensino não é somente *para* as crianças e sim *com* as crianças, *para* as famílias e *com* as famílias. Enquanto professora estar com elas, fazer juntas, construir juntas, aprender juntas e ser capaz de despertar nelas e nos pais alegrias e cumplicidade; capaz de ser significativa, respeitável e presente na vida de cada um. Na ação em sala partilhar saberes, estabelecer vínculos que estejam baseados na troca, avaliar as situações e silenciar para não julgar, aceitar as diferenças, rever os preconceitos de qualquer ordem, reconhecer seus limites, estar disposto a dar seu tempo atenção e carinho a todos, ser dedicado as pessoas e poder aceitar com amor aquilo que lhe oferecem.

São conteúdos que ainda não integram esse ambiente; questões das relações humanas e que muitas vezes não são abordadas nos cursos de formação de professores, importantes para o processo de ensino, para elaborar experiências de interação, relações de afetividade, escuta sensível e vínculos com os sujeitos da educação. Apresento outras possibilidades e teorias e uma nova abordagem pedagógica que vêm para contribuir para a prática docente no trato de situações e circunstâncias dos contextos das salas de aula, a partir de ferramentas e visões que colaboram tanto para o professor estar em uma situação corporal favorável para ensinar quanto na interação com as crianças.

A Pedagogia Sistêmica não quer se sobrepor a outras metodologias, mas agregar saberes e trazer para a educação NOVA POSTURA, NOVO OLHAR para esse espaço de permanente diálogo que é a sala de aula. O brincar como esse mundo dinâmico como uma sensação agradável que não obriga, mantém a liberdade por meio da oferta de possibilidades e contribui para o surgimento de outras perspectivas e caminhos para o ensino da dança para crianças.

Importante ressaltar que essa proposta vai além do objetivo; de imediato é um encontro com uma realidade que está presente nas ODCNV, na qual busquei – a partir das memórias – dar sentido e significações às experiências e abordar um assunto pouco tratado no campo da formação de professores em dança. Espero também que esse trabalho possa construir e elaborar conhecimentos necessários para o trabalho com crianças. Por isso, durante todo o

desenvolvimento desta escrita, venho pontuando questões acerca da formação de professores das ações educativas em dança que precisam ser pensadas continuamente.

No entanto, precisei conhecer, compreender e redescobrir minhas próprias confiabilidades e faltas, buscar conhecimentos e informações para entender o real processo de pesquisa, atualizar pensamentos e fazer, mover em mim esse mundo ativo de informações e saberes. Significa dizer que eu e minha orientadora fomos elaborando um caminho de descobertas a partir das percepções que surgiam durante o processo de pesquisa e orientação, essa última subsidiada por um olhar sensível e crítico, por uma postura observadora e delicada que me fez chegar até aqui. Desistir foi opção minha, nunca dela, que me fez acreditar também e me proporcionou um repensar constante dessa escrita. Apresentou informações que estavam diretamente ligadas ao desenvolvimento do trabalho, motivou sempre maior reflexão sobre os procedimentos e estratégias para essa elaboração, desse fazer juntas.

Nessa aventura sigo a dançar, a brincar, a rodopiar e dá voltas em espiral. Sigo me deslocando sem pressa e com leveza. Nisso vou me descobrindo e me envolvendo, girando nessa espiral de pensamentos, movimentos e de alguns momentos de compreensão... Sigo nessa trajetória e reconheço o que não quero e o que desejo.

Posso dizer QUERO DANÇAR com essa dissertação. Quero dialogar e dizer que é possível olhar com amor para os alunos e suas famílias, que é possível estabelecer um espaço de respeito, confiança, afeto e escuta. Apesar de a dança ser uma profissão muitas vezes desvalorizada, uma paixão nos move e torna possível sensibilizar, inspirar-se e inspirar o outro. Minha expectativa é a de que isso seja capaz de provocar aprendizagens que reverberem em todos como uma onda espiralada.

Concluo, assim, ser importante mantermos contato com outras tecnologias, pensamentos, articulações que gerem questionamentos e dúvidas que nos façam repensar nossas ações e, a partir disso acender entendimentos que fortaleçam descobertas e motivem uma ação educativa repleta de possibilidades. Por fim, considero que a elaboração desta dissertação resultou em aprendizagens e, claramente, significou viver uma realidade movente, delicada e cheia de esperança e incertezas que influenciará diretamente as escolhas que farei daqui por diante.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? e outros ensaios**. Tradução Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009. 91 páginas. ISBN 978-85-7897-005-5
- ALLUÉ, Josep M. **O grande livro dos jogos**. Ilustrações de Lluís Filella, Gloria Garcia. Tradução de Afonso Celso Gomes. Barueri, SP: Ciranda Cultural, 2016.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança. Contribuições de Henri Wallon*. **Revista Inter Ação**, [S. l.], v. 33, n. 2, p. 343–357, 2008.
- ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2018.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos ANPEd**, Belo Horizonte: Editora da UFMG, n. 5, p. 187-216, 1993. Disponível em: http://www.anped.org.br/sites/default/files/caderno_anped_no.5_set_1993.pdf. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Práticas cotidianas na Educação Infantil**: bases para reflexão sobre as orientações curriculares. Projeto de Cooperação Técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil. Brasília, 2009.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Culturas infantis: contribuições e reflexões. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 14, n. 43, p. 645-667, jul. 2014. ISSN 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/1870>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e contar o mundo. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete; PANGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricelia Ribeiro de. (org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.
- BRASIL. [Estatuto da criança e do adolescente (1990)]. **Estatuto da criança e do adolescente**: lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e legislação correlata. 9. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2012. 207 p. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/camara/estatuto_crianca_adolescente_9ed.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.
- BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 4. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2020. 59 p. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/572694>. Acesso em: 1 fev. 2021.
- BRITTO, Fabiana Dultra. **Temporalidade em dança**: parâmetros para uma história contemporânea. 1. ed. Belo Horizonte: Fid. 2008.
- BROUGÈRE, Gilles. A Criança e a cultura lúdica. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 19-32.

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998.

CORSINO, Patrícia. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção Educação Contemporânea).

DAMAZIO, Reinaldo Luiz. **O que é criança**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. *In*: KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **O brincar suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019. p. 111-121.

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, Taís. A formação de professores de teatro e dança no Brasil e na Itália: um comparativo. **Repertório**, Salvador, ano 22, n. 33, p. 182-208, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/33385/20239>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FRANCO, Andréa Christina Mendes; ALMEIDA, Severina Alves de; SOUZA, Rafael Teixeira de; ALMEIDA, Jeane Alves de. Pedagogia sistêmica e o processo educativo: uma revisão integrativa. **Facit Business and Technology Journal**, Araguaína, v. 1, n. 13, p. 13-26, 2020 Disponível em: <http://revistas.faculdefacit.edu.br/index.php/JNT/article/view/480>. Acesso em: XX jul. 2020.

FRANKE-GRICKSCH, Marianne. **Você é um de Nós: percepções e soluções sistêmicas para professores, pais e alunos**. Tradução de Décio Fábio de Oliveira Júnior, Tsuyuko Jinno-Spelter. 3. ed. Belo Horizonte: Atman, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: XX nov. 2020.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 9. ed. Campinas: Ed. Papirus, 2006. (Coleção Corpo e Motricidade).

GRATIOT-ALFANDÉRY, Hélène. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 134 p.: il. (Coleção Educadores).

GREINER, Christine; KATZ Helena. **Natureza cultural do corpo**. Compós (sem data). Disponível em: http://www.compos.org.br/data/biblioteca_1237.pdf. Acesso em: 2 fev. 2021.

GREINER, Christine. **O Corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

GUTTON, Philippe. **O brincar da Criança: estudo sobre o desenvolvimento infantil**. Tradução de Sonia Fuhrmann. Petrópolis: Vozes, 2013. (Coleção Clássicos do Jogo).

HELLINGER, Bert; HOVEL, Gabriele ten. **Constelações familiares**: o reconhecimento das ordens do amor. São Paulo: Cultrix, 2001.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de história de vida. **Educação**, v. 30, n. 3, p. 413-438, set./dez. 2007. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2019.

KRAEMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-24. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Tradução: Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. (Coleção Educação: Experiência e Sentido).

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano. Ludicidade e formação do educador. **Revista entreideias: educação, cultura e sociedade**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, set. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168>. Acesso em: 29 maio 2020.

MARQUES, Isabel. Notas sobre o corpo e o ensino de dança. **Revista Caderno Pedagógico**, [S.l.], v. 8, n. 1, ago. 2011. Disponível em: <http://www.univates.br/revistas/index.php/cadped/article/view/827>. Acesso em: 14 jul. 2020.

MARQUES, Isabel. O artista/docente: ou o que a arte pode aprender com a educação. **ouvirOUver**, v. 10, n. 2, p. 230-239, 29 out. 2015.

MARQUES, Isabel. **Metodologia para o Ensino de Dança**: luxo ou necessidade? In: PEREIRA, Roberto & SOTER, Sílvia. (org.) Lições de Dança 4. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2003.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo território & educação decolonial**: proposições afro-brasileiras na invenção da docência. Salvador, EDUFBA, 2020. 207p.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. Corpo-território: reflexões para a emancipação humana. In: DICKMANN, Ivania (org.). **Vozes da Educação**. São Paulo: Dialogar, 2018. (Coleção Vozes da Educação, volume IV).

NUNES, Leonília de Souza. Escuta sensível do professor: uma dimensão da qualidade da educação infantil. 2009. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/4820/1/2009_LeoniliadeSouzaNunes.pdf. Acesso em: 14 jul. 2020.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Docência em Formação).

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. p. 15-34). Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4404301/mod_resource/content/3/Texto-%20Pimenta-%201999-FP-%20ID%20%20e%20SD.pdf. Acesso em: 19 maio 2020.

PIMENTEL, Álamo. A atitude etnográfica na sala de aula: descolonizando os processos de ensino. *Realis*, v. 4, n. 2, jul.-dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/realis/article/view/8819/8794>. Acesso em: 19 fev. 2021.

ROCHA, Thereza. **O que é dança contemporânea?** uma aprendizagem e um livro de prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernandez; LUCIO, Maria Del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. Infância e Inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. S ANO Disponível em: <https://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/25485-25487-1-PB.pdf>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida e formação. **Revista educação em questão**, Natal, v. 25, n. 11, p 22-39, abr. 2006.

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

TAILLE, Yves de La. Piaget, Vigostski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. Yves de La Taille, marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. 28. ed. – São Paulo: Summus, 2019.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TUAN, Yi Fu. Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. Londrina: Ed. Difel, 2012.

APÊNDICE A



Universidade Federal da Bahia
Escola de Dança
Programa de Pós-Graduação em Dança

Pesquisa de Mestrado em Dança

**Título: DANÇA PARA CRIANÇAS É BRINCADEIRA?
NARRATIVAS, RELAÇÕES ARTÍSTICAS E EDUCACIONAIS ENTRE
AFETOS E ALEGRIAS**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

Nome do entrevistado:
Idade:
Estado civil:

II – PARA OS RESPONSÁVEIS

Nome da criança pela qual estava responsável?
Qual o ano e idade na época da oficina?
Qual idade atual?

III – SOBRE O PROJETO MEMÓRIAS, LEMBRANÇAS E SIGNIFICAÇÕES

a) Para os responsáveis pela criança

O que significava o projeto?
Como observava o ensino da dança e recepção da criança em relação à prática da dança?
Lembra-se da relação da professora com as crianças e com os responsáveis?
Consegue lembrar-se de algum momento marcante? Sabe dizer se a criança se lembra?
Como avalia no geral?

b) Equipe (direção e coordenação) e colaboradores do projeto Oficina de Dança para Crianças

Como foi a concepção do projeto?
O que significava o projeto?
Como observavam o ensino da dança e recepção da criança em relação à prática da dança?
Lembra-se da relação da professora com as crianças e com os responsáveis?
Consegue lembrar-se de algum momento marcante? Sabe dizer se a criança se lembra?
Como avalia no geral?

APÊNDICE B**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DANÇA****Termo de consentimento do uso das informações produzidas na entrevista**

A (O) Sra.(Sr) está sendo convidada(o) a conceder uma entrevista para a pesquisa vinculada ao Mestrado em Dança - Universidade Federal da Bahia, intitulada **Ensino de Dança para Crianças é Brincadeira?**, cujo objetivo visa apresentar argumentos, reflexões acerca da formação de professores e o ensino de dança para crianças em espaços não formais. A expectativa é a de versar sobre questões da ordem das relações humanas, discutir a prática educacional em dança para crianças e a formação do docente. Pesquisa constituída a partir do revisitar e rememorar o Projeto de Oficinas de Dança para Crianças do Núcleo Viladança, de 2009 a 2015. A entrevista será gravada e as informações prestadas serão utilizadas para fins exclusivamente acadêmicos. Assim, solicito:

1. Responda às perguntas sem qualquer desconfiança do uso das informações, pois a partir da narrativa das suas lembranças e memórias do projeto Oficina de Dança para Crianças do Núcleo Viladança irá oferecer elementos que legitime a prática educacional em dança para crianças e a formação do docente.
2. Aceite, assinando este termo e autorize o uso das informações prestadas.

Cordialmente,

Janahina dos Santos Cavalcante
Mestranda em Dança

Professora Dra. Maíra Spanghero Ferreira
Orientadora

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO
Declaro que concordo em participar da entrevista.

Salvador, ____ de _____ de 2021.

Assinatura da(o) concedente

APÊNDICE C

DEPOIMENTOS

Depoimento de Luiz Antônio Junior – Coordenador do Projeto de 2009 a 2012; em 27 de maio 2020.

As oficinas de dança que foram promovidas pela Viladança, começaram em 2009 lembra que ela surgiu a partir de um projeto a partir da circulação do espetáculo do Espetáculo Da ponta da língua a ponta do pé, que na obra artística tinha o balé como o pano de fundo, ou a técnica da dança que permeava a construção do espetáculo, entendendo que ele apresentava a narrativa de um garoto que se apaixonava por uma garota que fazia balé, e para poder conquistar ela, ele fazia um mergulho na história da dança, indo lá desde primitivos até o que seria mais contemporâneo.

O espetáculo surgiu lá em 2004 em algum período depois da estreia foi feita uma circulação do espetáculo pelo interior da Bahia, que previa ações formativas, previa oficinas para o público infantil ou mesmo para professores porque tinha esse viés de encontro entre arte educação, naquele momento, ali a gente já experimentou um pouco do que seria esse diálogo, essa tradução da dança para crianças; experimentar isso ficou muito no imaginário da gente e como possibilitar isso mais. No ano de 2009, a partir de um projeto que o Viladança tinha, com patrocínio da Petrobrás, era um projeto de manutenção de atividades contínuas, portanto...

Então, ao pensar quais seriam as atividades para 2009, uma vez que o Núcleo estava passando por uma reformulação – antes era Companhia Viladança e naquele momento estava virando Núcleo, ou seja, uma ideia de corpo estável, de pessoas fixas; nessa companhia estava se perdendo um pouco essa característica, estava abrindo para um horizonte mais fluido, mais movediço, então, não tinha tanto um corpo fixo de bailarinos. Tinha ali figura de Cristina como um eixo e outras pessoas que orbitavam em torno dela, mas não como algo fixo, como até então era a Companhia Viladança. Naquele ano, com essa reformulação, em vez de pensar ações voltadas para a criação artística ou para a manutenção disso especificamente, começou-se a aventar a possibilidade de pensar formação e aí, mais do que nunca, uma formação para crianças aproveitando o resquício da experiência do projeto de circulação que tinha acontecido anteriormente, a gente resolveu experimentar, até mesmo porque o Vila já tinha essa característica de pensar a formação no âmbito da sociedade de modo amplo. Então, a gente falou, vamos experimentar!

E tinha, claro, a sorte e o privilégio de ter a sua presença, né, Jana. Como uma professora de ballet, tinha experiência com crianças, tinha ali uma superpotência, já no nosso contato, à disposição, vamos dizer assim. Então, foi a ideia e a possibilidade de realizar muito próximas; gente escolheu investir nisso e fazer um teste, também para ver como seria isso. E deu muito certo, deu tão certo que se manteve por tanto tempo.

E você tentou versar por outras linguagens, tentou trazer o hip hop, porque a gente, está falando de uma época que as discussões de gênero já estavam pulsando, mas ainda não estavam tão evidentes, tão radicadas como no nosso contexto atual. A gente percebeu que a oficina de balé atraía muito mais meninas do que meninos; lembro que uma turma a gente teve um garoto apenas. Ficamos questionando que atrair também os garotos era uma inquietação nesse sentido e a gente experimentou o hip hop, se não me engano, e a capoeira. Ananias trouxe uma experimentação do hip hop, Pedro Ivo uma experimentação da capoeira, mas acabou que não vingou.

O balé ficou como a linguagem mais eficaz, mais efetiva, melhor dizendo. Eu não sei dizer por que, mas eu arisco a dizer que talvez seja pelo modo que você conduzia as aulas; tinha

ali a técnica do balé, tinha, mas não tinha o rigor do balé enquanto uma técnica engessada, enquanto uma técnica que acaba normatizando o corpo numa linguagem específica, num método específico de uma expressão artística. Tinha ali na sua condução – e recorro muito bem disso – a técnica do balé, mas mais do que isso, um atravessamento muito grande da ludicidade, de como transpor essas técnicas para o cotidiano, para essas nossas referências baianas, para as nossas referências nordestinas, soteropolitanas. Tinha muito da brincadeira; a partir de um jogo de brincar estava ali também os princípios, o que seria a expressão do balé, a formação do balé.

Acho que isso encantava as crianças e fazia com que elas quisessem retornar nos dias seguintes e quisessem ficar e quisessem ficar por anos, inclusive; é tanto que eu lembro que chegamos a enfrentar uma crise. Estávamos atingindo crianças de 7 a 9 anos e de repente as crianças de 10 anos, que tinham experimentado, queriam continuar e a gente ficava num grande paradoxo. Até que ponto a gente abria outra turma? Será que teria público? Mas também a gente tinha um objetivo muito claro que era dar vazão àquela especificidade da faixa etária e a gente acabou abrindo outra turma, pensando no que seria uma primeira faixa etária, uma segunda. Também começou a chegar outro momento que a gente se viu de novo no mesmo conflito, a gente não tem como mais dar suporte, enfim, a essa formação, porque talvez essas crianças que estão ali interessadas em aprofundar esse conhecimento do balé, talvez precisassem buscar uma escola ou uma academia, coisa que não era o nosso propósito ali no Viladança e, sim, experimentar uma formação básica em dança.

Então, a gente inclusive migra de uma ideia de oficina de balé para nomenclatura e nomeia como Oficina de Dança, para também não ficar na ideia de balé especificamente, e passa nesse momento, ao identificar isso, a orientar mães, pais e responsáveis, familiares, a pesquisar outras possibilidades, outros lugares para que as crianças pudessem aprofundar sua formação, inclusive fazendo pontes com a Escola de Dança da FUNCEB, muito porque também você tinha ali uma relação. Ou mesmo escolas particulares privadas de Salvador, que a gente meio que fazia de alguma forma uma ponte ou outra na medida do possível.

Também outra característica que é bom destacar, essa construção de um pertencimento comunitário; e o que eu quero dizer com isso? Quero falar de como pais e mães criavam meio que ali uma comunidade que os absorvia, eu lembro muito de pais e mães que levavam as crianças para aula, sei lá, acontecia de 15 às 16 h; por uma hora essas pessoas ficavam ali no Vila Velha esperando a aula terminar para poder leva-las para casa, em vez de levar e voltar para casa e depois retornar para buscar – ficavam direto. E nessa uma hora a gente tinha dois pontos de vista: um que era das crianças em sala de aula aprendendo, se afetando, se atravessando, construindo juntas uma identidade e, mais do que isso, uma sintonia; tinha ali uma criação de laços, uma rede de afeto, mas também do lado de fora, independentemente, essas mães pais e responsáveis também criavam essas redes afetivas e se associavam.

Eu lembro que se tinha o aniversário de uma criança levavam um bolo; se era São João, final de ano, tinha ali um momento de confraternização e mais especificamente nos momentos das MOSTRAS a gente sempre fazia no final do período de curso. Se fosse no final do semestre, se fosse seis meses, 3 meses. Eu lembro que a gente testou formatos, mas sempre tinha a ideia de resultado artístico para o público, que era aberto – no domingo pela manhã ou no sábado pela manhã. Também para entender que esse processo de formação de dava ali na sala de aula e resultava num produto artístico, numa exposição, numa partilha pública, porque de alguma forma essa era a finalidade de um processo de criação, a arte ela se dá dentro da sala, mas ela se concretiza quando chega ao público, quando ela se dá aos olhos de outra pessoa.

Isso também estava muito presente no eixo pedagógico, vamos dizer assim, e no momento dessa mostra a gente tinha efetivação dessa expressão comunitária; as famílias queriam fazer

uma confraternização, cada uma levava uma bandeja, uma bebida e a gente tinha que lidar não só como pensar a mostra, e aí a mostra tinha ali alguma coisa, não só o que era criado em sala de aula, mas tinha um refinamento de trilha sonora, construído muito por você, ou por mim, a gente ia juntos construindo isso, tinha às vezes um recurso de vídeo, a gente usava a projeção e mais uma vez a gente se arriscava nessa construção, tinha uma coisa de luz; também isso é outra coisa que é também um traço do viés comunitário – a caracterização do figurino. E era muito potente enxergar e ver como pais e mães se arredavam para levantar recursos, porque o curso quase sempre não cobrava taxa, ele era ofertado gratuitamente. Mas esse vestuário, esse figurino não tinha como bancar porque não era previsto no projeto; a gente tentava tirar um ou outro recurso ali para investir, os pais acabavam colaborando e muitos, até mais na reta final, arranjavam costureiras para fazer, tinha essa mobilização das pessoas para fazer acontecer esse sonho que muitas vezes era o sonho da criança, expresso pela criança. Mas, muito mais que isso tinha o sonho de pais e mães em serem-se representados nesse lugar de experimentação da arte. Então, eu lembro de mães que tinham o desejo de serem bailarinas, de entrar nesse universo da dança, não da dança clássica, mas DA DANÇA, da arte e encontraram milhões de empecilhos durante a sua vida, sua formação e, de repente, diante dessa oportunidade quiseram ofertar para seus filhos e suas filhas. E era muito bonito de ver isso, era muito estimulante enxergar essa possibilidade dessas figuras darem essa oportunidade para suas crianças.

Então, tem uma série de atravessamentos, no viés pedagógico de como você trazia a ludicidade, a brincadeira, o jogo, as referências das crianças. Eu lembro que tudo era muito conversado e criado em parceria com elas, que diziam o tema, que escolhiam as coisas e meio que iam junto. Lembro-me de uma criação com as bonecas delas e pra falar que elas é que eram as bonecas, isso era tão importante naquele momento para a construção de identidade, porque a maioria daquelas crianças eram negras, a maioria daquelas crianças eram de periferia, então, como elas poderiam se enxergar a partir das suas bonecas? E olha que incrível! A gente está falando de lá atrás, então, enxergar essas bonecas que eram pretas...

Lembro dos desenhos de outra mostra que foi configurada a partir dos desenhos, ou configurada a partir de brincadeiras que elas tinham. Tinha muito ali de como a biografia das crianças reverberava na criação e isso era percebido por você, no jogo, no diálogo com elas. Era um diálogo muito no tete a tete com elas, não tinha uma infantilização das crianças, mas tinha, sim, uma conversa muito honesta, um olhar muito sensível do que era a realidade dessas crianças e de como tornar essa realidade uma potência. Então aí tem um viés de uma construção identitária, social, política desses indivíduos e, claro, entendendo essas crianças, indivíduos que reverberam como multiplicadores, agentes difusores de saberes do seu entorno como sendo da família, de sua vizinhança, a escola que estuda. Isso era um ponto que todas as crianças que se inscreviam para o balé tinham que estar inscritas também na escola, não interessava pra gente que a criança fizesse apenas o balé, mas que ela estivesse matriculada, desenvolvendo sua formação educacional mais básica.

E a gente conseguiu manter essas aulas, essa oficina por tanto tempo por enxergar ali a urgência e a importância desse tipo de atividade. Depois do primeiro ano não tinha como a gente retroceder, tinha que estar em todos os projetos de manutenção propostos fosse a Petrobrás ou qualquer outra instância, a gente tinha que ter essa outra oficina.

Importante dizer também que a minha atuação como coordenador não se dava tanto sob uma perspectiva pedagógica, uma vez que eu não tinha tanta experiência nesse lugar e fui aprendendo muito do que seriam esses olhares contigo. Assim, no fazer, nas nossas conversas eu ia aprendendo muito e também me colocando, eu era muito mais um coordenador do projeto porque fazia a produção. Eu falo desse projeto maior globalmente, projeto de manutenção; quando estava ali ligado a Petrobrás eu estava meio como coordenador do

projeto e dessa atividade específica que era a Oficina de Dança, mas eu trago essa questão só para ratificar que eu não estava ali talvez por uma competência pedagógica, eu fui aprendendo isso contigo. Estava ali muito mais por uma competência de um saber de gestão, um saber de produção. Eu tinha muita interlocução com os pais, com o próprio teatro, com o próprio núcleo, contigo. Era muito mais de fazer as interlocuções para fazer com que aquilo acontecesse, assim como a mostra. Acho que é importante dizer, caso você toque nesse assunto.

Depoimento de Bárbara Conceição Santos da Silva – Mãe de Liz Maria, hoje com 16 anos; em 24 de maio de 2020.

Bárbara Conceição Santa da Silva – Mãe, professora do movimento, artista da dança. Conheci o projeto em 2010. O que destaco do projeto é o alcance social, sabe-se que o ensino da dança é um ensino elitista, em especial o ensino do balé, então, ainda tem muitas crianças que não conseguem, não acessam a esse conhecimento, essa experiência, se não for através de um projeto com o Projeto da Dança para Crianças. Chama atenção que as aulas eram oferecidas gratuitamente e isso atendia a uma camada da população que se não fosse através dele não conseguiria. Então, as pessoas que podem pagar para fazer uma aula de dança em academia pagam caro e não se interessariam por esse tipo de projeto, iriam fazer aula nos seus bairros e nas academias. É muito interessante essa convivência; como mãe sempre me interessei em proporcionar aos meus filhos, inclusive pela própria origem de todos, humilde, da cidade baixa, que eles tivessem sempre contato com pessoas iguais as das suas origens. Embora a situação hoje seja muito melhor a da que vivi na infância, mas que eles não se distanciassem desse universo; o aspecto social do projeto é muito importante.

Eu tinha muito receio de que Lis fizesse balé desde pequenininha, por conhecer, apesar de não ser bailarina clássica, mas saber como o trabalho é feito e o tipo de informação que imprime no corpo. Lis sempre foi uma criança muito tímida, muito reservada, parecia ter um corpo muito favorável no sentido das exigências físicas que da técnica. Tem um encurtamento de ísquios tibiais na cadeia posterior importante desde pequena e não tinha uma bacia superaberta, um super en dehors.

O que chamava atenção nas aulas é que tinha todo um trabalho de consciência, de verticalidade, da barra, mas tinha um trabalho de chão, as crianças se jogavam no chão, improvisavam. Tinha um aspecto lúdico das aulas. Acredito ser importantíssimo na educação infantil esse trabalho de educação do corpo através da dança, não ser só uma coisa técnica, rígida, de verticalidade, mas poder proporcionar uma vivência mais ampla do movimento. Movimentar o corpo em vários planos, mover a coluna, experimentar a relação com o chão que não é só a relação do contato do pé com o chão. Isso achava genial, como a professora conseguia transitar por esse aspecto lúdico, criativo e técnico da dança (balé).

E as culminâncias eram sempre incríveis, ficava sempre emocionada, claro – tinha a cria lá. Mas achava sempre muito bonito o tratamento, a abertura que era dada para as meninas se expressarem, a esse aspecto da expressividade da dança. Achava que no balé é mais difícil a criança aparecer, e por isso que gostava tanto do projeto.

Lis gostava muito de fazer as aulas, ela tinha maior orgulho de falar minha professora Jana, minha professora Jana. Ela era bem pequenininha e antes de dormir, fazendo alongamento na cama, deitada para abrir o espacate, eu achava muito fofo. Ela gostava muito, muito, muito e desde que a gente foi para João Pessoa, nas vezes que voltava para Salvador ela pedia umas duas ou três vezes em momentos diferentes: Minha mãe, quero tanto ver Jana, a filha dela é tão fofo, vamos conhecer. Tem um carinho sabe, uma admiração.

Lis não consegue dar as referências das aulas, pois era muito pequena, mas o que lembra é que gostava muito das aulas.

Depoimento de Nailce Nunes – tia de Ana Beatriz Abreu França, hoje com 14 anos; em 28 de maio de 2020.

Falar da pro Janahina é muito fácil, ela é uma pessoa muito simples, muito humilde. Gosta do que faz e o que faz, faz bem. Tratava os pais o melhor possível, ouvia cada um do seu jeito sem distinção, tratava muito bem as crianças. As crianças gostavam muito da pro Jana; do tratamento, do amor, do carinho e da dedicação. E eu como responsável gostava muito do jeito dela de lidar com as crianças porque quando a minha sobrinha entrou no balé, levada por mim, ela não queria ir, mas o jeito contagiante da pro Jana fez com que ela se estabelecesse e continuasse no balé. Era uma pessoa muito amada, muito dedicada naquilo que fazia. É muito fácil falar dela. Pro Jana, no momento não podíamos te agradecer, porque acabou tudo muito rápido, devido ao patrocínio. E eu vou te dizer agora muito obrigada, pro Jana, por aquilo que você fez pelo seu amor, sua coragem e seu afeto.

Depoimento de Valdeci Oliveira de Jesus (Val Oliveira) – Mãe de Adrian Barreto, 15 anos, e de Ariane Barreto, 19 anos; em 13 de março de 2021.

Para mim, como mãe, é uma oportunidade que meu filho teve de ter acesso à cultura, à arte em si, à arte cênica d que o balé também faz parte, esse aprendizado, desse universo de ter o corpo em movimento. A gente fala tanto que a criança só tem que ir para a escola, escola regular, mas esquece desse processo que o corpo precisa estar em movimento. O projeto na época tinha isso de dar acesso de forma gratuita. Até porque as pessoas muitas vezes não dão o devido valor, a necessidade de ter os projetos, principalmente para crianças de baixa renda, que não tem aquele acesso a uma escola de dança, que não tem uma condição financeira de tá pagando (risos) E para ele estar na dança, né! (risos) Ele teve acesso a outra realidade, acesso que o menino pode, sim, fazer dança; o menino pode fazer balé, pode ter outra visão da cultura totalmente diferente, que não é a dança que vai modificar a personalidade dele, o querer dele. E a oportunidade que ele também teve de ter esse conhecimento. Através disso ele veio para outro lugar, para continuar o projeto praticamente, desse conhecimento que ele teve o gostinho que pegou logo no começo. Acho que isso é fundamental, porque a criança precisa ter aquela experiência, tem que conhecer aquilo que não conhece, porque muitas pessoas criticam e não conhecem. Não chega a experimentar, quando você experimentar você pode dizer aquilo é bom! Aquilo é legal!

EM RELAÇÃO AO ENSINO DA DANÇA.

O foco, aquele cuidado de uma pessoa humana, focar, quando tem aquele objetivo, o foco.

ISSO TEM A VER COMO O ENSINO ERA APLICADO

Como o ensino era aplicada e a dedicação, porque quando tem dedicação, não é só pelo aluno, mas também por aquela pessoa que está dirigindo, instruindo a aula, porque quando não tem isso a criança não tem o querer. Quando o professor mostra a importância daquilo, da maneira que o aluno vivencia a questão da dança.

O QUE LEMBRA DA RELAÇÃO DA PROFESSORA COM AS CRIANÇAS E COM OS RESPONSÁVEIS?

As festinhas!! O ponto de encontro das mães. Aquilo ali era massa. É!!! Aqui não se tem. Estar ali ministrando a aula para os nossos filhos com a preocupação de também colocar a mãe no meio. Eu amava aquilo!!! Eu sinto muita falta disso aqui porque não tem isso. Tinha aquela associação integrada das mães, uma com a outra. Era muito legal!! A nossas festinhas...; não tem aqui. E acho que também faz parte desse processo, não o professor uno, mas em si a família, porque naqueles momentos toda a gente se torna uma única pessoa, a

família por um único objetivo. Eu senti muita falta. E eu sinto falta disso até hoje. Eu tenho até umas fotos! (risos).

MOMENTO MARCANTE DA OFICINA

Ah, eu acho assim, foi o momento que as portas se abriram para ele, sabe. Que aquele trocinho de gente querendo fazer uma aula, mas não tinha idade, não tinha vaga. E a persistência dele. Tanto você, como a diretora, com os dois outros rapazes. E você vai, vai, vai... (risos). Ele abriu o sorriso tão lindo. Eu nunca esqueci daquilo, sabe? Quando a pessoa quer alguma coisa, seja lá o que for, não importa a idade, ela consegue, entendeu!? É sempre assim, não desista porque a gente já tem os NÃOS, né? A gente tem que correr atrás do SIM. E ele bateu na porta todo dia. Eu sempre lembro e quando lembro disso me dá vontade de chorar. Fico emocionada. Esse carinho. E não ter aquela exclusão não importa se era menino e é uma turma só de meninas, não importa, você não quer fazer isso? Então, vem. Vocês abriram as portas pra ele. E ele naquele universo, só ele de menino, sem saber o que era uma sapatilha, sem saber fazer os negócios direitos, mas todos os dias ele estava lá, é uma coisa que sempre recordo e sempre falo pra ele como se fosse hoje e olha que já tem 10 anos. E recordo como se fosse hoje, hoje, hoje...

SOBRE A ESCOLA DO BOLSHOI

Sim, com certeza. Eu acho que tudo é o começo, sabe? Nossa caminhada precisa ter um começo, quando tem um começo e esse começo é com um objetivo, com foco, com determinação, com tudo aquilo que ensina a criança, que aqui é um bom caminho, vai por esse caminho que você se dá bem. E ele se identificou, foi um lugar, foi o primeiro contato dele, que ele teve, que ele se identificou. Que ele escolheu que queria aquilo. Aí ele saiu em busca do que realmente queria. Acho que é esse primeiro contato, não importa qual seja esse primeiro contato que a criança tem com aquilo. E foi bem sucedido, né!? Porque não adianta também você ter um contato com a coisa e não seguir e se identificar. Ele naquele momento se identificou com aquilo, com a dança em si. É por isso que estou aqui em Joinville com ele. (risos).

Com certeza e o mérito assim, sabe, é a base que ele precisava. E graças que ele encontrou com pessoas maravilhosas que abriu as portas para ele. Porque hoje em dia a gente não faz ideia que às vezes pode negar alguma coisa e a gente pode mudar o percurso. Não é verdade? Hoje ele está aqui. Mas se lá atrás alguém não abrisse aquela porta pra ele, mostrasse que poderia ser alguma coisa, tudo poderia ter mudado. Tudo poderia ser outra coisa. Eu sou muito grata pelas pessoas que sempre estão à volta do meu filho. Modifica. E tem isso no coração. Acho que o Viladança, essa oficina, fez isso, mudou o destino do meu filho. Eu não sei se outras crianças também conseguiram continuar ou desistiram. Mas foi esse primeiro momento que ele teve, que ele se identificou e ele está aqui no Bolshoi já vai fazer 5 anos.

SOBRE AS MOSTRAS

Ele participou só de uma, da última, tão bonitinho. Sem falar no Teatro Vila Velha, foi uma emoção tão grande, que eu nem sei te explicar direito (risos). A dedicação de todo mundo em relação ao figurino, toda uma história de ensaio e foi assim muito gratificante. E a gente como mãe ficava babando, né. E uma coisa que tenho até hoje, no dia que terminou, depois do encerramento ele veio de lá pra cá, você chegou e deu um beijinho no rosto dele, deu uma lembrancinha que eu guardei a foto até hoje. E você falou assim: Meu menino bailarino. Esse carinho que você passava para seus alunos, acho que isso é muito importante porque, às vezes, a criança sai de uma casa que tem seus problemas com pai e que as pessoas não

sabem, e quando ele chega naquele espaço é o espaço dele. Aí, encontra uma pessoa, uma professora dedicada que mostra para ele o carinho, o afeto. Então, ele passa a viver num universo que só eles sabem.

Depoimento de Ariane de Jesus Barreto – Ex-Aluna da turma de 10 a 12 anos; em 18 de março de 2021.

Na época do projeto eu ia fazer 12 anos; hoje estou com 19 anos. Então, pra mim foi abrir novos horizontes, sabe? Uma nova visão do que eu tinha aos 12 anos, principalmente na questão da dança, entendeu? Na dança você tem que persistir e na época foi mostrado isso pra mim.

As aulas sempre foram criativas, porque tinha esse equilíbrio. A meu ver, eu sempre achei que a senhora sempre queria equilibrar as coisas; tinha passos que a senhora estava ensinando que às vezes era difícil e de algum jeito a senhora usava a criatividade para ensinar a gente e isso eu sempre achei legal. E... e a importância também de ser firme em questão de estar fazendo errado, consertar e tentar mostrar porque aquele movimento não é desse jeito e sim do outro. Então, eu sempre achei as aulas criativas, legais e motivadoras.

Pra mim sempre foi uma relação boa, a senhora sempre foi comunicativa, além de ensinar a gente; ensinou que tem que exigir respeito, independente do lugar e do local. Quando você dá respeito às pessoas, as pessoas respeitam você. Sempre foi um ambiente de muito respeito, tanto os pais quanto os alunos sempre respeitavam a senhora como professora também e, às vezes, como amiga, porque a senhora ouvia a gente, a senhora conversava com a gente, então eu acho que sempre foi uma relação boa. Inclusive saudades!! (risos)

Teve vários momentos marcantes pra mim. É engraçado, tem um que eu lembro com muito carinho; ensinando alguns passos a senhora ensinou pas de bourrée e usou um método muito engraçado... Eu acho que é... passo do bêbado e até hoje eu lembro. Escuto pas de bourrée ou vejo um movimento eu acabo lembrando do passo do bêbado. Eu sempre achei engraçado e até hoje eu acho engraçado.

Quando eu participei na época, eu achava as mostras muito animadas, todo mundo estava animado, todo mundo queria mostrar para os pais, para os familiares o que tinha aprendido com a senhora. A coreografia que a gente se esforçava tanto em aprender, entendeu? Para mim foi sempre um momento mágico, independente do que acontecesse, era sempre um momento mágico porque eu achava lindo. Eu sempre achei lindo na verdade e apresentar a coreografia que tinha me esforçado em aprender e ver os pais e os familiares maravilhados com aquilo, eu sempre achei lindo! Saudades! (risos)

Muito obrigada, professora, por ter pensado em mim para essa entrevista. Desculpa também pela demora de atender. Eu juro que tudo isso são lembranças que eu guardo e são tão bonitas de se lembrar que às vezes fica até aquela emoção, com vontade de chorar de saudade, mas obrigada por lembrar de mim, lembrar e querer saber de mim como eu via aquela época.

Depoimento de Cristina Castro – Diretora do Núcleo Viladança, idealizadora do projeto; em 20 de março de 2021.

Janoca, desculpa a demora, o dia foi cheio aqui; lançamento, várias coisas. Enfim, peço desculpas, mas vamos falar das oficinas de dança do Núcleo Viladança, que são importantíssimas. Eu fico muito feliz por você estar escrevendo esse capítulo da nossa

história – da sua história principalmente – e desse cruzamento entre dança e educação; é Teatro Vila Velha, Núcleo Viladança, formação e acolhimento também, eu acho, sabe? Eu acho que tem um trabalho social mesmo, grande, não só no sentido de dar acesso, mas no sentido de conhecimento, de comunicação entre família e arte. Sensibilização, experiência artística, tudo isso misturado. Então, a importância, respondendo à sua primeira pergunta; esse projeto para mim é imenso e para o Teatro Vila Velha e para o Núcleo Viladança também. Eu acho que projetos que projetos que incluam, comuniquem e tragam a faixa etária que a gente trabalhou – mais ou menos de 7 a 12 anos – é fundamental para a formação não só deles, mas nossa também. Porque quando a gente fala nas oficinas não é só eles que estão aprendendo, todos nós embarcamos num grande aprendizado, onde a arte era nossa condutora. Então, eu vejo uma importância gigante na formação do público que a gente visava – essas crianças, as mães ou os responsáveis que também acompanhavam, nós enquanto responsáveis, professores, idealizadores, produtores; todos que estavam envolvidos na equipe e do teatro, enquanto história porque é um projeto que trouxe muitos desdobramentos para a história da dança, do teatro. História da dança e da arte na Bahia, em Salvador. É uma importância imensa e conceber esse projeto junto com você foi incrível, foi inspirador e emocionante. Foi assim... É tão importante para minha vida, minha trajetória de gestora, de produtora e de ser humano conviver com aquelas crianças e com aquelas famílias e com tudo que as envolvia... E a dança, e pensar a dança e estar junto com você foi incrível, a gente sabe que escreveu um capítulo que teve muitos desdobramentos transformadores para todos nós.

O que significou pra mim. Eu já disse um pouco na primeira resposta, mas eu quero complementar. Significou muitas coisas. Significou um aprendizado que nós só encontramos na prática, quando a gente faz mesmo; não adianta a gente ler muitos livros e achar que vai encontrar isso, esse aprendizado que a gente complementar, balizar, respaldar, melhorar, aprimorar. Mas a gente não o encontra totalmente na teoria, só pode se encontrar esse aprendizado na prática e na prática continua também, porque eu acho que isso é importante. Não adianta a gente fazer seis meses, é um aprendizado que temos que maturar e leva tempo para isso. Porque os resultados vão se ampliando até onde a gente pode ir e até onde a gente não pode. Definido os limites, as fronteiras, apontando os horizontes. Eu acho que esse tempo necessário é fundamental para a gente fazer uma análise e também para a gente poder entender o projeto das oficinas, que tem um significado de formação muito grande, tem um significado também de cidadania também muito grande, eu acho. Porque a gente não convivia com só as crianças, mas também com as avós, com os parentes, com os responsáveis que iam levar à oficina; não envolvia somente o diálogo com as crianças, mas também com as famílias. E nesse diálogo a gente consegue entender um pouco. Onde estava essa criança, com quem ela estava, como ela chegava e também até como a gente poderia abordar, ficar atento. Eu digo isso porque toda essa parte a gente conversava e você me contava também, porque eu não estava diariamente na sala como você, como você construiu... Mas eu consigo entender tudo isso com o pouco que eu convivi, diante do tanto que você conviveu com todas elas. Mas é um projeto de formação e de cidadania é... E de coragem também, sabe. Eu acho que a gente sai de tudo isso mais corajoso, acho que tem um treinamento pra ser corajoso, depois que a gente passa por um projeto desse, porque sabe que na prática é possível se fazer isso, é possível se fazer. E depois que a gente vê que é possível, a gente está pronto para muita coisa e eu acho que não é à toa que você está nesse lugar. Eu acho que a oficina foi um primeiro passo, de muitos que você já vem dando antes até da oficina como experiência da sua formação, mas depois formando outras pessoas e depois coordenando professores pra formar isso. Eu acho que eu consigo olhar para trás e ver uma estrada que é sua e que eu estou incluída em uma parte dela, onde esse ritual foi essencial para tudo que estamos falando aqui e para todo esse dobramento de sucesso, porque a oficina foi um projeto de

sucesso, sucesso absoluto. É tanto que nos últimos anos a gente tinha que duplicar, quadruplicar as turmas porque não dava mais conta de tantas pessoas que queriam estar com a gente, para mim isso é um resultado de sucesso, quando a gente consegue sensibilizar, inspirar, credibilizar um projeto e fidelizar também, porque ninguém queria sair, era uma loucura, porque quando chegava na idade para sair das crianças era... Nossa, era um momento mesmo de transição de vida, era deixar de ir ao Teatro Vila Velha, encontrar com Jana, encontrar com Núcleo Viladança, deixar de estar no palco, nos resultados práticos que a gente tinha. O projeto formou todos nós nesse grande aprendizado de arte e cidadania e socialização. Porque a gente convivia com as diferenças, convivia com milhões de diferentes não só de idade, mas diferenças sociais, também emocionais, de transição entre as crianças pra serem pré-adolescentes, isso também é uma diferença. É um projeto que significou para mim, muito, pro teatro enquanto história e enquanto formador de novos talentos e imagino que pra toda equipe, imagino como deve ser pra você estar debruçada estudando tudo isso. Como observava ensino da dança e essa prática feito por você? O que eu observava é que tinha uma alegria constante e pra mim quando a gente faz tudo com prazer, a gente já tem meio caminho andado, porque a gente tem vontade de fazer. Então o que eu observava primeiro de tudo, as crianças chegavam eufóricas para a oficina. Era assim, todo mundo muito inspirado para entrar na sala, para conviver com as outras crianças para estar com a professora. Era como se estivesse indo para um lugar que era muito acolhedor, um lugar muito... Que elas conheciam. Que era muito bom de estar. Eu via isso... Ninguém chagava de cara amarrada, ou triste, ou por obrigação. Existia uma alegria, primeiro de tudo eu observava isso não só a alegria delas, mas alegria das mães, porque no final de cada ano as mães, os pais, os avós, os responsáveis que esperavam as crianças já tinham seus grupos formados. A oficina extrapolava a turma das crianças, criou turmas das mães que queriam também fazer dança. Então, a alegria estava presente em todos que estavam ali. O que eu observava é que você trazia uma forma de aprender a dançar muito orgânica, muito harmoniosa e muito clara, quando eu falo clara, é... Quando eu olhava a aula não era que todo mundo fazia o que queria. Não era um playground, existiam regras, existiam limites, existiam ouvir e falar, mas existia uma aceitação da criatividade de cada uma... Eu não via você tolhendo a criatividade, pelo contrário, estimulava cada vez mais a partir de conduções que você trazia. E essas conduções eram estimuladas por música ou por uma história ou por uma brincadeira. Sempre era estimulada por alguma coisa que inspirava muito as crianças a fazerem; com isso, com essa alegria, com essa brincadeira, com essa inspiração e com esses limites, era também como se tivesse dialogando, jogando com vários elementos e que no final resultava num aprendizado. Eu observava muito isso e observava também o imenso carinho que elas tinham por você... Era uma amizade, eu via que tinha um afeto muito grande, existia uma troca muito grande de acolhimento, de entendimento, o diálogo muito fácil. Apesar de ser uma capacitadora, uma professora, uma capacitadora para alunos, para participantes... Essa hierarquia, não sei dizer se a palavra é hierarquia, essa diferença de condução, essa diferença de lugares, não tolhia a amizade, a alegria, a brincadeira, o riso. Enfim, todo o laço afetivo que era construído e a gente via no final, nas mostras finais, como elas estavam atentas a você, ao seu comando, mesmo no palco com tantas pessoas, com tantas crianças. Eu dizia Meu Deus do céu, como é que Jana vai conseguir conduzir essas crianças todas, para que fiquem esperando a hora de entrar, que façam direitinho como está marcado, diante do cronograma de apresentação. E as coisas iam acontecendo. Existia um diálogo muito, muito bom entre vocês. E eu acho que é um talento, eu acho que nem todo mundo tem essa capacidade, é um talento você ser uma professora, você ser um condutor, você ser uma pessoa que está à frente ditando os caminhos, abrindo os caminhos e as pessoas se inspirando para trilharem junto com você. Não é para todo mundo, isso é um talento, aliado a um conhecimento e também a uma observação contínua de como fazer isso. Eu sei porque

eu via você tentando, algumas vezes não dava certo, aí você voltava, fazia de outro jeito e arrumava um atalho para voltar e tornar mais claro. Eu acho que isso é um talento e isso é também uma conquista, eu acho que é uma conquista e são os professores que conquistam isso, eles conseguem fazer fluir o conhecimento e fazer fluir a transformação mesmo.

A próxima pergunta eu acho que eu já respondi, mas eu vou complementar em relação com os responsáveis, que eu não falei que era de total confiança. O que eu via era que a sua fala quando você explicava as coisas, você foi muito cuidadosa de explicar direitinho para os responsáveis como ia ser o procedimento, como é que ia ser a aula, como começava, como é que estava a aula, como terminava a aula, até que ponto era a nossa responsabilidade, até que ponto era responsabilidade deles. A questão dos horários, sempre dávamos feedback para as mães, sempre estávamos fazendo reunião com os pais, sempre estávamos fazendo reunião para planejamento. Tudo era muito pensado com antecedência, eu acho que isso também é um fator muito importante para um resultado de sucesso para o projeto. O planejamento, a atenção, o cuidado de estar sempre informando. As mães dialogavam, opinavam e traziam sugestões e ajudavam, era incrível isso. Nas apresentações, como a gente não tinha muito recurso todo mundo ajudava, as mães queriam estar no palco para ajudar, queriam fazer parte daquilo, inseridas naquela história não só como responsáveis mas com participantes também. Nossa! Isso era lindo!! Eu olho pra trás e só vejo coisas muito lindas, muito preciosas que a gente construiu com esse projeto, um projeto fundamental de pré-conhecimento para qualquer criança que queira e para qualquer mãe que queira colocar sua criança para uma introdução à dança, à arte. Não só uma introdução, mas também um primeiro passo pra isso; as oficinas cumpriram essa função de ser o primeiro contato. E o primeiro contato é de uma importância imensa porque você pode amar ou você pode odiar pra sempre pelo primeiro contato. É o primeiro registro na memória e o primeiro convite, a primeira troca e se isso é bem feito, como era, com certeza vai surgir um interesse grande para que no futuro essas crianças queiram ser artistas ou estarem ligadas à arte de alguma forma ou introduzirem a arte em suas profissões ou trazer uma sensibilização maior, ser um grande apreciador das artes, estar se alimentando de novas visões, novos formatos, novos pontos de vista. Esse primeiro passo é fundamental e Jana conseguiu não só por ela, pelos assistentes que ela trazia, que ela formava; não era só formar os alunos e dialogar com as famílias e também formar pessoas que estariam cuidando dessas crianças, aprendendo com ela a fazer a oficina também.

As oficinas de dança para criança do Núcleo Viladança foi um dos principais projetos que nós fizemos dentro do Núcleo Viladança, dentro da área de dança do Teatro Vila Velha e do Teatro Vila Velha também. O Núcleo Viladança tinha, tem projetos paralelos, o projeto central que era a companhia Viladança. Eu sempre fiz questão de trazer essa possibilidade de trabalho, não só como dançarina, mas também com o conhecimento que cada dançarino trazia para mim e Jana é uma profissional da dança e da arte, agora uma gestora cultural de enorme talento. Conviver todos os anos, tanto na companhia como nas oficinas foi um imenso prazer que tive e também um aprendizado. As oficinas foram potencializadas a cada ano pela dedicação, pelo conhecimento, pelo desejo, pela vontade em especial que ela trazia e que me inspirava. Depois que a gente fez Da Ponta da Língua a Ponta do Pé, o primeiro espetáculo infanto-juvenil que eu montei para a companhia Viladança; essa relação com o público infantil e infanto-juvenil, se abriu de uma forma linda e muito transformadora para a companhia. O espetáculo que a gente mais realizou de todo o repertório da companhia e que todos os dançarinos e artistas participantes e colaboradores se apaixonaram pela a ideia de trabalhar para esse público e com esse público. Jana abriu essa nova possibilidade de trabalhar em sala de aula com as crianças e isso com certeza transformou a companhia e não foi só ao teatro, a companhia também e a mim com coreógrafa e como diretora também. Quero muito que volte, eu acho que é muito importante esse projeto. É um projeto

preparatório e projeto fundamental para se gostar de arte, para se gostar de dança; principalmente nesse momento que a gente está passando agora eu penso muito nele, no quanto é importante o movimento, a gente estar trabalhando o movimento, principalmente com as crianças, principalmente com a energia que as crianças têm, com a criatividade e inspiração que as crianças podem trocar com a gente. E como eu falei, é um projeto em que todos nós aprendemos, não foi um projeto só de ensinar a dançar, mas é ensinar e aprender a conviver, a se movimentar, a usar a criatividade, a entender o que é um teatro – isso também é trabalhar dentro de um teatro. As crianças conviviam também com todo mundo que trabalhava dentro de um espaço teatral. E isso tem muito a ver com minha história também e acho que minha inspiração vem também muito daí. E acho que de Jana também porque ela tem essa história de ter começado dentro de um teatro e eu também. A minha escola de dança era dentro do Teatro Castro Alves, era a Ebateca. Desde os 5 anos de idade eu transito no espaço teatral e essa oportunidade de conhecer um teatro de perto, de ter uma escola dentro de um teatro, de ter esse lugar de aprendizado dentro do teatro ele muito, muito importante e inspirador e instigante. Porque ali você convive com muitas linguagens artísticas e com o espaço mágico que é o espaço cênico. As alunas das oficinas tinham um momento que era para conhecer o teatro, então a gente trazia atores para contar histórias. Jana estava sempre trazendo uma coisa nova, uma coisa criativa para se inspirarem, conhecerem outras linguagens também, conviverem com o seu teatro na sua íntegra. Essa experiência cênica tanto no dia a dia na sala do teatro como também no resultado prático que era sempre a cada semestre, a gente tinha uma mostra no palco, ir para o palco, estar no palco e ser visto no palco. Tudo isso era fonte de aprendizado, era fonte de alegria, era fonte de euforia e de encontro. Porque o teatro é isso, é lugar de encontro com o outro em movimento, é muito lindo porque é uma sintonia energética. Você trabalha com a energia e é isso... Assim, é um dos projetos que eu olho e digo: A gente nunca pode esquecer e a gente não pode deixar de fazer esse projeto; eu acho que deve ser pensado com muito carinho e eu vou pensar sempre em trabalhar para que a gente possa ter esses novos encontros com as novas gerações.

Depoimento de Naiane Lima de Oliveira – Estagiária que assumiu as aulas no último semestre das oficinas de 2015; em 23 de março de 2021.

O projeto significou um crescimento pessoal e profissional muito intenso; foi um momento de descoberta, porque não me sentia com capacidade para ministrar aulas. Acho eu comentei com você o quanto você e Poliana foram muito significativas no meu processo de formação na FUNCEB, por sempre acreditarem no meu potencial, quando eu mesma não conseguia acreditar. E aí você me convidou para participar de um estágio. Pra mim o projeto começa ali no estágio que você me convidou para fazer no Teatro Vila Velho, nesse projeto de oficinas de dança para crianças e eu topei. E fui com muito temor, com muito medo. Lembro como hoje (risos) o dia que eu cheguei. Vou acompanhar a aula de dança de Jana! E você olha pra mim e fala. – Pronto, a aula é sua, pode começar. – Eu, o quê? – Hoje é você que vai dar aula. – Não, Jana. – Hoje é você que vai dar aula. Isso pra mim é muito forte; primeiro momento meu dando aula de dança para as crianças, e como é que se diz? Me descobrindo naquele lugar. Sendo aluna e sendo professora ao mesmo tempo. Foi muito significativo Jana, muito mesmo e... Eu lembro que eu comentei – Nossa! Estou exausta. Três turmas; você jogou assim três turmas seguidas, uma atrás da outra, com crianças com idade diferentes, porque cada turma era com uma faixa etária é... Que energia aquelas crianças tinham e que energia elas tomavam de mim naquele primeiro momento. Mas foi muito gratificante, uma experiência maravilhosa. Eu sempre via a dança para além do entretenimento, como possibilidade de ensino de educação corporal de crescimento geral. E

quando eu cheguei na sala e observava você dando aula eu via a possibilidade de trabalhar a dança, trabalhar o desenvolvimento infantil tendo como linguagem principal a dança, mas que permeava por outros campos, por outros saberes artísticos. Eu achei muito brilhante a forma como você lidava com as crianças, de fazer elas entenderem aquele espaço e se imaginarem no teatro; Não, aqui é a coxia e não só ficar naquilo da imaginação. Você levar as crianças para conhecerem o espaço, para entenderem o que é aquilo, como funciona. Aí tem o teatro de bonecos, que realizava as pinturas, os desenhos, o resgate das histórias que você pedia para conversar com os pais. Isso para mim foi muito potente e influenciou muito no meu fazer profissional com as crianças e que eu trago hoje para mim, o resgate dessa história, como hoje é muito comum as pessoas falarem: ancestralidade, conhecer sua própria história. Para mim foi muito forte no seu fazer, trabalhar a dança, trabalhar o desenvolvimento infantil tendo com linguagem principal a dança, mas que permeava outros saberes artísticos, outros saberes para além da arte, na verdade.

Assim, essa é uma parte muito... Deixa eu ver aqui como é que eu vou me expressar. Porque você é muito espontânea, tem essa facilidade de comunicação muito grande e consegue cativar as pessoas de uma forma muito simples, sem esforço. E eu conseguia perceber essa relação de respeito mútuo muito grande entre alunos, professores, de mim para você, de você para comigo eu acho que o respeito sempre estava ali permeando todo o seu fazer e essa questão de você respeitar a história das crianças, essa relação de entender que cada um tem sua própria história e que essas histórias podem contribuir num processo de desenvolvimento artístico e potencial cognitivo. Entende? Eu sempre via uma relação muito respeitosa, muito aberta, muito tranquila entre todos. Entre a equipe do Vila Velha, entre os pais, familiares, responsáveis, entre alunos e para comigo também.

Dentro desse processo de aprendizagem do estágio e da minha prática quando assumi a turma. Eu trouxe isso muito para mim. Eu já pensava na arte dessa forma, na dança dessa forma para além de entretenimento, além de ser um profissional que faz dança, mas alguém que faz arte, pensa arte utilizando todas as linguagens possíveis e eu lembro que numa roda de conversa com as crianças eu resolvi falar sobre anatomia, sobre o cuidado do corpo, trazendo questões de saúde; por ser enfermeira tenho pensado muito sobre essas questões e eu trouxe para as crianças. Eu não lembro exatamente o exemplo que eu dei, mas uma das crianças levantou e disse – Nossa, que bacana! Eu não imaginava que aula de biologia e dança poderiam combinar, não ciências, aulas de ciências. Biologia não, aulas de ciências e dança poderiam combinar. Isso para mim foi muito gratificante e eu pude perceber que eles entenderam que para além de trabalhar com outras linguagens artísticas eu poderia trazer uma linguagem sobre o estudo do corpo, estudo do movimento ao científico, numa linguagem mais simples para que eles pudessem se conectar e reconhecer isso. Quando ela me disse – Nossa, parece minha aula de ciências, eu não sabia que podia conectar com a dança. Não lembro exatamente a palavra que ela usou, mas foi esse o sentido e aquilo pra mim foi um retorno que eu não esperava e que foi muito imediato; eu terminei de falar e ela comentou isso, foi muito bacana pra mim. Esse lugar da dança que eu posso. Dança é tudo eu posso trazer... Tudo é movimento, nosso corpo é puro movimento, nosso sangue. A gente tá aqui parado, mas os nossos músculos estão trabalhando com pequenos espasmos, o sangue tá correndo o tempo todo em nosso corpo. A gente se movimenta mesmo parecendo inertes. Então, é conectar toda as linguagens, todas as ciências e trazer para a dança, isso foi algo que ficou muito forte para mim que eu vi como possibilidade de trabalhar com as crianças, justamente a partir desse momento que entrei no projeto como estagiária e via as possibilidades que você trazia de teatro, fantoche, pintura, desenhos; isso aqui eu posso trazer e colocar um pouco mais. E foi muito bom!!

Pra eu assumir a turma foi um desafio, mais uma vez um grande desafio, principalmente porque... Eu lembro que a gente teve que fazer...Eu comentei com você: - Jana a gente está

tendo que pensar três formas porque ainda não estava definido o formato em que o Vila Velha estaria organizado. Se seria um palco no meio, se seria uma arena, se seria... E eu digo – Meu Deus do céu e agora? Faltando uma semana, uma semana e meia mudou. Só que uma semana e meia não é exatamente sete dias seguidos de aula. E aí batia um desespero. – Meu Deus, e agora? Assim a gente sempre acha... E é importante que pode melhorar. Para primeira experiência, primeira turma fixa. Três turmas seguidas, onde inicialmente eu pretendia trabalhar com as turmas separadas, de repente eu resolvi misturar as turmas sem colocar a turma mais jovem, depois de 7 a 9, depois as outras duas de 9 -10 e 9 - 11. É, a gente tentou misturar e uma das estratégias que sentei e conversei com Edlane pra gente pensar em trabalhar e na forma de trabalhar, trazer as crianças, o pensar, elas tinham que entender aquilo que estavam fazendo e como poderiam conectar. Então, partindo dessa questão das brincadeiras que ficou muito forte, no estágio eu imaginei como é possível trabalhar essas brincadeiras para o desenvolvimento de habilidades corporais necessárias à dança, a partir de pula corda, de imitar um sapo, de trazer essas figuras de linguagem para o exercício das habilidades e deixei muito aberto para que as crianças criassem com a gente. Pra mim foi muito importante; eu e Edilane dávamos as indicações – a gente dirigiu – com sua codireção, você foi o nosso socorro. Mas as crianças criaram; eu perguntei o que elas gostariam de fazer e foi um voto, vamos fazer brincadeiras e como fazer as brincadeiras? Eu pedi as crianças para conversar com os pais sobre brincadeiras que eles faziam quando crianças e que elas escolhessem a brincadeira que não conheciam; das brincadeiras ali realizadas muitas crianças disseram que não conheciam. Taí, Jana, uma coisa que foi muito forte pra mim e que eu acabei de lembrar – uma criança chegou para mim e falou: – Eu estou amando essas aulas, porque eu não costumo brincar, na minha rua as crianças tem seus pais que brigam muito, são bêbados. Muita violência e não podemos estar saindo para brincar e me relacionar com outras crianças. E eu estou tendo essa chance aqui de brincar e interagir com as outras crianças e resgatar algumas brincadeiras. E aí, pensando também nas linguagens artísticas que poderiam vir a partir disso, eu pedi que elas desenhassem ou pintassem a brincadeira como elas conhecia. Teve um momento que eles fizeram as entrevistas com os pais, outro que eles chegaram para uma roda de conversa e apresentaram a brincadeira para as outras crianças. Taí, o trabalhar com o objetivo de fazer com que as crianças consigam se comunicar, se expressar com tranquilidade para as outras crianças. Então, elas chegavam ali no meio e apresentavam a brincadeira, algumas inicialmente com vergonha, de repente estavam falando à vontade e depois eu pedi que elas escolhessem uma dessas brincadeiras e desenhassem e pintassem porque a gente ia fazer uma exposição no dia. Não sei se você lembra, no foyer tinha uma exposição com a pintura de cada criança; elas desenharam, pintaram, fizeram a pesquisa e apresentaram; ali foi algo para além do movimento do que a gente conhece e diz como dança. Então isso para mim ficou muito forte. Foi um desafio nesse processo de conseguir trazer as crianças, de conseguir fazer com que elas pensassem o que a gente podia trazer de movimento, elas criaram a coreografia – Olha, a gente pode trazer aqueles pulos, a gente pode pular desse jeito! E a gente ia construindo junto com as crianças. E o resultado ficou muito bacana (risos). Foi um jogo, um jogo muito intenso pra gente, que resolveu trazer isso para a dança, tanto que a trilha sonora que escolhemos também foi relembrando essa questão do jogo, a trilha sonora do jogo Mário Brothers.

E eu estive dentro enquanto aluna e professora, o tempo todo eu estava ali aprendendo com você, e não exatamente reproduzindo. Mas aquilo que você me trazia e era forte para mim eu entendia como algo que eu queria levar para o meu fazer artístico, fazer profissional; era aquilo que eu pegava e buscava trabalhar com as crianças. E é algo que tento trazer até hoje quando eu penso em ensinar dança e sempre nesse formato, de utilizar diversas linguagens; de fazer com que as pessoas pensem e saber que aquilo ali está para além; é brincadeira, é

brincadeira, mas também não é brincadeira porque você está falando de um desenvolvimento corporal, desenvolvimento cognitivo onde você trabalha o pensar das crianças. Elas estão ali, refletem sobre o que estão fazendo, elas pensam como elas estão fazendo, é uma coisa muito forte nas suas aulas e de outros professores de dança – como é que esse corpo se move? Pra quê eles se movem? Como é que acontece? Onde começa? Onde termina? Porque são crianças, eu tenho simplesmente que chegar aqui lançar alguns passos e fazer com que elas os reproduzam? Por que não trazê-las para pensarem comigo, de uma forma que consigam entender, com uma linguagem que seja acessível a elas? E como brincadeira e a partir de brincadeira a gente criar novas brincadeiras que também não são brincadeiras (risos).

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ALGUMAS MOSTRAS DE ENCERRAMENTO DAS OFICINAS DE DANÇA PARA CRIANÇAS DO NÚCLEO VILADANÇA

MOSTRA DE BALÉ DAS CRIANÇAS 2010

Bonecas, meninas bailarinas

Roteiro da mostra

Música 1 – As crianças entram e pegam a boneca e se colocam no espaço, fazem uma *performance* e se deitam para dormir.

Pausa na música.

Entra o texto do início:

uma, duas, três, quatro, cinco, dez, quinze, dezenove meninas e tantas bonecas de pano, de corda, de armar, grandes,

pequenas, bebezonas, bailarinas

quantas meninas são bonecas, não é?!

e quantas bonecas são meninas para nossas meninas?

Pois bem, num lugar onde tudo é possível, meninas e bonecas podem conversar, brincar, dançar, viver aventuras cheias de

emoção.

Assim é no fantástico mundo mágico da imaginação, no qual elas transitam nos sonhos e por que não durante o dia?

É hora de acordar meninas-bonecas! É hora de dançar!

Música 2 - entra ao final do texto.

Ao final da música as meninas colocam as bonecas na plateia.

Pausa na música; entra o texto QUEBRA I - Antes de dar corda nelas:

Elas vão indo para o lugar de acordo com o texto.

TEXTO

Era uma vez uma caixa de bonequinhas: Ana Carla, Jade,

Beatriz, Zana, Júlia, Ariane, Sofia, Eloá, Raiane, Larissa,

Luane, Lorena, Juliana, Mariana Moraes, Yasmin, Evelin,

Nathália, Alice, Mariana Gabriela. Todas muito bonitinhas.

Umamuita sapecas, outras sorridentes. Todas gostavam de

ballet, dançavam muito bem e juntas bailavam todas as noites.

Música 3 – Solta quando Mariana estiver dando corda nas meninas do meio, lá trás.

Passa para música 4 quando todas saírem de cena.

Música 4 – Juliana e Jade

Passa para a música 5 quando todas entrarem e se colocarem no espaço.

Música 5 – Todas

Passa para a música 6 quando todas saírem de cena.

Música 6 – entram as pequenas e depois as grandes juntas.

Pausa ao final da música.

Entra o texto:

Elas vão pegar as bonecas na plateia e voltam para o lugar.

TEXTO - para pegarem as bonecas.

Havia uma boneca que morava numa casinha. Sua dona era uma linda menina que cuidava dela com muito carinho. Um dia, sua dona estava brincando com as amigas e dela esqueceu. Ficou muito chateada. Foi quando sua dona se esbarrou em sua perninha e percebeu que tinha deixado ela muito triste e sozinha. Pediu desculpas e a levou para brincar e dançar com as outras.

Música 7 – entra quando todas estiverem no lugar com suas bonecas.

Música 8 – entra ao final da música 7; em seguida as meninas votam para fazer a mesma sequência da abertura e quando todas deitarem entra o texto final.

TEXTO FINAL

É, pequenas! É hora de descansar! Mas lembrem-se, a brincadeira não acaba, ela continua com vocês, como o sorriso no rosto, o brilho nos olhos, a batida do coração, o passo de *ballet* que não se esquece, o sonho onde tudo acontece.

ROTEIRO MOSTRA OFICINA DE BALLET - 2011

1. **ENTRA VÍDEO JUNTO COM TODAS AS MENINAS**
2. **ESCONDE-ESCONDE – O MÚSICO CONTA ATÉ 10 E VAI MARCANDO NO PANDEIRO ATÉ TODAS VOLTAREM PARA O PALCO.**
3. **TODAS FAZEM A SEQUÊNCIA DAS MÃOS – ALFABETO E COM QUEM SERÁ SAI DE CENA.**
4. **VÍDEO BRINCAR DE QUE (DA 1ª TURMA)**
5. **COMEÇA AS CANTIGAS**
6. **1º TURMA - COBRA, POMBINHA BRANCA E POMBINHA QUANDO TU FOI.**
7. **2º TURMA: TREM MALUCO, CHICOTINHO, MARINHEIRO;**
8. **AMARELINHA COM A 1ª TURMA**
9. **ELÁSTICO COM A 2ªTURMA**
11. **VÍDEO BRINCAR DE QUE (DA 2ª TURMA)**
12. **BALLET COM A 1ª TURMA**
13. **BALLET COM A 2ªTURMA**
15. **VÍDEO DAS MÃES**
16. **CORDA COM A 1ª TURMA**
17. **CORDA COM A 2ª TURMA**
19. **TODAS FAZENDO ESTÁTUA**
20. **TODAS CIRANDA FINAL**

TEXTO E ROTEIRO PARA A MOSTRA DO PRIMEIRO HORÁRIO 2012

FLORESCER

Vídeo 1: Dois desenhos das meninas e o trecho da história. **TEXTO:** “Era uma vez uma Jardineira que sonhava em ter um jardim florido e vivia a procurá-lo”.

FAIXA 1 – A JARDINEIRA PROCURA O JARDIM – QUANDO AS MENINAS FOREM SAINDO BAIXA A MÚSICA, TROCA PELA OUTRA E AUMENTA O VOLUME RAPIDAMENTE

FAIXA 2 – A DANÇA DAS JARDINEIRAS

Vídeo 2: Desenhos. **TEXTO:** “Um dia passou por um campo e viu um belo jardim, lá ela encontrou: borboletas, flores, pássaros. A jardineira ficou tão feliz por ter encontrado aquele lugar que teve muita vontade de ter um jardim para ela cuidar, igualzinho ao que tinha visto. Aquele jardim tinha algo especial, era mágico...”

FAIXA 3 – A DANÇA DAS BORBOLETAS, A DANÇA DAS FLORES E A DANÇA DOS PÁSSAROS.

Vídeo 3: Desenhos. **TEXTO:** Então a jardineira pensou: - Se eu desejar com muita vontade, será que vou conseguir? Ela desejou com muita força e como num passe de mágica apareceram várias sementes. A jardineira queria plantá-las o mais rápido possível, carregou as sementes com muito cuidado e as plantou. E de repente, como num passe de mágica, foram surgindo várias flores, lindas borboletas e vários pássaros. E o céu naquele dia estava luminoso e ao longe apareceu um lindo arco-íris”.

FAIXA 4: A DANÇA DAS SEMENTES.

FAIXA 5: APARECEM FLORES, BORBOLETAS, PÁSSAROS E FLORES

FAIXA 6: AGRADECIMENTO

TEXTO E ROTEIRO PARA A MOSTRA DO SEGUNDO HORÁRIO

MU-DANÇAS

TEXTO DE ABERTURA: Estou MUDANDO!

O sonho de ser. Ser o quê? Ser. Ser tudo!!!

Mas muitas vezes tudo é novo, às vezes parece velho, às vezes parece novo. Muitas vezes tudo é chato, às vezes não...

Muitas descobertas, novas emoções, sensações, transformações.

Surpresa, algo mudou!? O quê?

A forma de ver o mundo e de se relacionar com ele, com vocês, com eles e elas, com aqueles e aquelas, comigo, contigo.

Tudo é novo, às vezes parece velho, às vezes parece novo. Vou continuar mudando por muito tempo, a todo tempo, por muito tempo...

As vontades estão mudando nas viradas do acaso. E por acaso transtornei as bonecas em maquiagens, ainda talvez troque salto baixo por salto alto.

Tudo é novo, às vezes parece velho, às vezes parece chato. Vou continuar mudando por muito tempo, a todo tempo, por muito tempo...

As coisas mudam porque passam e passa, e passam, e passa... Estou mudando, transformações...

Um momento de transição que pode ser difícil. Porque o adulto que virá não nasceu e a criança que existe ainda se faz presente.

VÍDEO ENTRA QUANDO TODAS SENTAM – AGRADECIMENTO