



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
ESCOLA DE TEATRO E ESCOLA DE DANÇA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

MARIANA GARCIA MARQUES

O “DESABROCHAR” DO CORPO

A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO DESENVOLVIMENTO DA
CONSCIÊNCIA CORPORAL NO PROCESSO DE ENSINO-
APRENDIZAGEM ESCOLAR DA DANÇA NA INFÂNCIA

SALVADOR

2004

MARIANA GARCIA MARQUES

**O “DESABROCHAR” DO CORPO
A AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA NO DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA CORPORAL NO PROCESSO DE
ENSINO-ENSINO APRENDIZAGEM ESCOLAR
DA DANÇA NA INFÂNCIA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia para obtenção do Grau de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lia Braga Vieira

SALVADOR

2004

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UFPA, Belém-PA

Marques, Mariana Garcia

A avaliação diagnóstica no desenvolvimento da consciência corporal no processo de ensino-aprendizagem escolar da dança na infância, em Belém do Pará / Mariana Garcia Marques; orientadora, Profª Dr. Lia Braga Vieira. - 2004.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, 2004.

I. Dança - estudo e ensino. 2. Dança - criança. 3. Dança - Belém (PA). I.
Título

CDD - 21. ed. 372.868

Aos meus pais, Waldemar de Oliveira Marques, em memória, por ter me mostrado que nada é mais precioso do que o conhecimento.

Oneide Mendes Marques, por estar ao meu lado até hoje, iluminando-me com sua sabedoria de mulher e mãe, por me fazer enfrentar a vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por eu estar vivendo a vida.

A professora Teka Salé, por estar comigo em todos os momentos do ensinar e aprender. Por estar comigo nos sonhos de bailarina, atriz e me ensinar a vencer os desafios da vida.

A professora Dra. Lia Braga Vieira, por ter sido a minha orientadora, ter me ajudado a vencer os obstáculos nesta caminhada, com paciência, humildade em ouvir minhas dúvidas e tantos questionamentos.

Ao meu amigo e companheiro Andrea Kelermann, por ter me incentivado a estudar, a ler, a aprofundar meus conhecimentos e nunca desistir de fazê-los.

A professor Dra. Suzana Martins, por ter aceitado o convite para participar da Banca Examinadora e pela sua contribuição para a finalização desta dissertação.

A minha amada irmã Walda Marques, por ter estado comigo nos momentos dos registros desta experiência, com paciência e dedicação.

Aos professores, Dr. Sérgio Farias, Dra. Eliana Rodrigues, Dra. Bernadethe Porto, Dr. Marconi, Prof.^a Zélia Amador de Deus, Dr. Afonso Medeiros e sua equipe de trabalho do Núcleo de Artes, pela colaboração e incentivo para a realização deste trabalho.

Aos meus colegas professores da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, por todos os momentos de troca e de cumplicidade.

As minhas ex-alunas Joelma Sampaio e Patrícia Vital, pela colaboração no desenvolvimento do processo de sala de aula com as crianças.

As minhas alunas e seus pais do Preparatório I do Curso Experimental de Formação para Bailarinos da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, que concordaram em embarcar nos meus sonhos e devaneios.

A todos os funcionários da ETDUFPA, que me auxiliaram com muito carinho, nos diversos momentos deste estudo.

Todas as guerras do mundo são iguais.
Todas as formas são iguais.
Todos os amores são iguais, iguais, iguais,
iguais todos os rompimentos.
A morte é igualíssima.
Todas as criações da natureza são iguais.
Todas as ações, cruéis, piedosas, ou indife-
rentes, são iguais.
Contudo, o homem não é igual a nenhum
outro homem, bicho ou coisa.
Ninguém é igual a ninguém.
Todo ser humano é um estranho ímpar.
“A paixão medida” – Carlos Drumonnd de
Andrade

RESUMO

A presente pesquisa trata da avaliação da consciência corporal no ensino da dança. O problema consiste em como realizar um processo de avaliação diagnóstica de modo a apreender o grau do desenvolvimento do esquema corporal e possibilidades motoras dos alunos. A hipótese foi de que o processo de avaliação diagnóstica, para ser eficaz, precisa abranger, além dos aspectos técnicos, os elementos que os marcam, como: as limitações da educação escolar e do pensamento que rege a vida cotidiana da criança em relação à consciência corporal. Foram traçados os seguintes objetivos: construir, aplicar e discutir uma experiência de avaliação diagnóstica sobre a consciência corporal no ensino-aprendizagem da dança com crianças de 07 a 09 anos de idade, de modo a apreender o grau do desenvolvimento do esquema corporal, bem como possibilidades e habilidades motoras; relacionar o desenvolvimento da consciência corporal diagnosticada com o pensamento que rege a vida da criança (refletido em seu cotidiano e em sua história de vida), bem como as limitações de uma educação escolar; discutir a importância da avaliação diagnóstica para o planejamento do trabalho pedagógico, voltado à consciência corporal, baseada nos resultados da aplicação da experiência, à luz de referencial teórico pertinente. Foi desenvolvida pesquisa de campo, em classe de Preparatório, do Curso Experimental de Formação para Bailarinos, da escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFFPA), envolvendo 09 crianças de 07 a 09 anos de idade. O método de pesquisa desenvolvido foi o etnográfico, numa abordagem de pesquisa-ação. Foi aplicada a técnica de entrevista e, como instrumentos, o questionário, o diário de observação e testes. Os dados foram tratados qualitativamente. Os resultados foram analisados e discutidos à luz de referencial teórico.

ABSTRACT

This paper focus on the evaluation of body conscience in the dancing teaching process. The problem is how to perform a process of diagnostic evaluation in order to apprehend the degree of development of the body scheme and the students' motor possibilities. It was hypothesized that the process of diagnostic evaluation, in order to be effective, needs to embody its remarking elements, which are the limitations of the school education and of the concept that guides the child's daily life in relation to his body conscience. The following objectives have been established: the building, applying and discussing of a diagnostic evaluation experience on body conscience in the dancing teaching-learning process of 07 to 09-year-old children, so that the degree of development of the body scheme be apprehended, as well as the motor possibilities and abilities; the relating of the development of the body conscience diagnostic to the thought that guides the child's life (reflected in his/her daily life and in his/her history), as well as the limitations of the school education; the discussing of the importance of the diagnostic evaluation in the planning step of the body conscience-based pedagogic work, rooted on the outcomes of the application of the experience, which is, for instance, based on pertinent theoretical referential. A field research with 9 children in the age of 07 to 09 has been developed with the Preparatory class of the *Curso Experimental de Formação para Bailarinos* (Experimental Course of Ballet Dancers) of the Theater and Dance School of the Federal University of Para – ETDUFPA. The research method developed was the ethnologic one, in a research-action approach. The interview technique used and the instruments were questionnaire, a diary and tests. The data have been qualitatively treated. The results have been analyzed and discussed in the light of theoretical literature.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS.....	5
RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE FOTOGRAFIAS.....	II
APRESENTAÇÃO	I2
INTRODUÇÃO	I4
CAPÍTULO I - CONSCIÊNCIA CORPORAL	I8
I.1 CONSCIÊNCIA CORPORAL: O QUE É?	I8
I.2 COMPREENSÕES SOBRE A CONDIÇÃO CORPORAL HUMANA	23
I.3 CONSCIÊNCIA CORPORAL NA ESCOLA.....	26
CAPÍTULO II - FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO	34
2.1 Refletindo sobre a condição humana	34
2.2 REPENSANDO A MISSÃO DA EDUCAÇÃO	36
2.3 DANÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR: ESPAÇO DE REFORMA DO PENSAMENTO EM VISTA DE UMA NOVA MISSÃO DA EDUCAÇÃO	39
2.4 DANÇA COMO EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO	41
2.5 JOGOS TEATRAIS COMO MEIO DE INTERAÇÃO	42
2.6 LUDICIDADE NA DANÇA E NOS JOGOS TEATRAIS	47
CAPÍTULO III - INVESTIGANDO A REALIDADE RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA DA CONSCIÊNCIA CORPORAL DE CRIANÇAS NA FAIXA ETÁRIA DE 7 A 9 ANOS NUMA ESCOLA DE DANÇA EM BELÉM (PA), 2003	50
3.1 A criança do 7 aos 9 anos de idade	50
3.2 Elementos da psicocinética aplicados à dança	51
3.3 O desenho da figura humana e o teste psicomotor	55
3.4 Diagnose no ensino da dança	56

3.5 RESULTADOS DA PESQUISA	61
3.5.1 O meio familiar.....	61
3.5.2 As marcas da escola básica	64
3.5.3 As limitações da escola de arte	66
3.5.4 Coordenação óculo-manual	70
3.5.5 Dinâmica geral	70
3.5.6 Interiorização	71
3.5.7 Ritmo	73
3.5.8 Orientação espaço-temporal	74
3.5.9 Lateralidade	75
3.5.10 Conhecimento do corpo: segmentos corporais, eixo corporal	77
3.5.11 Socialização	81
3.5.12 Afetividade	82
3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSCIÊNCIA CORPORAL DIAGNOSTICADA	87
 CAPÍTULO IV - DISCUSSÕES	89
4.1 A CRIANÇA SEM ESPAÇO	89
4.2 BUROCRACIA ESCOLAR E CRENÇA NUMA ORGANIZAÇÃO BASEADA EM NORMAS	94
4.3 UMA ESCOLA CHAMADA SENSIBILIDADE	96
4.4 DEVER ANTES DO PRAZER	99
 CONCLUSÃO A DIAGNOSE COMO SUPERAÇÃO DAS CARÊNCIAS:POR UM ENSINO A PARTIR DO ALUNO	102
À GUIA DE EPÍLOGO - AS SENSAÇÕES DE MINHA EXPERIÊNCIA:NO CORREDOR DO MEU CHÃO	106
BIBLIOGRAFIA	109
ANEXO A	119
ANEXO B	124
ANEXO C	137
ANEXO D	158

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Foto 01 - <i>As alunas colocam o foco na netinha que está no centro e no desaparecimento da vovozinha</i>	5
Foto 02 - <i>As alunas fazem o jogo dos animais interagindo no círculo</i>	46
Foto 03 - <i>As alunas descobrem uma dança frenética demonstrando com seus gestos que estão vivenciando ludicamente este momento</i>	48
Foto 04 - Nesta cena da peça teatral: “ <i>A vovozinha e a história da Matinta Perera</i> ”, <i>as netinhas chegam para uma visita</i>	72
Foto 05 - <i>As alunas trabalham o jogo “Escravos de Jó” utilizando para determinar o ritmo as palmas e os sapatos</i>	73
Foto 06 - <i>A marcha: nesta atividade as alunas caminhavam em dispersão pelo espaço, seguindo o ritmo das palmas</i>	75
Foto 07 - <i>Conviver e aprender: conversando sobre as dificuldades da aula</i>	76
Foto 08 - <i>Brincando com a respiração sonorizada</i>	78
Foto 09 - <i>Descobrindo as relações entre os membros superiores e inferiores através da respiração sonorizada do torax com a vogal “a”</i>	80
Foto 10 - <i>Conversando sobre o meio ambiente: precisamente a respeito da depredação da Amazônia</i>	83
Foto 11 - <i>Compondo uma figura variando o nível do espaço</i>	85
Foto 12 - <i>Nesta cena a Matinta Perera busca tabaco na casa da vovozinha e esta lhe pergunta: “Que queres? Tabaco?”</i>	87
Foto 13 - <i>Brincando com os objetos cênicos disponíveis</i>	90
Foto 14 - <i>Coreografia: “As Junianas e suas brincadeiras”. Apresentada no Núcleo de Artes no evento “Feira da Cultura”, da UFPA</i>	94

APRESENTAÇÃO

A presente proposta de pesquisa, voltada para o estudo diagnóstico da consciência corporal na infância no processo de ensino-aprendizagem da dança, tem suporte acadêmico e interesses investigatórios a partir de experiências anteriores desenvolvidas em 1999 na Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), com grupos de crianças, na faixa etária de 5 a 7 anos de idade. Aquela investigação foi objeto de estudo de curso de Especialização sobre a “Consciência corporal - Dança”, realizada na Faculdade de Artes do Paraná, Curitiba (FAP), naquele mesmo ano.

Referida experiência, realizada com alunos regularmente matriculados em oficinas de dança na ETDUFPA, isto é, crianças do sexo feminino residentes em bairros da periferia de Belém do Pará, chamou a atenção para observar e detectar carência no “conhecimento” e “domínio” dos segmentos corporais, da função de interiorização, da relação corpo/espacô, da lateralidade, da coordenação dinâmica geral, da coordenação óculo-manual.

Para suprir tais carências, elaboramos um trabalho pedagógico de “consciência corporal” para o ensino de dança nos cursos preparatórios da ETDUFPA.

Tal proposta, estruturada a partir daquela pesquisa de 1999, visa a consciência corporal no ensino-aprendizagem da dança a partir da criação e da prática de uma metodologia, que sirva de preparação para o aprendizado da dança com disciplinas específicas como: balé clássico, dança folclórica, dança moderna, dança contemporânea, música, interpretação, anatomia e história da dança.

Concluída aquela pesquisa, que me levou a desenvolver atividades com princípio em psicocinética¹, expressão corporal, jogos teatrais, improvisação rítmica e fundamentos labanianos, o interesse maior e ao mesmo tempo a curiosidade científica passaram a residir em responder a questionamentos que abrangem a investigação da consciência corporal em outras faixas etárias.

Para este trabalho, elegi a faixa etária de 7 a 9 anos de idade, com crianças de sexo feminino, que compõem nossa turma de aula do curso preparatório em dança da ETDUFPA, em desenvolvimento no primeiro semestre de 2003.

1. Psicocinética é uma teoria geral do movimento que conduz ao enunciado de princípios metodológicos que permitem encarar sua utilização como meio de formação. É considerada uma educação psicomotora quando aplicada em crianças de menos de 12 anos. Lé Boulch diz que visa ser um meio de educação fundamental nesta idade (LÉ BOULCH, 1997 p. 16-17).

Concentrei-me nos aspectos de avaliação diagnóstica de sondagem contínua, pois a considero como fator fundamental e decisivo para o planejamento do trabalho pedagógico de consciência corporal.

Finalmente, busquei neste estudo sobre a consciência corporal fomentar uma discussão para a inclusão progressiva desse conhecimento no desenvolvimento curricular na ETDUFPA, que possa servir de base para o ensino-aprendizado da dança para alunos iniciantes em técnicas específicas no Curso Profissionalizante de Dança.

INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Pará criou em 1968 a Coordenação de Dança vinculada ao Centro de Atividades Musicais da Universidade Federal do Pará (CAM), dando origem ao Grupo Coreográfico.

No decorrer dos anos, as diversas mudanças administrativas e de concepção do ensino das artes cênicas e produção artística no meio acadêmico levaram a ofertar para a comunidade oficinas abertas de dança. As oficinas abertas de dança consistiam em um espaço para o ensino de crianças e adolescentes, com o objetivo de suprir o grupo coreográfico de bailarinos.

A concepção da dança nessas oficinas abrangia aulas técnicas e coreografias. O trabalho pedagógico se baseava em procedimentos diferenciados da perspectiva tradicional. Envovia a dança moderna, balé clássico, dança contemporânea, sapateado.

Em 1990, a criação da unidade administrativa do Núcleo de Arte da Universidade Federal do Pará gerou duas unidades acadêmicas, ambas implementadas em 1993: a Escola de Música (EMUFP) e a Escola de Teatro e Dança (ETDUFPA). Nesta última, as atividades de teatro e dança foram agrupadas. A dedicação do Grupo Coreográfico foi fundamental para a junção das atividades de artes cênicas.

Tais atividades envolviam, no âmbito da dança, as oficinas, enquanto o teatro já contava com seu curso de Formação do Ator. Somente em 2002, quando as oficinas de dança já se ampliavam como “séries” em aprofundamento, a ETDUFPA optou por desenvolver um trabalho de formação de bailarinos mais sistematizado.

Com essa intenção, estruturou o Curso Experimental para Formação de Bailarinos, sob coordenação específica (do mesmo modo como acontecia com a área de teatro nessa escola, e sem que se extinguisse a coordenação do Grupo Coreográfico). O Curso Experimental de Formação para Bailarinos funciona desde então aberto à comunidade, recebendo alunos de 7 a 20 anos de idade.

A estrutura do curso comprehende um ano de Preparatório e seis anos para a Formação de Bailarinos. O nível Preparatório é voltado para crianças e pré-adolescentes. Seu objetivo é introduzir esses alunos às linguagens específicas da dança.

Suas atividades envolvem: a dança de livre expressão, os jogos teatrais e a improvisação. A Formação de Bailarinos, nível seguinte ao Preparatório, envolve disciplinas específicas como o balé clássico, dança folclórica, dança moderna, dança contemporânea, anatomia, história da dança, interpretação e música.

Em 1999, na ETDUFPA, desenvolvi um trabalho pedagógico de consciência corporal para alunos das oficinas preparatórias aos estudos das técnicas específicas em dança. Esse trabalho da consciência corporal foi desenvolvido quando percebi a carência no “conhecimento” e “domínio” dos segmentos corporais, da lateralidade, da coordenação dinâmica geral, da coordenação óculo-manual, na formação dos alunos do curso de dança.

Naquele ano, o trabalho atingiu excepcionalmente crianças de 5 a 7 anos de idade. Dando continuidade, passei a desenvolvê-lo com faixas mais altas, selecionadas para as minhas turmas preparatórias.

A pesquisa persiste, portanto, nas minhas atividades docentes, a respeito de compreender de que modo, por meio de quais técnicas, com quais materiais, conteúdos e processos de avaliação é possível desenvolver a consciência corporal nas diferentes idades.

No presente estudo, delimitei um foco. Fixei-me na avaliação, enquanto meio de diagnosticar as condições de entrada e desenvolvimento da consciência corporal de alunos no processo preparatório de ensino-aprendizagem da dança.

O problema desta pesquisa apresenta-se, assim, a respeito de como realizar um processo de avaliação diagnóstica de modo a apreender o grau do desenvolvimento do esquema corporal e possibilidades motoras dos alunos.

Face a esse problema, minha hipótese é de que o processo de avaliação diagnóstica, para ser eficaz, precisa abranger, além dos aspectos técnicos, os elementos que os marcam, como: as limitações da educação escolar e do pensamento que rege a vida cotidiana da criança em relação ao entendimento do corpo, em relação à consciência corporal.

Para o estudo do problema e investigação da hipótese, tracei os seguintes objetivos:

• Descrever e refletir sobre uma experiência de avaliação diagnóstica da consciência corporal no ensino-aprendizagem da dança, de modo a apreender o grau do desenvolvimento do esquema corporal, bem como possibilidades e habilidades motoras.

- Relacionar o desenvolvimento da consciência corporal diagnosticada com o pensamento que rege a vida da criança (refletido em seu cotidiano e em sua história de vida), bem como as limitações de uma educação escolar.
- Discutir a importância da avaliação diagnóstica para o planejamento do trabalho pedagógico, voltado à consciência corporal, baseada nos resultados da aplicação da proposta, à luz de referencial teórico pertinente.

Para o estudo proposto nos objetivos acima, optei pela pesquisa de campo, desenvolvida em classe de Preparatório, do Curso Experimental de Formação para Bailarinos, da ETUFPA, envolvendo 09 crianças de 07 a 09 anos de idade. As sessões ocorreram nos meses de abril a junho de 2003, duas vezes na semana no horário de 14:30 às 15:30 horas.

O método de pesquisa desenvolvido foi o etnográfico, que se dá por uma observação sistemática das situações reais de campo, a partir dos quais se pode desenvolver novas hipótese ou teorias.

Minha participação foi ativa, pois era a professora da classe. Nesse sentido, desenvolvi uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent (1985) é um tipo de pesquisa social com base empírica, que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Apliquei questionários aos pais ou responsáveis dos alunos (Anexo A). Algumas sessões de aula foram filmadas e as situações vivenciadas nas sessões foram anotadas no diário de classe da pesquisa (Anexo B) e fotografadas (Anexo D).

Por fim, testes foram aplicados periodicamente às crianças e seus dados servem a esta pesquisa (Anexo A e Anexo C).

Os dados foram tratados estabelecendo-se uma análise interpretativa, a partir de seu cruzamento. Assim, os dados coletados nos questionários com os pais e com as alunas foram relacionados tanto com os dados registrados nas filmagens, nas fotografias e nos diários de classe das sessões, quanto com aqueles obtidos nos testes.

Pretendo com tais procedimentos compreender a Consciência Corporal revelada nos testes e atividades filmadas em relação com o pensamento sobre a corporeidade presente na

história de vida e no cotidiano das alunas. Nesse sentido, a avaliação por meio dos testes se ampliou, indo além de uma verificação, buscando-se apreender todas as variáveis envolvidas, quais sejam:

- a) No que tange à Consciência Corporal: coordenação óculo-manual, equilíbrio, ritmo, orientação tempo-espacial, conhecimento corporal; seguimento corporal, eixo corporal e possibilidades motoras, socialização, cooperação e afetividade.
- b) No que tange aos aspectos sócio-culturais que contextualizam cada criança: situação sócio-econômica da família, identificação da criança através de seus antecedentes vistos no ambiente social, área psicomotora, sexualidade, ritmos fisiológicos e aspectos lúdicos.

Os resultados descritos foram analisados qualitativamente à luz do referencial teórico.

O texto está estruturado em 04 capítulos. O Capítulo I busca esclarecer o que é consciência corporal, envolvendo reflexão em torno de percepções sobre o corpo ao longo da história do pensamento e no atual contexto escolar. O Capítulo II aponta críticas ao pensamento cartesiano que rege essa escola de hoje e apresenta perspectivas de ruptura com esse pensamento a partir de inserções da dança-educação nesse contexto. O Capítulo III descreve os resultados da pesquisa. O capítulo IV consiste nas discussões dos resultados.

O trabalho é finalizado com conclusões em torno dos resultados obtidos e discutidos. Há um epílogo, no qual apresento minhas sensações em sala de aula no desenvolvimento da experiência tratada neste estudo.

CAPÍTULO I

CONSCIÊNCIA CORPORAL

Este capítulo busca compreensão do que é consciência corporal. Nesse sentido, são traçadas definições de autores, que refletem sobre a noção de organização do corpo em sua “interagem”.

Também são apresentados diversos pensamentos sobre a condição corporal humana, em diferentes percepções que vão de uma visão dicotomizada a outras que contextualizam e integram o corpo como um todo. Por fim, o texto caminha na problematização de uma dessas percepções, que ainda hoje predomina, a cartesiana, localizando-a no tratamento do corpo no espaço escolar.

1.1 CONSCIÊNCIA CORPORAL: O QUE É?

Para clarear o entendimento sobre este assunto, recorri primeiramente ao dicionário Houaiss (2001, p.105), que nos dá o significado de consciência como sendo: “estágio da vida mental percebido pelo indivíduo”, “conhecimento”, “discernimento”, “estado de quem pode responder por seus atos”, “autoconhecimento – consciencioso”. Corporal ou corpóreo significa: “próprio do corpo físico”, “material – corporalidade” (Ibid, p. 112).

Para Melo (1997), consciência corporal emerge como nível mais complexo e mais refinado na organização da noção de corpo. Segundo o autor, a consciência corporal é o meio mais refinado de se fazer a interagem do homem. Nesse sentido, Bertherat (apud MELO 1997, p. 19) afirma:

Nosso corpo somos nós. É nossa única realidade perceptível. Não opõe à nossa inteligência, sentimento, alma. Ele inclui e dar-lhe abrigo. Por isso, tomar consciência do próprio corpo é ter acesso ao ser inteiro... pois, corpo e espírito, psíquico e físico, e até a força e fraqueza, representam não a dualidade do ser mais sua unidade.

Esses autores sugerem que a consciência corporal seja entendida como um processo de interação entre todos os aspectos implícitos no trabalho a ser desenvolvido com o corpo.

Esses aspectos, para Lê Boulch (1983), consistem em: coordenação óculo-manual, coordenação dinâmica geral, lateralidade, interiorização, segmentos corporais, percepção-temporal, percepção-espacial. No caso de minha pesquisa, esses aspectos, frutos da psicocinética, podem ser observados no aprendizado da dança na infância.

Melo (1997) informa que grande foi o interesse pelos estudos da noção do corpo por psicólogos, neurologistas, psiquiatras. Isso fez com que fossem se criando nomenclaturas diferentes, mas que na realidade podem ser unificadas num mesmo propósito de descobrir os componentes implícitos no desenvolvimento da consciência corporal.

Daí o alerta nos seus estudos sobre a consciência corporal nos quais fala dos vários equívocos, em questão de nomenclatura. Ele enumera algumas dessas nomenclaturas, como: imagem espacial do corpo, somatognosia, esquema corporal, imagem corporal, esquema postural, entre outros.

Para esta pesquisa, interessa compreender o significado de duas dessas terminologias: esquema corporal e imagem corporal. Visando um melhor entendimento desses dois termos, citamos:

esquema corporal [é um] termo utilizado por Head apud Gruspun (1983) decorrente de estudos que o levaram a localizar o mecanismo da formação da imagem do corpo no sistema nervoso central [enquanto a] imagem corporal de Schilder (1980) [acrescenta] aos dados neurológicos e fisiológicos de Head e Pick apud Coste (1981) os dados da psicologia e as experiências de ordem psicanalítica num estudo global do corpo, concebido como uma entidade psicológica e fisiológica indissociável.

Fortemente ligados ao termo esquema corporal, são os estudos de ordem neurológica, nos quais se observou que os estímulos interoceptivos e proprioceptivos fornecem dados que possibilitam ao indivíduo ter um modelo e esquema de seu próprio corpo.

Informações nesse sentido são apresentadas por Head apud Condemarim et al (1986) em seus trabalhos sobre a noção de esquema corporal e por Wallon (1979), que admite a existência de um “sistema perceptivo normal”, em que havendo alguma lesão cerebral, ocorreriam perturbações no modelo.

Para Schilder (1980) a noção de esquema corporal traduz um processo psicofisiológico que tem origem nos dados sensoriais que são enviados e fornecidos pelas estruturas motoras, resultantes do movimento realizado pelo sujeito,

Enquanto a imagem corporal segundo Gruspun (1983), se completa em uma experiência psicológica que coloca em foco as reações e as atitudes do indivíduo frente ao seu próprio corpo e realizam

uma integração de experiência do indivíduo, frente ao mundo material e psicológico que o rodeia significando, para Condemarim et al, (1986), a imagem corporal revelada “a experiência subjetiva da percepção de seu próprio corpo e seus sentimentos com respeito a ele”.

Essa maleabilidade da imagem corporal pode ser exemplificada pelo corte de cabelo, retirada de barba, amputação de um membro de nosso corpo, mudança de roupa, cirurgia plástica, entre outros aspectos que alteram nossos sentimentos em relação ao nosso próprio corpo e consequentemente mudam a nossa imagem corporal (MELO, 1997, p. 18).

Para Melo (1997), os autores citados sugerem que devemos entender o esquema corporal como o regulador de nossas ações. Essa regulação revela o dinamismo da ação corporal, indicando sua flexibilidade mediante as transformações do corpo e da relação desse corpo com o meio.

Se o esquema corporal é flexível, mutável, então, também sua imagem o é, podendo isso ocorrer a cada momento (MELO, 1997). Ao “encolher ou se expandir, (o esquema corporal e sua consequente imagem) pode dar suas partes para o seu mundo externo ou se apoderar de parte dele” (SCHILDER apud MELO, 1997, p 18).

As transformações do corpo são configuradas, no plano da percepção, por meio das imagens desse corpo, projetadas pelo indivíduo de diversas formas, sendo a dança um exemplo físico.

A dança colabora com a consciência corporal dos alunos, pois o aluno tomará conhecimento não só de suas raízes fisiológicas e psicológicas, mas também da relação sujeito/mundo (MELO 1997, p. 19), supondo que esse saber o acompanhará durante toda a sua vida.

O discutido acima pelos autores citados por Melo (1997 p. 18), veio esclarecer e ajudou a decidir sobre a nomenclatura que eu deveria optar por empregar em minha pesquisa.

Escolhi “esquema corporal” e “imagem corporal” por pensar que estes termos são os que melhor se colocam no assunto consciência corporal.

Com esta escolha, favoreço-me dos conceitos de Schilder, Gruspun, Lê Boulch e Piaget através dos quais esboço minha concordância no sentido de entendimento do que seja o esquema corporal.

Para celebrar este entendimento uso as palavras de Lê Boulch (1983, p. 37):

O esquema corporal ou imagem do corporal pode ser considerado como uma intuição de conjunto ou um conhecimento imediato que temos do nosso corpo em posição estática ou em movimento, na relação de suas diferentes partes entre si, sobretudo nas relações com o espaço e os objetos que nos circundam.

Para conciliar melhor ainda este estudo e dar melhor entendimento do que seja a consciência corporal optei ainda pela abordagem fenomenológica, que foi um dos estudos feitos por Melo (1997) denominado por ele de seu terceiro caminho sobre a noção do corpo.

O autor nos diz que “a noção de corpo nesta abordagem é entendida a partir de reflexões inerentes à presença do sujeito no mundo e às relações entre ambos estabelecidas” (MELO, 19 ?, p. 3). O corpo-objeto, neste momento ou desta forma é abandonado, lançando-se olhares para um corpo que é “o centro das percepções e um agente que no mundo se envolve” (Ibid, p.3).

Melo alerta que o assunto sobre a gênese da consciência corporal é bastante discutido principalmente devido a sua complexidade. É nesse momento que ele aponta no foco desta discussão autores, dentre os quais destaco Piaget (1980) e Lê Boulch (1983).

Piaget (apud MELO, 1997, p. 20) diz que a criança evolui por estágios, começando pelo nascimento com respostas sensório-motoras simples, congênitas e culminando na adolescência num modo de funcionamento maduro como se segue: sensório motor de (0 até 2 anos de idade), pré-operatório (até 7 anos de idade), operações concretas (até 11 anos de idade) e de operações formais (até a idade adulta).

A esse respeito, Lê Boulch (apud MELO, 1997) estabelece as etapas a saber: do corpo submisso (de 0 a 2 anos de idade), do corpo vivido (até 3 anos de idade), do corpo descoberto (até 7 anos de idade) e do corpo representado (até 12 anos de idade). Ele explica que a criança evolui por etapas e que cada uma dessas etapas relacionadas vão sendo aprimoradas e ampliadas no que diz respeito à construção de esquemas e que, uma vez integrados, esses esquemas estruturam a consciência corporal da criança.

Ainda segundo Melo (1997), Lê Boulch entende que seja de grande importância para o desenvolvimento da criança as pessoas que a rodeiam, pois o conhecimento do mundo exterior e de seu próprio mundo se desenvolve por meio desta relação.

Pelo exposto, é possível perceber que Piaget e Lê Boulch consideram que a consciência corporal é adquirida fragmentariamente a começar pelo ato de mamar. Melo (1997, p. 22) amplia esse entendimento quando diz através de Ajuriaguerra que

Neste sentido vivendo inicialmente seus diversos fragmentos como totalidades a criança será mais tarde capaz de descobrir que essas diversas partes correspondem a uma totalidade que é seu corpo. Com a evolução maturativa da percepção e a evolução cognitiva, a criança adquirirá uma consciência do próprio corpo.

Portanto, mamar, andar e falar constituem a estrutura do desenvolvimento da consciência corporal.

Quando decidi por este estudo através da dança foi porque acredito que a dança tem a missão de desenvolver o conhecimento do corpo através da sensibilidade, partindo do fato de que a criança sente um enorme prazer em se movimentar e de que esse movimento na criança pode se denominar dança.

Seu constante movimento faz com que ela investigue o mundo ao seu redor, explorando objetos e aprendendo sobre o seu meio ambiente. Quando se movimenta, percebe numerosas direções do espaço em volta de si, envolvendo-se nesta relação com outras pessoas e consigo mesma.

Observo a importância da dança para o desenvolvimento da sensibilidade da criança, a partir de que a dança articula uma relação próxima entre o homem e a natureza. O tamanho, o ritmo e o movimento de objetos e do ser humano são regidos pelos mesmos fatores físicos, assim como: espaço, tempo, peso e fluência.

“Ao viver esses fatores a criança reconhecerá o seu potencial físico-mental e estará mais sensível ao mundo que a envolve” (PORCHER apud FERBINA, 1988, p. 5 apud MARQUES 1999, p. 56). A dança se propõem a criar na criança uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente e à qualidade de vida cotidiana.

Nesse âmbito, Viana (1990, 60), diz que “a criança é um ser muito sensível, um ser humano em formação”, portanto é um ser que necessita de cuidados e esses cuidados devem ser aplicados principalmente na sala de aula, aconselhando o professor a incentivar “a curiosidade, as perguntas, o interesse pelas aulas, responder às dúvidas com cuidado com o tom de voz, explicar, explicar sempre”.

O autor critica principalmente aqueles que entendem que entrar em uma sala de aula significa deixar os problemas fora da mesma. Concordo fundamentalmente com ele, pois acredito que seja impossível deixar lá fora as angustias e tensões, visto que fazem parte do corpo, dos gestos, para poder aprender, independente de ser criança ou adulto².

O autor ainda alerta que é preciso desestruturar o corpo, afirmando que seja necessário que a pessoa descubra a existência de seu corpo e não tome para modelo o que querem que seja este corpo, ou seja, o que atualmente a mídia quer que seja; deve-se criar o próprio código pessoal, não repetindo para sempre aquele código que foi dado ao nascer.

Seguidamente, abordo o corpo sob a perspectiva histórico-filosófica, visando a compreensão das abordagens da sua percepção e de seus usos.

1.2 COMPREENSÕES SOBRE A CONDIÇÃO CORPORAL HUMANA

Na história da civilização ocidental, é possível aludir inicialmente a duas formas de entendimento do corpo. Uma delas se faz permanente na vida do homem primitivo, na qual a vivência corporal é intensa e única, pois o homem vivia em unidade de entendimento do corpo; na outra, o homem é percebido de forma dividida, a partir da dicotomia que separa em corpo e mente. Esta ultima é considerada como dominante na cultura ocidental, especialmente caracterizada pela valorização do intelecto em detrimento da sensibilidade.

Segundo Gonçalves (1994), a tendência dualista de compreensão do mundo se deu inicialmente durante o apogeu do pensamento grego, fase na qual o homem passou a problematizar a sua existência e tentou explicar o mundo ideal. Assim, para Platão, importante filósofo na edificação deste pensamento, as idéias eram as verdadeiras essências e só poderiam ser encontradas no “mundo das idéias” ou no mundo inteligível, distinto do mundo do sensível no qual se realizam as experiências concretas da vida do homem.

Para Platão, o mundo sensível estava diretamente relacionado às idéias de imperfeição e perceptividade. Ao lidar com sentimentos, suas paixões, o homem estaria cada vez mais

2. Os estudos sobre a consciência corporal pelos cais estou me enveredando obrigam a colocar-me na história de vida de cada um dos meus alunos, até porque são referências de vida que também dizem respeito ao meu pensamento quanto a que pré-requisitos estes alunos já trazem deste mundo vivenciado por eles, o que entendem e sentem, antes de qualquer seleção de conteúdos, de metodologias. Com esta investigação de campo, tenho a intenção de entender o que se passa com estes alunos em relação ao conhecimento de seu corpo, enfim à realidade que o cerca. Acredito que só percebendo esses elementos é que se pode compreender e avaliar a consciência corporal de cada aluno.

distante da verdade, somente encontrada no mundo racional, além de que, estaria contaminando sua alma, impedindo-a de contemplar as suas verdadeiras essências.

Com o pensamento de Descartes, que foi um significativo filósofo do pensamento ocidental da modernidade, o conhecimento somente era possível a partir da intuição intelectual.

Na reflexão “penso, logo existo”, Descartes supervalorizou a mente em detrimento do corpo. O homem passou a ser visto como ser pensante e possuidor de um corpo que deveria ser controlado e disciplinado em favor do intelecto. “Para Descarte, somente ao espírito compete conhecer a verdade das coisas através da intuição puramente intelectual” (NÓBREGA, 1994, p.45).

Com a postura dualista, o sujeito passou a ser percebido como interioridade e o corpo como exterioridade. Sendo a interioridade (a alma) a mais valorizada, o corpo passou a ser entendido apenas como canal mediador na conexão do homem com o mundo e, portanto, parte secundária nesta relação.

Efeitos deste dualismo ainda se mantêm vivos e fortes nos dias atuais, presentes em dicotomias como mente/corpo, cultura/natureza, razão/emoção ou ainda aquelas típicas do sistema de produção capitalista: trabalho intelectual /trabalho manual, classe dominante/classe dominada.

Apesar de o pensamento dualista ter-se constituído um forte alicerce para uma percepção predominantemente dicotômica do corpo, ainda é possível encontrar na história outras formas de entendimento que tentaram romper com esta dicotomia mostrando novas compreensões acerca da condição corporal humana.

Essas compreensões podem ser vistas em pensamentos de filósofos como Marx, Foucault e Merleau-Ponty.

Com Marx, o corpo foi entendido em sua concretude, percebido a partir de sua capacidade produtiva e sua essência histórica. Desta maneira, tive a oportunidade de me defrontar com corpos operários, explorados e emoldurados pelo processo de mecanização típico do sistema de produção capitalista.

Couto (1995, p. 63) diz que o trabalho analisado por Marx passou a ser criticado e

questionado na medida em que tornava o homem escravo do processo de produção; ou seja, ao mesmo tempo em que dispunha da oportunidade de produzir, o homem se tornava distante do produto final de seu trabalho, alienando-se por meio de atividade produtiva.

A manipulação do corpo, pré-requisito para a expansão do capital, mostrava-se explícita na forma de produção fragmentada, mecanizada e repetitiva.

É possível encontrar também em Foucault (1987) novos esclarecimentos em torno da questão corporal, desta vez presentes na análise das repressões e punições corporais impostas nas prisões, quartéis, escolas e hospitais como forma de disciplinar o corpo, corrigi-lo e torná-lo dócil.

Pensando assim, Foucault introduz uma forma de pensar a ação do poder, que fabrica cotidianamente um corpo dócil para o trabalho; mas também prazeroso, mostrando que há poder que em vez de alienar o corpo é capaz de colocá-lo no centro das atenções e, em vez de maltratá-lo, adoça-o; em lugar de negá-lo, adula-o (SANT'ANNA, 2000).

Foucault (1984) também comenta acerca do controle que as estruturas de poder exercem sobre o corpo, sendo que desta vez não mais na forma de repressão, mas na forma de estimulação sob a égide da exploração econômica.

Segundo Sant'Anna (2000), quando Foucault se refere à história do corpo, sugere não uma história sobre temas, mas sobre problemáticas e em vez de se preocupar com a identidade do ser, preocupa-se verdadeiramente com a questão de como foi possível tal ser chegar a ser o que ele é. Sant'Anna (2000, p. 84) prossegue, afirmando que Foucault pensava que

cada corpo seria um vasto território de marcas históricas, um registro mutante e ativo do mundo vivido (incluindo os mundos sonhados, imaginados e lembrados), talvez o mais belo traço que exprime a memória da vida feita de investimentos de poder e de processo de subjetivação.

Mas foi Merleau-Ponty (apud GONÇALVES, 1994) que, tentando superar o pensamento racionalista, evidenciou o homem como presença corporal em intensa relação com o mundo, rejeitando assim concepções fragmentadas que valorizam apenas um aspecto da existência humana.

A opinião de Gonçalves (1994) sobre Ponty é a de que ele valorizou o corpo ao considerar

que o mesmo é dotado de uma intencionalidade, a qual se manifesta no gesto e dá significado e sentido à existência. Este resgate do contato corporal como base para o conhecimento pode ser ilustrado pelas próprias palavras do filósofo: “retomando assim o contato com o corpo e com o mundo, é que também a nós mesmos iremos encontrar” (MARQUES, 1999, p. 10).

Estudos de filósofos como Merleau-Ponty, Foucault e Marx podem ser considerados como tentativas de superação da visão dicotômica, na medida em que apresentam outras compreensões de corpo e procuram entender o homem a partir de sua concretude e sua existência como presença cultural e corporal no mundo.

Portanto, apesar do forte componente dualista em nossa cultura, são vislumbrados outros caminhos para o entendimento do corpo e a possibilidade de vivenciar a sua unidade conscientemente e desmistificar valores até então petrificados.

1.3 CONSCIÊNCIA CORPORAL NA ESCOLA

De acordo com os aspectos históricos-filosóficos da cultura ocidental aqui apresentados, foi possível observar que o controle ao qual o corpo é submetido pode ser compreendido como fruto de uma visão dualista, que se mantém predominante nos dias atuais.

O estudo sobre “O Corpo no Cotidiano Escolar” (ou a miséria da pedagogia) apresenta o posicionamento crítico de Sampaio (1997) em relação a esse dualismo cartesiano na escola³.

Diz a autora que “é o mundo da seriedade e do trabalho” que governa a sala de aula das escolas e que a criança é submetida às regras, demonstrando a relação assumida pela escola entre a imobilidade, a atenção e a aprendizagem (SAMPAIO, 1997, p. 48). Cita fatos ocorridos com professoras e alunos em determinada escola e assim exemplifica o que é que ela trata como imobilidade neste estudo: um menino, caminha na direção de um quadro negro, balançando o corpo como se dançasse com o livro erguido sobre sua cabeça, então a professora diz: “É assim que você quer aprender é? Não adianta por o livro na cabeça. Não

3. Sampaio (1997) refere-se às escolas de Educação Básica. Apesar de esse contexto estar fora da abrangência desta pesquisa, a reflexão da autora aguçou minha curiosidade e inspiração em relação à descrição etnográfica desenvolvida pela mesma, dentro da sala de aula, do cotidiano da escola e do relacionamento professor-aluno, bem como do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Isto porque, como será possível demonstrar mais tarde, algumas limitações da Escola Básica podem ser observada também numa Escola de Dança, com reflexos sobre a percepção e o trabalho en torno da consciência corporal.

é por aí que entra o que se deve aprender, ainda mais dançando!” (SAMPAIO, 1997, p. 50). Segundo a autora o exagero praticado dentro deste existir escolar, como a igualdade entre o sentar e aprender, torna-se genérico e vira a dinâmica natural da sala de aula, resultando, assim, em uma lógica circular e obscura.

Melo (1997) menciona que a motricidade em primeira instância é o meio de relação sujeito-mundo, ressaltando que a satisfação desta relação só será possível por meios de ações corporais que frutifiquem em evoluções motoras, intelectuais e sociais.

Comenta Sampaio (1997) que o procedimento de sala de aula adotado pela maioria das escolas públicas brasileiras desrespeita os conhecimentos básicos sobre a natureza da criança e que acha surpreendente o fato de esses conhecimentos estarem fora do alcance da escola, principalmente no que diz respeito ao movimento.

Curtis (apud MELO 1997, p 24), comenta que “a criança será beneficiada em seu desenvolvimento se puder criar, aprender e descobrir, juntamente com o movimento que o corpo lhe possibilita”. Evidentemente, deve haver um empenho em proporcionar à criança usar seu corpo como instrumento de seu próprio desenvolvimento, sendo este o objetivo da escola de arte, mais precisamente da escola de dança.

Keleman afirma (apud SAMPAIO, 1997, p. 11) que “do ponto de vista do processo, a vida é uma sucessão de formas que se movem, mais ou menos como num filme. Quando o movimento diminui, podemos perceber as mudanças que acontecem”, mas este é um item fora do ângulo do olhar da escola.

Em uma das entrevistas feitas pela autora a uma das professoras daquela escola, sobre o movimento na aprendizagem do mundo apreendido pela criança pequena ou mesmo em outras fases da vida, obteve como resposta que “esse não é o objetivo da escola”, pelo menos, acrescenta a mesma, da escola primária. Oferecer mais liberdade às crianças seria um verdadeiro caos, indicando com este depoimento que a aprendizagem formal e intervenção corporal fazem parte de campos distintos da vida, não estando reunidas na sala de aula.

Outro item que chama atenção, dentro deste estudo feito por Sampaio, diz respeito à questão do “tocar”. A autora diz que dentro da escola, este é um ato proibido e a distância se instala neste contexto, fazendo dela a relação mais comumente encontrada entre dois corpos dentro da escola. “O que se aprende desde da infância são na realidade as proibições” (SAMPAIO, 1997, p. 54). É preciso aprender desde criança que: “tocar é perigoso, porta

da sexualidade, ferramenta das paixões mais interditas” (SAMPAIO, 1997, p. 54), alude a autora. O corpo é, assim, um eterno vigiado, parafraseando Foucault (1987), um eterno punido.

No que diz respeito à sala de aula da escola de dança, o movimento, diferentemente da sala de aula da escola básica, é o ponto central, ou seja, a base do aprendizado. Nesta, é proibida a imobilidade, a não ser coreograficamente ou performaticamente. Os alunos aprendem a dançar, a se relacionar, a se conhecerem, saltitando, andando, correndo, ou seja, vivem um eterno movimentar. Quanto à questão do tocar, por exemplo, pode-se dizer que seria quase impossível formar um grupo para desenvolver essa atividade sem que houvesse a afetividade, bem como a socialização, precisamente, a confiança. Como se faria para trabalhar uma coreografia com um grupo que anteriormente não tivesse se tocado, não tivesse percebido suas diferenças de ritmo, de forma, de seu próprio espaço, de seu próprio tempo?

Autores como Berge (apud MELO, 1997, p 24) consideram que “a consciência do movimento permite à criança compreender seu corpo por meio da experiência do jogo, que educa a sensibilidade e leva à tomada de consciência da unidade psicossomática, pois quando nosso corpo é incompleto e imperfeito todas as ações para as quais esse conhecimento particular é necessário, também serão imperfeitas”.

O movimentar na sala de aula de dança é o mais importante como foi dito anteriormente, ao contrário do que se passa na sala de aula da escola pública. Ali o movimento é duramente proibido e por isso Sampaio (1997, p. 154) prossegue dizendo “que permanecemos na mais pura tradição cartesiana, em todos os domínios da vida”, mantendo a idéia segundo a qual o corpo e a mente são entidades distintas, separadas e que a mente, o espírito e a alma são superiores ao corpo.

Sua crítica ao cartesianismo expresso na escola, dá-se “pela requisição exclusiva dos aspectos cognitivos do comportamento da criança e pelo desprezo que a escola delega ao afetivo, à subjetividade do ser humano, sobretudo ao seu corpo, sede inquestionável das paixões”.

Apesar de o movimento e o toque serem elementos presentes numa sala de aula de escola de dança, ambos podem sofrer restrições quanto à subjetividade, tornando-se repetitivos, mecânicos, puramente técnicos, mensurados conforme um padrão. Este pode ser o aprendizado almejado por escolas que se fixam em modelos previamente estabelecidos em

seus programas de ensino e, desse modo, tendem a uma forma de imobilidade do corpo.

A esse respeito, Marques (1999) tece comentários sobre as escolas que viraram com o tempo altamente sistematizadas e cita como exemplos: Martha Graham, que virou uma técnica, Rudolf Laban, que segundo ela, virou um método (Brasil) e Mercé Cunningham, que se destacou com os seus procedimentos coreográficos. Esses artistas, acrescenta Marques (1999), ao virarem escolas sistematizadas, perderam seu “tom inovador”, sua dinamicidade, imprevisibilidade, indeterminação.

Muitos deles tornaram-se conservadoristas e seus ensinamentos passaram a ser rigidamente estipulados por normas completamente fora da arte, perpetuando e cristalizando aquilo que consideravam revolucionário.

A autora explica que os professores dos cursos básicos de dança, como são formados por professores de dança das Universidades, recebem as mesmas informações sem qualquer inovação, fazendo com que essa roda gire sempre no mesmo sentido, ou seja, perpetuando o autoritarismo da didática profissional, do discurso, do professor, dos planejamentos, dos objetivos e dos sistemas de avaliação.

Complementando este pensamento, Matos (1999) diz que no contexto da pós-modernidade a dança, seus ensinamentos e treinamentos deverão ser repensados e necessariamente ter-se-á que refletir sobre as mudanças da concepção do corpo. Isto porque, segundo Greiner (1999) houve uma mudança na “dança” com Balanchine, Hijikata e Pina Bausch, talvez com o grupo inglês DV8 e assim por diante; e se houve uma mudança ou se um novo pensamento sobre a dança está presente, também estão presentes corpos modificados.

Marques (1999, p. 48) acrescenta que neste processo de transição que atravessamos, entre a pós-modernidade e contemporaneidade, devem ser repensada a educação e a dança o que significa dizer, repensar aquele sistema de valores e de idéias concebidos desde o século XVIII, incorporados ao pensamento educacional ocidental:

se deve repensar a Educação e a dança no mundo contemporâneo quer no âmbito artístico profissional [e aqui se pode incluir a escola de dança que prepara esse profissional], quer na escola básica, o que nos obriga em paralelo a repensar o sistema de valores vindo desde o século XVIII, incorporados no mundo ocidental.

O sistema de valores citado consiste no modelo europeu “clássico” adotado pela maioria

das escolas ou academias de dança do mundo ocidental, bem como com a expectativa social em torno do bailarino aí formado.

O problema deste modelo está no seu processo de ensino, quase sempre restrito ao adestramento mecânico, isto é, à memorização técnica de posições e passos estabelecidos no século XVIII europeu, firmados no repertório virtuosístico até o século XIX. Nesse caso, tal ensino interdita a percepção consciente do corpo, de outros corpos, do espaço, dos objetos nesse espaço, enfim, do entorno e uma real interação com ele. Há, ainda, outros problemas, como aqueles relacionados à negação da subjetividade em favor da objetividade de um padrão, o que tem como efeito a ausência de uma expressividade pessoal e, sobretudo, da criatividade.

Nesse âmbito, comecei a perceber que meus alunos sempre se revelaram com muito boa “técnica”; mas olhando hoje esses alunos dançando, dão-me a impressão que ainda “está faltando algo” naqueles corpos. Parece que somente a repetição, a forma já organizada das técnicas é que tomaram lugar em seus corpos. Algumas, para não dizer quase todas as escolas de Belém (PA), possuem mais alunos que freqüentam as salas de aula do balé clássico do que as salas de aulas de outras técnicas.

Os alunos que optam por outras técnicas chegam mesmo a pensar que freqüentando aulas que não sejam de balé clássico estão se atrasando em relação aos outros, como também observou Marques (1999). As próprias mães primam pelo guarda-roupa da próxima dança do fim do ano e sonham acordadas com a coroa que sua filha colocará para passar nem que sejam cinco minutos no palco vivendo “o sonho da princesa”.

Por outro lado, os professores que “maculam” as aulas de balé clássico com alunos descalços, ou com exercícios no chão, justificam seu ato como um treinamento inovador no meio da aula. Esses, diz Marques (1999), tendem a ser outros caminhos, que porém ensinam as mesmas coisas, ou seja, incorporam no corpo do aluno conceitos, idéias e ideais embutidos nesta técnica. Portanto, o perigo não está somente na repetição dos repertórios, mas na moldura das Sílfides, das Giseles, das Cinderelas.

Muito poucos professores contextualizam o estudo do balé clássico, não desconstruindo e tampouco explicitamente reconstruindo como diz a autora, dentro de uma perspectiva contemporânea. Esse ensino é o que tem ultrapassado as salas de aula até mesmo da escola formal, pois muitos jovens e espectadores tem como ideal este tipo de dança sem ao menos ter visto uma só vez a dança clássica.

Visando a superação dessa situação restringidora no ensino da dança, Marques (1999, p. 66) sugere que seria interessante hoje, em nossas experiências educativas na área de dança, “problematizarmos a possibilidade de viver o momento, de relativizar o tempo, de enfatizar a relação corporal consigo próprio e com o outro como vetor de um tempo contínuo, dinâmico, internalizado e sentido”. É na sala de aula que se tem a oportunidade de observar, de vivenciar como os diferentes alunos mostram a forma de seu corpo, cada um trazendo inscrita a cultura adquirida, o meio familiar, as formas genéticas e até as neuroses do momento, os desenhos animados oferecidos pela televisão, os programas fantasiados de educativos e tantas outras que vêm assolando nossos corpos, movimentos e gestos, bem como o modo de viver, o que comer, vestir, pensar e sentir.

Sobre esse aspecto, Daolio (1995) comenta que

o homem por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de INCORPOração (...). Mais de que uma aprendizagem intelectual, o indivíduo adquire um conteúdo cultural, que se instala no seu corpo no conjunto de suas expressões. Em outros termos, o homem aprende a cultura por meio de seu corpo.

Assim é que, segundo Farias (1999, p. 69), “o mecanismo de construção do conhecimento é um jogo dialético entre o que é sentido e vivido e que é simbolizado”. Nas palavras de Matos (1999, p. 15), “o educador deve procurar equilibrar atividades que favoreçam a aquisição específica da dança com processos criativos que favoreçam a consciência corporal e a expressão do educando”.

Entendo que o conhecimento corporal leva o indivíduo a ter respeito para com o corpo, educando as possibilidades funcionais do movimento para integrar-se melhor à vida, facilitando suas reações face às necessidades do movimento que a vida lhe impõe diariamente. Daí a concepção de Ciane Fernandes (apud ARRUDA, 19- ?), sobre a arte do movimento, em que a mesma diz que é importante a introdução dessa arte nos currículos escolares, visto que o homem se movimenta e que a dança, sendo a linguagem do corpo, é completa e a única que interage com outras linguagens, mas expressa em si algo própria. Acrescenta que um corpo expressivo, consciente e amoroso colabora com a formação do ser integrado.

No início do século, com as correntes modernas, muitas foram as propostas surgidas no que diz respeito à dança e à educação. Destaca-se neste período o bailarino, coreógrafo Rudolf Laban, por exemplo, que tinha uma preocupação explícita de fazer do ensino da

dança um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação. Educadores de um modo geral buscaram e ainda buscam constantemente técnicas e estruturas que estabeleçam métodos efetivos de educação.

Já em 1948, Rudolf Laban apresentou uma estrutura teórica e prática para ser utilizada como base para a formação de um programa de educação (dança educacional moderna), visto que para ele a dança é de grande importância durante os primeiros anos de vida do indivíduo, ressaltando que “toda criança tem uma tendência natural de dançar e de se expressar através do movimento e que esta espontaneidade deve ser incentivada sob uma orientação adequada, (LABAN, apud ARRUDA 19-?, p. 4)”.

Nascido na Hungria (1871), o filósofo e dançarino desenvolveu sua teoria na Alemanha e Inglaterra. Inspirado pelo movimento humano, dizia que este “é o fator comum entre a dança e o trabalho” (LABAN, apud ARRUDA 19-?, ps. 4, 5), dedicando sua vida ao estudo deste movimento e de sua importância para o homem moderno. Fundamentado em profunda análise, Laban concluiu que o movimento humano é composto de quatro fatores fundamentais, que são: o tempo, o espaço, peso e fluência. Esses quatro fatores, segundo Laban, permitem ao indivíduo observar e descrever qualidades e estruturas de movimento no trabalho e na dança.

Em qualquer ação o homem faz uso de movimentos lentos/súbitos, diretos/flexíveis, leves/fortes, controlados/livres, enquanto fatores que caracterizam o ritmo, a forma e a dinâmica de todo movimento. Sua preocupação estava também com as motivações e impulsos internos que levam as pessoas a se movimentarem de formas diversas. Concluiu que aspectos geográficos, sociais e a educação são elementos determinantes de movimentos e de comportamentos. Ressalta em seus ensinamentos que “a educação é o fator que atua mais diretamente na formação do indivíduo, sendo a infância sua fase mais delicada” (LABAN, apud ARRUDA, 19-?, p. 8).

Alertou, ainda, sobre a distinção entre o fazer e o dançar e diz que ambos usam os mesmos elementos, porém um tem a finalidade funcional e o outro a finalidade de expressão embora fazer e dançar tenham raízes comuns na mobilidade do corpo e na agitação da mente. Comenta também que o fazer é necessário para a sobrevivência e o dançar não.

Apesar de não servir para um fim prático, o dançar, o jogo, o esporte ou as brincadeiras são essências na recuperação dos desgastes do fazer (LABAN, apud ARRUDA 19-?. p. II). Em sala de aula de dança as crianças se revelam de formas especiais e únicas; fazendo e dan-

çando mostram suas personalidades, suas vontades. Laban (1978) nos diz que aí podemos diferenciar aqueles dois tipos de movimentos: o funcional e o expressivo, pois o corpo é uma unidade e executa esses dois movimentos.

Marques (1999, p. 72) comenta que para Laban a dança como educação permitia a integração entre o conhecimento intelectual do aluno e suas habilidades criativas. Com isso, afirmava que a educação deveria ser feita através da dança, pois esta implicaria na clareza das sensações contidas na expressão dramática do indivíduo, quer na dança teatral ou comunitária.

Sampaio (1997, p. 158) diz que “tudo indica que estamos vivendo um momento de superação, de ultrapassagem, ao menos do ponto de vista do conhecimento disponível e utilizado pela escola, de mudança no comportamento do professor”, acreditando que com novas abordagens, quem sabe um novo olhar, o corpo deixe de ser a “miséria da pedagogia”. É esta a esperança que impulsiona este estudo, que tem por objetivo refletir sobre um trabalho de consciência corporal em curso de dança em nível preparatório, numa escola de dança.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO

A perspectiva de um ensino da dança que escape ao cartesianismo ou ao tecnicismo pode ser fundamentada por princípios de uma educação integradora, de corpo inteiro. Encontrei tais princípios em obras de Morin (1982, 2001, 2002), e neste capítulo refleti sobre eles, contando com o apoio de teóricos como Lowenfeld (1970), Read (1986), Duarte Júnior (1995) e Macedo (2000). Para situá-los no âmbito da dança, destaquei, entre outros autores da área, Marques (1999). Por fim, abordo os jogos cênicos como uma possibilidade de desenvolvimento desses princípios, que pode ser denominada “dança-educação”.

2.1 REFLETINDO SOBRE A CONDIÇÃO HUMANA

A humanidade encontra-se na era da informação e da comunicação. Para Morin (2002), esta era acaba por esconder ou negligenciar o sujeito da troca de signos, ao omitir as perguntas: informação para quê? para quem? Segundo o autor, os meios de comunicação nesta era tornam-se sujeitos de si mesmos, transformando-se em informação fetiche, desprezando a humanidade do homem, usando a simplificação como palavra chave, em relação ao conhecimento, ao fenômeno da existência, às relações, às coisas do mundo, que passam a ser percebida de forma segmentada, cumulativa, não relacional.

Mediante essa situação de simplificação, de redução, de compartmentalização e visando superá-la, uma nova condição humana se faz necessária ao homem, ou seja, a da sua reintegração. Este entendimento dessa nova condição humana não depende somente das ciências humanas, até porque são as ciências humanas no momento que oferecem a mais fraca contribuição a este estudo, uma vez que se encontram desligadas, fragmentadas e compartmentadas, escondendo a relação indivíduo/espécie/sociedade, escondendo o próprio ser humano.

Para o autor, “as ciências humanas permitem que o homem se esfarele: fica uma mão-ferramenta aqui, uma língua-que-fala lá, um sexo acolá e um pouco de cérebro em algum outro lugar” (Morin, 2002, p. 26). Portanto, o problema está em como se fará nesta atual conjuntura - mediante esta situação denominada pelo autor de planetária e de globalizante,

regida pelo paradoxo do “possível e do impossível”, ou seja, o da incerteza, que tem conduzido o homem a mais fragmentação e redução - para alcançar uma nova condição humana, lidando com o homem revelado em sua inteireza e complexidade, ou seja, totalmente biológico, totalmente cultural.

Morin (2002, p. 49) orienta que é necessário contextualizar e não apenas globalizar. Isto significa conceber não unicamente as partes, mas o todo. Afirma que o não agir assim, é o motivo que nos deixa cada vez mais incapazes de pensar o planeta.

Observa que se faz necessário uma nova ciência que seja antropossocial, que conceba a humanidade como unidade antropológica e unidade em suas diversidades individuais e culturais. Essa ciência antropossocial deve ter o poder de organizar um saber disperso, fragmentado, compartimentado, reintegrando o mundo, a terra, a natureza e consequentemente uma nova forma de viver.

O autor acrescenta que o estudo da nova condição humana não fica só dependente das ciências humanas, ou dependente somente das reflexões filosóficas, ou das descrições literárias, mas de todas essas ciências e conhecimentos. Nesse sentido, Read (1986, p. 100) sugere oferecer os fundamentos de uma nova cultura, reintegradora, reconstrutora.

Para a efetivação dessa possibilidade de integração do saber⁴ seria importante que o ensino de cada uma das ciências convergisse para entendimento dessa nova condição humana, ou seja, todas as disciplinas das ciências naturais como das ciências humanas deveriam ser mobilizadas nesta direção (MORIN, 2001, p. 42-43).

O autor lembra que desde de Montaigne já se levantava esta problemática, em torno de uma nova condição humana que permita a este homem superar a situação de “quase que estrangeiro dentro de seu próprio cosmo” (MORIN, 2001, p. 21) que é efeito de informações cumulativas, sem significado real, não permitindo a consciência de si e do mundo. Para tanto, a ciência deixaria de ser a deusa ressaltada pela Renascença, pelo Iluminismo ou pelo nepotismo lógico.

4. Morin (2001) afirma que apesar de seu esfarelamento, o mundo é uno no sentido de as partes desses pedaços estarem presentes na globalidade, assim como a globalidade está presente em cada parte desses pedaços. No entanto, esta unidade não é percebida pelo homem, daí termos necessidade histórica de encontrar um método que detecte e não que oculte as ligações, as articulações, as solidariedades, as implicações, as imbricações, as complexidades (MORIN, 2002, p. 29). Por outro lado, é possível considerar as incertezas provenientes das fragmentações, isolamentos, oposições ao nosso socorro, tornando a aceitação da confusão o meio para resistir à simplificação mutiladora. Portanto, se ainda se ainda dispõe de um método com todas as possibilidades classificadas acima, deve-se bradar pelo menos pelo antimétodo onde a ignorância, a incerteza, a confusão (inclusive sobre os princípios cartesiano) se tornem virtude da não redução dos fenômenos da existência da vida.

A ciência, define Morin (1982, p. 11), “é aquela que deve estar a serviço da humanidade”, sendo uma “ciência com consciência”, ou seja, uma consciência coletiva do destino próprio desta era denominada por ele de planetária, onde todos os humanos são confrontados com os mesmos problemas vitais e morais (MORIN, 2001, p. 46). Esta humanidade sendo planetária e biosférica, deve possibilitar ao ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, ser pesquisado na sua natureza viva e física, para perceber-se, compreender-se e ao mundo.

2.2 REPENSANDO A MISSÃO DA EDUCAÇÃO

Em face do acima exposto, entendo que ao educador na atual situação é necessário rever os ensinamentos adotados, sobre o que conhece, para onde está se dirigindo, refletir sobre esta nova era. Os métodos e metodologias adotados não estarão somente debulhados de informação, excessivamente especializados? Quem sabe não seria melhor ou mais importante tratar e colocar os problemas acarretados por tantos conhecimentos ou até pela falta deles?

O sistema de ensino atual tende a, em vez de refletir sobre esses elementos, obedecer cegamente a eles. Morin (2001) considera que a escola ensina a isolar os objetos de seu meio ambiente, a separar disciplinas em lugar de reconhecer suas correlações, a dissociar os problemas em vez de reunir e integrar, fazendo, desta maneira, com que as mentes jovens percam suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seus conjuntos.

Para explicar a contextualização, Macedo (2000) informa que o termo etimologicamente nasce do latim *contextus*, do verbo *contexture*, que significa entrelaçar, reunir tecendo. Malinowski (apud MACEDO, 2000), talvez o pioneiro na utilização deste conceito, concebeu-o como todo o conjunto de todos os elementos que formam uma cultura, tecidos relacional e conjuntamente. Trata-se, portanto, de uma noção complexa e multirreferencializada, como a propósito elabora Morin, complementa Macedo (2000, p. 65).

Segundo Morin (2002), é inútil simplesmente contestar o cartesianismo; faz-se necessário neste agora um princípio organizador do conhecimento, em que o vital não é o somente aprender, não é somente reprender, não somente desaprender, mas reorganizar nosso sistema mental para reprender a aprender. Por este motivo, existe grande necessidade de os educadores bradarem pela reforma do ensino-pensamento; necessidade e urgência

de encorajar professores de todos os níveis “a conectarem suas disciplinas (matemática com a dança, teatro com português), solicitarem que sejam reformados os currículos dentro das escolas, no sentido de apontarem também para reflexão sobre meta, ponto de vista, união do homem com o cosmo, natureza e cultura, edificando um aprender que vá restituir a dignidade humana” (MORIN, 2002, p. 35).

A arte na educação pode se tornar o personagem que renova esta cena, preparando para uma nova situação. Nesse sentido, Read (1986, p. 100), ao considerar o papel da arte na educação do homem, afirma:

A atividade artística pertence essencialmente aos estágios formativos de uma civilização, mas esta é renovada e revitalizada pela continuidade do processo – pela inserção recorrente de novas imagens visuais e novas formas expressivas na linguagem e na imaginação de uma estirpe de homem. Tal é a função social e biológica básica da arte, e essa função é vitalmente necessária nos estágios formativos de uma nova civilização.

Autores da Arte-Educação, a exemplo de Marques (2000) e Oliveira (1999), têm defendido o estudo da Arte como fundamental na formação integral e integrada do cidadão, em face dessa possibilidade colocada por Read (1986) de envolvimento de fatores sensoriais (e não somente racionais), expressivos e comunicativos, que favorecem a busca de renovação constante (e não somente de reprodução) visando novas técnicas, novas literaturas, novas poesias, sem esquecer os antigos conhecimentos, até porque não se criam as significações a partir do nada, pois todo conhecimento permanece inscrito no homem (DUARTE JUNIOR, 1995, p. 62).

Read (1986) entende que os artistas são dotados de sensibilidade, intuição, inquietude e que é preciso exprimir todos esses conteúdos numa educação pela arte. A questão é: como fazê-lo no contexto escolar de modo a superar a divisões e censuras ali existentes, portanto, sem perder-se no racional, até porque a arte precede e determina a consciência (DUARTE JUNIOR, 1995).

De fato, na escola, o ensino da arte ainda hoje privilegia a objetividade em detrimento da subjetividade, confirmando o subdesenvolvimento ou a distorção curricular da área. A esse respeito, Lowenfeld (1970), diz que no atual sistema educacional, no âmbito da educação artística, a maior ênfase incide sobre a aprendizagem da informação dos fatos, criando pessoas que armazenam fragmentos de informações que são repassados pelo professor.

O autor ironiza quando afirma que este aluno num momento certo, ou no momento que ele é tido como apto, ou seja, a um sinal dado, sai repetindo os fragmentos destas informações sem que na realidade tenha digerido proveitosamente; ou seja, não coloca sua inteligência em funcionamento, desconhecendo o prazer do imaginar. Sua preocupação incide diretamente sobre a capacidade de regurgitar fragmentos de informação, pois segundo ele, essas informações podem estar desenvolvendo somente um fator no progresso humano, ou seja, aqueles medidos pelos testes de inteligência.

Para este autor, a escola deveria ser a responsável pelo ensinamento das aptidões básicas, ou seja, a capacidade de procurar e de descobrir respostas e não ficar esperando passivamente as respostas e instrução do professor. Considera que o sistema de ensino calcado sobre a aprendizagem mecânica não produz aprendizagem alguma.

A superação dessa situação pode vir com a consciência desenvolvida no meio educacional de que a escola deve produzir aprendizagem, ou seja, deve se referir a uma realidade concreta, não permitindo que o educando seja aquele indivíduo que somente decora, mas que as informações sejam fundamentalmente significativas, experimentadas, vivenciadas (DUARTE JÚNIOR, 1995, p.64). Isto porque “ninguém adquire novos conceitos se estes não se referirem às suas experiências de vida”, pois nossos conceitos são modificados a partir de aquisição significativa, quando se inscrevem como mais uma experiência (DUARTE JÚNIOR, 1995, p. 32). Se esta experiência não se tornar significativa, ou seja, importante, não fará parte do nosso quintal de aquisições. Portanto, o educando deve adquirir um equilíbrio entre o sentir, o pensar e o fazer, próprio da vida quando vivida esteticamente (DUARTE JÚNIOR, 1995, p. 64).

Falar da vivência no mundo é perceber com esses teóricos que não é possível, em tais experiências, deixar de viver emocionalmente o mundo. Isto quer dizer que uma valorização sempre é construída e que ela vem responder a significação das coisas para a vida, de modo que não lhe é possível ser pautada somente pelo viés da racionalidade. Aos educadores, este princípio cobrará a própria reeducação. Marx (apud MORIN, 2001, p.101) fala dos educadores que já trazem no íntimo o sentido de sua missão, que segundo Morin (2001, p. 101) “exige evidentemente competência, mas também requer, além de uma técnica, uma arte”, no sentido de sensibilidade por referência ao contexto, mobilizando aquilo que o sujeito conhece e sabe do mundo (MORIN, 2002, p. 152).

2.3 DANÇA NO CURRÍCULO ESCOLAR: ESPAÇO DE REFORMA DO PENSAMENTO EM VISTA DE UMA NOVA MISSÃO DA EDUCAÇÃO

Venho me perguntando, por muitos anos, para que serve o ensino da dança em relação ao educar? Será que o artístico tem compromisso com o educativo, já que é parte da aquisição cultural do aluno, integrando o seu todo? Outra indagação pertinente é: como fazer este ensino na atualidade? Será que reformulando o currículo, mudando os nomes das disciplinas, carga horária ou coisa parecida? Mas isto parece que há muito está se fazendo, pois face à atual situação planetária⁵, não seria possível ensinar como se ensinava há pelo menos uns vinte anos atrás.

Todavia, acredito que antes de pensar em reformar o conhecimento sobre dança na ETUFPA para comunidade, devo preocupar-me fundamentalmente com um pensamento que resultará numa nova educação. O pensar/educar integrando/interagindo, princípio de uma “nova” educação, é o alvo deste estudo, principalmente no momento em que meu aluno pretende iniciar o conhecimento da dança.

Portanto, pretendo colaborar na formação artística e educativa deste aluno, mas, como disse anteriormente, conscientemente. A respeito da importância da compreensão do princípio da consciência integradora mais do que da reformulação de currículos, Morin (2001, p. 99) considera:

Atualmente, os problemas tendem a ser reduzidos a termos quantitativos: “mais créditos”, “mais ensinamentos”, “menos rigidez” “menos matérias programadas”, “menos carga horária”. Tudo isso, claro, é necessário. É preciso haver mais créditos, mais ensinamentos. É preciso respeitar o optimum demográfico da classe para que o professor possa conhecer cada aluno individualmente e ajudá-lo em sua singularidade.

É preciso haver reforma de flexibilidade, de diminuição de carga horária, de organização, mas essas manifestações sozinhas não passam de reformazinhas que camuflam ainda mais a necessidade da reforma do pensamento.

Nesse mesmo sentido, Marques (1999) diz que seu trabalho vem sendo o de discutir possibilidades e implicações de “E como?” ensinar dança na atualidade com o pensamento “velho”? Afirma que as barreiras existentes ou muros no “E como?” na escola estão

⁵ Refiro-me, entre outros aspectos, a todos os veículos de informação da atualidade - televisão, internet, revistas, livros, filmes - presentes no cotidiano e à necessidade de estar conectada com a imensidão de informações ao desenvolver uma atividade em sala de aula de dança ou mesmo uma coreografia. A questão que se põe é: qual das informações servirá para responder aos objetivos artístico-pedagógicos?

constituídos por questionamentos que levam a investigar: como se poderá fazer para não isolar o aluno em um estúdio ou em sala de aula? Como fazer para integrar a consciênciadança ou o aluno-dança-mundo?

Esses questionamentos culminam numa perspectiva de um aprendizado consciente e renovador. Em face deles, Marques (1999) considera que é chegada a hora de romper com as barreiras. A autora aponta para as barreiras do tipo que dissociam o professor de arte-educação do ser um artista, construídos pelas teorias sobre a educação e dança. Segundo ela é chegada a hora de nos inter-relacionarmos, das reflexões, das conexões.

Marques (2000) entende, como Morin (2001, p. 99) que “não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes sem uma prévia reforma das instituições”, acrescentando que “essa é uma impossibilidade lógica que produz um duplo bloqueio”.

Durante todos esses anos de experiência como professora de escola de dança observei, como Morin (2001), que a imensa máquina da instituição educacional é rígida, fechada burocratizada.

Pude observar que muitos professores de dança encontram-se fechados para o desafio da reforma do seu modo de pensar, o de reforma da sua visão quanto à educação e até mesmo quanto à arte inserida como conhecimento e como formação para o aluno.

Morin (2001, p. 99) afirma “que há resistências inacreditáveis”. Ele cita Currie: “existem professores que viram verdadeiros lobos e urinam para marcar seu território mordendo os que nele penetram”. Para eles, complementa o autor, o desafio é invisível, ou seja, estes estão professores derradeiramente cristalizados em seus velhos conhecimentos e consequentemente nos seus ensinamentos.

Todavia, não se pode ter como centro da grande preocupação somente o professor, mas também a sociedade. As mentes, diz Morin (2001), são fechadas, pois são formadas pelo modelo da avaliação fechada e (acrescentamos) talvez estejam adormecidas. E é neste exato ponto de vista que o autor nos aconselha que seja substituído o pensamento isolador e redutor, por aquele que é tecido junto (MORIN, 2001).

Alertando sobre a necessidade da reforma do pensamento, Morin (2001) fala da “cabeça bem feita”. Esta reforma não é programática e sim paradigmática, visto que esse procedimento viria restaurar a aptidão de organização em relação ao conhecimento, permitindo o

pleno uso da inteligência. Este pensamento que permitirá o pleno uso da inteligência será capaz de unir e solidarizar conhecimentos separados e de unir a humanidade.

Acrescenta que um pensamento capaz de não se fechar no local e no particular, mas de conhecer os conjuntos, estará apto a favorecer o senso da responsabilidade e o da cidadania. Nesse sentido, é possível inferir que o estudo da consciência corporal através do ensino da dança vai colaborar com a formação e com a colocação do aluno em seu mundo, despertando assim, as várias formas de consciências existentes neste mesmo aluno em relação ao mundo que hora se apresenta. As questões são: como proceder para a efetivação desse ensino? Como perceber o desenvolvimento da consciência corporal do aluno e como oportunizar-lhe percebê-la? Como colocá-lo em relação consciente consigo e com o mundo?

2.4 DANÇA COMO EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO

Neste ponto, uma reflexão sobre a origem da dança pode demonstrar como, no princípio ela colocava o homem em relação consigo e com o mundo sendo este o seu fim.

A dança, remonta a tempos memoráveis pré-históricos e é tão velha como a própria vida humana. Segundo Nani (1995), sua evolução não é aleatória, pois nasceu das necessidades latentes do homem. Ressalta que a dança em qualquer época e para todos os povos, em qualquer espaço geográfico, foi e será sempre a manifestação de seus estados de espírito, permeio de emoções, de expressão e comunicação do ser e de suas características culturais.

Como toda atividade humana, a dança sofreu o destino das formas e das instituições sociais, abrindo esta perspectiva de uma relação entre as peculiaridades do caráter dos movimentos dançantes e o desenvolvimento sócio-cultural dos povos em todos os tempos.

Pensando assim, Nani (1995, p. 8) informa que a dança como atividade humana é uma forma de manifestação, a primeira, também como comunhão mística do homem com a natureza e com os deuses. Explica que nas expressões dinâmicas da dança-ritmo o homem primitivo procurava estabelecer um encontro consigo, com os outros e com as forças da natureza, tanto que até hoje a educação das crianças entre povos “primitivos” deve proporcionar situações que possibilitem desenvolver habilidades de movimentos, exercer alternativa de autoconhecimento e ser o agente efetivo de harmonia entre razão e coração.

Pressionada pelo ritmo natural, a dança na vida do homem primitivo presidia a todos os acontecimentos: nascimento/morte, guerra/paz, cerimônias religiosas e de iniciação tendo emocionalmente um caráter ritualístico. Esse sentido de dança “magia do homem”, que presente em todos os acontecimentos de sua vida, visava sempre o mesmo fim: a vida, a fertilidade, o vigor físico e sexual mareado pelo caráter religioso, terapêutico, estético e educativo.

Nani (1995), diz que o mundo deste homem era um mundo mágico. Será que o atual mundo globalizante dentro desta situação planetária não é mais mágico?

É possível acreditar ainda em um mundo mágico integrador, onde dança e homem evoluíram e sempre evoluirão juntos nos movimentos, nas emoções, nas formas de expressão e na arte de transformar o próprio mundo. Homem e dança continuarão a evoluir também em conceitos, nos fatos sociais e culturais, já que juntos continuam mostrando através da plasticidade a intenção dos anseios e necessidade da humanidade (NANI, 1995). Esta evolução de homem e dança cabe no contexto de nossa investigação, que é o de compreender: como a dança pode contribuir para a percepção do desenvolvimento do corpo e como, na dança, esse corpo se relaciona com o que está em sua volta.

As reflexões a seguir buscarão respostas a essa questão nos jogos teatrais inseridos no contexto da educação.

2.5 JOGOS TEATRAIS COMO MEIO DE INTERAÇÃO

Japiassu (2001) conta que o binômio teatro e educação só passou de fato a existir a partir da segunda metade do século XX. Courtney (apud JAPIASSU, 2001) diz que essa idéia básica de educação veio do pedocentrismo, palavra inspirada no pensamento filosófico e educacional de Jean Jacques Rousseau, que enfatizava a atividade da criança num processo educativo, defendendo o jogo como fonte de aprendizado. No Brasil, este aprendizado surge na denominada Escola Nova.

Japiassú (2001) diz que até hoje continua intenso o discurso sobre a introdução do teatro como disciplina no currículo escolar. Esta discussão se situa na direção do ensino das artes como formadoras das novas gerações, sobre o que, segundo ele, muito ainda resta para ser discutido, um assunto a exaurir. Fala da justificativa da introdução deste ensino e de

outras artes como, por exemplo, a dança, no que diz respeito à educação escolar, afirmando que estas contribuições são de grande importância para o desenvolvimento cultural e o desenvolvimento pessoal do ser humano, precisamente do educando.

Nesta investigação, optei pelos jogos teatrais com base nas orientações de Viola Spolin (1979) e Japiassu (2001, p. 20). Este último identifica a finalidade do jogo como “de colaborar com o crescimento pessoal e o desenvolvimento cultural dos jogadores por meio do domínio da comunicação e do uso interativo da linguagem teatral, numa perspectiva improvisacional ou lúdica”. Acrescentando sua contribuição sobre esse assunto, Spolin (1963, p. 4) define o jogo como sendo “uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência”. A autora afirma que:

O jogo elimina e aproxima os acontecimentos numa seqüência de forma tão concentrada e simplificada que condensa no tempo e no espaço a essência de uma complexa e longa experiência do que seria possível (Boyd apud SPOLIN, 1963, p. 27).

Para Spolin (1963), o ato de jogar é o momento de liberdade no qual os jogadores encontram-se abertos para novas experiências, para as novas descobertas, para as novas significações, ou seja, para o desconhecido, criando entre eles um diálogo corporal, libertando-os dos conceitos de certo ou errado, do ganhar e do perder, fazendo com que a cada momento surja novo posicionamento em relação ao tempo e ao espaço (MARQUES, 1999).

Segundo Spolin (1963), os jogos desenvolvem as técnicas e as habilidades pessoais necessárias para o jogo em si através do próprio ato de jogar. Essas habilidades apreendidas no próprio ato de jogar são desenvolvidas no momento em que a pessoa está jogando, divertindo-se ao máximo e recebendo toda estimulação que o jogo tem para oferecer (MARQUES, 1999).

A autora acrescenta que no ato de jogar é-se capaz, como professor, de perceber o aluno competitivo, o inseguro, o apreensivo, pois neste processo, todos se revelam de imediato, bem como mais felizes, libertos da necessidade de fazerem “certo” (SPOLIN, 1963, p. 257).

Através dos jogos ministrados para crianças como atividades de sala de aula, é possível observar não só suas atitudes, mas principalmente a realidade vivida por eles no mundo que os cerca, pois, através das suas histórias contadas por meio dos jogos solicitados pelo professor, muitas vezes deixam claro o porquê de alunos terem certo comportamento den-

tro da sala de aula ou até mesmo certos comportamentos com os colegas e com o próprio professor.

Lê Boulch (1987, p. 46), em sua metodologia, ao lado das práticas ou movimentos finalizados com o objetivo prático que lhes confere sua significação, alerta que não se deve perder de vista o interesse formador e equilibrador dos movimentos expressivos não finalizados com sua significação imanente. O autor diz ainda que “o ciclo primário na escola, maternal e no curso preparatório, deve-se dedicar um lugar importante aos jogos e exercícios de expressão livre, pois o aspecto expressivo do movimento, unido a sua dimensão psicoafetiva é tanto mais importante para as crianças de pouca idade”.

Complementando seu pensamento Lê Boulch (1987) cita Melaine Klein, dizendo que para ela, esta é “uma conduta pela qual tende a realizar-se um certo equilíbrio entre o mundo interior e o mundo exterior da criança”, tendo, portanto, uma profunda repercussão emocional e uma grande carga expressiva, comprometendo totalmente a mesma. Clareando o comentário acima, Lê Boulch (1987) enfatiza que os jogos com regras, que necessitam da aceitação ou mesmo da criação de um código entre os jogadores para poderem ser praticados coletivamente, desempenham um importante papel na socialização.

Autores como Koudela (1998, p. 43) consideram que jogos cênicos são recomendáveis às crianças a partir dos sete anos de idade, pois desenvolvem a liberdade pessoal, embora sejam coladas regras. Essas regras, segundo a autora, exercitam a participação dos alunos com espontaneidade em sala de aula. Esse tipo de jogo, no teste psicomotor, ajuda o aluno a colaborar uns com os outros e principalmente mostra que consciência tem o grupo no que diz respeito à socialização, bem como, o modo que esses alunos planejam e decidem as tarefas solicitadas, principalmente no que diz respeito a organizar harmoniosamente suas idéias e vontades.

Spolin (apud KOUDELA, 1998, p. 44) explica que “desenvolveu um sistema de atuação a partir do qual propõe que a criança de sete a oito anos de idade em diante é plenamente capaz de utilizar a linguagem artística do teatro e expressar-se através dela”.

Esclarece que o participante deste jogo “desenvolve liberdade pessoal dentro de um limite de regras estabelecidas e que cria técnicas e habilidades pessoais necessárias para o jogo” (KOUDELA, 1998, p. 43), possibilitando um aluno mais criativo, mais curioso, mais observador e com compreensão do que seja interagir.

Alerta ainda sobre as regras, dizendo que fazem parte de um jogo social, surgindo a partir de um problema a ser solucionado pelo grupo que é objeto do jogo, ou seja, o foco. Na sua estrutura se incluem, dentro das regras, o Onde, Quem, o Quê, contando ainda com o acordo do grupo.

O foco ou ponto de concentração como denomina a autora foi o que mais nos chamou atenção nas regras. Explica-nos que o ponto de concentração determina-se pelo envolvimento com o problema a ser solucionado (p. 46).



Fotografia Mariana Marques

Foto 01 - As alunas colocam o foco na netinha que está no centro e no desaparecimento da vovozinha

Spolin (apud KOUDELA, 1998, p. 47) explica que

No início, o Foco pode ser a simples manipulação de um copo, de uma corda ou de uma porta. Ele se torna mais complexo na medida em que os problemas de atuação progridem e com isso o aluno será eventualmente levado a explorar o personagem, a emoção e eventos mais complexos. Esta focalização no detalhe dentro

da complexidade da forma artística, como no jogo, cria a verdadeira atuação através da eliminação do medo da aprovação/desaprovação. A partir do foco aparecem as técnicas de ensino, direção, representação e improvisação de cena. Na medida em que cada detalhe é desdoblado, torna-se um passo em direção a um novo todo integrado tanto para a estrutura total do indivíduo como para a estrutura do teatro. Trabalhando intensamente com as partes, o grupo também estará trabalhando com o todo, o qual naturalmente é formado por partes.

O orientador, diz Koudela (1998), no caso o professor, atua como um diagnosticador que observa e propõe problemas para solucionar. Sua complexidade se desenvolve de acordo com as propostas que este professor traz para o grupo, através das seqüências de jogos. A autora diz que criou este sistema propondo-se a superá-lo e negá-lo enquanto conjunto de regras, afirmando que os jogos teatrais “constituem, portanto, uma antididática que suscita uma questão” (SPOLIN apud KOUDÉLA, 1998, p. 47). É exatamente no momento que suscita a questão que surgem as regras, pois segundo ela, qualquer jogo tradicional é realizado a partir de um certo número de regras, aceitas para colocá-lo em movimento, estabelecendo neste sentido uma parceria.



Fotografia Mariana Marques

Foto 02 - As alunas fazem o jogo dos animais interagindo no círculo.

Há um acordo entre os jogadores e consequentemente uma interação com a descoberta de um objetivo comum. Nesse âmbito Courtney (1980, p. 94) diz que “os jogos de regras implicam o relacionamento social, uma vez que as regras são regulamentações impostas pelo grupo e sua violação acarreta uma sanção”.

A utilização dos jogos teatrais em nossa investigação como estratégia no teste psicomotor colaborou na averiguação do conhecimento do aluno sobre sua realidade. Mas também oportunizou o autoconhecimento do indivíduo, habilidades para convivência em grupo, enquanto uma forma de educação integradora, compreendendo o aluno como um ser criador, dinâmico e transformador.

2.6 LUDICIDADE NA DANÇA E NOS JOGOS TEATRAIS

A educação pela arte ou a dança-arte, na perspectiva da experimentação, criatividade e interação evoca que se toque, ainda que rapidamente, no aspecto da ludicidade, presente nessa perspectiva de ensino da dança.

Segundo Luckesi (2002), muitas são as abordagens sobre a ludicidade na vida do homem, seja a partir do desenvolvimento humano, seja em torno dos processos de ensino aprendizagem, dos processos terapêuticos, da recreação, do divertimento, do lazer; ou sobre o próprio repertório de atividades lúdicas, apondo regras de como realizá-las. Existem, ainda, segundo o autor, estudos sociológicos ou históricos feitos nesse campo. Esclarece que poucos foram os estudos feitos sobre a ludicidade com um ponto de vista interno e integral. Este é exatamente o ponto que ele aborda em seus estudos, ou seja, o ponto de vista do “interno e o integral”.

Para ele, o fenômeno da ludicidade “foca a experiência lúdica como uma experiência interna do sujeito que a vivencia” (LUCKESI, 2002, p. 22). Justifica a importância desse conceito de ludicidade sem pretensão de “apresentar uma configuração conceitual de ludicidade e das atividades lúdicas” que venham na realidade satisfazer todas as demandas dos leitores ou interessados no assunto.

Na verdade, está mais uma vez ensaiando uma abordagem para este fenômeno, tantas vezes discutido e muitas vezes incompreendido, pois é “complexo e múltiplo em suas manifestações” (LUCKESI, 2002, p. 24).



Foto 03 - As alunas descobrem uma dança frenética demonstrando com seus gestos que estão vivenciando ludicamente este momento.

Luckesi (2002) explica que se uma pessoa tomada pela atividade lúdica, deve estar plena em sua vivência, a ponto de não ter lugar para mais nada, ou para qualquer outra coisa além dessa própria atividade. Segundo ele, se corpo e alma não estiverem juntos e sim divididos com outras coisas, certamente tal pessoa não estará verdadeiramente participando da atividade; o corpo estará presente, mas com a mente em outro lugar. Portanto, essa atividade não será plena, não será lúdica. Nas palavras do autor:

Brincar, jogar, agir ludicamente, exige uma entrega total do ser humano, corpo e mente ao mesmo tempo. A atividade lúdica não admite divisão; e, as próprias atividades lúdicas, por si mesmas, nos conduzem para este estado de consciência. Se estivermos em um salão de dança e estivermos verdadeiramente dançando, não haverá lugar para outra coisa, a não ser para o prazer e a alegria do movimento ritmado, harmônico e gracioso do corpo. Contudo, se estivermos num salão de dança, fazendo de conta que estamos dançando, mas de fato estamos observando, com o olhar crítico e julgativo, como os outros dançam, com certeza, não estaremos vivenciando ludicamente este momento (LUCKESI, 2002, p. 25).

Refletindo sobre a psicologia de Piaget, conclui que para este, são os jogos e as atividades lúdicas os recursos para o autodesenvolvimento do indivíduo. Para Luckesi (2002, p. 43-44), Piaget via os jogos como “atividades que vão propiciando o caminho interno da construção da inteligência e dos afetos”, “a ampliação e a posse das capacidades de cada um”. O autor aconselha o uso das atividades lúdicas com os educandos, no sentido de colaborar com essas atividades, em suas formações. Essa formação está aqui colocada no sentido interno do conhecimento que será construído pelo próprio educando.

Para orientar esse processo, é necessário que o professor tenha posse “do conhecimento da teoria e de suas possibilidades práticas”, enquanto, “instrumentos fundamentais para dirigir nossas práticas”, estando atento ao “COMO” utilizar as atividades lúdicas em cada uma das fases do desenvolvimento do educando (PIAGET apud LUCKESI, 2002, p. 44).

De fato, quando professor se propõe a ensinar, deve fundamentalmente conhecer quem é o aluno a quem ele se dirige. Isso significa dizer que também deve entendê-lo, verificando seus anseios, conhecimentos, experiências e necessidades, para só ai então, pensar na elaboração de um programa para ser desenvolvido com esse aluno adequadamente.

Nesse âmbito, Verderi (2000, p. 50) diz da importância das “exigências do que seja considerado um bom ensino”, pois dança, prossegue a autora, “é muito mais do que a própria palavra inspira para muitos. Ela deve ser descoberta, vivenciada, pensada e sentida”.

Dança e teatro através de suas atividades lúdicas marcaram pontos importantes nesta investigação, quando dos testes realizados nas sessões de avaliação diagnóstica realizadas, descritas e analisadas na presente pesquisa, como é apresentado nos capítulos que se seguem.

CAPÍTULO III

INVESTIGANDO A REALIDADE

RESULTADOS DE UMA EXPERIÊNCIA

DE AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

DA CONSCIÊNCIA CORPORAL DE CRIANÇAS

NA FAIXA ETÁRIA DE 7 A 9 ANOS

NUMA ESCOLA DE DANÇA EM BELÉM (PA), 2003

Este capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo. Compreende a construção e a aplicação de uma experiência de avaliação diagnóstica sobre a consciência corporal de crianças na faixa etária de 7 a 9 anos numa escola de dança.

Em face dos pressupostos desse estudo, ou seja, a visão da educação do homem como ser integrado no mundo, tratei das crianças envolvidas na pesquisa não só como alunas no período restrito das aulas de dança, mas também inseridas no seu cotidiano, na sua família, na escola de Educação Básica, a fim de compreendê-las em suas ações no espaço escolar das aulas de dança.

Além desses pressupostos, considerei necessário, antes mesmo de descrever os resultados da pesquisa, apresentar alguns elementos técnico-teóricos que nortearam a coleta e interpretação dos dados.

Esta delimitação, que se relaciona a definições teóricas, é importante para a compreensão do tratamento das variáveis que envolveram: as características psicológicas da criança dos 7 aos 9 anos de idade, os elementos da psicocinética aplicados à dança, o desenho da figura humana, o teste psicomotor e a diagnose no ensino da dança.

3.1 A CRIANÇA DO 7 AOS 9 ANOS DE IDADE

Trata-se, em primeiro lugar de considerações sobre a população deste estudo. Segundo Piaget, crianças na faixa etária dos 7 aos 9 anos encontram-se no estágio operatório-concreto. Lê Boulch (apud MELO, 1997, p.21) denomina-a como etapa do corpo representado, de desenvolvimento psicomotor. Piaget (apud LÊ BOULCH, 1983, p. 40) diz que nesta faixa de idade, se a criança compreender seu esquema de ação, desenvolverá sua motricidade

progressivamente, visto ser o “esquema de ação” o aspecto dinâmico do “esquema corporal”, oportunizando a essa criança desempenhar conscientemente sua motricidade. Daí ter escolhido esta faixa etária para minha experiência.

Lê Boulch (1983) explica que algumas condições terão que estar presentes para que esta atitude de desenvolver conscientemente sua motricidade se manifeste. São elas: uma experiência suficientemente variada do “corpo vivido” num bom clima emocional; possibilidades de interiorização e domínios das reações emotivas primitivas; um bom “esquema de atitude” que corresponde ao estágio da “imagem do corpo” de caráter estático; possibilidade de integrar o conjunto das informações proprioceptivas (que provêm do próprio corpo) e exteroceptivas de acordo com sucessão temporal interiorizada e tornada consciente (aquisição inteligente da técnica).

Lê Boulch (1983, p. 41) alerta que estas seriam as condições mais aconselháveis para um melhor desenvolvimento do corpo e entendimento deste desenvolvimento na faixa etária de 7 a 9 anos, visto que quando a criança atingir a idade de 10 a 12 anos terá “consciência de si em forma de imagem”, o que possibilitará a ela adquirir a capacidade “da aquisição inteligente de técnicas”. Isto porque é “nesta faixa etária [que] as experiências tônicas e motoras, interiorizadas e verbalizadas, relacionadas com os dados exteriores, particularmente os dados usuais, produzem uma primeira imagem sintética do corpo”, progressivamente compondo um repertório de ação que a cada etapa a criança aprimora e amplia na construção de “esquemas” que, integrados, vão estruturando a sua consciência corporal (LÊ BOULCH apud MELO, 1997, p. 21). Foi tendo estes elementos em vistas que desenvolvi nas aulas, jogos e demais atividades lúdicas, que são descritas na seqüência deste capítulo, apresentando as reações e progressos das alunas.

3.2 ELEMENTOS DA PSICOCINÉTICA APLICADOS À DANÇA

Para a observação da consciência corporal das crianças envolvidas nesta pesquisa, apliquei teste psicomotor constituído de elementos da psicocinética.

Os estudos de Lê Boulch (1983) sobre a psicocinética apresentam-na como um método de desenvolver a motricidade da criança através da espontaneidade e de sua ludicidade. Para o autor, a “atividade psicocinética é uma teoria geral do movimento, que conduz ao enunciado de princípios metodológicos que permitem encarar sua utilização como meio

de formação”, apontando as funções que compõem a estrutura do esquema corporal que são: função de interiorização, de segmento corporal, de lateralidade, de coordenação óculo manual, de dinâmica geral (LÊ BOULCH, 1983, p.15).

A palavra interiorização designa uma certa forma de atenção voltada para o corpo em oposição a uma forma de atenção exteriorizada. O surgimento desta função, segundo Lê Boulch (1983), se dá na etapa do corpo descoberto, representando o fenômeno dominante desta etapa. A função de interiorização pode ser considerada a verdadeira função da percepção do próprio corpo, o que torna possível que a criança dissocie melhor os movimentos e tome uma consciência das suas condições temporais de desenvolvimento do seu corpo.

Se a criança já possui um esquema interiorizado, mantém conscientemente localizada sua atenção sobre esta ou aquela parte de seu corpo, aumentando com isso as informações proprioceptivas, tornando-a consciente também do controle de seu gesto. Isto resultará na suscetibilidade da criança em remodelar seus gestos globais, coordenando os detalhes de execução, indo além da localização das partes de seu corpo, representando melhor mentalmente o modelo. Dessa forma, a criança adquire as condições para desenvolver o enriquecimento do imaginário em face das experimentações que oportunizam as suas descobertas.

Segundo Lê Boulch (1987), é exatamente a partir dos sete anos de idade que se assiste progressivamente na criança a integração gradual de um corpo atuado, encaminhando-se para uma tomada de consciência de seu “corpo próprio”.

Afirma que nesta fase há uma atuação metódica da função da interiorização, justamente com atividades mais globais, permitindo a passagem de um corpo vivido subjetivo para um corpo representado, situado no espaço e no tempo. A imagem do corpo torna-se uma verdadeira estrutura cognitiva, materializada e orientada, podendo servir de referencial à estrutura espaço-temporal.

A função de segmento corporal se baseia na relação corpo-espacço, Lê Boulch (1982) diz que o espaço é o primeiro lugar ocupado pelo corpo e no qual se desenvolvem os movimentos desse corpo. O espaço postural começa sendo escalonado pela estação sentada, depois a estação de pé que permite recolher informações cada vez mais numerosas até a descoberta do objeto. O espaço se tornará um espaço de configuração, definindo o limite da exploração através da manipulação. A locomoção permitirá estender a ação e ter acesso a novas descobertas com mais propriedades.

Pelo exposto, posso inferir que quando a criança começa a perceber o seu corpo nos exercícios de jogos de dança, ou de livre expressão, ou de jogos teatrais, ela passa a descobrir as diversas forma de comunicar-se, ou seja, toma consciência não só de si, mas também do outro e dos objetos de seu entorno.

Sobre a função da lateralidade, o autor explica que ela é traduzida como “uma predominância motora, meramente funcional e que se manifesta na realização de praxias⁶ e consolida-se normalmente através de prática de exercícios de coordenação global e de jogos” (LÊ BOULCH, 1983, p. 111-112).

Nos exercícios físicos da dança, exercitamos nosso corpo tanto de um lado, como do outro, ou seja, tanto para direita como para a esquerda, o que no início parece ser sempre estranho para os que praticam. Mas como magia, o corpo tem suas várias possibilidade e habilidades que devem ser desenvolvidas.

Quanto à função da coordenação, Lê Boulch (1987) classifica em dois tipos: a óculo manual e a coordenação global. Os exercícios de coordenação óculo-manual são dirigidos a ações mais diversificadas de precisão e de manipulação, voltada para os próprios objetos, uma vez que a criança já é dotada de um repertório de automatismos que deve permitir-lhe e manter-lhe suas relações espaciais com o mundo que a cerca.

O autor faz um alerta quanto ao uso das mãos no que diz respeito à habilidade: a lateralização, representa a predominância normal de uma delas e mesmo que as mãos estejam presas ao corpo não deverão ficar soldadas a ele. Deve-se buscar independência braço-tronco que é o fator da precisão óculo-manual.

Quanto à coordenação global, ou, de dinâmica geral, Lê Boulch (1987) diz que “o equilíbrio [é] a base essencial da coordenação dinâmica geral”. Exercícios de equilíbrio como os saltos, as marchas, as quedas, têm como finalidade melhorar o comando nervoso, a precisão motora e o controle global dos deslocamentos do corpo no tempo e no espaço.

Para o autor, os exercícios dos saltos vão colocar a criança em situação de pesquisa. O aluno tenta encontrar um modo (resposta por ajustamento progressivo), de descoberta de uma nova praxia.

Lê Boulch (1983, p. 124) apresenta as seguintes reflexões sobre cada uma das etapas da

6. Lê Boulch (1983, p.47), define praxia como sistema de movimentos coordenados em função de um objetivo a ser atingido.

conscientização do “corpo próprio” na criança de 6 a 12 anos de idade, na qual os alunos envolvidos nesta pesquisa estão inseridos:

1. A interiorização é difícil de ser obtida com a criança de 6 a 8 anos; assim será preciso começar educando os segmentos mais fáceis de serem controlados pela criança. Desta forma, os primeiros exercícios deste tipo reporta-se-ão ao membro superior e, mais particularmente, à mão, partindo da posição sentada.
2. Quando a “atenção interiorizada” tiver sido desenvolvida pelo trabalho com as mãos e os dedos, a conscientização dos outros segmentos poderá ser abordada. Desta forma, partida de uma atitude “sentida globalmente”, poder-se-á obter: - uma conscientização da totalidade dos movimentos do membro superior, importante para aprendizagem da escrita – a conscientização da mobilidade do eixo corporal; da coluna vertebral, da cabeça, da bacia e omoplatas.
3. À medida que a conscientização dos diferentes segmentos corporais se firma, a disponibilidade global do todo em via de estruturação torna-se melhor. Será possível então localizar melhor os movimentos, e desta forma poder-se-á buscar: - uma maior independência do braço em relação ao eixo corporal, preventiva de deformações escolares devidas na maioria das vezes a contrações musculares parasitas que, durante a escrita, constituem verdadeiras sincinesias; - a independência dos membros inferiores em relação à bacia, que na atitude ereta deverá estar solidária do tronco e não das coxas.
4. Para obter os efeitos de dissociação acima descritos, é indispensável levar a criança à descontração voluntária, que poderá ser trabalhada quer em atitudes de pé, ou, melhor ainda, em atitude deitada no chão. Esta ultima posição, é além disso, favorável ao trabalho respiratório e de relaxamento global que poderá ser iniciado a partir de 8/9 anos.
5. Este trabalho de conscientização do “corpo próprio” será coroadado pela educação da atitude.

Observa-se, assim, que por meio da atividade psicocinética inserida na dança, o aluno da escola de arte, principalmente o de pouca idade, poderá no futuro decidir-se por técnicas acadêmicas dentro das modalidades da dança ou do teatro, estando consciente de seu corpo, suas habilidades e possibilidades corporais para lançar-se ainda mais, ao mundo da criatividade, da percepção e do domínio técnico.

3.3 O DESENHO DA FIGURA HUMANA E O TESTE PSICOMOTOR

Busquei, por meio do desenho da figura humana encontrar uma solução para aferir o grau da consciência corporal já desenvolvida pelas minhas alunas e saber o quê ainda há

para se desenvolver. Com o teste psicomotor, foi-me possível sondar o comportamento dinâmico das crianças, bem como me inteirar melhor sobre o perfil motor de cada uma delas (MELO 1987, p. 36-40).

Melo (1987) informa que o desenho da figura humana teve como criador Florence Goodenough, em 1926, que visava medir a inteligência geral pela análise da representação da figura humana, ao solicitar a criança desenhar um homem.

Vam Kolk (apud MELO, 1987) esclarece que tanto no original como na revisão este teste de representação da figura humana colocou ênfase na observação da criança e no desenvolvimento do pensamento conceitual e não na habilidade artística.

Outro autor que informa sobre o assunto é Tasset (1980). Ele diz que o trabalho de Goodenough “foi considerado um excelente instrumento de evolução do conhecimento corporal gráfico da criança” (TASSET, 1980, p. 25).

Prosseguindo com os estudos de Melo (1987, p. 25), tive a informação de que também Fonseca (1980) utilizou este teste e que ele afirma ser este teste o meio pelo qual a criança “objetiva a representação do corpo (formal e simbólico).

O autor esclarece que para Fonseca os rabiscos dos desenhos produzidos pela criança dizem respeito ao corpo vivido ou ao seu nível de integração e que em seu trabalho de educação e reeducação psicomotora aferiu a evolução das crianças no que diz respeito ao nível de noção e reconhecimento do corpo, sendo aplicado antes do início dos trabalhos e no final do período de atendimento, obtendo no confronto do pré com o pós-teste significantes melhorias.

Melo (1987) finaliza seu discurso dizendo que autores como Lapierre (1982) e Vayer (1989), se utilizaram deste mesmo procedimento. Acrescenta que autores com Meredieu (1974), Derdyk (1990), Di Leo (1991), entre outros, sugerem que os desenhos infantis, particularmente da figura humana “são fontes para ampla informação no campo científico” (MELO, 1987, p. 26).

Lowenfeld (1970, p. 21) explica que para a criança o sentido desses desenhos “expressa os seus pensamentos, sentimentos e interesses nos seus desenhos e nas suas pinturas e mostra o conhecimento do seu meio nas suas expressões criadoras”.

Nesse âmbito, Head (1970) apropria-se da teoria genética da evolução dos desenhos das crianças de Sir Cyril Burt e nos informa que o desenho das crianças de 7 a 8 anos são denominados por aquele autor como “realismo descriptivo”. Acrescenta sobre esta informação que

Os desenhos são ainda lógicos, mais do que visuais. A criança põe o que conhece, e não o que vê; e ainda pensa não no indivíduo presente, mas sim no tipo genético. Tenta exprimir ou catalogar num tema tudo de quanto se lembra, ou tudo que lhe interessa. O “esquema” torna-se mais verdadeiro em relação aos detalhes; contudo, os temas são sugeridos mais pela associação de idéias do que pela a análise de objetos percebidos. As vistas de perfil do rosto são tentadas, mas ainda não se consideram a perspectiva, a opacidade o esforço de todas as consequências da singularidade. Há um interesse pelos detalhes decorativos (READ, 1970, p. 147).

3.4 DIAGNOSE NO ENSINO DA DANÇA

Como primeiro passo do processo de percepção da consciência corporal das crianças envolvidas nesta pesquisa, decidi delinear o seu perfil quanto às funções que compreendem a estrutura do esquema corporal. Fiz isto na fase inicial das aulas no sentido de poder compreender qual seria a capacidade de entendimento do alunado sobre a imagem de seu corpo. Essa fase foi, portanto, de avaliação diagnóstica.

Nessa avaliação muitos foram os questionamentos que surgiram, como saber em relação ao conteúdo, às necessidades e pré-requisitos que essas alunas poderiam já ter desenvolvido e os que ainda não faziam parte de suas percepções.

A avaliação diagnóstica foi importante para este estudo no sentido de permitir saber o que o aluno já conhece de seu próprio corpo, visto que não seria possível selecionar conteúdos, carga horária, metodologia sem na realidade saber o que as alunas têm de conhecimento sobre seu próprio corpo.

O que elas nesta faixa etária já trazem de seu conhecimento do desenvolvimento corporal para o conhecimento da dança? Que visão tem da sua própria imagem? Que percepção tem do mundo que as rodeia? Que percepção tem do movimento, da dança e da performance de que necessita um bailarino?

O problema passou a girar em torno da estratégia da diagnose como ação que eu poderia desenvolver com essas alunas, sem estar comprometendo todo o trabalho futuro e principalmente sem estar comprometendo o progresso das mesmas.

Há, aqui, a necessidade de esclarecimento sobre avaliação do ensino. Para permitir uma compreensão inicial sobre o assunto, Bloom, Hasting, Madaus (apud GODOY et al, 1994, p.182) explicam que:

O crescimento do professor depende de sua habilidade em garantir evidências de avaliação, informações e matérias, a fim de constantemente melhorar seu ensino e a aprendizagem do aluno. Ainda, a avaliação pode servir como meio, como controle de qualidade, para assegurar que cada ciclo novo de ensino-aprendizagem alcance resultados tão bons ou melhores que ensinos anteriores.

Libâneo (1994) aponta o que seja avaliação na escola, definindo-a como um instrumento que deve acompanhar o aluno e o professor “passo a passo” no processo de ensino e aprendizagem. Esclarece sobre o uso da avaliação todos os dias na sala de aula não como um ato opressor, mas como observação por meio da qual o professor sente e comprehende, trabalhando em conjunto com os alunos, o “progresso”, as “dificuldades”, obtendo neste convívio a oportunidade de principalmente colaborar com aqueles, reorientando-os para que possam saltar livremente para um novo passo no conhecimento. O autor ainda diz que a avaliação deve também permitir que tanto professor como aluno possam avaliar o nível do trabalho escolar.

Assim, é possível perceber a avaliação como uma tarefa complexa, impossível de ser reduzida a notas e a conceitos. Prossegue, baseado nos estudos de Luckesi, afirmado que a avaliação é um caminho para que o professor possa decidir sobre o seu trabalho, pois ao detectar os obstáculos toma a sua decisão sobre o que deve ser feito para superá-los, assim como poderá escolher o que usar na fase seguinte. Alerta que a avaliação segue três funções que são: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle. Libâneo (1994, p. 198-199) explica que estas funções da avaliação diagnóstica atuam interdependentes.

A função pedagógico-didática está referida aos próprios objetivos do processo de ensino e diretamente vinculada às funções de diagnóstico e de controle. A função diagnóstica se torna esvaziada se não estiver referida a função pedagógico-didática e se não for suprida e alimentada pelo acompanhamento do processo de ensino que ocorre na função de controle.

A função de controle sem a função de diagnóstico e sem o seu significado pedagógico-didático, fica restringida a simples tarefa de atribuir notas e classificação.

Tendo em vista os objetivos desta pesquisa, detive-me na função diagnóstica.

Libâneo (1994) diz que a função diagnóstica é realizada não só no início dos trabalhos escolares, mas durante e até o final dos mesmos, sendo que inicialmente ela é capaz de verificar as condições prévias dos alunos para poder introduzi-los em um novo assunto, levando o nome neste momento de “sondagem”.

A partir deste instante, o professor pode acompanhar o que está sendo transmitido, o que está sendo assimilado e auxiliar o aluno a superar as dificuldades encontradas, apreciando resultados, corrigindo falhas, esclarecendo dúvidas, estimulando-o aos resultados positivos.

Importante também observar que, com este procedimento, o professor pode avaliar como ele próprio está conduzindo seu trabalho, ou seja, se o que está ensinando está conduzindo o aluno para o objetivo a ser alcançado.

Conta Libâneo (1994) que muitos professores e escolas são tidos como “excelentes” quando reprovam em massa os alunos, como se isso servisse de punição e fosse ensinar a este aluno que não deve repetir o ano.

Esse procedimento tão freqüente infelizmente até hoje ainda em nossas escolas, sejam elas de arte ou não, é tido pelo autor como um procedimento descabido, pois, segundo ele, avaliar o aluno neste patamar é somente controlar formalmente, não tendo nem um objetivo educativo.

Sem este objetivo educativo e ao adotar um objetivo punitivo, é ignorada a complexidade de fatores que envolvem o ensino, tais como: informação, métodos e procedimentos do professor, situação social dos alunos, condições e meios de organização do ensino, os requisitos prévios que têm os alunos para assimilar matérias novas, as diferenças individuais, o nível de desenvolvimento intelectual, as dificuldades de assimilação devidas às condições sociais, econômicas, culturais adversas dos alunos.

Do ponto de vista de Libâneo (1994, p. 200-201), a avaliação deve servir para fazer o aluno crescer, visto que o objetivo do processo de ensino e de educação, independente de

ser esta educação básica ou em arte, é “desenvolver suas capacidades físicas e intelectuais, seu pensamento independente e criativo e isso tudo adquirido através de conteúdos práticos e teóricos, integrando este aluno ao social”.

É nesse sentido que Luckesi (1990, p. 52) comprehende a avaliação diagnóstica:

Aquela assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele possa avançar em termos dos conhecimentos necessários. Deste modo a avaliação não seria tão somente um instrumento para a aprovação ou para reprovação dos alunos, mas sim um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos adequados para sua aprendizagem. Se um aluno está defasado, não há que pura e simplesmente reprová-lo e mantê-lo nesta situação.

Ou seja, a avaliação diagnóstica visa auxiliar professor e aluno no processo de superação de dificuldades no ensino e na aprendizagem, sendo este instrumento próprio para o avanço do aluno. Se certo conhecimento é essencial para a formação do mesmo, deverá adquiri-lo. No caso, a criança interessada em aprender dança como parte cultural de seus conhecimentos deverá desenvolver um programa adequado a sua necessidade.

Luckesi (1990, p. 52) diz ainda que

O desenvolvimento do educando significa a formação de suas convicções, afetivas, sociais, políticas, significa o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas e de suas habilidades psicomotoras, enfim, sua capacidade e seu modo de viver.

Por meio de Luckesi, comprehende-se que a escola é responsável pelo desenvolvimento das capacidades cognoscitivas do educando em articulação com todas as habilidades, hábitos e convicções do seu viver, dando ênfase à capacidade de analisar, compreender, sintetizar, extrapolar, comparar, julgar e escolher, bem como decidir. Portanto, por meio da aplicação da avaliação diagnóstica nesta pesquisa, pretendo averiguar a condição de minhas alunas, para conhecer-lhes a visão do mundo que estão atravessando.

Luckesi (1990) chama atenção quando aconselha à apropriação do conhecimento da avaliação diagnóstica, para que o ensino se torne democrático, evitando que se cometa os velhos hábitos da escola básica, no sentido de impor conteúdos muitas vezes dispensáveis no currículo e no aprendizado do aluno.

Foi pensando no aprendizado futuro e com o olho no aprendizado do presente que essa etapa diagnóstica inicial, de sondagem, tomou, assim, proporções bem maiores do que se pensava inicialmente; tanto que passou a se constituir o objeto deste estudo sobre o qual me detive, declinando, assim, da elaboração de uma proposta metodológica.

De que me serviria como professora (e para que valeria para as alunas) começar a dar aulas sobre a técnica da dança clássica ou moderna, pós-moderna ou contemporânea, se na realidade o receptor ainda não viu e nem percebeu o seu corpo? Ou pelo menos, parte dele (praticamente no sentido primitivo)?

Isso me leva a imaginar qual seria o comportamento deste aluno durante a sua trajetória no uso das diferentes técnicas e estilos de dança pelas quais caminhará durante 6 anos (prazo para o término do curso na ETDUFPA). Estaria ele, aberto às diversidades da linguagem da dança, ao entendimento da técnica e de seus diferentes focos, posicionamento corporal, diferentes formas de locomoção no espaço, tempo, ritmos? Estaria preparado para ser avaliado em questões técnicas artísticas? Ou de participação? E que proveito pode o aluno tirar de um curso que não fosse colaborar em termos da educação, de enriquecimento de conhecimento, de como viver a vida, de como se colocar dentro da sociedade, de como enfrentar o inesperado, de como viver “globalizantemente” e continuar integrado?

O trabalho de avaliação diagnóstica, realizado com estas crianças, que pretendiam participar do Curso Experimental de Formação para Bailarinos, pertencente à Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, foi desenvolvido num contexto de oficina, ministrada em salas de aula da Escola de Música da Universidade Federal do Pará - ETDUFPA, a Av. Magalhães Barata, nº 669 na cidade de Belém do Pará. As aulas foram ministradas no horário de 14:30 às 15:30 horas, duas vezes por semana. Utilizei, ainda, sempre que necessário, os dias de sábado num horário combinado com os pais.

Foram inscritos inicialmente para freqüentar esta oficina 17 alunos. Todos os inscritos eram do sexo feminino. A oficina teve o seu início em fevereiro, sendo que por motivo de eu estar nas aulas do mestrado, em Salvador (BA), um outro professor me substituiu até meu regresso. Em abril, mês em que voltei de Salvador, assumi esta turma de crianças, a qual estava sendo freqüentada por somente 12 meninas. Na primeira semana, desistiram mais três alunas. Permaneceram em sala de aula somente nove alunas que, até junho, se colocaram no lugar do sujeito investigado deste estudo.

3.5 RESULTADOS DA PESQUISA

Com base nas explicações dos tópicos anteriores, passo, então, a descrever, os resultados da pesquisa de campo. Esses resultados abrangem elementos que compõe o contexto global de vida das crianças envolvidas na pesquisa: o meio familiar, as marcas da escola básica e as limitações da escola de arte. Na seqüência, destaco, a partir dos elementos da psicocinética e do desenho da figura humana a consciência corporal diagnosticada. Faço isto por meio da descrição das atividades desenvolvidas em classe, registradas em observações no diário de classe da pesquisa e em fotografias.

3.5.1 O meio familiar

As crianças que permaneceram em sala de aula pertencem à classe média social. Seus pais, na maioria, possuem formação universitária, nas profissões de professor, advogado, arquiteto, enfermeiro, economista, dentista, sociólogo, analista de sistema. Possuem residência própria.

A família dessas alunas, segundo as respostas dos questionários, é composta por mãe, pai, irmãos tios e avós, com os quais residem, na maioria, sem que haja, neste relacionamento, problema entre seus familiares, em particular com essas alunas.

Esses pais informaram que a maioria dessas crianças nasceu de parto cesariano, sem problemas durante a gestação.

A maioria das mães informou que amamentaram até 4 meses e que espontaneamente as crianças abandonaram a amamentação. C

ontaram que a maioria dessas crianças teve doenças como: caxumba, rubéola, catapora, inflamação de garganta, febres, porém, até aquele momento não sofriam de doenças que necessitassem de interná-las em hospitais ou clínicas, bem como não possuíam nenhuma doença, ou seja, a maioria gozava de boa saúde.

Quanto aos antecedentes da área psicomotora, disseram que a maioria das crianças engatinhou após os 6 meses de idade, andaram antes de 1 ano e não apresentaram dificuldades motoras.

No que tange à comunicação, informaram que essas crianças não apresentam dificuldades de comunicação verbal, tampouco de visão e de audição nas faixas etárias vividas anteriores a do momento.

No nível de membros superiores (braços), a maioria das crianças tem a dominância des- tra e, segundo informaram os pais, nunca houve tentativa por parte deles de modificarem essa dominância, acrescentando também que essas crianças sempre realizaram sozinhas, com a própria mão, as ações de comer, de abotoar suas roupas ou de amarrar os cadarços seus sapatos ou tênis.

Os pais, em sua maioria, disseram que essas crianças não possuem hábitos ou tiques. Quanto aos antecedentes da sexualidade, a maioria dos pais respondeu que as crianças já demonstraram algum interesse sexual como: manipulações genitais, perguntas sobre o nascimento e gravidez.

Responderam que, na ocasião em que surgiram estas manifestações e perguntas, toma- ram a atitude de orientar da melhor forma possível sobre o assunto questionado por elas e outros ainda disseram que procuravam sempre responder a todas as perguntas sobre sexo, sem nenhum preconceito. Também informaram que as mesmas nunca sofreram qualquer violência sexual.

Tratando-se dos antecedentes do ritmo fisiológico, a maioria dos pais responderam, quanto à alimentação, que todas as alunas têm bom apetite e que têm o sono tranquilo. Por morarem em apartamentos, na maioria, dividem o quarto em que dormem com irmãs, muito raramente dormindo a criança sozinha em seus aposentos. Suas mães nos informaram que em média essas crianças dormem 8 horas por dia e que não apresentam descontrole sobre a vontade de urinar e evacuar.

Os pais também informaram que as crianças possuem muitos brinquedos e que na maioria ganham o brinquedo que querem, ou seja, elas escolhem os brinquedos de suas preferência, acrescentando que também a maioria não apresenta um interesse específico quanto ao brinquedo, visto que se interessam por muitos, de variados tipos, dependendo da ocasião.

Em se tratando de lugar onde as crianças gostam mais de brincar, os pais na maioria responderam que devido à violência que vem apresentando a cidade preferem que brinquem em casa e aproveitam o fim de semana para levá-las a praças, praias, clubes.

Outros ainda responderam que geralmente as crianças brincam, também no fim de semana, com seus parentes, primas, irmãs e com algumas colegas vizinhas de seus prédios, quando não possuem outras crianças em casa. A maioria dessas crianças dá preferência a brincadeiras em grupos. A maioria delas demonstram, segundo seus pais, interesse por rádio, televisão, livros, computador.

Também a maioria dos pais costuma freqüentar movimentos de arte, embora não regularmente, mas, segundo informações, procuram ampliar e diversificar para seus filhos as diversas manifestações artísticas e nestas incluem as manifestações populares como quadrilhas, boi-bumbá. Esses pais responderam que procuram ler com freqüência para seus filhos principalmente histórias infantis, bem como lendas do imaginário amazônico e que freqüentam, quando podem, livrarias.

Acrescentaram que também fazem parte de suas leitura jornais, revistas e histórias em quadrinhos e algumas obras de autores paraenses. Informaram que acham que seja importante para a complementação do aprendizado de seus filhos a apreciação dos museus de nossa cidade, bem como dos parques de diversões e as festas populares.

Os pais responderam, no que se refere ao aprendizado de suas filhas, que esperam que esse curso inicial de dança seja um espaço pedagógico em que a criança possa, através de sua expressão corporal, interagir consigo e com o outro, em suas várias dimensões. Eles entendem que nas relações do dia a dia a criança não consegue tocar o outro, ver o outro, pensar no outro, muitas vezes não chegando mesmo a pensar em si própria. Acreditam, portanto, que a dança, assim como outras artes, possa construir e reconstruir um ser sensível e integrado.

Outros informaram que, ao introduzir suas filhas na escola de dança, tiveram a intenção de despertar a auto-estima, a disciplina, bem como o prazer do movimento. Outros ainda aspiravam que suas filhas, neste curso, pudessem entrar em contato com crianças de outras escolas, estilos de vida e que o mesmo viesse a colaborar para torná-las menos tímidas em suas expressões.

Alguns desses pais responderam também que esperavam que suas filhas, através da trajetória deste curso, viessem a conhecer ou pelo menos ter noção do que seja a dança, visto que acham importante para suas formações a identificação delas com esta arte. Esperavam que este curso pudesse tratar de um ensinamento de forma múltipla, ou seja, que pudesse agregar vários tipos de atividades que complementassem a dança, como: noção de teatro,

expressão corporal e música, mas que principalmente viesse a auxiliá-las também nos seus aprendizados escolares.

3.5.2 As marcas da escola básica

As alunas que freqüentavam a oficina de dança no nível Preparatório I da ETDUFPA, estavam matriculadas em escolas particulares. A maioria de seus pais respondeu que elas ingressaram na escola com a idade de 4 anos. Antes desta idade não freqüentaram nenhum outro centro educacional.

Quase todos os pais responderam que preferiam trabalhar em casa com suas filhas as atividades escolares e especificaram algumas dessas atividades como: Matemática, Português, Trabalhos Manuais e Ciências. Informaram, ainda, que essas crianças permaneciam somente um turno em suas escolas, deixando outros momentos do dia para freqüentarem aulas de música, dança ou de teatro por acharem importante para acréscimo do conhecimento cultural de suas filhas.

Praticamente todas as mães responderam que essas crianças brincam depois de terem efetuado suas tarefas escolares não tendo um horário específico para brincar, dependendo unicamente da feitura das tarefas da escola. Algumas mães nos disseram que às vezes as crianças insistem em brincar sem primeiro cumprir a tarefa escolar, mas dialogam com suas crianças, fazendo com que elas entendam a necessidade de primeiro findarem suas tarefas escolares.

Os depoimentos mostram que essas mães vêm os deveres de casa como hierarquicamente mais importantes que as atividades lúdicas na vida da criança. Responderam, ainda, que a maioria das crianças é cuidadosa com os seus materiais escolares, tanto que fazem uso dos mesmos durante todo o ano escolar, não havendo necessidade de reposição por parte dos pais. Também na oficina por mim ministrada revelaram utilizar adequadamente este material o que demonstrou que traziam os hábitos da escola básica para dentro da sala de aula de dança e do convívio familiar.

Através do comportamento dessas alunas em relação às tarefas solicitadas por mim na oficina de dança, inicialmente percebi que as mesmas não sabiam o que fazer e que quando isso acontecia perguntavam com bastante constância “o que devemos fazer professora?” ou “como devemos fazer?” mostrando que tomar uma atitude ainda era muito confuso nos

seus entendimentos ou mesmo que não estavam habituadas a tomar certas decisões. Seria um comportamento revelador de imaturidade da própria idade? Ou seria um comportamento fomentado pela escola e família, que como sabemos gerenciam as ações da criança e do adolescente?

No decorrer das aulas, esta situação foi superada, pois as alunas começaram a ter suas próprias iniciativas ou modo próprio de resolver os obstáculos encontrados.

Quanto ao relacionamento dessas crianças no estabelecimento de ensino que freqüentavam, no que diz respeito a professores e a seus colegas de sala de aula, segundo seus pais, nunca tiveram nenhuma reclamação por parte de suas escolas e professores quanto aos seus comportamentos, não constando portando na história de vida dessas alunas, no que refere a escola, problemas de relacionamento, nem de disciplina.

A maioria das alunas disse que em suas escolas só brincam na hora do recreio, não sendo permitido conversar em sala de aula com os outros colegas fora dos momentos indicados pelo professor, muito menos de levantar de seus lugares ou carteiras.

Contaram que aproveitavam o recreio para brincar e comunicar-se com os colegas. Todavia, as meninas de 9 anos disseram que ao invés de brincar, preferiam fazer um lanche, tomar refrigerante e conversar sobre variados assuntos com seus colegas.

Já as meninas de 7 a 8 anos, responderam que gostavam muito de brincar, que aproveitavam o recreio para a brincadeira da pira-cola e que passavam esse momento o tempo todo correndo.

Outras, de 8 anos de idade, responderam que não gostavam desse jogo, porque não queriam sujar suas roupas, ficar suadas e despenteadas, mesmo porque suas mães lhes pediam que conservassem seus uniformes limpos pelo menos por dois dias, para daí então poder trocá-los. Daí elas preferirem brincar com suas bonecas ou álbuns de figurinhas ou jogar ping-pong.

Observei que muitas vezes nas aulas de dança algumas alunas deixaram de deitar no chão para a participação em alguns exercícios por não quererem desmanchar o penteado, não quererem rasgar suas meias ou ficar sujas e suadas, comportamentos que no decorrer do tempo e do entrosamento em sala de aula, também foram superados.

3.5.3 As limitações da escola de arte

A fundamentação teórica da presente pesquisa reflete sobre problemas da escola básica e da escola de arte. Na observação da realidade prática, percebi que, de fato há problemas de limitação tanto numa escola, como na outra. A esse respeito, posso iniciar listando e depois descrevendo os problemas de carga horária, programas, planos, planejamento, comunicação entre docentes e avaliação. Esses problemas apresentam-se como problemas próprios do formato escolar, que traz uma burocracia inerente. Como efeito de tais problemas, percebi no contexto desta pesquisa que o aluno fica limitado principalmente no que diz respeito à criatividade e a sua afetividade.

A restrição da carga horária é um dos principais problemas que destaco, por ter sido um dos maiores obstáculos que tive que enfrentar em sala de aula. Este problema fez-se presente em quase toda a nossa coleta de dados, pois as horas destinadas à turma do Preparatório I tornaram-se naquele momento insuficientes.

O tempo mostrava-se curto para observar, testar e compreender, solucionar e superar os obstáculos. No momento em que conseguia que as alunas começassem a tomar interesse pelo que estava acontecendo em sala de aula, era exatamente a hora de terminar a aula, pois em seguida o espaço já seria ocupado por outro professor com sua turma.

Comecei a perceber que algumas horas a mais me dariam oportunidade de conseguir melhores resultados para a investigação e diferentes conhecimentos para essas alunas. Por serem crianças de pouca idade, necessitavam que essa carga horária fosse pelo menos de uma hora e meia ou que fossem três dias na semana ao invés de dois; ou seja, entendi que se a carga horária avançasse um pouco mais, ter-se-ia tempo de acomodar melhor as alunas e atender muito mais necessidades no desenvolvimento das mesmas, como já havia mencionado anteriormente.

Nos primeiros encontros com as alunas da oficina, deparei-me com crianças ora inibidas, ora nervosas; outras excessivamente desinibidas, competitivas, inseguras; alunas que requeriam que eu prestasse atenção somente nelas, que choravam ou não queriam mais participar das atividades. Quando as alunas chegavam em sala de aula, gostavam de conversar comigo, gostavam de contar suas histórias do colégio e suas brincadeiras com seus amigos.

Se levar-se em consideração essa diversidade de situações, perceber-se-á que elas tomavam toda a hora de aula, pois se tratava de quando ninguém ainda se conhecia como

professor/aluno, alunos/alunos, quando tudo ainda era uma novidade ou muito inibidor. Tentei superar o obstáculo de pouco horário para o aprendizado, falando com a coordenação de dança da escola sobre uma possível mudança de carga horária. A resposta que obtive foi a de que por a escola ser obrigada a ter um planejamento prévio para o seu funcionamento, seria impossível estender aquele horário ou até mesmo mudá-lo, pelo menos naquele ano.

Os genitores também fizeram suas reclamações a este respeito, pois, a maioria deles estava preocupada se seus filhos poderiam superar com este aprendizado em dança, os momentos que ficavam praticamente sós sentados em suas carteiras em sala de aula. Alguns destes pais contaram que as aulas de educação física que a escola de seus filhos apresentavam, não estavam comprometidas em associar conhecimentos de sala de aula com a preparação física desenvolvida em tais aulas.

A maioria disse que estas escolas ainda não possuíam aulas de dança e nem de teatro como complemento do conhecimento do aluno e que foi esta a razão que os fez matricular suas filhas na escola de dança. Embora algumas poucas das escolas básicas apresentem trabalhos no fim do ano com representação teatral, os pais disseram que na realidade tudo isso não passa de festas de finalização de ano letivo ou de recreações, utilizadas nas festinhas juninas que as escolas realizam no mês de junho.

Os pais queixaram-se principalmente do horário de nossas aulas, alegando que as alunas estudavam pela parte da manhã e que regressam a suas casas no horário de 12:30h ou de 13:00h. Sendo o horário das aulas de dança às 14:30h, não tinham espaço para descanso entre o regresso do colégio e o almoço. Geralmente, neste horário tornam-se sonolentas, disseram eles, deixando muitas vezes de comparecerem às aulas por esta razão. Acreditam que se o horário oferecido começasse às 15:30h, as crianças chegariam mais dispostas e mais plenas para as atividades de sala de aula.

O limite carga horária e do horário fez tanta diferença que fui obrigada a solicitar, claro que com o assentimento dos pais e das alunas, que viéssemos também no dia de sábado para complementar os assuntos sempre pendentes das outras aulas, sendo este dia o único dia que teríamos salas desocupadas. Inicialmente os pais concordaram em virmos à escola no dia de sábado, mas depois começaram a faltar alegando que este dia era o único que teriam para os seus afazeres domésticos e também estarem com seus filhos, visto que todos, pais e mães, trabalhavam durante toda semana. Portanto, não consegui superar o problema carga horária e horário de aula.

No que, diz respeito ao espaço, a sala de aula da oficina se localizava na parte da frente do prédio. Por não ser uma sala isolada dos sons que vinham da rua, as aulas eram invadidas pelo ruído dos ônibus, dos transeuntes que por ali trafegam durante a semana, tirando a concentração das alunas de sala de aula para o que acontecia do lado de fora.

Por outro lado, embora a sala de aula possuísse barras, espelhos e chão de madeira, tinha um formato retangular o que fazia com que não se pudesse experimentar as diferentes direções do espaço, principalmente as diagonais. Ainda nesse espaço, não havia disponibilidade de uma boa aparelhagem de som para que o aluno escutasse as notas e fraseados das músicas selecionadas para as aulas.

Geralmente, os aparelhos de som disponíveis apresentavam-se com defeitos, sendo às vezes necessário improvisar outras formas de sons, utilizando latas, baquetas, ou até mesmo nossos sapatos, ou ruídos produzidos pelas próprias alunas. O aspecto positivo de tal situação era que ela obrigava a fazer uso da criatividade, trabalhando com aquilo que era possível.

Outro fato limitante nesta escola de arte é o planejamento das aulas com antecedência, devendo ser apresentado à coordenação do curso um programa que será seguido pelo professor durante o ano todo, ou seja, um programa previamente estipulado. O professor, mesmo não conhecendo qual o perfil de seus alunos, tinha que estabelecer os objetivos das aulas, selecionar conteúdos, estipular carga horária, organizar materiais, chegando na escola com o plano pré-determinado, preocupando-se muito em debulhar informações e vencer até o fim do ano o que foi planejado, pois esta é a imposição que a escola faz, nos dias de hoje, quando tudo parece tão rápido, tão resumido, tão simplificado, mas muito superficial e autoritariamente imposto, portanto, precisando urgentemente de uma mudança.

No caso da oficina que ministrei, consegui burlar a burocracia adotada pela escola e não apresentei um planejamento anual prévio para essas alunas do Preparatório I. Apostei na diagnose. Por meio dessa forma de acompanhamento e avaliação da aprendizagem das alunas, em todas as aulas tentava ajudar cada uma delas a superar seus obstáculos. Efeito disso foi percebido com a recusa das alunas a se apresentar no espetáculo do fim do ano; percebendo que tinham a oportunidade de escolher, preferiram chamar suas amigas para assistirem em sala de aula “a brincadeira de fazer teatro” inventada por elas.

Outra limitação que percebi envolveu também o aprendizado do que é ser um professor, face à falta de comunicação entre os professores. Esse fato é perfeitamente visível quando se

trata, por exemplo, sobre a questão da avaliação ou de como se deve avaliar o aluno.

Muitas vezes por ter compromisso também com a esfera burocrática da escola, abandona-se a parte pedagógica. Com isso, deixa-se de discutir entre professores aspectos como o que é mesmo que o aluno está necessitando desenvolver para poder futuramente dar um significado a todo este ensinamento e aprendizado, consequentemente ao seu conhecimento. Por falta de tempo suficiente para que isso seja analisado e desenvolvido, os professores correm o risco de restringir-se a debulhar informações sem significado para o aluno.

Tal situação permite recolocar esta descrição no âmbito do planejamento, no que tange ao processo de avaliação. O uso da avaliação classificatória parece ser consequência da falta de tempo dos professores e espaço na escola para a demanda de alunos que procuram os cursos de teatro e dança.

Os professores ao avaliarem o aluno, colocam em suas fichas observações sobre o seu desenvolvimento, justificando assim as notas atribuídas a estes alunos. Essas observações dizem o que deveria, no parecer de seu professor, ser desenvolvido com os mesmos nos ensinamentos futuros.

Porém, por falta de tempo, alguns professores na maioria das vezes não lêem o que o professor anterior escreveu sobre o aprendizado daquele aluno; até porque não poderão fazer uso dessas observações particularmente para recuperar cada aluno, pois o tempo oferecido para o provimento do programa, do planejamento obedece a um prazo para vencer o que foi selecionado. O professor, que entregou com antecedência seu plano de curso para a escola, deve até o mês de junho fazer a primeira avaliação.

Vencida esta primeira etapa, deve avaliar os alunos novamente em novembro ou dezembro, atribuindo uma nota que, junto com a primeira nota, de junho, classificará ou não esses alunos para dar prosseguimento ao curso.

Essa avaliação tem trazido bastantes problemas para os alunos, para o professor e para a escola, deixando muitas vezes o gosto da insatisfação para os pais e para própria instituição quando alunos ficam reprovados. A maioria dos pais reclama se seus filhos ficam repetentes, criando discussões nada conciliatórias, o que faz com que os alunos procurem outros estabelecimentos de arte, às vezes bastante caros e com uma qualidade de estudo inferior a que a ETDUFPA oferece.

3.5.4 Coordenação óculo-manual

A partir deste tópico, destaco as atividades por das quais, procedi à avaliação diagnóstica da consciência corporal.

Como atividade utilizada para a observação da coordenação óculo-manual, destaco a seguinte:

Solicitei que inicialmente as alunas se colocassem em círculo e começassem a passar uma a uma a baqueta começando pelo lado direito, retornando pelo lado esquerdo, até chegar ao ponto de partida. Em seguida, solicitei que em vez de passar a baqueta somente de mão em mão, as alunas jogassem umas para outras, colocando como regra não poder deixar cair no chão “tal pauzinho”. Observei que riam muito e que por isso algumas perdião o momento de agarrar o lance da colega, levando ao chão a baqueta, o que na realidade revelava a desconcentração das mesmas.

Outra observação em relação a esta função de coordenação óculo-manual foi o que diz respeito ao foco. Quando o objeto estava na frente das alunas, menor números de vezes era derrubado no chão; mas quando variava o foco em relação ao objeto utilizado, no caso a baqueta, a maioria das alunas mostraram dificuldades em mover seus corpos num outro sentido do espaço. Algumas até perderam o equilíbrio. Em sessões seguintes, utilizei esta mesma atividade, só que em deslocamentos. Ao sinal das palmas as alunas deveriam estar atentas para focalizar com quem deveriam bater a sua baqueta e continuar caminhando.

Nesses exercícios, em que trocava de uma dinâmica mais lenta para uma mais rápida, localizavam-se os maiores obstáculos, pois obrigavam que as alunas pensassem mais rápido. No entanto, elas se tornavam lentas, pouco criativas em associações surgidas ou propositalmente criadas. Também observei que essas alunas inicialmente protestavam na troca de pares, mas insisti para que no decorrer das sessões tivessem o prazer de jogar com outros parceiros.

3.5.5 Dinâmica geral

Como uma das atividades para a diagnose deste aspecto, vali-me da marcha. Para a observação da dinâmica das alunas, coloquei mais um item neste exercício. Solicitei que as alunas ficassem atentas, pois ao sinal de palmas deveriam cair no chão e ao sinal novamente

das palmas, deveriam ficar de pé, dentro de um tempo pausado mais lento, ou mais rápido.

Também fizeram parte desta atividade os saltos, saltitos, andadas lentas e rápidas. Observei que inicialmente esses exercícios causaram bastante euforia entre elas e que o ir para baixo e voltar para cima fazia com que falassem, gritassem e se desequilibrassem. Com o passar dos treinamentos, em outras sessões de aula, essas alunas começaram a ter mais cuidado com o movimento de seu próprio corpo surgindo assim uma concentração por parte delas evitando os choques entre seus corpos. Especialmente, percebi também que nos saltos as alunas demonstraram uma certa dificuldade no que diz respeito à coordenação.

3.5.6 Interiorização

A observação sobre a função da interiorização inicialmente foi feita através dos primeiros desenhos elaborados pelas alunas. Nesta ocasião, tivemos a oportunidade de perceber que a maioria desenhou a figura humana incompleta, como por exemplo, só com a parte superior do corpo, sem detalhes articulares, no caso, braços, antebraços, dedos, mãos e pés, ou até mesmo sem boca.

Aqui, devo ressaltar que me apropriei do desenho da figura humana pensando em aferir o grau da consciência corporal já adquirida em termos do esquema corporal dessas alunas acreditando que as mesmas revelariam o que já tinham de conhecimento do seu corpo e qual seria o seu envolvimento com o mundo que as cercava. Para minha surpresa não foi assim que aconteceu neste primeiro teste do desenho da figura humana. Primeiro, porque as alunas utilizaram-se da figura da Matinta Pereira (imaginário amazônico) e desenharam uma mulher, mostrando um desenho bastante incompleto confundindo minha avaliação por terem elas abordado esta imagem lendária de nossas histórias. Mesmo assim, esperava que o desenho desta mulher fosse mais completo em termos pelo menos de segmentos corporais.

Foi então que percebi que seria necessário numa próxima sessão de aula, introduzir nos testes, exercícios que possibilitassem o despertar desses alunos para os segmentos corporais, membros superiores e inferiores e principalmente a percepção de sua interdependência. Necessitava também de recorrer a uma atividade que oportunizasse às alunas mostrarem: que comunicações elas tinham com o seu mundo e que também contribuísse para uma atitude de interesse pelo assunto da aula, bem como ao mesmo tempo, possibilitasse que pudessem

se mostrar com mais espontaneidade, com mais liberdade de comunicação e mais plenitude dentro da experiência oferecida.

Vali-me, então, dos exercícios do Bartenieff (apud FERNANDES, 2002). Contudo, os resultados obtidos na observação desta função foram bastante problemáticos. Posso dizer mesmo que esta função foi onde mais me deparei com obstáculos. As alunas, naquele momento, não conseguiram ainda responder a resultados satisfatórios quando solicitadas a praticar atividades mais técnicas ou mais disciplinares, pois ficavam tensas ou se desinteressavam pela atividade. Conversei com elas sobre estas dificuldades, quando lhes propus ensaiarem uma seqüência coreográfica e elas mostraram-se cansadas, pouco criativas com o ato da repetição inerente a todo ensaio.

Alguns de seus depoimentos foram de que achavam “chato” ensaiar sempre a mesma coisa, preferindo participar de atividades que elas pudessem brincar sem ter a obrigação do ensaio. Outras disseram que se sentiam com vergonha. Outras ainda responderam que elas queriam era mesmo brincar. Minha tomada de decisão nesses casos, foi a de dizer que então elas mesmas deveriam organizar uma brincadeira em que todas pudessem colaborar com suas idéias, pudessem se sentir satisfeitas e que no final de seus acordos, contassem uma história. Foi quando me apresentaram já na sessão da aula seguinte, “A vovozinha e a história da Matinta Pereira”.



Fotografia Mariana Marques

Foto 04 - Nesta cena da peça teatral: “A vovozinha e a história da Matinta Perera”, as netinhas chegam para uma visita

3.5.7 Ritmo

Neste aspecto tive ótimos resultados, tanto com atividades de dança (livre expressão), como de jogos. Como descrição dessas atividades cito o “Escravos de Jó”, utilizado em várias outras sessões de aulas. Solicitei que as alunas sentassem no chão em círculo e que usassem seus sapatos para a execução da tarefa. O jogo tinha uma regra; a aluna que não conseguisse passar o sapato na pulsação, saía deste círculo e esperava fora dele cantando a cantiga do “Escravos de Jó”.

Em seguida, sugeri que as alunas que conseguiram ficar até o fim do jogo no círculo continuassem a brincadeira e as meninas que foram se acumulando do lado de fora se colocassem em pares em pé e tentassem fazer o mesmo movimento.

Observei que as alunas se esforçavam ao máximo umas com as outras para o acerto do ritmo, e demonstravam imenso prazer na brincadeira. Por toda essa satisfação demonstrada nesta sessão de aula, solicitei a presença de um professor de música da UFPA, para observar melhor o grau da consciência rítmica das alunas na sessão de aula seguinte.



Fotografia Mariana Marques

Foto 05 - As alunas trabalham o jogo “Escravos de Jó” utilizando para determinar o ritmo as palmas e os sapatos.

Aproveitei para solicitar às alunas que trouxessem, cada uma delas, um par de “baquetas” para facilitar também nossa observação quanto ao aspecto da coordenação no que diz respeito à coordenação óculo-manual.

Com o apoio do professor de música pudemos observar que, até pela presença do mesmo, as alunas demonstraram curiosidade pela execução dos ritmos solicitados pelo professor citado. Pudemos sentir também que desabrochou entre elas um melhor relacionamento, mais paciente, menos tenso, com mais cordialidade.

3.5.8 Orientação espaço-temporal

No aspecto da percepção espaço-temporal – ocupação do espaço, na primeira parte da sessão, desenvolvi um trabalho em dispersão sem material. Na descrição dessa atividade, disse às crianças que deviam caminhar “por onde quiserem” ou então “onde não houvesse ninguém”, isto é, em dispersão pelo terreno.

Usei esses exercícios no começo da sessão, objetivando que as crianças ocupassem a totalidade do espaço, mas obtive como resposta das mesmas um caminhar dentro de um espaço aglomerado, confuso e quase que sem deslocamento.

Na segunda parte da sessão, acrescentei a corrida a esse exercício de dispersão no espaço e pude perceber que o grau de dificuldade de dispersão no espaço entre as alunas foi maior do que o do momento do deslocamento descrito acima.

Observei que a corrida fez com ficassem rapidamente cansadas, mas, acredito que isso tenha se devido à solicitação fisiológica ter ficado mais intensa no exercício. Percebi a dificuldade de uma organização espacial entre elas nesta forma acelerada, provavelmente provocada pela sua dinâmica.

Numa terceira parte da sessão, já como forma de voltar à calma, pois estava finalizando a sessão, acrescentei que a um sinal (palmas) deviam agrupar-se duas a duas dando as mãos sem parar de andar e que depois de mais um sinal deveriam isolar-se.

Observei também dificuldades nesta organização, pois terminavam chocando-se umas com as outras o que fazia com que falassem muito e perdessem a atenção sobre a troca do próximo par.

3.5.9 Lateralidade



Foto 06 - *Mariana Marques*

Foto 06 - A marcha: nesta atividade as alunas caminhavam em dispersão pelo espaço, seguindo o ritmo das palmas.

Inicialmente, observei que as alunas na maioria utilizavam a mão direita como dominância de sua lateralidade. Para melhor apreender a realidade vivida por estas alunas no que diz respeito à lateralidade, apliquei a “marcha” como teste desta função. Pedi às alunas que começassem a andar no espaço e em seguida solicitei que as mesmas caminhassem deixando-se levar pelo ombro direito.

Tive a mesma iniciativa com o lado esquerdo e logo após solicitei que andassem também para frente e para traz. Muitas dificuldades foram observadas neste exercício, visto que as alunas mostraram bastante dificuldade em controlar seus movimentos principalmente para o lado esquerdo.

Tendo detectado tais dificuldades, sugeri na sessão seguinte que as alunas começassem os exercícios deitadas no chão. Pedi que fossem movendo cada parte do corpo, começando pela posição deitada até chegar a ficar de pé para marcharem. As dificuldades neste exercício

se deram principalmente quando acelerei o ritmo da marcha e também quando neste ritmo modifiquei as direções no espaço, solicitando que andassem para frente, para traz, para um lado e para o outro, ou seja, lado direito e esquerdo.

Novamente se fez presente a dificuldade de mover principalmente o lado esquerdo, pois quando eu sugeria o mover deste lado, algumas alunas, quase a maioria, moviam o lado direito. Para finalizar esta sessão, solicitei que as alunas começassem a diminuir o ritmo da marcha até que se colocassem no ritmo normal de suas respirações. Após este procedimento, pedi que sentassem em um círculo, objetivando discutir com as mesmas suas dificuldades.



Fotografia Mariana Marques

Foto 07 - Conviver e aprender: conversando sobre as dificuldades da aula.

A maioria das alunas, responderam que acharam muita dificuldade em realizar o exercício principalmente com lado esquerdo do seu corpo e que esta atitude fazia com se confundissem se estavam movendo o braço, a mão, o pé ou a perna e que por este motivo moviam tudo de uma vez. Também comentaram que sentiam mais dificuldade de andar para trás do que para frente, pois para trás não conseguiam ver a colega que estava vindo em sua direção e que por este motivo se chocavam umas com as outras.

Observei que minha interferência com a voz de comando “cuidado, não pode se chocar com a colega”, gerava nas alunas receio desses choques; e elas andavam sempre olhando para traz e se colocavam com uma dinâmica mais lenta.

Repeti esses exercícios em outras sessões de aulas, porém com o cuidado de trabalhar nestas outras sessões com obstáculos no espaço colocando objetos como cadeira, banco, sapatos, vassouras, obrigando as alunas a perceberem esses obstáculos. Ao mesmo tempo, observei que tal solicitação exigia delas novas práxis e fazia com que começassem a utilizar com desenvoltura seu corpo de um lado e de outro, para frente e para trás, aguçando suas percepções para essas possibilidades.

3.5.10 Conhecimento do corpo: segmentos corporais, eixo corporal

No aspecto do conhecimento do corpo, no que diz respeito aos segmentos corporais, recorri a atividades de livre expressão como a dança e passeios em lugares como parques da cidade; mas considerei como mais importante dentro da avaliação diagnóstica o jogo, pois obtive um número maior de respostas para nossas interrogações nos testes, como o da “estátua”, da “marionete” e do “Escravos de Jó”. Como primeira parte da sessão de aula, escolhi como jogo expressivo “a estátua”.

Pedi às alunas que caminhassem pela sala e ao comando de palmas parassem em uma forma gestual expressiva qualquer. A forma gestual das alunas neste exercício deu-me a oportunidade de perceber inicialmente que as mesmas se colocavam em poses quase sempre no nível alto do espaço obrigando-me a guiar para um despertar, nessas alunas, do nível médio e do baixo em outras sessões em que repeti esta atividade.

Percebi, também, que maioria das alunas demonstrava dificuldade inicialmente de manterem na posição de estátua, ou seja, paradas, o que também provocou em mim a atitude de sugerir que percebessem seus corpos parados neste exato momento. Feita esta observação, algumas alunas deram demonstração de que despertaram para o gestual de seu corpo e disseram que achavam muito engraçadas suas estátuas, pois uma de suas mãos ficava assim meio quebrada e que sua boca estava aberta etc.

Observei que, nesta atividade, a maioria das alunas mostrava-se espontâneas, embora algumas apresentassem poses do balé clássico, demonstrando pouco conhecimento de seus segmentos e também da técnica da dança clássica. Acredito que quando a criança toma

consciência de seus membros inferiores e superiores, consegue explorar possibilidades biomecânicas novas, daí a grande importância dos exercícios do Bartenieff⁷, utilizados nesta investigação. Estes exercícios provocam consciência total de como o corpo se conecta dentro e fora, o que consequentemente resultará numa melhor percepção por parte da criança no que diz respeito ao seu corpo no espaço, estimulando o seu imaginar, o seu sentir, alterando a sua forma de expressar.



Fotografia Mariana Marques

Foto 08 - Brincando com a respiração sonorizada

Os exercícios do Bartenieff (apud FERNANDES, 2002) realizados nos testes para esta sondagem foram os seguintes: a respiração com sonorização, vibração homóloga com som e a irradiação central que fazem parte dos exercícios preparatórios. A atividade através da qual realizei estes exercícios foi: “Vamos brincar de respirar”. Esta atividade consistiu em sugerir às alunas uma brincadeira de respirar através das vogais “A”, “E”, “I”, “O”, “U”, sendo que deveriam localizar cada vogal em parte do seu corpo como: cabeça, pescoço,

7. Imegard Bartenieff seguidora de Rudolf Laban, criadora dos *Bartenieff Fundamentals*, foi a principal divulgadora das teorias de Laban nos Estados Unidos. Seus ensinamentos estão incorporados ao estudo do sistema Laban/Bartenieff (Institute of Movement Studies). Bartenieff é uma técnica que se baseia em 10 princípios básicos que abordam desde a respiração e postura até a expressividade e a relação com o espaço (FERNANDES, 2002, p. 19-40).

tórax, parte central do corpo ou mais precisamente o torso e a parte genital. Expliquei que deveriam não gritar quando pronunciassem as vogais, mas sim senti-las em seu corpo como uma respiração.

Pela dificuldade observada nestas crianças, no ato da respiração, até por ser essa forma de respirar desconhecida por essas alunas, sugerimos que trabalhassem em dupla e que começassem por perceberem umas nas outras se sentiam vibrar a parte do corpo localizada pela vogal. Distribui as vogais no seguinte sentido: vogal “I”, sonorizando a cabeça (olhos, ouvidos, face, boca, nariz), vogal “E” sonorizando o pescoço (faringe, laringe, tireóide, cordas vocais), vogal “A” sonorizando o tórax (caixa torácica, pulmões, coração, intercostais, coluna torácica), vogal “O” sonorizando o centro do torso (diafragma, estômago, pâncreas, baço e fígado), vogal “U” sonorizando o abdômen (aparelho urinário e reprodutor, intestinos, músculos profundos do quadril). Em seguida, sugerimos que utilizassem essas vogais em uma musiquinha, transformando esse som numa corrente de vibração.

O resultado obtido com esta atividade obviamente não foi o de entendimento dessas alunas do seja esta respiração, mas o de podermos detectar com a mesma o conhecimento das alunas sobre as partes de seus corpos, ou seja, de sua anatomia, o hábito de tocar e a concentração sobre o que estavam sentido, vendo e fazendo.

Através desta atividade pude perceber que as alunas se aproximaram mais umas das outras e que diminuíram suas ansiedades que obviamente estavam se fazendo presentes, por falta de conhecerem a si mesmas e de não se conhecerem entre si. Observei também que apesar da pouca idade das alunas, um certo preconceito sobre o “tocar” o próprio corpo surgiu principalmente na sonorização da vogal “U”, por estar corresponder à sonorização do aparelho genital.

O resultado foi que durante as várias aulas em que utilizei esta atividade não consegui que as alunas se tocassem com espontaneidade, não conseguindo que esta parte do corpo fosse tocada por elas, no trabalho em dupla ou mesmo sozinhas, pois rião muito.

Houve meninas que se recusaram por completo a participar da atividade. Ofereci, como visualização do que estava desenvolvendo e ao mesmo tempo testando, um mapa do sistema locomotor-esqueleto para melhor compreensão por parte das alunas das partes de seus corpos que estava tratando no exercício da respiração com as vogais. O resultado obtido com o mapa do sistema locomotor-esqueleto com as alunas foi bastante gratificante. A partir do reconhecimento visual das partes do corpo, por onde passava a vogal com a respiração

sonorizando estas partes, foi possível que essas alunas pensassem internamente as partes de seus corpos, bem como ao mesmo tempo sentissem-nas através do tato. Isso permitiu maior intimidade com o seu próprio corpo e respeito pelo corpo da colega, bem como uma maior aproximação entre elas e imediatamente, o surgimento de um diálogo.



Fotografia Mariana Marques

Foto 09 - Descobrindo as relações entre os membros superiores e inferiores através da respiração sonorizada do torax com a vogal “a”.

Também no conhecimento do corpo, observei o conhecimento ou o entendimento dessas alunas em relação ao eixo corporal e me deparei com meninas com um bom entendimento de eixo como as de 8 e 9 anos e bastante descontrole desse conhecimento nas meninas de 7 anos. Vali-me também dos exercícios do Bartinieff (apud FERNANDES, 2002).

Para melhor entendimento das crianças, denominamo-los de “X”, “C” e “Tatu Bola”. Nestes exercícios, as crianças eram solicitadas a deitar no chão e colocar seus corpos na forma do “X”. Em seguida eu pedia que se colocassem na forma do “C” e logo após, que imaginassem seus corpos como uma “bola” ou um “tatu bola”.

A maioria escreveu que gostou muito dessa aula e algumas pediram que repetíssemos esses exercícios. Ao começarem as aulas no mês de abril, observei que as alunas não entendiam muito bem como colocar os seus corpos na forma do “X” e sempre nos mostravam o “T” em vez de “X”. Resolvi, então, que cada menina ajudasse a outra a se colocar nestas formas mencionadas no parágrafo. Como resultado, obtive mais uma vez uma melhora de comunicação entre elas. Também acreditamos que um melhor entusiasmo para o “conhecer” de seus corpos.

3.5.11 Socialização

No aspecto da socialização, iniciei com a observação de uma atividade solicitando às alunas que se dividissem em grupo e que contassem uma história. Essa história deveria ser escolhida pela o grupo.

Não consegui que as alunas terminassem esta tarefa neste mesmo dia. Era o início das aulas e eu acreditava que a falta de conhecimento entre elas tenha sido a causa de alguns obstáculos, como, algumas meninas não queriam que outras meninas, a não ser as já conhecidas, pertencessem ao seu grupo, fazendo com que muitas delas ficassem de fora ou viessem me dizer que não as queriam no grupo. Algumas até choraram.

Na aula seguinte, sugeri que se dividissem em grupo por idade, ou seja, as de 7 anos formavam seu grupo, assim como as de 8 anos, bem como as de 9 anos. Sugerí também que cada grupo tivesse um nome e que deveriam se apresentar por ordem. O grupo das meninas de 7 anos se chamou “As margaridas”. As de 8 anos, “As meninas fortes” e o grupo das meninas de 9 anos “Girl Power”.

Mesmo tentando solucionar estes primeiros obstáculos que se apresentaram, observei que nos grupos algumas meninas continuavam sem participar. Observei também que apresentavam suas histórias sempre de uma forma teatral, na qual uma ou duas meninas narravam e as outras praticamente obedeciam.

Pude perceber que as meninas de 9 anos foram as que apresentaram uma melhor tarefa, foram as mais harmoniosas entre si. As que mais discutiam e que quase não conseguiram organizar a tarefa foram as meninas de 7 anos. O grupo das meninas de 8 anos contou a história do louco do hospício, da qual uma aluna não quis participar. As meninas de 9 anos cotaram a história do Chapeuzinho Vermelho e se apresentaram de maneira bastante

dramática. As meninas de 7 anos não conseguiram apresentar a tarefa.

Na sessão de aula seguinte, sugeri um jogo denominado “Pega, gavião!”. Este consiste em a turma escolher uma menina para ser o gavião. Esta deveria esperar fora da sala de aula, enquanto as demais combinassem que parte de seu corpo iriam oferecer ao gavião, sendo que deveriam permanecer com a mão que se encontrava livre, posta na cintura da colega da frente. Quando o gavião entrasse em cena, as alunas perguntariam para ele que parte ele iria querer. A escolhida pelo gavião deveria ser protegida pelas demais componentes, que não poderiam largar a cintura da colega.

Neste exercício, o resultado também não foi alcançado, pois o gavião facilmente conseguia sua presa, o que demonstrava que as alunas não conseguiram ter uma concentração, ainda não inventaram estratégias para evitar a penetração do gavião. Também não conseguiram ficar unidas e sua dispersão no espaço permitia que o gavião, sem menor problema, tocasse sua presa. Este exercício foi repetido com as alunas em várias sessões de aula.

Prosseguindo com a nossa investigação, sugeri que as alunas fizessem uma flor e dei a elas jornais, lápis de cor, canetas nas cores preta e vermelha e tesouras de cortar papel. Solicitei que sentassem no chão e que cada uma procurasse o lugar preferido. Nesta atividade, o resultado já foi bastante satisfatório em questão de socialização, pois observei que a esta altura as alunas mantiveram uma certa integração, percebi que os objetos de trabalho foram perfeitamente utilizados por elas, que uma emprestava para outra o que estavam usando, sem brigas ou atritos, bastante comuns em aulas passadas. Nesta sessão de aula, observei o começo da afetividade entre o grupo, um diálogo mais harmonioso entre elas.

3.5.12 Afetividade

No início dos trabalhos com as alunas era grande a dificuldade em acalmarmos aquelas crianças, tão falantes e ansiosas. Elas não se conheciam e não me conheciam. Esta falta do conhecimento fazia com que houvesse muitas vezes desavenças entre elas, ou porque queriam falar todas juntas, ou porque não queriam ceder seus lugares, ou ainda porque não queriam trocar de pares, ou mesmo emprestar seus objetos, por exemplo.

Na tentativa de solucionar este obstáculo, que por um determinado tempo perturbou esta investigação, pensei em organizar um passeio nos parques da cidade, mas por não ter encontrado um modo de transportar essas crianças para fora da escola, pois não tinha a

presença dos pais ou de qualquer outra pessoa que pudesse apoiar e dividir esta responsabilidade, resolvi lançar mão do que era possível, pelo menos naquele momento: o quintal da escola.

Não era meu propósito trabalhar fora de sala de aula no inicio desta investigação, principalmente porque não sabia absolutamente nada sobre aquelas crianças, embora entendesse que precisava organizar algo que chamasse a atenção daquelas alunas. Assim, resolvi que começaria a estudar com elas no quintal da escola para dar início aos desenhos, às brincadeiras mais livres, o que na realidade veio contribuir para uma serenidade entre elas. As crianças, em contato com a natureza (a escola possui um quintal bastante arborizado, com jardim florido), começaram a observar as árvores, seus movimentos, suas consistências, o movimentar das folhas que delas caíam, os pássaros nos diversos tipos que ali chegavam com coloridos e cantares diferentes, que muitas vezes foram imitados por essas alunas em exercícios, já em sala de aula.



Fotografia Mariana Marques

Foto 10 - Conversando sobre o meio ambiente: precisamente a respeito da depredação da Amazônia.

Algumas delas, influenciadas pelo ambiente, resolveram comentar sobre a floresta e sobre a depredação que o homem vem cometendo no seu meio ambiente, destruindo a fauna,

a flora sem nem uma piedade. Elas demonstravam, com isso, seus entendimentos sobre a grande falta de amor que vem assolando, que vem sufocando. Para completar minha surpresa, suas percepções foram demonstradas de forma bastante teatral por duas alunas que resolveram contar para as outras sobre esta floresta e sobre o homem que a domina e neste dia, falei com elas sobre a Amazônia.

A experiência de aulas em outras dependências da escola também influenciou os desenhos que as alunas executaram, havendo uma diferenciação entre os desenhos feitos em sala de aula em relação aos desenhos praticados no quintal da escola. Os que foram feitos ao ar livre têm a presença da natureza em seus temas, como florestas, árvore, sol, pássaros; os que foram feitos dentro de sala de aula constam de barra, bailarinas, menina olhando para fora através de uma janela, muitas bailarinas reunidas entre outros.

Também com a feitura dos desenhos ao ar livre, fui conseguindo que essas alunas se tornassem mais solidárias umas com as outras, pois em alguns momentos necessitavam de emprestar lápis, pincéis, tintas, borrachas umas para as outras, e isso foi diminuindo suas ansiedades, aumentando a solidariedade e consequentemente eliminando a agressividade.

Estes obstáculos foram sendo vencidos com exercícios e tarefas que faziam com que estas alunas pudessem chegar mais próximo umas das outras, como nas experiências descritas acima, mas, também, com exercícios que permitiam chegar mais próximo da professora. Realizei, por exemplo, um exercício que consistia em se fazer um círculo onde as alunas, contando com a professora, pudessem observar umas as outras.

Sugeri a uma aluna que fosse ao centro e que dissesse com seus gestos o que estava sentindo naquele momento. Inicialmente, eu me colocava no lugar dessa primeira aluna, objetivando com este ato que as demais alunas perdessem suas inibições. Ao mostrar o que estava sentindo, as alunas repetiam o que a colega fazia, auxiliando muito neste observar do outro.

Outro exercício aplicado em aula foi o de formar uma figura no centro da sala de aula. O aluno compunha sua figura e os demais iam tentando compor com o seu corpo, até formar uma imagem onde os corpos poderiam ser encaixados uns nos outros, tornando-os conectados e expressivos.

Esse tocar e esse se aproximar foi criando, e é no que acredito, uma certa intimidade entre aquelas crianças que não se conheciam e que muito menos me conheciam. Tornaram-se

também responsáveis pela diminuição da ansiedade demonstrada por essas alunas, entendendo que cada pessoa tinha sua vez e que era preciso observar cada vez que a figura tinha um acréscimo para saber, em que lugar iriam ainda se colocar e que história iriam ainda contar.



Foto 11 - Compondo uma figura variando o nível do espaço.

Observei que inicialmente algumas alunas ficavam, de fora porque segundo seus depoimentos, não queriam sujar suas roupas ou desarrumar seus cabelos e muitas vezes porque se inibiam, por exemplo, de ficar numa posição em baixo da perna, ou com o seu corpo muito próximo ao da companheira.

Também em aulas nas quais recorri à leitura de texto (anexo), no caso, sobre Isadora Duncan, tive a oportunidade de verificar que as alunas já se dividiam em grupos para fizerem essa leitura sem que fosse sugerido por nós em que grupo deveriam ficar para discutirem sobre o tema.

Esse laço afetivo foi surgindo e se instalando nas relações e facilmente foi evidenciado em nas discussões em que as alunas deram seus depoimentos dizendo que: gostavam muito de estar em aula, gostavam muito de estar com suas colegas e constantemente pediam para ficar mais tempo nas aulas.

Algumas diziam que ali tiveram oportunidade de se sentirem menos sozinhas e também de terem conhecido coisas que em suas escolas jamais tomaram conhecimento, como a história de Isadora Duncan.

Brincar, dançar, representar, estar na escola de dança para essas alunas, segundo seus depoimentos, “é uma questão de liberdade, pois podiam divertir-se, ficar cansadas, fazer amizades, jogar-se no chão, despentear seus cabelos, abraçar, contar com colegas que podiam ajudar em coisas difíceis e ruins, bem como estar freqüentando um curso bom, divertido, super legal e mito bom de aprender”, é o que vai fazer diferença do convívio da escola básica.

Já no fim da coleta de dados, deparei-me com alunas mais cumpridoras das tarefas, mais pontuais no horário das aulas e sem dúvida mais afetivas e consequentemente mais criativas.

Foi quando me pediram para fazer uma peça de teatro, “elas mesmas”, sem a minha interferência, alegando que era um presente para a professora, para a qual formularam a história, distribuíram os personagens, numa harmonia que nos pareceu bastante responsável e consciente no que diz respeito ao relacionar-se, no que diz respeito à amizade. A história chamou-se de “A vovozinha e a história da Matinta Pereira”.

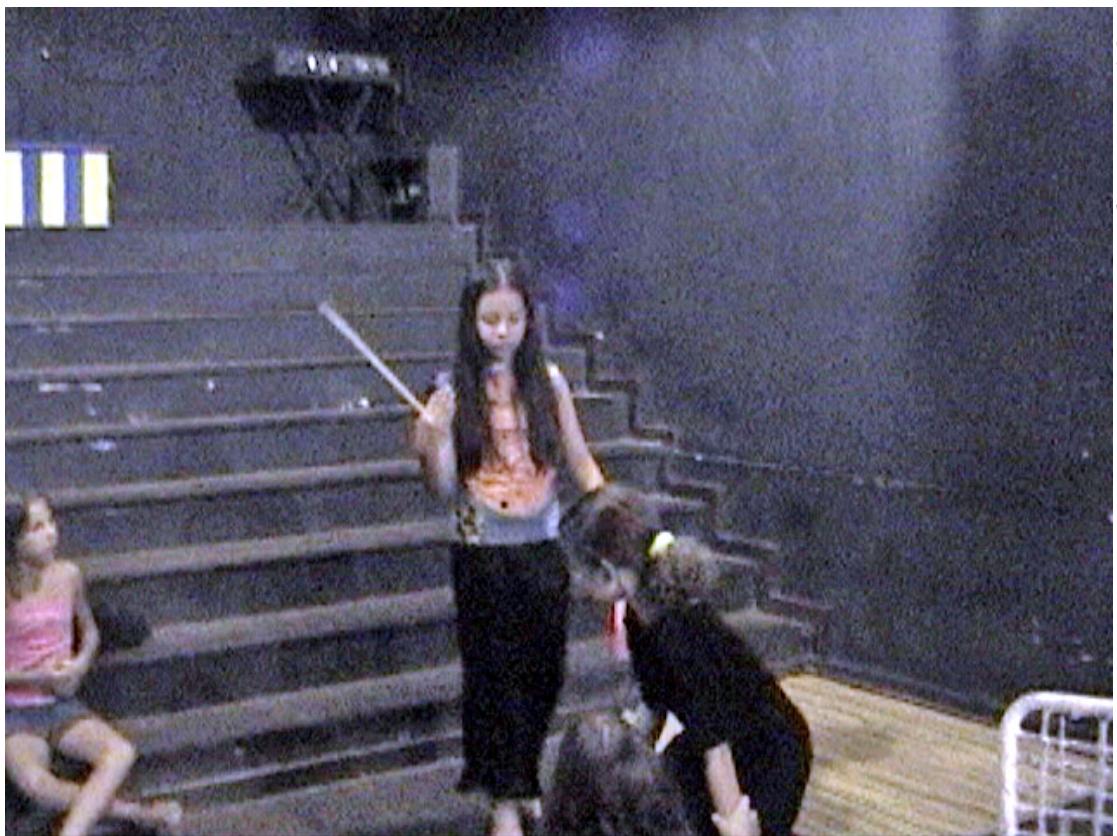


Foto 12 - Mariana Marques

Foto 12 - Nesta cena a Matinta Perera busca tabaco na casa da vovozinha e esta lhe pergunta: "Que queres? Tabaco?"

3.6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A CONSCIÊNCIA CORPORAL DIAGNOSTICADA.

Sintetizando o exposto neste capítulo, destaco as principais dificuldades diagnosticadas já no início das oficinas. De um modo, geral as crianças apresentaram comportamento agressivo, individualista, não conseguindo interagir e competindo entre si.

Revelaram baixa concepção do próprio corpo, com razoável coordenação motora, sem, no entanto, ter percepção dos segmentos corporais, noções de tempo e espaço, lateralidade, com problemas de interiorização e grande resistência ao toque.

Durante o processo, busquei, a partir da diagnose realizada em cada aula, superar cada dificuldade percebida por mim e pelas as alunas. Assim, estas puderam alcançar entendimento não só de seus corpos, mas também das interações possíveis e necessárias, interna e externamente. Ao final, já com a coreografia, percebi um crescimento social e individual das alunas, bem como um envolvimento criativo, crítico e reflexivo nas atividades, bem

representados na coreografia, assim como no trabalho teatral totalmente elaborado por elas. Este último trabalho revelou um nível satisfatório de envolvimento, de harmonia nas interações, de percepção do movimento e do figurino para cada corpo que caracterizou cada personagem. As crianças evidenciaram ainda, uma visão integrada de música, de dança e do teatro na construção desses personagens, revelando de forma enriquecida a função de interiorização, isto é, a dialética dos diversos elementos que habitam seus mundos interno e externo.

A questão que se põe em face de estes resultados gira em torno dos determinantes familiares e escolares que interferiram nesse processo de desenvolvimento da consciência corporal dessas alunas. Sobre isso tratarei no próximo capítulo, que ao final discute sobre como a diagnose me auxiliou na percepção e superação dessas interferências, permitindo-me junto com as alunas alcançar o nível de consciência corporal acima explicitado.

CAPÍTULO IV

DISCUSSÕES

Os resultados do estudo sobre a consciência corporal de crianças entre 7 e 9 anos de idade, em aulas de dança numa escola de arte permitiram a emersão de temas, a seguir discutidos e que conduziram a algumas reflexões em torno do problema desta pesquisa sobre como realizar um processo de avaliação diagnóstica de modo a apreender o grau de desenvolvimento do esquema corporal e possibilidades motoras do aluno.

4.1 A CRIANÇA SEM ESPAÇO

Compreendi, pela análise que fiz das histórias de vida das crianças envolvidas na pesquisa, coletadas por meio de questionários, que o limite do espaço e do tempo para a mobilidade corporal apresentado pela escola e pela vida familiar são aspectos esclarecedores de alguns dos comportamentos observados na investigação. Inicialmente, detive-me sobre o que foi dito pelos pais, sobre como eles e suas crianças vivem. Dessa forma, o primeiro aspecto que chamou atenção foi o da moradia.

Sei que, hoje em dia, diante da situação de pânico em que vivem as famílias, devido às grandes violências que se apresentam no mundo, a maioria das pessoas, quando resolvem comprar um imóvel, optam pelo apartamento, por considerarem que este tipo de moradia seja ou represente mais segurança, o que, por outro lado, representa menos liberdade de se locomover, liberdade para sentir e ver, liberdade para viver. As crianças, para que possam dar evasão as suas descobertas ou antes para suas pesquisas em busca dessas descobertas, necessitam principalmente de espaço.

Morando em apartamentos, deparam-se com os efeitos da limitação desse espaço, especialmente no que diz respeito as suas brincadeiras. Assim, as crianças desta pesquisa ficam limitadas a desenvolver seus conhecimentos em suas salas, quartos e, quando possuem, play graund ou dependência de seus prédios ou no entorno destes.

A falta de espaço não fica somente no efeito de redução da mobilidade em suas moradias. Como já foi mencionado, reflete uma fobia. Acrescento agora que a falta de espaço também apresenta como efeito a ênfase nessa fobia. Devido ao medo que assola o ser hu-

mano hoje, verdadeiras fobias apresentam-se em nome da violência presente no mundo. Ficando cada vez mais “engavetada”, fechada em sua redoma, a criança receia, não conhece, não experiência, ficando pouco para refletir, o que vai influenciar o seu perceber e, consequentemente, o seu imaginar e o seu aprender.



Fotografia Mariana Marques

Foto 13 - Brincando com os objetos cênicos disponíveis.

Só movimentando-se é que a criança vai poder trocar suas experiências tônicas, vai descobrir novas praxes, vai poder fazer novas descobertas, ou seja, acrescentar o que está descobrindo àquilo que já conhecia, ampliando seu repertório de ação, com mais consciência sobre o seu corpo (LÊ BOULCH, apud MELO, 1997, p. 21), mais consciência sobre a sua própria imagem.

Minha conclusão é de que tudo o que vivenciei e que observei com as alunas, em sala de aula, no sentido de conhecimento de seus corpos, venha em parte do que fazem e de como vivem, em suas moradias, na escola de educação básica (como demonstrarei adiante) e na própria escola de dança (como será visto em seguida).

As resoluções tomadas por esse grupo, por exemplo, a de não querer ensaiar, não querer

ficar repetindo todos os dias as mesmas coisas, a ponto de dizer “não queremos estudar hoje vamos brincar, tia?” são reflexo da eterna prisão de seus corpos, que seus pais organizam pelo seu modo de viver e que a escola reforça com o seu modo de educar - este mesmo corpo que há muito já vem sendo punido pela escola, nas prisões, nos hospitais, tudo isso para torná-lo dócil, disciplinado, obediente às regras impostas pelo social (FOUCAULT, 1984).

Com base nessas referências sobre o comportamento desses alunos, através de seus pais, deles próprios e de seu relacionamento escolar, passei a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem da dança que compreendeu as seguintes etapas: interação; identificação e colaboração.

A etapa de busca da interação, que correspondeu aos meses de abril e maio, foi iniciada quando observei que estas alunas criavam obstáculo para o desenvolvimento de qualquer conhecimento, por não se conhecerem, não conhecerem a professora e ainda não estarem habituadas a esta escola de dança.

Enfim, porque lhes faltava interação. Sendo esses os primeiros momentos dessas alunas em nossa escola e vindo de um espaço como o de suas moradias e de suas escolas, ao chegarem na ETDUFFPA e depararam-se com mais liberdade para os seus movimentos, optaram pela liberação ou constrição. Estavam sempre brincando e cansavam-se quando solicitadas para um jogo organizado, dentro de sala de aula. Demonstravam uma ansiedade e queriam compensar naquele momento as suas necessidades, brincando, brincando, brincando, não aceitando ser mais uma vez “controladas” em quatro paredes, como lhes ocorria em suas escolas e em seus apartamentos.

No início desta etapa, as alunas comportaram-se de maneira bastante hostil, surgindo sempre discussões, queixas e competições para obtenção de atenção da professora, demonstrando uma carência que parecia existir também pela falta de contato com seus pais, pela falta de comunicação com seus professores na escola de educação básica, pela falta de conhecimento de outras pessoas além dos membros de suas famílias; penso realmente que pela falta de vivenciarem outras experiências em suas vidas.

Isto porque a liberdade do uso do espaço, a interação com pessoas que o compõe e a diversificação das brincadeiras tendem a introduzir um novo relacionamento na vida dessas crianças.

Tanto que em seus diversos depoimentos, essas alunas falaram dessas situações vividas

nas aulas de dança como responsáveis pelo amor que foi se instalando entre elas, entre nós, no convívio das tardes em que, por exemplo, ficávamos todas no quintal da escola, observando as árvores, suas folhas, suas raízes, o trabalho que fazia o seu José (jardineiro da escola) ao plantar uma árvore ou cultivar uma flor ou mexer na terra para o plantio.

Eu ficava pensando: “para que serve isto tudo no aprendizado da dançar?” Relações interpessoais, afetividade, complementaridade, contato corpo/ corpo/ objeto. Percebi que a presença da natureza me auxiliaria a falar sobre a dança.

Compreendi de imediato que seria impossível ficar na sala de aula, com as alunas completamente isoladas, falando de uma técnica que provavelmente não iria trazer qualquer resultado naquele momento, não desenvolveria na realidade, nem um aprendizado, nem um ensinamento, nem uma relação, travando suas descobertas para o futuro.

As dificuldades de relacionamento foram se diluindo e fui conseguindo que essas alunas começassem a ter interesse também em ficar em sala de aula, com execução dos jogos e da dança, sempre com a preocupação de fazê-las sentir seus corpos e seus movimentos e de entender como os relacionamentos lhes propiciariam novas descobertas. Os obstáculos foram sendo vencidos através dos laços criados pela afetividade desse convívio informal, em que a natureza foi inicialmente a grande aliada no árduo trabalho sobre a consciência de estar em grupo e de poder se harmonizar, de poder saber conviver e aprender.

A ETDUFPA, por ser também uma escola de teatro, possui um número muito grande de objetos cênicos. Quando as crianças entraram em contato com esses objetos, eles também se tornaram meio de estabelecimento dos elos que foram se formando entre elas. Instalaram-se neste grupo brincadeiras com tais objetos, que variavam entre panelas, cavalinhos de pano, tambores, cadeiras, bonecas, escadas, flores de papel crepom, boi-bumbá, folhas secas (apanhadas no quintal), cadeiras e cestos de vime.

Esses objetos vieram a colaborar com a etapa que denominamos de identificação/ compartilhamento. Nesta etapa, as alunas precisaram organizar as distribuições das brincadeiras, dos objetos cênicos, dos personagens, sem brigar ou litigar pelo objeto com que mais se identificavam. Expliquei a elas que aqueles objetos também seriam utilizados por outras pessoas e que não poderiam ser estragados. Deveriam ser usados e colocados de volta em seus lugares ao final de cada brincadeira.

A saída do ambiente de sala de aula para buscar esses objetos e trabalhá-los permitiu

o aumento do tempo da aula (a permanência na sala - portanto, a aula - era limitada pelo horário da entrada da próxima professora com sua turma). Desse modo, eu realizava uns dias de aulas em sala e outros “livres” ou dividia uma mesma aula pelas duas possibilidades, superando momentos de falta de interesse das alunas e a consequente desconcentração em sala de aula.

Por meio dessas atitudes, que fui descobrindo com a observação das alunas e dos limites oferecidos pela escola, consegui que aquelas entrassem na etapa da colaboração.

Nesta etapa, as alunas mantiveram umas com as outras relação harmoniosa. Isto oportunizou que elas superassem no dia a dia das aulas suas carência de espaço, de tempo e de relacionamento, transformando esses dias de aulas, somente dois dias por semana, em momentos lúdicos, considerados por elas como “de muitas felicidades” e para mim bastante prazerosos, pois percebi que ao mesmo tempo em que detectava a carência também podia encontrar um meio de superá-la, levando essas alunas a um constante crescimento no conhecimento do seu corpo, do outro e do momento que estávamos vivendo, ou seja, entrando no mundo de novas descobertas (PONTY, 1994; MELO, 1997).

Para tanto, tive que mudar o tão conhecido modo de ensinar tradicional, pois entendi que trabalhar com crianças é vivenciar suas sensibilidades, suas descobertas e aprender com elas.

Portanto, não pude me fechar em regras, métodos ou metodologias preconcebidas para este relacionamento e sim aguçar cada vez mais suas curiosidades, suas consciências, através de um ritmo de descobertas totalmente novo, interessando somente “COMO” conseguir auxiliar estas alunas a achar as respostas para seus questionamentos, oportunizando que encontrem uma postura frente ao mundo exterior (VIANA, 1990), que encontrem as suas próprias verdades.

Finalmente, nos meses de maio e junho, consegui que as alunas começassem a achar que estar também em sala de aula era prazeroso, que poderiam inventar brincadeiras através dos jogos, da dança, do teatro, tão divertidas quanto aquelas que foram capazes de experimentar fora de sala de aula, chegando num clima de colaboração, a ponto de organizarem uma coreografia (em junho) e uma peça de teatro (em novembro), ambas baseadas nas experiências adquiridas nas aulas.

Foto 14 - *Coreografia: "As Junianas e suas brincadeiras". Apresentada no Núcleo de Artes no evento "Feira da Cultura", da UFPA.*

4.2 BUROCRACIA ESCOLAR E CRENÇA NUMA ORGANIZAÇÃO BASEADA EM NORMAS

Na trajetória escolar, as crianças chegam e deparam-se com as regras da imobilidade e atenção como condições para a aprendizagem. Estar imóvel permitiria estar atento e aprendendo, um dos exageros praticados no existir escolar, demonstrando com essa vinculação a dinâmica que se processa na sala de aula (SAMPAIO, 1999).

A escola, ávida por organização, almeja vencer seu programa e parecer eficiente em sua escolha curricular, quer cumprir seus planejamentos, preestabelecer conteúdos, cargas horárias, procedimentos de dentro de sala de aula, visando com isso controlar a aprendizagem, deixando o docente sempre no papel de vigilante e o aluno no de eternamente vigiado (FOUCAULT, 1987; TRAGTENBERG, 1982).

Com isso, a escola dá pouca importância ao conhecimento básico sobre a natureza da criança, que envolve o movimento, trazendo uma série de problemas (que provavelmente perdurarão no futuro), como a falta de criatividade, inibições (que ficarão muito mais rígidas).

das quando esses já forem adolescentes, não dando para imaginar quando chegarem na fase adulta) e competições não aconselháveis, que geram a insatisfação dos alunos e pais com o procedimento escolar e resultados, que não lhes permite conhecer e nem pensar em um outro “educar”. Como efeito, os alunos tornam-se emoldurados, robotizados (READ, 1986).

Alguns professores da escola básica chegam a dizer que muito movimento para as crianças, pelo menos dentro da sala de aula, “é bagunça total” e que não é este o objetivo da escola, delegando somente a hora do recreio para tal atividade. A criança deve sair desta escola disciplinada, obediente, “com tudo decorado, de cor e salteado”, com certezas, embora sem dar nem um significado a todo esse calhamaço de informações (SAMPAIO, 1999; MORIM, 2000), sem saber escolher o que vai esclarecer as suas necessidades, sem saber livremente criar.

Na realidade, alguns professores preocupam-se muito mais com a sua ascensão docente, super valorizando as aprovações nos exames, provas, sem pensar sequer em discutir com outros professores sobre seus alunos e seus resultados e os novos conhecimentos desabrochados. Isto acontece porque no contexto escolar não há essa comunicação; o que existe é a ordem (TRAGTENBERG, 1982).

Na lógica da ordem escolar, o recreio “serve” para suprir a necessidade da criança de se movimentar, “lá sim, é o lugar de se libertar”. Mas nem todos os alunos aproveitam esse momento para movimentar-se, visto que muitos, até por sua faixa etária, como minhas alunas de 9 anos de idade, preferem ficar sentados, merendando ou conversando com seus colegas. Como se vê, rege a imobilidade. A criança moldada pela regra da imobilidade deixa de perceber suas inúmeras possibilidades, não tendo a oportunidade de ir descobrindo a cada etapa (LÊ BOULCH, 1983) ou a cada estágio (PIAGET apud LÊ BOULCH, 1983) a dinâmica de seu desenvolvimento corporal. É preciso achar como acordar os corpos dos alunos e desacomodá-los, para que possam encontrar o novo, pois esses corpos encontram-se limitados aos padrões que a própria vida lhes impõe (VIANA, 1990).

A escola de arte também se depara com limites, como as regras e a rotina, que ali governam as interações, o espaço e o tempo, afinal, essa também é uma instituição escolar e organiza-se em função das mesmas burocracias adotadas pelas demais escolas. Por exemplo: minhas aulas tinham que ser desenvolvidas em uma hora, das 14:30 às 15:30 horas.

Quando encerrava o tempo, eu percebia que esse limite da hora cortava totalmente o “clima” criado com as alunas, pois quando estas estavam começando a se interessar pelo

que eu estava falando ou pelo que estavam fazendo, a outra professora do lado de fora da sala esperava com seus alunos, para começar sua aula. Isto demonstra que eu não atentei, na época em que planejei, que essas aulas, para alunas entre 7 e 9 de idade, pelo menos inicialmente, necessitavam de mais tempo, já que se tratava de iniciantes ou em preparação para se iniciar numa linguagem até então desconhecida para o grupo.

Entendo que a insuficiência do tempo delimitado para essas aulas foi um dos terríveis obstáculos com que me deparei nesta investigação. Acredito que com a sua ampliação, a experiência teria sido realizada com mais qualidade, que eu teria instruído uma prática/teoria com mais possibilidades de novas descobertas (minhas e das alunas), orientaria mais trabalhos compartilhados, encontraria melhor assessoramento por parte dos pais para as atividades (tive que desistir de muitas delas, como a visitas a museus, exposições, espetáculos), assim como a comunicação com outros professores e até mesmo maior colaboração dos funcionários (TRAGTENBERG, 1982).

Não quero julgar a escola, mas fazer parte do grupo de professores que bradam pela reforma do pensamento e consequentemente da educação (MORIN, 2000), pois tais burocracia e autoritarismo presentes no contexto escolar muitas vezes obrigam à submissão a um alto nível de rigidez que impede novas situações e empurra sempre para o formalismo, para o ritualismo burocrático. O procedimento administrativo com essas características afasta das relações e coloca diante do impessoal, fazendo o professor inquieto com tal ordem parar e ser visto como “arrogante” e “insolente”, ocorrendo o conflito.

Observo que tanto escola como família são importantes e fazem parte desta base inicial da educação e que deixam as heranças culturais (TRAGTENBERG, 1982) que se inscrevem para sempre em nosso corpo, basicamente no nosso modo de viver.

4.3 UMA ESCOLA CHAMADA SENSIBILIDADE

Entendo que a dança como proposta educativa, seja fundamental, por se tratar de movimento (quando trato da criança, da dança e da consciência corporal, entendo que o corpo e seu movimento são os motivos principais do aprendizado) e, nesta era da complexidade (MORIN, 2000), poder desempenhar o papel de disciplina conectora. Daí a necessidade de tornar o estudo da dança um estudo colaborador com a educação, um estudo em busca de outros estudos, realçando a(s) consciência(s), sem deixar de ser esta educação séria ou

prazerosa (MARQUES, 1990). O aspecto do prazer vem do fato de que quem pratica a dança alcança um sentimento de alegria, dando oportunidade de tornar as pessoas harmoniosas e com isso ganhar um incrível sentimento de pertencer, passando a conhecer melhor umas as outras, permitindo a comunicação livre, sensível e imaginativa com o outro e com o mundo no qual se inserem (MERLEAU-PONTY, 1994).

Nessa perspectiva, a expectativa dos pais das crianças envolvidas nesta pesquisa é de que o curso de arte venha colocar seus filhos em contato principalmente com eles próprios. Esses pais queixam-se sempre do procedimento da escola pela questão da imobilidade ou de isolamento e acreditam que em um curso como o de dança, suas filhas entrem em contato com outras pessoas e possam recuperar a auto-estima, a autoconfiança, o autocontrole. Acreditam que vão encontrar na arte a verdadeira panacéia, ou seja, o remédio para todos os males causados pelo modo de viver e de ser educado na escola de educação básica.

Não obstante essa expectativa, são muitos os motivos que fazem com que os pais retirem seus filhos dos cursos de arte. Um deles diz respeito ao que o professor está ensinando para as crianças.

Na maioria das vezes, se a aula não for de balé clássico, os pais as retiram. Assim, caso o ensino tenha como base a brincadeira ou outro tipo de ensinamento mais lúdico, mais espontâneo (embora com regras), como o ensinamento através dos jogos teatrais ou outros, menos mecanicista, os pais reclamam e desistem do curso, dizendo que preferem que suas filhas aprendam o balé clássico.

Nesse âmbito, deparei-me com pais que se decepcionavam quando lhes dizia que eu ainda não iria utilizar “pontas” com suas filhas. O equívoco dos pais parece estar em buscar o desenvolvimento sensível de suas filhas em práticas mecânicas e vazias de significado, tentando retomar, numa escola de arte, algo que é mais comuns nas escolas de educação básica.

Entretanto, o mais grave é que, de fato, há classes de danças que desenvolvem essas práticas, ainda fortemente presentes em aulas mecanicamente repetitivas, que dão importância quase exagerada à esfera técnica racional, desprezando o afetivo. É preciso atentar ao processo desenvolvido em sala de aula, se o que foi apreendido é significativo para as crianças e principalmente com a superação de suas dificuldades no avanço de seus conhecimentos.

Entendo, hoje, sobre a dança, que esta deve ser vista como um complemento da

formação tanto artística como de integração social do indivíduo. Não se pode prescindir de uma arte que traga para essa pessoa a alegria de aprender e também uma consciência. A dança, principalmente na educação da criança, desempenha um papel importante no desenvolvimento corporal, pois ativa os estímulos tátil, visual, auditivo, afetivo, cognitivo e motor.

Portanto, quando se trabalha com a dança e com a criança deve-se propor, não as práticas mecânicas, mas atividades que visem o desenvolvimento da coordenação motora, do equilíbrio e da flexibilidade, da mesma forma que aspectos como criatividade, musicalidade, socialização e o próprio conhecimento teórico, neste caso, sobre a dança, mas sem esquecer de sondar o que na realidade seja significativo para o aluno. Para tanto, é necessário, em lugar de regras de um método estipulado, partir de um conhecimento diagnóstico sobre os alunos.

Sabe-se que toda arte se expressa de uma forma peculiar que tende a concretizar o que há de mais essencial no ser humano e na natureza, unindo-se a criatividade, à expressão e à imaginação, que são fatores importantes no desenvolvimento do indivíduo. Segundo Duarte Júnior (1996, p 57), “a arte se constitui num estímulo permanente para que nossa imaginação flutue e crie mundos possíveis”.

Dessa maneira, busquei apresentar às alunas, conforme as necessidades diagnosticadas, mundos diferentes como a dança e o teatro, significativos e enriquecedores, tanto para elas como para mim. Minha preocupação central era, portanto, oferecer para as alunas, uma educação através da arte que as levasse a ter conhecimento de si mesmas, do mundo que as cerca, mas com prazer, com consciência, sem se transformar numa trajetória enfadonha, repetitiva, sem afetividade, sem elo com a realidade das alunas (MARQUES, 1990).

Ficam, no entanto indagações: por que tem sido a dança uma disciplina isolada, pré-moldada ou mesmo inexistente nos currículos escolares? Por que não está inter-relacionada com outros conhecimentos? E por que uma escola de arte tem que enfrentar limites burocráticos, arraigados ao autoritarismo?

Parece que a escola básica e a escola de dança, por seus limites (e esses são diversos) mantêm-se no conformismo, na passividade e na estereotipia, com dificuldades para alcançar as condições que proporcionam a criatividade, o emocional, omitindo-se quanto ao fato de que o homem se depara com um mundo em transformação, “caleidoscópico” (MARQUES, 1999; ROGERS apud OLIVEIRA 2002). Nessas escolas, que deveriam ser da

sensibilidade, o ensinar e o aprender precisam estar juntos, professor e alunos aprendendo juntos, tornando-se verdadeiros pares da pedagogia no que diz respeito a essa sensibilidade, com sonhos, desejos, alegrias, todavia, sem perder a seriedade (OLIVEIRA, 2002, MARQUES, 1999), sem perder a afetividade, sem deixar de estar envolvidas pelo amor.

4.4 DEVER ANTES DO PRAZER

As respostas dos pais em questionários indicam que as tarefas escolares são encaradas de forma radicalmente diferente de atividades como a dança que tem um sentido lúdico, vista por muitos deles como uma brincadeira, como um passa tempo. Para os pais, há momentos para estudar e momentos para brincar e esses dois momentos tornam-se bastante distintos, como mostra Sampaio (1997) em seu protesto contra miséria da pedagogia.

Alguns desses pais vão um pouco mais longe e dissimulam, mascarando suas respostas, dizendo que a hora de brincar “quem decide são as crianças”. No entanto, estas sabem que enquanto a tarefa não for feita, não pode haver brincadeira. Os pais estão contaminados pela idéia “sentar = aprender”, o que, aliás, não poderia deixar de ser diferente, pois estes vieram desta mesma escola, com esta mesma forma de pensar o educar, embora hoje vivam num mundo diferente daquele vivido anteriormente.

Inadvertidamente, o professor também pode incorrer no equívoco de tornar suas aulas “sérias”, no sentido de enfadonhas, porque vazias de significado e mobilidade real dos alunos. assim, dependendo da atividade por mim conduzida em sala de aula com minhas alunas, muitas vezes, no início de meus trabalhos com este grupo do Preparatório I, ouvia a frase “oba, que bom que já acabou a aula, só assim podemos ficar livres para brincar, vamos brincar?”.

Atenta a este comentário feito pelas alunas, considerei que se estava existindo este tipo de comportamento, é porque deveria nesta relação professor/ aluno estar se instalando algo não satisfatório. Percebi que a debilidade, no caso, estava partindo do meu lado e como professora e observadora mudei minha atitude.

Esta decisão me foi possível, porque eu utilizava a avaliação diagnóstica e era levada em todos os momentos a estar avaliando as alunas, o que me dava a oportunidade de buscar imediatamente, quando a insatisfação se revelava (quanto ao envolvimento e aproveitamen-

to, entre outros aspectos), uma atividade que fosse exatamente a causadora de uma outra frase: “ah tia!..., já vai acabar a aula? Podemos ir lá para o quintal da escola, continuar nossas brincadeiras? Vamos tia, vamos continuar brincando, não queremos ir para casa”.

Observei que a maioria dessas atividades, que geralmente eram feitas através dos jogos teatrais, da dança e do desenho, despertava grande interesse dessas crianças em estarem juntas para desenvolverem as tarefas. Foram as atividades que mais exigiram concentração por parte destas alunas e nas quais eram demonstradas mais afetividade e harmonia, pois proporcionavam um diálogo e isso sempre trazia a felicidade e o prazer de estarmos juntas e nos comunicando livremente sem ser insolente, radical e autoritária.

Os jogos quando com regras, esclarecem comportamentos, decisões, modo de fazer, desabrochando o sentimento de equipe, sem fazer com que o aluno perca toda a alegria e o prazer de pertencer aquele grupo (SPOLIN apud KOUDELA, 1998). Pensando assim, não quero dizer que toda solução para o ensinamento da dança tenha que ser dada através dos jogos, dos jogos da dança ou dos desenhos, pois seria ditar uma regra.

Sei que o dia a dia de uma sala de aula, seja da escola básica, seja da escola de dança, apresenta situações muito diferentes das esperadas cujos resultados aqui seriam tanto no sentido positivo como no sentido negativo. Especialmente por isso, de fato, as regras não cabem, pois em alguns momentos podem ser inadequadas e não dar certo.

Ocorreu, por exemplo, nesta investigação, que as alunas decidiram que não queriam apresentar no palco, para o encerramento das aulas, nenhuma coreografia, como tem sido de praxe. Preferiram, em vez disso, fazer na própria escola, no teatro “Cláudio Barradas” (da ETDUFPA) em um dia qualquer, uma peça de teatro que tivesse música, dança e teatro, matérias teorizadas e praticadas durante as oficinas, sendo este um comportamento não esperado por mim, pelo menos naquele momento, pois pensava que as alunas precisariam de mais tempo para que pudessem tomar esse tipo de atitude.

Achava até que a decisão tomada por elas tivesse sido motivada por inibição, vergonha das outras meninas, medo do ridículo. Embora essa atitude tenha me surpreendido, pude compreender que, se elas não quiseram participar, foi porque na realidade nada daquilo que diz respeito ao ensaiar, estava lhes causando prazer. Chegaram mesmo a dizer que, aquela atitude de ensaiar e ensaiar para elas “era muito chata”, mostrando com essa revelação a vontade de não participar. Deixei-me levar pelos seus depoimentos, pela suas demonstrações de satisfação e de insatisfação.

Não insisti, como a escola queria, com uma apresentação delas num evento público, muito menos as critiquei. Procurei comungar com a necessidade e com a vontade daquelas tão pequenas e “sábias aprendizes”. Fiz isto porque acredito que é preciso mudar o pensamento em relação ao modo de olhar o ser humano. É necessário perceber que não é possível ter certeza de nada, nem mesmo sobre o “efeito” do ensinamento e do aprendizado que a escola impõe aos professores e aos alunos.

Então, por que a escola tem que ter esse perfil de “camisa de força”, esquecendo que o corpo é a sede inquestionável das paixões? Quando deveria dar ouvidos e concordar com Morin (2002) que aconselha a mudar o modo de pensar no sentido de se passar a reconhecer a complexidade do homem e compreender a sua unicidade/ diversidade, enquanto ser racional (*sapiens*), louco (*demens*), produtor, técnico, construtor, ansioso, extático, instável, erótico, destruidor, consciente, inconsciente, mágico, religioso, neurótico, que goza, canta, dança, imagina, fantasia. Portanto, que pode e necessita ter o prazer e o lazer complementares entre si e não como dicotomias.

Todas essas discussões conduziram a reflexões em torno da importância e necessidade da avaliação diagnóstica no desenvolvimento da consciência corporal, e que são apresentadas na conclusão deste estudo a seguir.

CONCLUSÃO

A DIAGNOSE COMO SUPERAÇÃO DAS CARÊNCIAS: POR UM ENSINO A PARTIR DO ALUNO

Quando declinei da proposta metodológica que já havia organizado e decidi por fazer um estudo diagnóstico, deparei-me com dúvidas que me fizeram refletir sobre a consciência corporal aplicada à dança dirigida à criança.

Logo no primeiro contato com as alunas, foi possível observar que eu não poderia, naquele momento, falar de dança, muito menos, falar de técnica sem que me tornasse autoritária e enfadonha. Provavelmente, minhas alunas sentiriam muito sono se eu começasse a aula fazendo com que repetissem movimentos mecânicos quantas vezes fosse necessário. Ficariam caladas, algumas amedrontadas e estariam provavelmente cansadas e consequentemente desinteressadas.

Precisei, para começar, voltar-me à questão da “consciência corporal” e fui buscar para este conhecimento, o estudo do “esquema corporal”. Isto porque se o aluno de pouca idade começar a se deter sobre as possibilidades que o seu corpo oferece, descobrirá também que poderá usar esse conhecimento do seu corpo nos vários sentidos de sua vida, tornando-se um adulto livre para sentir e refletir sobre seus sentimentos advindos de suas experiências, encontrando um melhor modo de viver.

Minha dúvida maior, quando comecei esta investigação, deu-se no sentido de como fazer o aluno de dança começar a ver a entender seu corpo, para em seguida poder falar com ele, ou seja, comunicar-se com o outro, com o mundo que o cerca através da dança. Todavia não fiquei somente aí em meus questionamentos. Pensei também, como faria para proporcionar neste aprendizado de dança, “sentido” para a própria vida, ou seja, do existir, do estar presente contextualizando o momento e a própria cultura.

Nesta trajetória, de querer conhecer o corpo que dança (isso vem acontecendo desde 1972), busquei sempre um modo de dialogar com o aluno, um modo na realidade de fazer e aprender juntos, pois é assim que se aprende. Esse procedimento diz respeito a minha busca constante por uma prática educativa que dê a esse aluno oportunidade de viver um sujeito com autonomia e como diz Oliveira (2002), situado numa certa cultura e num momento histórico social, num movimento contínuo, dialético e criativo de transformar e ser transformado, ou seja, o de estar vivendo a sua história.

Outra dúvida foi sobre como avaliar o aluno quanto ao conhecimento que traz consigo de seu corpo e como este se relaciona com o mundo. Para resolver esta tarefa, fui buscar auxílio na avaliação diagnóstica, visto que esta tem a característica de auxiliar o professor na busca do aprendizado do aluno, ou seja, esta avaliação é um instrumento que o professor lança mão para detectar carências de seus alunos, mas ao mesmo tempo, serve para auxiliar a superá-las.

Eu sabia que, no que diz respeito à avaliação de um aluno, é necessário ser responsável, pois se esta avaliação for mal conduzida, seus efeitos serão para sempre, inviabilizando o desenvolvimento aluno, truncando o avanço do mesmo nas suas descobertas. Aprendendo e percebendo com Luckesi (1990) sobre a avaliação que normalmente se usa nas escolas (na ETDUFPA, a avaliação ainda é a classificatória), percebi algumas variáveis. Para que esteja acontecendo este ritual, devem estar presentes “o juízo de existência”, “o juízo de qualidade” e a “tomada de decisão” (LUCKESI, 1990).

No “juízo de existência”, é preciso fornecer, na avaliação, os dados sobre as possibilidades do corpo (no caso, trabalhei com a dança e com a criança). Questionei: o que este aluno, chegando com os seus conhecimentos adquiridos de sua formação familiar e mutilado pelos hábitos da escola básica, sabe sobre a pressão de estar sendo observado, julgado? Será que o comportamento deste aluno de pouca idade seria espontâneo, mediante tanta autoridade, mediante tanta cobrança? E alcançaria uma boa nota nesta avaliação?

No “juízo de qualidade”, é preciso atribuir ao aluno as suas “qualidades”. Essas qualidades (no caso, seriam apresentadas através das técnicas de dança, utilizadas em sala de aula, no momento do exame) ou o que diz respeito a sua participação, que na realidade são qualidades que o curso de dança, em sua programação/ planejamento, determina para que o aluno prossiga neste conhecimento.

Considero que o ponto mais crucial em relação a esta avaliação seja o momento da “tomada de decisão”, porque aqui, tomo uma iniciativa e logo após determino uma sentença. Tudo o que vi e julguei fundamentará minha decisão no sentido de superar os problemas diagnosticados; terei que tomar uma atitude para superar os problemas de aprendizagem apresentados pelo aluno (LUCKESI, 1990).

Temo que muitos destes julgamentos sejam feitos às vezes por meio de uma observação mal realizada ou até dificultando a avaliação, como fazem muitos professores “pra pegar o aluno”; outros até levam em conta problemas como “antipatia” por alunos, dificultan-

do-lhes estes momentos, inibindo-os. Preocupa a situação de ter que dar pontos (notas). Alguns serão mais, outros serão menos, dependendo do entendimento do professor, do relacionamento deste com o aluno e do relacionamento do aluno com o professor. Trata-se de um livre arbítrio, dar notas ao aluno, muitas vezes castigando uns e premiando outros (LUCKESI, 1990; FOUCAULT, 1990).

Outro aspecto preocupante é quando se elaboram planos de aulas. Muitas vezes separam-se conteúdos, atividades, técnicas, sem prévio conhecimento sobre o aluno, ou seja, o que o professor sabe daquilo que o aluno conhece, bem como sobre as suas experiências? Ou mesmo o que será necessário daquele momento em diante conhecer?

Acredito que seja necessário evitar que arbitrariamente se obrigue o aluno a praticar o que na realidade naquele momento não seja o essencial para o ele, facultando uma atividade mortificadora, buscando ver e ter alunos criativos, capazes de viver, de construir conhecimentos, em lugar de impor nas aulas dados irrelevantes “ao nosso bel prazer”, como diz Luckesi (1990).

Com outro procedimento, quando se avalia e se tem que classificar o aluno, termina-se optando pela quantidade. Ao contrário, pretendo que a qualidade seja pontuada, permitindo à escola o prazer de valorizar a elevação cultural do aluno, enfatizando o momento em que o mesmo tem o prazer de começar a entender seu mundo (crianças de 7 a 9 anos de idade) crescendo com uma visão consciente de sua realidade, ou seja, “desabrochando” para o novo. Entendo que é mais coerente trabalhar com o aluno em vez de dar-lhe médias pelo mínimo de conhecimento.

Minha conclusão é de que, assim, oportuniza-se a superação de seus males quanto à impossibilidade de tomar posse do conhecimento de sua situação na aprendizagem da dança. Procedendo assim, contribui-se para o avanço desse aluno estimulando-o a novas descobertas e supera-se o conformismo do professor. Não desejo continuar a me arrastar, carregando os males de um ensino antidemocrático. Tampouco continuar tendo cabeça bem cheia em vez de bem feita (MORIN, 2000).

Pensando assim e porque acredito numa mudança de pensamento e numa reforma no ensino foi que optei pela avaliação diagnóstica da consciência corporal como objeto de estudo. Por meio da diagnose da imagem do corpo, é que posso avaliar o grau da consciência corporal do meu aluno, dando-me a oportunidade, como professora, de detectar o que já foi desenvolvido e percebido por ele em relação ao seu corpo, assim como as carências que

ainda precisam ser superadas, proporcionando-lhe se ver em suas habilidades e possibilidades.

À GUIA DE EPÍLOGO AS SENSAÇÕES DE MINHA EXPERIÊNCIA: NO CORREDOR DO MEU CHÃO

Era um corredor muito longo. Olhando do início dele, eu não conseguia ver o seu fim. Suas paredes eram de textura áspera. As arandelas, que faziam a iluminação, chegavam bem próximo quase que do meu nariz, dando perfeitamente para sentir seu calor, encandeando-me. Em alguns momentos emergia de sua penumbra uma quase clara luz que dava para enxergar as paredes que eram róseas, mas, que um dia, pareciam ter sido amarelas.

Quando olhava para frente, a escuridão se fazia presente e, pisando, sentia com os meus pés o quanto era úmido aquele chão. Fazia-me tremer de frio, mas ao mesmo tempo era mórbido, chegando ser aconchegante. Todavia, sua flutuação entre alto e baixo me fazia desacomodar me chamando atenção. Daí, então, vinha uma nova atitude? Refletida? Transformada? E eu ia escrevendo isso tudo que sentia naquelas paredes.

Quando colocava os meus pés naquele chão, tomava uma certa cautela, não por medo, mas, por querer entender como estava o meu corredor. Pisando no chão, tinha a nítida impressão que se balançava e este balanço fazia um rangido: crue, crue...

Era um barulho que parecia que me acompanhava, tanto que para qualquer lado que eu me dirigisse ou me virasse, o som acelerava ou desacelerava, dependia da emoção, fazendo-me deliciosamente pensar: devo ir para frente ou para trás? Mas estas paredes já foram amarelas.

Abriam-se portas, em alguns momentos de um lado, em outros as do outro lado, que facilitavam uma ventania. Este vento, deixando-me tonta, quase que me tirando do chão, rompia porta adentro, colaborando para que todas as janelas se abrissem de uma só vez, dando-me a oportunidade de ver o azul do céu lá do lado de fora. Mas, o vento era muito forte e saía me levando, carregando-me para o interior de umas salas ou jogando-me para fora, isso fazendo com que eu desse mais um passo para frente neste corredor. Inesperadamente, mais uma vez, era puxada para o seu interior e caía no vácuo, ali ficava flutuando, flutuando, até que encontrava novamente as paredes como limite.

Parada, sombreada, tateava o lugar para poder entender onde estava. Andava para frente ou ia para traz? Estava tentando chegar ao final. Mas que final?

Em algumas portas deparava-me com muita terra, um pouco barrenta, com aquela cor amarelada, dificultando o caminhar tornando as passadas pesadas e arrastadas. Parecia, que estava colada naquele chão e puxar minhas pernas de dentro daquela terra, barrenta, quase tabatinga necessitava de muito esforço, pois quando me deslocava do lugar, já começava a escorregar, ai!, mais cautela, atenção!, sessão, era necessário para caminhar e para decidir, que porta escolheria.

Quando um dos meus pés descolava um pouquinho do barro, pensava: “mas que sorte a minha!”. Olha só, surge uma janela, agora sim, dava para retornar para o corredor. Mas, olhando da janela para fora e para o chão, parecia muito alta a distância da janela para este chão, mesmo assim buscava uma estratégia de como sair dali de dentro. Tentaria um salto? Ou colocaria uma perna, esticaria um pouco mais a outra, para conseguir colocar as pontas dos dedos no chão e poder novamente alcançar o corredor? Flutuar, flutuar e voar, como nos quadros de Chagal (Os noivos) sentindo-me inteiramente entregue ao prazer do movimento do meu corredor com o seu rangido - era tão musical! Era dançante.

Quando no corredor, debatia-me com as paredes diagonalmente. Andava para frente ou para traz? Estava tentando chegar no final. Mas, que final?

Existiam portas, tanto de um lado como do outro, que se apresentavam como uma floresta com dezenas de espécies de plantas e com uma rica variedade de animais. Por aqui, andava, dançava e tocava nos animais, parecia que tudo entrava num intercâmbio, havia uma sintonia, entre eu e todos, parecíamos únicos, mas sabíamos que éramos diversos despedaçados, megalomaniacamente (Magritte).

Tinha a sessão de que ficava tudo mais flexível e esta relação me levava ainda, para uma outra porta - andava para frente ou para traz? Estava tentando chegar ao final. Mas, que final? Por muito tempo achei que poderia alcançá-lo.

Minha experiência com o meu corredor foi me mostrando que ele é sem fim e que vou estar sempre indo para frente ou para traz. Isto quem diz é a necessidade do momento, (começa a me dizer a experiência), talvez seja o reflexo, quem sabe o acertar - errar.

Caminhando cada vez mais naquele chão, ficava me perguntando: “que quero? Que querem?” Rompia, tirando-me do meu pensamento, o barulho de um trem, mas, só o barulho, ainda não tinha conseguido vê-lo.

Muitas vozes, muitas perguntas sussurradas saiam daquelas paredes róseas, mas que um dia já tinham sido amarelas, tantas vozes! Ficava em dúvida, sentia-me solitária, mas, era inútil cortar-lhes de súbito, a ferro.

Debatendo-me, dançando, flutuando, andando, olhava sempre para trás e quando me voltava, dançava uma dança dos índios, voltava a me ritualizar, voltava a me transbordar.

BIBLIOGRAFIA

- ARRUDA, Solange. *A arte do movimento (baseadas nos desenhos de Rudolf Laban)*. Ed. Parma Ltda. São Paulo, sem/ano.
- AZEVEDO de M. Sônia. *O Papel do Corpo no Corpo do Ator*. São Paulo. Perspectiva. 2002.
- BARBA, Eugenio; SAVARASE, Nicola. *A Arte Secreta do Ator. Dicionário de Antrpologia Teatral*. São Paulo: UNICAMP, 1995.
- BARBOSA Máe Ana. *A imagem no Ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2001
- _____. *ARTE-EDUCAÇÃO: leitura no subsolo*. (org.) –3.ed – São Paulo: Cortez, 2001
- _____. *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte*. (org.) – São Paulo: Cortez, 2002
- BARTHES, Roland. MICHELET. In_Paulo Neves. São Paulo. Companhia das letras, 1991.
- BECKER, Fernando e FRANCO K. Sergio Roberto, (Org.). *Revisitando Piaget*. Porto Alegre. Mediação, 1999.
- BERGE Ivone. *Viver o seu corpo por uma pedagogia do movimento*. São Paulo: Martins Fonte, 1988.
- BEZÍERS, M. M. Spiret. *A coordenação motora – aspecto mecânico da organização psicomotora do homem*. São Paulo. Summus, 1990.
- BIKLEN Sari, BOGDAN Robert. *INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Portugal. Porto Editora, 1994.
- BONFITTO, Matteo. *O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanilávski a Barba*. São Paulo. Perspectiva, 2002.

- BOUCIER, Paul. História da Dança no Ocidente. São Paulo: Martins Fonte, 1987.
- BRANDÃO, CARLOS RODRIGUES. O que é educação. São Paulo. Brasiliense, 2001
- BRITTAINE W. L., LOWENFELD V. Desenvolvimento da Capacidade Criadora. São Paulo: Ed. Mestre Jou, 1970.
- BRUHNS, Heloisa Turini, GUTIERREZ, Gustavo Luis (org.). O corpo e o Lúdico: Ciclo de debates lazer e motricidade. São Paulo. Ed. Autotes associados, 2000.
- CHALANGUIER, Claude & BOSSUO Henri. Expressão Corporal: Método e Prática. Rio de Janeiro: Entre livros Cultura, 1973.
- CLARO, Edson. Método Dança-Educação: Uma Reflexão sobre a Consciência Corporal e Profissional. São Paulo: E. Claro, 1988.
- COSTE, Claude Jean. A psicomotricidade. Rio de Janeiro. Kobopan, 1989.
- DAMÁSIO, Antonio R. O Erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano. In_ Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo. Companhia da letras, 1996.
- DANTAS, M. H. Estélio. Flexibilidade: Alongamento e Flexionamento. Rio de Janeiro: Stiape, 1989.
- DANTAS, M. H. Estélio. Pensando o Corpo e o Movimento. (org.). Rio de Janeiro: Shape Ed. 1994.
- DAOLIO, Jocimar. Da cultura do corpo. Campinas, SP. Papirus, 1965 – (coleção corpo&motricidade).
- DUARTE JUNIOR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. Campinas, SP: Papirus, 1995.
- _____. O Sentido dos Sentidos. Curitiba. Criar Edições. 2001.
- DELEUZE, Gilles. Lógica do sentido. In_Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo. Pers-

pectiva, 1974

FARIAS, Borges Coelho. A Arte e o domínio afetivo na educação. Coletânea PPGE. Vol. 1 número1 – janeiro/junho, 1999.

FELDENKRAIS Moshe. Vida e Movimento. In- Celina Cavalcante. São Paulo. Summus, 1998.

FERNANDES, Ciane: O Corpo em Movimento: O sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo, Annablume, 2002 .

FONSECA, Jesus de Maria. Jornal existencial, (SAEP) uma publicação existencial e psicomaiêtica, 1996 Disponível em:. www.terravistapt/agualto/5804/psicomotricidade. Acessado em: 04/05/2003.

FONTANELLA, Cock Francisco. O corpo no limiar da subjetividade. Piracicaba. UNIMEP, 1995.

_____. O corpo no limiar da subjetividade. Piracicaba: Unimep, 1995.

FOUCAULT, Michael. Microfísica do poder. In_ Roberto Machado (Org). Rio de Janeiro Edições Graal, 1984.

_____. Vigiar e Punir – nascimento da prisão. Petrópolis. Vozes, 1987

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e terra, 1996.

FRITZEN, José Sivio. Jogos dirigidos, recreação e aulas de educação física. São Paulo. Vozes, 1990.

GAMA, Zacarias Jaegger. Avaliação na escola de 2 Grau. Campinas, SP; Papirus, 1993.

GARAUDY, Roger. Dançar a vida. Rio de Janeiro. Ed. Nova fronteira S.A., 1980.

GONÇALVES, Maria. Salin. Sentir, Pensar, Agir: Corporeidade e Educação. Campinas: Papirus, 1994.

GREINER, Christine. Butô: pensamento em evolução. São Paulo: Escrituras Editoras, 1998.

_____. A Dança e seus Novos Corpos. Pontifícia Universidade Católica, Programa de Estudo de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica e Curso de Comunicação e Arte do Corpo, 1999.

HERMANT, G. O Corpo e sua Memória. In_ Maria José Perilo Isaac, Maria Salete Bento Cicarone (Membros do GEFIT – Grupo de Estudos Franceses de Interpretação e tradução). São Paulo. Ed. Manole LTDA, 1988.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. São Paulo. Ed. Perspectiva S.A, 2000.

ICLE, Gilberto. Teatro e construção de conhecimento. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002

JAMESON, Fredric. O método Brecht. In_Maria Silvia Betri; revisão técnica Iná Carmargo Costa. Petrópolis, RJ: vozes, 1999.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do Ensino de Teatro. Campinas, SP: Papirus, 2001.

KLEIN, Melaine. Amor, culpa e reparação. Rio de Janeiro. Imago, 1996.

KOUDELA, Domien Iugrid. Jogos Teatrais. São Paulo: Perspectiva, 1998.

KUPFER, Cristina Maria. Freud e a educação: o mestre do impossível. São Paulo. Editora Scipione, 2001.

LABAN, Rudolf. Domínio do Movimento. São Paulo: Sinimus, 1978.

_____. Dança Educativa Moderna. São Paulo: Ícone, 1990.

LE BOULCH, Jean. O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos. In_

Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.

_____. A educação pelo movimento: a psicocinética na idade escolar. Porto Alegre. Artes m'dicas, 1983.

LELOUP, Jean-Yves. O corpo e seus símbolos: uma antropologia essencial. (org.), Lise Mary Alves de Lima. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LIBANEO, José Carlos. Didática. São Paulo. Cortez 1994.

LIMA, Oliveira Lauro de. PIAGET para principiantes. São Paulo. Summus, 1980.

LIMA, Adriana de Oliveira. A avaliação escolar: julgamento ou construção?. Petrópolis, RJ; Vozes, 1994.

LOWENFELD, V.- Brittain W.L. Desenvolvimento da capacidade criadora. In_Álvaro Cabral. São Paulo. Editora mestre Jou, 1970.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Prática Docente e Avaliação. Rio de Janeiro: ABT, 1990.

MACHADO, Roberto. Deleuze e a filosofia. Rio De Janeiro. Graal, 1990.

MACEDO, Roberto Sidnei. A Etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação. Salvador: EDUFBA, 2000.

MAGILL, Richard A.- Aprendizagem motora, conceitos e aplicações. São Paulo. Ed. Edgar Blucher Ltda, 1984..

MARQUES, Isabel A. Ensino de Dança Hoje: textos e contextos. São Paulo. Cortez, 1999.

MATOS, Helena de Alfredi. O corpo, a dança, a escola. Coletânea PPGE. Vol. 1 número 1 – janeiro/junho, 1999.

M. DAND. Flores da Campina – Belém, IAP, 2002

MEIL, Kurt. MOTRICIDADE II: o desenvolvimento motor do ser humano. Rio de

Janeiro. Ao livro técnico, 1989.

MELO, de José Pereira. Encontro de história do esporte, lazer e educação física do esquema corporal: as influências dos paradigmas na educação física escolar. <http://www.terravistapt/agualto/5804/psicomotricidadehtm> / ilçuiluil, 03/05/2003.

_____. Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência da educação física na idade pré-escolar. São Paulo: Editora da Unicamp, 1997.

MERLEAU- PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. Rio de Janeiro. Martins Fontes, 1994

_____. A Natureza. In_ Alvaro Cabral. São Paulo. Martins Fontes, 2000.

MIRANDA, Regina. O movimento expressivo. Rio de Janeiro. FUNARTE, 1979.

MORIN, Edgar. As idéias: a sua natureza, vida, habitat e organização. São Paulo: Publicações Europa, América e Portugal, 1991.

_____. O Método: 3. O conhecimento do conhecimento. Porto Alegre; Sulina, 1999.

_____. Os sete saberes necessários a Educação do Futuro. In_ Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaia; revisão técnica de Edgard Assis Carvalho- 5. ed.- São Paulo; Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

_____. Meus demônios. In_ Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000.

_____. O MÉTODO- 2 A vida da Vida. In_ Marina Lobo. Porto Alegre, Ed. Sulina, 2001.

_____. A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. In_ Eloá Jacobina- 5 edição- Rio de Janeiro: Bertrand Brasil 2001.

_____. O Método: 1. a natureza da natureza. In_ Ilana Heineberg - Porto Alegre: Sulina; 2002.

_____. Em Busca dos Fundamentos Perdidos. In_ Lúcia Rodrigues, Salma Tannus. Porto Alegre: Sulina, 2002.

_____. As Duas Globalizações: complexidade e comunicação, uma pedagogia do presente. In_ Juremir M. da Silva. Porto Alegre. Sulina/EDIPUCRS, 2002.

MORIN, Edgar e Kerne Brigitte-Anne. Terra/Pátria. In_ Paulo Azevedo N. da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2002.

MOROZOVISK, Milena: Vida em movimento, T.M.M, Técnica Movimento de Milena Morozovisk. Curitiba: Movimento, 1996.

MARQUES, Garcia Mariana. Consciência Corporal: possibilidades pedagógicas no aprendizado da dança. Monografia apresentada para obtenção do título de especialista no Curso de Pós-Graduação em Consciência Corporal/Dança. Faculdade de Arte do Paraná, 1999.

NACHAMANOVITCH, Stephen. Ser Criativo- o poder da improvisação na vida e na arte. In_ Eliana Rocha. São Paulo: Summus, 1993.

NANNI, Dionísia. Dança-Educação: Pré-escola à Universidade. Rio de Janeiro – Editora Sprint, 1995.

NEGRINÉ, Silva Airton da. Coordenação Psicomotora – aspecto mecânico da organização psicomotoras e suas aplicações. Porto Alegre. ^a Negriné, 1987.

NORTH, Wulfried. Panorama da Semiótica - de Platão a Pearce. São Paulo: Anna Blume, 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. VYGOTSKY: aprendizado e desenvolvimento um processo-sócio-histórico. São Paulo. Scipione, 1997.

OLIVEIRA, S. Roseli; MACEDO, Hercules. O Professor e a avaliação; avaliação escolar. Disponível em: www.projetoeducar.com.br/avalia. Acessado em: fev. 1998.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O Prazer de Aprender: proposta educativa para o desenvolvimento da consciência estética e ética através da vivência teatral. Universidade Federal

da Bahia. Universidade Estadual de Santa Cruz/ Programa de pós-graduação em Educação. Salvador/Bahia, 2002.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processo de Criação. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. Acasos na Criação Artística. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

_____. A Sensibilidade do Intelecto: Visões Paralelas do Espaço e Tempo na Arte e na Ciência. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PEIRCE, Charles S. Semiótica. Col. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.

PIAGET, Jean. Sobre Pedagogia. In_ Claudia Berliner. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PORTE Souza de Bernadete. Ludicidade: o que é mesmo isso?. (org.). Salvador: Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Gepel, 2002.

PRESTI, Lo Franco. Seminário. PIAGET: O construtivismo na Psicologia e na Educação. Rio de Janeiro: Imago Ed, 1996.

RAMOS, Rosemary Lacerda. Arte-Educação, um processo educacional. Coletânea PPGE. Vol.1, número 1 – janeiro/junho, 1999.

READ, Herbert. A Redenção do Robô: meu encontro com a educação através da arte. In_Fernando Nuno. São Paulo: Summus, 1986.

_____. A Educação Pela Arte. Lisboa. Edições 70, 1958.

RENAUD, Pujade Claude. Linguagem do silêncio. São Paulo. Summus, 1990.

ROBATTO, Lia: Dança em processo a linguagem Indizível. Salvador: Centro editorial e didático, 1994.

RODRIGUES, Heliana. Grupo Tran Chan. Princípios da Pós-Modernidade, Coreografia na Dança Contemporânea. Tese de Doutorado, programa de Pós-Graduação em

Artes Cênicas. Salvador, UFBA, dez de 2000.

ROOYACKERS, Paul. 101 jogos musicais para crianças. Portugal. Lyon multimídia Edições, 1996.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. Emílio, ou, da educação. In_Roberto Leal Ferreira. São Paulo. Martins Fontes, 1999.

SALLES, Cecília Almeida. Gesto Inacabado, Processo de Criação Artística. São Paulo: Anna Blume, 1998.

SAMPAIO, Sônia Maria Rocha. O Corpo no Cotidiano Escolar/ ou a miséria da pedagogia. Salvador, Ba: FACED/UFBA. Tese de Doutorado em Educação pela FACED, UFBA, 1997.

SANTAELA, Lúcia. A percepção: uma teoria semiótica. São Paulo: Experimento, 1993.

_____. A teoria Geral Dos Signos, Semiose e Alta Geração. São Paulo: Ática, 1995.

_____. Cultura das mídias. São Paulo: Experimento, 1996.

SANT'ANNA, Flávia Maria, ENRICONE, Délcia, ANDRÉ, Cancela Lenir, TURRA, Godoy Maria Clódia. Planejamento de ensino e avaliação. Porto Alegre: Sacra Luzzatto, 1998.

SEMINERIO, Franco Lo Presti. Piaget: O construtivismo na psicologia e na educação. Rio de Janeiro. Imago Ed., 1996.

SHINCA, Marta. Psicomotricidade, ritmo e expressão corporal. São Paulo. Summus, 1987

SPOLIN Viola. Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspectiva, 1963.

_____. Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin. In_IngridDormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

STOKOE, Patrícia. Expressão corporal na pré-escola. São Paulo. Perspectiva, 1987.

TANNER, Michael. SCHOPENHAUER: metafísica e arte. In_Jair Barbosa. São Paulo. Ed. UNESP, 2001

THOMAZ, Sueli Barbosa. O paradigma como uma mudança de olhar: uma proposta de discussão. Disponível em: www.terravistapt/agualto/5804/psicomotricidade. Caderno de educação. Acessado em: 05/01/2003.

tragtenberg, Maurício. Sobre a educação política e sindicalismo. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982.

VAYER, Pierre e TORLOUSE Pierre. Linguagem corporal – a estrutura e a sociología da ação. Porto Alegre. Artes médicas, 1985. VERDERI, Érika Beatriz Leme Pimentel. Dança na Escola. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIANNA, Klauss. A dança. São Paulo. Siciliano, 1990.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In_ José Cipolia Neto, Luís S. M. Barreto, Solange C. Afeche. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

VILLAÇA, Nízia, GOÉS, Fred, KOSOVSKI, Éster. Que corpo é esse? Novas perspectivas. Rio de Janeiro. Mauad, 1999.

VISHNIVETZ, Berta. Eutonia: educação do corpo para o ser. In_Benita Beatriz Canabrava. São Paulo. Summus, 1995.

ANEXO A
FICHAS ANALÍTICAS

FICHA ANALÍTICA		
CAPACIDADE AVALIADA	AVALIAÇÃO	DIAGNÓSTICO E PRESCRIÇÃO
Ritmo		
Equilíbrio		
Espaço-temporal		
Conhecimento do corpo: Segmento Corporal Eixo Corporal		
Socialização, cooperação e afetividade		

FICHA ANALÍTICA: INSTRUMENTO DE DESCRIÇÃO NO PROCESSO DESENVOLVIDO EM SALA DE AULA / PRIMEIRO SEMESTRE DE 2003		
CAPACIDADE AVALIADA	PONTUAÇÃO OBTIDA	AVALIAÇÃO TOTAL
Lateralidade		
Coordenação		
Ritmo		
Equilíbrio		
Espaço-temporal		
Conhecimento do Corpo como um Todo		
Segmento Corporal: Articulações e Partes do Corpo		
Eixo Corporal: Alinhamento Postural		
Criatividade: Jogos de Im- provisação, Jogos de Con- centração, Jogos de Observa- ção, Jogos de Confiança		
Liderança		
Cooperação		
Socialização		
Afetividade		

FICHA ANALÍTICA
FICHA ANALÍTICA DA CULMINÂNCIA⁹

Pessoa e/ou obra sob observação _____

Observador _____

Local e Data da observação _____

IMPRESSÃO GERAL _____

CORPO – Principais partes e fundamentos usado, organização corporal preferencial.

EXPRESSIVIDADE – Principal ênfase expressiva _____

FORMA – principal modo de mudança de forma, relacionamento com objetos ou pessoas.

ESPAÇO - deslocamento, preferências espaciais (dimensões, diagonais e planos _____

9. Extraído de: FERNANDES (2002)

TENDÊNCIAS ASSOCIATIVAS DAS 4 CATEGORIAS _____

OBSERVAÇÕES: _____

FICHA COM CRITÉRIOS AVALIATIVOS DA COREOGRAFIA DA CULMINÂNCIA PARA O USO DO PROFESSOR

- No momento da apresentação as alunas demonstraram nervosismo?
- Houve perda de rendimento e orientação espacial no desenvolver da coreografia?
- As alunas demonstraram entendimento do que estavam dançando?
- As alunas demonstraram sociabilidade e disciplina durante os ensaios, na hora do espetáculo e após o mesmo?
- As alunas demonstraram-se espontâneas no decorrer da coreografia?
- A dosagem da preparação física proporcionou o aporte fisiológico necessário para a execução da coreografia do início ao fim?

ANEXO B
QUESTIONÁRIOS

QUESTIONÁRIO IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA

NOME_____ Sexo_____

Data do nascimento_____/_____/_____ Idade_____

Nome do pai_____ Profissão_____

Grau de Instrução: 1 grau() 2 grau () 3 grau ()

Nome da mãe_____ Profissão_____

Grau de Instrução: 1 grau () 2 grau () 3 grau ()

Endereço_____ Bairro_____

Cidade_____ UF_____ CEP_____ Fone_____

QUESTIONÁRIO AMBIENTE SOCIAL.

2.1- A criança reside em: 1 ()casa 2 ()apartamento

2.2- Os pais moram: 1 ()juntos 2 ()separados.

Em caso de resposta 2, mencionar com quem mora criança.

2.3- Além dos pais, moram outros membros da família na mesma residência? 1 ()sim 2 ()não. Em caso de resposta 1, mencionar o grau de parentesco e o número de pessoas

2.4- A criança é filho adotado ou unico? 1 () sim 2 () não.

Em caso de resposta 2, mencionar total e idade dos irmãos _____

2.5 Existe algum problema de relacionamento entre algum membro da família, em particular com a criança?. 1 ()sim 2 () não.

Em caso de resposta 1, especificar _____

2.6 Existe espaço para a criança brincar? 1 ()sim 2 ()não.

Em caso de resposta 1, mencionar os locais _____

2.7 Existe algum problema no bairro, na vizinhança, etc. que limite a utilização por parte da criança do espaço disponível na comunidade? 1 ()sim 2 ()não.

Em caso de resposta 1, mencionar o problema _____

QUESTIONÁRIO ANTECEDENTES

3.1 Como foi o período da gestação? 1() normal 2() problemático. Em caso de resposta 2, explicar _____

3.2 Houve algum problema durante ou após o parto? 1() sim 2() não. Em caso da resposta 1, explicar _____

3.3 A criança nasceu de parto: 1 () normal 2() cesária. Em caso de resposta 2 por quê?

3.4 A criança foi amamentada até o período de quantos meses? 1 () até 4 meses 2() até 8 meses, 3 () acima de 8 meses Obs: _____

3.5 A criança abandonou a amamentação de que forma? 1 () espontaneamente 2 () por influências. Em caso de resposta 2, por quê? _____

3.6 Quais dessas doenças a criança já teve? 1 () hepatite 2 () rubéola 3 () pneumonia 4 () sarampo 5 () meningite 6 () caxumba 7 () outras. Em caso de resposta 7 especificar _____

3.7 Em algum momento houve registro de 1 () desmaios @ () febre alta 3 () convulsões. OBS: _____

3.8 Atualmente, a criança tem alguma doença? 1 () sim 2 () não. Em caso de resposta 1, mencionar. _____

3.9 A criança foi internada alguma vez 1 () sim 2 () não. Em caso de resposta 1, especificar o motivo e o tempo da internação. _____

QUESTIONÁRIO ÁREA PSICOMOTORA

- 3.3 A criança começou a engatinhar: 1 () antes dos 6 meses 2() após os 6 meses.
- 3.4 A criança começou andar sem apoio. 1 () antes de 1 ano 2 () após 1 ano
- 3.5 Apresentou dificuldade em aprender a andar?..! () sim 2 () não. Em caso de resposta 1, especificar. _____

- 3.6 A comunicação verbal (fala) da criança apresenta alguma dificuldade 1 () sim 2 () não. Em caso de resposta 1, especificar _____

- 3.7 A criança apresenta algum problema de visão?..! () sim 2 () não. Em caso de resposta 1, especificar. _____

- 3.8 A criança apresenta algum problema de audição? 1 () sim 2 () não. Em caso de resposta 1, especificar. _____

- 3.9 A nível de membros superiores (braços), a criança tem a dominância: 1 () destra 2 () canhota. Escrever _____ comer _____ lançar _____
- 3.10 Houve ou há alguma tentativa em sentido de modificar essa dominância? 1 () sim 2 () não. Em caso de resposta 1, por quê? _____

3.11 Das atitudes abaixo o que a criança sabe fazer sozinha? 1 () comer com a própria mão 2 () abotoar a roupa 3 () amarrar os cadarços dos sapatos ou tênis.

3.12 A criança tem algum hábito ou tique? 1 () sim 2 () não. Em caso de resposta 1 mencionar o hábito e qual atitude dos pais ou responsáveis diante dos mesmos. _____

QUESTIONÁRIO SEXUALIDADE

3.3 A criança já demonstrou ou demonstra algum interesse sexual (manipulação genital, perguntas sobre o nascimento, gravidez, etc...)? 1 () 2 () não.

3.4 Em caso de resposta 1, qual foi a atitude dos pais ou responsáveis diante da situação.

Obs: (compreensão) _____

5.3 A criança já sofreu algum abuso sexual?. 1 () sim 2 () não. Em caso de resposta 1, especificar _____

QUESTIONÁRIO RITMOS FISIOLÓGICOS.

6.1 Quanto a alimentação a criança tem apetite: 1 () normal 2 () exagerado 3 () inapetente.

6.2 Quando a criança dorme tem o sono. 1 () tranquilo 2 () agitado. Em caso de resposta 2, mencionar as atitudes da criança enquanto dorme _____

3.3 A criança dorme: sozinha () acompanhada (). Em caso de resposta 2, explicar porquê

6.4 Em média, quantas horas a criança dorme? 1 () 6 horas 2 () 8 horas 3 () acima de 8 horas. Obs _____

6.5 A criança tem controle sobre a vontade de urinar e evacuar? 1 () sim 2 () não. Em caso de resposta 2 explicar _____

QUESTIONÁRIO ASPECTOS LÚDICOS.

7.1 Existe um horário específico para a criança brincar?

1 ()sim 2 ()não. Em caso de resposta 1, explicar _____

3.3 De que forma é tratada a criança quando brinca em outros horários? _____

7.3 A criança tem brinquedo em casa? 1 ()sim 2 ()não. Especificar a resposta

7.4 A criança demonstra maior interesse por um tipo específico de brinquedo? 1 ()sim 2 ()não. Em caso de resposta 1, especifica _____

7.5 Onde a criança gosta mais de brincar? 1 ()dentro da residência 2 ()fora da residência. Especificar a resposta _____

7.6 A criança demonstra interesse por alguns desse aspectos: rádio, televisão, teatro, cinema, livro, etc?.

1 ()sim 2 ()não. Especificar a resposta _____

7.7 A criança brinca mais: 1 sozinha() 2 em grupo(). Em caso de resposta 2, especificar, qual a atitude da criança no grupo infantil. Em caso de resposta 1 explicar porquê? _____

7.8 Nos finais de semana (sábado/domingo), a criança participa de outras atividades 1 ()sim 2 ()não. Em caso de resposta 1 especificar o local, atividades e freqüência que isso ocorre _____

7.9 A criança freqüenta outros cursos, escolinhas (música, teatro, esporte, línguas) 1 ()sim 2 ()não. Em caso de resposta 1, especificar atividade e a freqüência das aulas _____

QUESTIONÁRIO VIDA ESCOLAR.

8.1 Com qual idade a criança ingressou nesta escola? 1 ()6 anos 2 ()7 anos 3 ()8 anos 4 ()9 anos 5()10 anos.

8.2 Antes a criança freqüentou algum centro educacional? 1 ()sim 2 ()não. Em caso de resposta 1, especificar _____

8.3 As atividades escolares também são trabalhadas em casa? 1 ()sim 2 ()não.
Especificar resposta _____

8.4 Qual o tempo de permanência da criança na escola? 1 () um turno 2 () tempo integral.

8.5 A criança utiliza adequadamente o material escolar? 1 ()sim 2 ()não. Especificar resposta _____

3.4 Existe algum problema e relacionamento entre a criança/colegas/professor? 1 ()sim 2 ()não. Em caso de resposta 1 especificar _____

Belém (PA), _____ de _____ de _____.

Informante _____

Parentesco _____

Grau de parentesco _____

Professor _____

ANEXO C
DIÁRIO DE CLASSE

DIÁRIO DE CLASSE

O “PRIMEIRO ENCONTRO”

No dia 08 de abril comecei a ministrar aulas para a turma do preparatório do Curso Experimental de Formação para Bailarinos, em salas de aula da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), situada na Av. Magalhães Barata n. 990, no horário de 14:30 às 15:30h, duas vezes na semana. Esta classe inicialmente foi composta de 17 alunos na faixa etária de 7 a 9 anos de idade, todos do sexo feminino, não tendo sido matriculado alunos do sexo masculino.

No primeiro dia de aula, encontrei com quase todos os pais das alunas, parecendo que na realidade todos estavam interessados em saber o que falaria com seus filhos e que processo seria escolhido para o aprendizado.

Perguntei primeiramente se poderia filmar sobre nossos encontros, visto que, tratava-se de uma pesquisa para um estudo de mestrado. Surpreendi-me quando a maioria dos pais presentes, disseram que não gostariam de serem filmados, até porque os mesmos na maioria são professores da Universidade, portanto não concordaram com a exposição de seus depoimentos.

Em seguida, expliquei que, o estudo que estava fazendo, era um estudo científico numa pedagogia da consciência corporal através da dança bem como, expliquei meus objetivos, o tempo que levaria para este estudo e expliquei da necessidade da colaboração de todos aproveitando da oportunidade para lembrá-los que também fazem parte da escola.

Falei sobre o horário do começo das aulas e sobre a importância das alunas estarem pontualmente na escola no horário combinado para o inicio das aulas. Alguns responsáveis reclamaram do horário ser as 14:30h, alegando que as crianças chegam em casa, cansadas das aulas do colégio, que tem pouco tempo para descanso do almoço, sendo muitas as reclamações, visto que muitos perguntaram se não modo de mudar o horário.

Expliquei que infelizmente não se podia trocar de horário, pois, a escola não possui disponibilidade de salas de aula tendo sido por este motivo planejado pelos professores o horário de uso das salas existentes da referida escola no planejamento escolar feito no início do ano, antes de começarem as aulas.

Posterior a estes esclarecimentos e a outros foram os questionamentos como: como seriam as aulas de dança? ensinaríamos o balé clássico? Que metodologia seria usada? dançariam nas apresentações da escola? Alguns demonstraram através de suas revelações, suas ansiedades em relação ao curso, o que esperam deste para suas filhas e tantas outras dúvidas. Pedi que tivessem paciência, para ir respondendo seus questionamentos de acordo com o desenvolvimento da pesquisa decorrente do ocorrido em sala de aula.

Feito o exposto, passei aos pais presentes uma relação de material para usarmos em sala de aula. Essa relação solicitava: caixa de lápis de cor, borracha, apontador, tinta guache, pincel, cartolina, caneta, lápis grafite. Solicitamos também: caixa de papelão, jornais.

Informei também que, teríamos necessidade que respondessem questionários e expliquei da importância dos mesmos em relação a nossa pesquisa.

AULA DO DIA 10 /04/ 2003 - “VAMOS NOS CONHECER”

Comecei a aula com as alunas sentadas em círculo, onde me apresentei dizendo meu nome e o que cabia à mim como professor da turma. Em seguida perguntei seus nomes, idade e por que escolheram estudar dança, aproveitando para saber o que conheciam de dança ou de outra arte que já tido um certo conhecimento, antes de tornarem-se alunos desta escola.

A maioria da turma, na realidade, já havia mantido um pouco de contato com a arte. Algumas alunas, responderam que suas mães resolveram que elas estudariam dança como uma atividade a mais em suas vidas. Outras responderam que gostavam de dançar e que pediram para seus pais que as colocassem na escola de dança. Outras ainda nos responderam, que já haviam feito dança, no caso balé clássico, em academias no baby class. E assim, contando suas experiências e suas vontades, gostos ou não, oportunizando entre elas e nos, esse início de conhecimento, a “afetividade”.

As alunas neste primeiro dia, pareciam ansiosas. Falavam todas na mesma hora e quase sempre levantavam do círculo indo olhar na janela ou conversar com alguém fora da sala de aula. Outras ainda demonstraram bastante inibição neste primeiro contato limitando-se a falar muito pouco, ou quase que incompreensível na questão de falar. Todavia, deixei que as alunas se sentissem a vontade, dado-me tempo para observar melhor a espontaneidade

da criança dentro desse círculo, bem como, de observar seus comportamentos.

Observei que o assunto começou a ficar interessante quando comecei a perguntar, o que elas achavam da dança, se costumavam ir a espetáculos de dança ou de teatro. A maioria teve uma experiência para contar em relação ao teatro ou em relação à dança. Algumas já haviam assistido espetáculos da escola, porque sua irmã era aluna da escola, ou porque uma colega a convidou para assisti-la dançar em outras escola e academias. Outras foram com seus pais em concerto de música e desse modo à aula foi tendo momentos de bons assuntos e de algumas informações sobre o modo dessas crianças pensarem e viverem, quando fora da sala de aula, ou em outros momentos de suas vidas.

Após esta discussão, pedi então que se deitassem no chão, mas antes, tivemos que pedir que soltassem os cabelos e tirassem, os brinco, as pulseiras, qualquer enfeite desnecessário para o momento e alertei que nas aulas não poderia utilizar objetos daquela espécie, pois se tornaria perigoso no sentido de ferir alguém ou a elas próprias, ou mesmo de perder o objeto. Sugerí que todas colocassem seus objetos em suas sacolas e que em seguida voltassem para a posição solicitada.

Neste dia tudo foi motivo para que falassem muito. Esse ir e voltar na tirada dos objetos, foi um deus nos acuda, deixando o clima da sala de aula meio em caos. Tentando uma calmaria, perguntamos se elas gostariam de brincar de mostrar como é que costumavam dormir em suas casas.

Quis saber como dormiam, se em camas, redes, sozinhas, ou acompanhadas. Imediatamente com muito barulho, pois todas queriam falar, ao mesmo tempo que deitar. Alertei que aquele momento seria para imaginar que estavam dormindo e que procurassem ficar caladas imaginando, seus quartos ou o ambiente onde dormiam. Perguntei aproveitando de suas euforias, se quando dormiam falavam muito antes de vim o sono. Algumas responderam que falam com suas irmãs ou irmãos, mãe, ou tia. Outras disseram ainda, que viam televisão antes de dormir.

Perguntei em seguida se elas lembravam outras formas que davam aos seus corpos enquanto dormiam. Muitas responderam que dormiam em uma só posição e outras responderam que não lembravam.

Também neste dia, observei que por não se conhecerem, as crianças demonstravam obstáculo no seu relacionamento, tanto que em alguns momentos algumas alunas ficavam

paradas, distantes das outra e outras respondiam com a voz tão baixa que quase não ouvíamos as respostas, se atrapalhando com o que queria dizer, terminando dizendo que não queria falar nada.

Neste dia a inquietação foi constante o que transformou a aula em minha opinião cansativa, me deixando bastante confusa quanto a ter que prestar atenção em todas e ao mesmo tempo, prestar atenção no que diziam, motivo que, me fez pensar em planejar para a aula seguinte, atividades que primeiramente fizesse a interação desse grupo, objetivando uma aproximação entre elas e entre nós para que pudéssemos entrar em um diálogo mais proveitoso futuramente.

Observei que as alunas fizeram questão de me abraçar e disseram que tinham gostado muito de estar ali e algumas disseram que estavam gostando muito da professora, ocorrendo o mesmo comigo.

Pensei que neste primeiro contato, estas alunas mesmo falando muito, demonstrando uma certa ansiedade, pareciam ser meninas muito educadas, embora algumas bastante desatenciosas, ou, com pouco interesse de permanecer em sala de aula, mas, entendi que tudo isso era questão de ser o primeiro encontro. Sai de sala com a cabeça cheia de planos, mas cheia de dúvidas.

AULA DO DIA 22/04/2003 - “O RETORNO DO FERIADO”

Observei que o feriado um pouco quebrou o interesse que estava surgindo com as duas sessões das aulas anteriores, pois, a presença dos alunos em sala de aula neste dia, foi menos do que nas aulas passadas. Estavam presentes em sala de aula cinco meninas e logo após o início da aula, foram chegando algumas, completando o total de 8 alunos presentes.

Motivada pela conversa que deu início a aula deste dia, ou seja, o “feriado”, resolvi convidar as alunas para fazer uma brincadeira com a respiração. Foi então quando perguntei a elas se conheciam a brincadeira de respirar dizendo as vogais.

Logo, duas meninas ao mesmo tempo levantaram-se e disseram que sabiam as vogais. A primeira, atrapalhada pela segunda, que também queria dizer as vogais, disse que as vogais eram A, E, D, C. A segunda, logo disse assim: eu sei, eu sei professora e perguntei como é

que era então? Ela respondendo imediatamente; A, E, I, O, U.

Pedi então que todas repetissem juntas as vogais. Em seguida falei que iríamos primeiro brincar com as vogais “I” e “E”. Disse a elas que colocassem a mão na cabeça quando dissessem a Vogal “I”. Em seguida, pedimos que prestassem atenção se suas cabeças estavam vibrando, sacudindo ou tremendo.

Fiz o mesmo processo com a letra “E” e pedi que colocassem, as mãos em suas gargantas e, ou, pescoço. Neste dia, toda atividade da aula teve como foco essas duas vogais, em dois pontos do corpo, ou seja, “cabeça” e “pescoço”.

Finalizei a aula com um círculo discutindo sobre o corpo humano e na oportunidade, utilizando um mapa do desenvolvimento do sistema locomotor, onde as crianças puderam visualizar esse dois ponto: “cabeça” e “garganta”.

Observei que a alegria se fazia presente bem como a curiosidade em nossas conversas com as alunas, sobre o corpo humano, bem como grande entusiasmo por parte dos alunos em querer na realidade ver o seu corpo pelo lado de dentro, pois não cansavam de reproduzir os sons das vogais, até mesmo experimentando umas com as outras, indo algumas vezes olhar no mapa, como se estivessem associando o que estava dentro com o que estava fora.

Obs: Considero de bastante proveito esta sessão de aula, tanto para minhas observações como para uma comunicação entre alunos e entre eles e o professor, bem como no que diz respeito ao toque no momento de verificar a vibração, ou, sonorização produzida pelo exercício.

AULA DO DIA 24/04/003 - “VAMOS DESENHAR”

Neste dia comecei a aula, dando prosseguimento ao assunto “respiração” e acrescentei a vogal “A”, que corresponde à região do tórax. Exercitando esta respiração consegui que as crianças começassem ficar mais concentradas em seus corpos. Continuei pedindo que elas sentissem nelas primeiro as vibrações e depois fossem sentir em pares.

Senti que neste momento, a aula era de muito prazer e de descobertas. Algumas alunas ficaram inibidas pela aproximação da colega, mas, logo em seguida, cederam e entraram

na brincadeira, surgindo entre elas, mas espontaneidade, ou seja, pareciam mais relaxadas, bem como mais confiantes, bem como mais comunicativas.

Após este aquecimento, a aula transcorria com harmonia. Pedi então que as alunas sentassem em círculo e imediatamente entreguei lápis e papel, solicitando que desenhassem a figura humana, dando início assim, ao primeiro teste do desenho.

Sugeri que cada uma se colocasse em um lugar que deveriam escolher, não muito próximas uma das outras para sentar e para desenhar. Algumas dessas alunas relutaram em ficar separadas das colegas que já haviam escolhido. Disse a elas, que esta brincadeira para ser realizada, era necessário que cada uma tivesse em seu lugar evitando olhar e copiar os desenhos das colegas. Felizmente elas compreenderam e a aula transcorreu em um clima de harmonia.

Observei que o ato do desenhar trouxe bastante concentração das alunas em relação ao estavam desenhando, surgindo de vez em quando algumas conversas entre elas, mas propriamente para pedir um lápis, ou borracha, demonstrando com esses atos, um certo coleguismo, até mesmo uma certa afetividade entre elas.

Terminei a aula, com a entrega dos desenhos e com a arrumação dos objetos usados, bem como a verificação da freqüência. Em seguida pedi que as alunas se colocassem de pé em um círculo pegassem as mãos umas das outras e que fizessem um momento de silêncio. Depois pedi que abrissem os olhos, se olhassem e que se abraçassem umas com as outras, também me incluindo.

Senti muito prazer em torno da participação dos alunos e que se desabrochava naquele momento a afetividade o início de uma comunicação., da socialização neste grupo.

AULA DO DIA 24/04/003 - "SOBRE A PONTUALIDADE"

Neste dia comecei a aula com somente quatro alunas. Observei que com muito atraso iam chegando as outras meninas. Aproveitei para começar a aula, falando sobre o horário de chegada na sala de aula, mostrando às alunas que tínhamos poucas horas para desenvolver nossas aulas e que se fazia necessário que chegassem pontualmente as 14:30 como o combinado.

Prossegui com o trabalho da respiração e acrecentei neste dia a vogal “O” e vogal “U”. Pedi que imaginassem uma música utilizando os sons dessas vogais e me inclui na brincadeira começando a melodia assim: IIIh, EEEh, AAAh, OOOh, UUUh e começamos a variar as vogais deixando que dissessem sem seqüênciar como de costume e sim utilizassem as vogais como achassem melhor. Tudo isto bastou para que entrássemos numa brincadeira bastante prazerosa, contínua e intensa.

Pedi então que se deslocassem no espaço, ou seja, na sala de aula e que andassem como e onde quisessem, dizendo as vogais, colocando suas mãos nos respectivos lugares da respiração. As garotas demonstraram que agindo assim, encontravam-se confusas em andar e se confundiam ao colocar a mão no lugar respectivo da respiração.

Quanto ao deslocamento no espaço, também observei que as alunas andavam quase que constantemente umas atrás das outras, chegando mesmo a formar em alguns momentos deste deslocamento, uma fila quase que indiana, ou então, uma menina segurava a mão da outra, o que se formava de vez em quando um bolo humano. Foi ai então que sugeri aos alunos que tentassem experimentar andar nos vários lugares da sala, que tentassem perceber onde não tinham andado ainda, bem como, que preenchessem o espaço que percebessem vazio.

Neste dia, novamente o caos se fez presente, pois, as crianças ao se chocarem quando caminhavam na sala de aula, riam muito, desconcentrando-se quando percebiam que seus corpos constantemente se encontravam. Disse a elas em seguida, que o ritmo da marchar daquele momento em diante, iria mudar para um ritmo mais acelerado. Expliquei que teriam que obedecer, o som das palmas. Se as palmas fossem lentas, o movimento, ou, a marcha seria lenta, se rápida, o movimentar também seria rápido.

Observei que conforme ia alongando a marchar, as alunas ficavam bastante eufóricas e entendi que esse tipo de exercício, de acelerar e desacelerar o movimento agradou e ajudou bastante na concentração das crianças, bem como, a percepção da necessidade de equilibrarem-se, e o de respeitar o espaço do outro.

A aula foi se desenvolvendo e os momentos de deitar e de levantar bruscamente e continuar andando, eram os mais divertidos, pois, riam muito ao cair e levantar às vezes rapidamente, ou, com uma palma mais compassada, ou mais lentamente.

Tive que alerta os alunos, que deveriam continuar a observar o espaço, ou seja, por

onde estavam caminhando e que deveriam ter cuidado com o colega quando tivessem que se jogar no chão, para não se machucar ou machucar os outros participantes.

Após este aquecimento, sugeri que as crianças escolhessem que queriam fazer e elas escolheram brincar de pira-mãe, na qual também fui incluída.

Deixei que as alunas fizessem seu jogo e depois encerramos este dia de aula, conversando sobre como eram suas escolas, como se comportavam em sala de aula e o que faziam na hora da merenda como brincadeiras.

Algumas alunas, as de menos idade, de 7 a 8 anos, responderam que gostavam de ficar correndo e assim terminavam sujando toda suas roupas e que suas mães, reclamavam muito quando chegavam em casa. Outras, de 9 anos, me disseram que tomavam refrigerante e que conversavam com algumas colegas sobre variados assuntos.

Obs: Fiz a freqüência que neste dia, no final estava completa, apesar dos atrasos da chegada.

AULA DO DIA 29/04/003 - “FILMES E COREOGRÁFIAS”

Neste dia, não tivemos aula em nossa sala, visto que, estava acontecendo na escola uma sessão de filmes de balé clássico (alguns repertórios). O diretor da escola convidou-nos para assistirmos aos filmes.

Consultei as meninas sobre a atividade proposta e todos acharam excelente idéia e ai então, nos dirigimos para a sala ao lado que estava passando os filmes em vídeo. Aproveitei para convidar também algumas mães, pais, ou, responsáveis das alunas que estavam presentes na escola, para participar do evento.

Em seguida, no final da apresentação dos filmes, assistiram a uma coreografia que estava sendo executada pelos alunos da escola do 6º ano. Dançavam uma coreografia com um tema regional e com músicas de compositores paraenses.

Convidei as alunas finalmente para que fossemos para o quintal da escola para conversar sobre a aula deste dia.

Perguntaram-me se dançariam o balé clássico e se usariam aquelas roupas que elas viram nos filmes. Perguntaram-me também, por que elas não faziam aula de balé clássico? Expliquei que, começariam a fazer esta aula, quando tivessem cursando o 1º ano do curso para bailarinos.

Algumas alunas disseram que gostaram mais da dança regional e algumas mais do repertório clássico. Observei que mais ou menos, dividiu-se o gosto da turma em questão de estilo de dança e ainda uma menina disse que gostava mais de fazer teatro do que dança.

Neste dia, também nos referimos ao imaginário amazônico. Perguntei se elas conheciam alguma lenda da Amazônia. Bem pouco, foram as que responderam que não conheciam nem uma lenda, em vista das que responderam exemplificando com algumas lendas como a lenda da “Matinta Pereira”, da “cobra grande”, demonstrando serem estas as mais conhecidas entre elas.

Perguntei aos alunos como ficaram sabendo destas lendas e responderam que algumas aprenderam com suas professoras no colégio e outras através de suas mães. Outras alunas, disseram que não conheciam e que suas mães nunca haviam contado uma dessas histórias para elas.

Pedi para finalizar que desenhassem sobre o que viram neste dia na escola e elas fizeram o desenho de bailarinas, a maioria de bailarinas clássicas e da Matinta Pereira, pois acordamos que ficaria a livre escolha na questão do que desenhariam.

Em círculo de discussão, no final da aula, perguntei às alunas, se estavam gostando de freqüentar a escola. A maioria das respostas, foi de que estavam gostando muito, porque estavam conhecendo novos colegas e aprendendo novas coisas, não mais ficavam sozinhas em casa, vendo televisão.

Outras acham a dança interessante, alegre, e querem ser bailarinas e que estar freqüentando a escola para elas, começa a ser o início da realização de seus sonhos.

Outras ainda responderam que não queriam dizer nada, mas, que depois, quase no fim da discussão, disseram que achavam legal estar freqüentando e não emitiram outras opiniões.

AULA DO DIA 06/05/2003 – “SOBRE O ESPAÇO E O TEMPO”

Neste dia, comecei com o teste psicomotor, escolhendo uma aula de dança sem nos preocuparmos com estilo, induzindo o aluno a se mover como fosse melhor para cada um. Observei que mesmo deixando livre, que a maioria das alunas, demonstraram-se inibidas para movimentarem-se. Outras alunas faziam alguns movimentos estereotipados do balé clássico.

Resolvi participar dessa dança e imediatamente a maioria começou a rir, porque estava participando, mas me pareceu que, nessa hora elas também começavam a se movimentar de formas variadas e até extravagantes esquecendo um pouco a forma que estavam executando. Algumas tentavam me imitar.

De qualquer maneira este foi o nosso primeiro contato com o movimento, o gestual e a espontaneidade, no que diz respeito à dança.

Em seguida, solicitei que andassem simplesmente pelo espaço, respirando. Em seguida solicitei a atenção das crianças sobre o jogo da estátua, que maioria disse que já conhecia. Todavia, comecei a falar para elas, que poderiam nesse exercício, variar o nível do espaço, explicando os nível do espaço que no caso são: baixo, médio e alto.

Disse a elas que elas poderiam daí então, brincar com estátuas de todos os tamanhos, portanto, cada uma poderia escolher o nível do espaço que ficaria sua estátua.

Ao notar que as alunas encontravam-se aquecidas e comunicativas, resolvi sugerir que se dividissem em grupo, de preferência, por idade. Inicialmente neste momento tive um tumulto. As alunas começaram a perguntar as idades umas para as outras e um pouco tive que interferir, porque algumas alunas não queriam pertencer ao grupo que correspondia sua idade e sim queriam ficar onde a colega escolhida por elas, estava.

Finalmente consegui que entendessem a proposta e decidiram-se por pertencer a outros grupos dando início a divisão dos grupos. Pedi então que dessem um nome ao grupo e contassem uma história, sem utilizar a palavra.

As meninas de 7 anos de idade, denominaram seu grupo de “As margaridas”. Contaram a história sobre o “Lobisomem”.

As meninas de 8 anos de idade, denominaram seu grupo de “meninas Fortes” e contaram a história do “louco do hospício”.

As meninas de 9 anos de idade, denominaram seu grupo de “as garotas” e contaram a história do “chapeuzinho vermelho”.

As histórias foram contadas através do teatro, onde as crianças escolheram seus personagens e decidiram como deveriam contar a história escolhida. Algumas fizeram uso de objetos que estavam na sala de aula como: bolsas, sapatos, etc...

A regra é que um grupo se apresentava ao outro, ou seja, uma vez seriam atores, em outras, espectadores.

Observação: ritmo, coordenação, socialização, criatividade.

AULA DO DIA 08/05/2003 - “VAMOS NOS DESLOCAR”

Comecei esta aula, neste dia, com alunas deitadas no chão. Em seguida, pedi que fechassem os olhos, que fossem percebendo cada parte do corpo, começando pelos dedos dos pés, até a cabeça.

Em seguida pedi que fossem movendo cada parte do corpo, começando pela posição deitada até ficar de pé. Pedimos, que começassem a caminhar na sala que fizessem silêncio e percebessem os lugares que estavam percorrendo dentro da sala, tentando repetir o exercício da aula anterior.

Comecei a variar esta caminhada, solicitando que andassem pra frente, para traz, de um lado, e de outro, ou seja, esquerdo e direito. Depois comecei a acelerar e desacelerar o ritmo do caminhar que ia do mais rápido ao mais lento.

Solicitei em seguida que, começassem a diminuir a marcha, fossem caminhando normalmente até que sentissem que suas respirações estavam normalizadas.

Em seguida a este aquecimento, sugeri que fizessem um círculo e que uma menina fosse ao centro e fizesse uma pose que ela imaginasse, mas que também significasse algu-

ma coisa para ela para que as outras pudessem observar e começassem a compor a “figura”. Expliquei que partes de seus corpos teriam que tocar parte de outros corpos, formando assim uma figura interligada.

Obs: ritmo, lateralidade, coordenação, segmentos corporais.

AULA DO DIA 20/05/2003 - “A GREVE”

Comecei a aula com apenas 4 alunas presentes em sala de aula. Essa evasão se deu devido ter tido uma greve de ônibus, que durou pelo menos uma semana. Esperei pelo menos 10 minutos para a chegada das outras alunas.

Resolvemos sentar em círculo e começamos a conversar sobre a greve. Uma menina contou-nos que em seu bairro, os ônibus estavam circulando, mas que não podia sair de sua casa, pois sua mãe achava muito perigoso andar de ônibus, pois estes estavam sofrendo ataques de pedras e algumas brigas. No decorrer desta conversa, foram chegando algumas outras alunas, porém a maioria, não compareceu à aula neste dia.

Nesta aula, pedi as alunas que deitassem no chão e colocassem seus corpos primeiramente na forma do “X” e que focassem o teto. Em seguida, pedi que se colocassem, na forma da letra “C”. Depois, sugeri que tomassem a forma de uma bola, que denominei de “tatu-bola”. Logo após a observação dos exercícios acima sugeri que usassem como quisessem estas formas em seus corpos.

Após esse aquecimento, perguntei se queriam participar da brincadeira como a brinca-deira do “caça gavião”. Responderam que não conheciam. Perguntei se estavam interessadas em conhecer e então, passei a explicar que este jogo consiste primeiramente, em escolher quem será o “gavião”. As demais pessoas que participam do jogo fazem uma fila mantendo a mão na cintura do colega da frente e com a outra mão que deve estar livre, oferece partes do seu corpo ao gavião.

Nesta primeira vez que usei esse jogo, observei que as alunas não conseguiram se manter em fila e começaram a correr em sala de aula a se esconder do gavião, mas não entenderam o jogo, pois o gavião rapidamente conseguia pegar sua presa.

Expliquei que elas precisavam proteger a presa do gavião, dificultando, criando estratégia para que o gavião não conseguisse tão rapidamente pegar a presa escolhida. Repetimos mais uma vez a brincadeira, mas ainda nesta repetição não consegui que as alunas ficassem com as mãos na cintura do colega da sua frente.

Obs: as alunas apesar de não conseguirem o intento do jogo, queriam dar continuidade à brincadeira, mas tivemos que encerra, pois, chegamos ao tempo do término da aula.

AULA DO DIA 24/05/2003 - “FALANDO DE BALÉ CLÁSSICO”

Neste dia me surpreendi. Cheguei em sala de aula e já se encontravam em sala de aula, todas as alunas da turma. Estavam sentadas em círculo e notamos que conversavam.

Quando nos viram, correram todas de uma só vez para nos abraçar e falavam juntas, ao mesmo tempo, me tirando quase que o fôlego. Disse a elas, que seria melhor que sentassem e tentassem nos dizer com mais calma, ou seja, uma por uma, o que estavam querendo fazer naquele dia.

Disseram que queriam fazer uma aula de balé clássico e perguntaram por que elas não faziam aula de balé clássico como as outras meninas da escola. Respondi que o balé clássico viria como disciplina do ano seguinte, então no 1º ano.

Aproveitando a curiosidade dessas crianças e a demonstração de interesse pelo assunto, perguntei se gostariam de saber um pouco sobre a história do balé clássico.

Perguntei em seguida se elas gostariam de fazer exercícios do balé clássico e como a aprovação foi unânime, começamos pelo plié e com as posições dos braços. Utilizando o chão como apoio para prática desses exercícios.

Em seguida ao aquecimento do corpo através desses exercícios, perguntei se gostariam de brincar com o jogo da estátua. Algumas meninas disseram-nos que já haviam feito essa brincadeira na escola. Pedi a uma dessas meninas, então, que explicasse o jogo para suas colegas.

Por causa dessa decisão, o tumulto se formou e fui obrigada a intervir para que tivesse

uma organização ajudando um pouco na compreensão das regras. Sugeri que às alunas que deslocassem em várias direções do espaço e que prestassem atenção nas palmas, pois ao toque de duas palmas, elas deveriam mostrar suas estátuas.

Obs: socialização, criatividade, segmentos corporais e desenhos dos alunos sobre a aula (a bailarina), nome dado ao desenho pelos alunos.

AULA DO DIA 27/05/2003 - “O INSTRUMENTO MUSICAL”

Neste dia nossa aula se voltou para o assunto “música” e o “instrumento musical”. Iniciei perguntando, que instrumento musical conheciam. Quase todas responderam que conheciam, piano, tambor, flauta, violino, saxofone, violão.

Uma aluna nos falou que conhecia violino “pois seu pai tocava este instrumento”. Outra aluna nos contou que estudava na escola de música da UFPA. E que está aprendendo a tocar teclado.

Após as respostas dadas pelas alunas, sugeri que se dividissem em grupos, sendo que desta vez elas mesmas deveriam escolher os participantes de seus grupos. Rapidamente formaram-se os grupos que ficaram assim divididos: Grupo I, Grupo II, Grupo III.

Expliquei que cada grupo deveria ser uma “banda” com os seus instrumentos musicais e com uma escolha musical. Alertei as alunas que teriam que conversar entre elas para decidirem que músicas tocariam e que instrumentos musicais criariam com os seus corpos para tocá-las.

Após a explicação, os grupos ficaram assim dispostos: os que assistiam e os alunos que observavam. Os alunos que observavam tentariam dizer, ou, adivinhar qual eram os instrumentos musicais que cada um fazia na banda.

Os alunos do grupo I, tocaram a música do programa de televisão da cultura “RA-TI-PAN”. Os do grupo II, optaram pela música “ASA BRANCA” de Luiz Gonzaga. Os do grupo III, se decidiram também pela música “ASA BRANCA”.

A forma decidida por elas para apresentar as bandas foi: desfilar com a banda de um

lado para o outro da sala. Em seguida paravam no centro da sala e executavam mais uma vez a música para as que estavam assistindo. Os que assistiam, diziam que instrumentos musicais estavam sendo usados, formados pelos corpos dos alunos para tocarem a música escolhida.

No deslocamento tocando a música, algumas meninas se confundiam com o instrumento escolhido, outras ficavam inibidas de tocá-los. Quando paradas no centro da sala, percebi que se tornavam, mais criativas e menos inibidas, chegando mesmo algumas meninas a fazer os trejeitos dos roqueiros que assistimos nas bandas que tocam na televisão (depoimentos de alunas de 8 e 9 anos de idade) , demonstravam maior identificação com o instrumento guitarra.

Obs: socialização, criatividade, uso do espaço, segmentos corporais, ritmo.

AULA DO DIA 27/05/2003 - “VAMOS BRINCAR DE FAZER TEATRO”

Sugerir às alunas que fossemos ter aula no quintal da escola. Sentamos em uma mesa muito grande que tem no quintal, de baixo de uma árvore muito frondosa. Perguntei a elas como faríamos o nosso teatro, de que falaríamos e como representaríamos. Decidiram que falaríamos da floresta e dos homens que destroem as mesmas (palavras das alunas presentes).

A maioria no momento de fazer o “teatrinho”, demonstrou inibição e recusaram-se a participar preferindo serem espectadoras. Somente duas alunas decidiram que fariam o combinado. (aula gravada na fita primeiras aulas).

Obs: criatividade, uso do espaço, socialização.

AULA DO DIA 03/06/2003 - “O QUE VOCÊ GOSTA DE ESTUDAR NA ESCOLA”

Neste dia a aula iniciou sobre o assunto escola, o que cada uma gostava mais de estudar. Para a minha surpresa, a resposta foi na maioria, “matemática”. Outras responderam que

não gostavam muito de estudar história do Brasil. As alunas de 9 anos demonstraram mais interesse pela história geral e destacaram o povo grego, contando algumas histórias deste povo. Sugerí depois desta discussão, que iniciássemos um jogo com a dança.

Coloquei uma música de Bach e expliquei que cada um de nós iria fazer um movimento e o restante acompanhava. Falei também para elas um pouco sobre quem foi este compositor e demos inicio ao exercício. Logo em seguida, cada aluna foi apresentando seu movimento, sendo seguido pelas demais alunas participantes.

Diante do desprendimento das alunas sugeri a partir daí que fossem se colocando em um círculo e que cada aluna fosse ao centro do mesmo e mostrasse com movimento, como estava se sentindo naquele momento, triste, alegre, cansada, ou, bem disposta.

Expliquei então que elas deveriam estar muito atentas para todos os movimentos que fossem feitos, desde o momento que a pessoa saía do círculo, até chegar no centro, fazendo o mesmo com o regresso até o lugar de origem.

Após estas observações, todas as alunas, me incluindo, deveriam repetir juntas, o mesmo gesto do colega que estava fazendo o jogo.

Obs: minha participação tornou a aula mais expressiva e aparentemente mais prazerosa para as alunas. Também observei que as alunas neste jogo apresentaram melhor concentração e pareceram menos inibidas ao demonstrarem o que sentiam naquele momento em sala de aula. (fotografia desta aula está na memória stike).

Obs: criatividade, socialização, segmentos corporais, coordenação, lateralidade.

AULA DO DIA 05/06/2003 - “JOGO DE IDENTIFICAÇÃO DE OBJETOS” (SPOLIN)

Começamos a aula sentadas em um círculo para discutirmos sobre o jogo de “identificar os objetos”. Expliquei as alunas que havia separado, alguns objetos para serem identificados por elas, mas que não poderiam ver estes objetos e que por esta razão, iria colocar um objeto de cada vez para ser identificado por quem estava no centro e esta pessoa deveria vendar seus olhos (como na brincadeira da pata cega) e descrever o objeto falando.

Os alunos que observavam, participariam tentando ajudar o aluno do centro a reconhecer o objeto, dizendo a cor, o tamanho, a forma.

Optei por objetos que supomos serem muitos conhecidos pelos alunos, mas, também, utilizei objetos totalmente desconhecidos por eles como a perna de pau, por exemplo.

Obs: Este jogo, de todos já testados, foi o que mais pareceu colocar os alunos plenamente na brincadeira. Foi ficando muito interessante, pois foi havendo uma grande expectativa tanto do aluno que observava, como do aluno que estava no centro incluindo uma grande expectativa de minha parte.

Houve neste dia, uma total concentração por parte dos alunos e ao mesmo tempo muita satisfação em estar jogando. As crianças gostaram muito dessa aula (depoimento das alunas).

AULA DO DIA 12/06/2003 - "AS FESTAS JUNINAS"

Neste dia, sentadas em círculo, começamos a conversar sobre as festas juninas. Perguntei às alunas se gostavam de quadrilha se conheciam alguma de nossa cidade, se já haviam ido num concurso de quadrilha que temos em uma praça de nossa cidade no mês de junho.

Este foi um passo para que as meninas começassem a falar que gostavam muito de quadrilha, que seus pais sempre levam para assistir o boi bumbá e que em seus colégios, sempre participam das quadrilhas e das festas na roça do colégio., principalmente do "misse caipira". Uma das alunas nos disse que sabia contar a "história do boi bumbá". Perguntei para ela, se gostaria de contar a história para suas colegas. Respondeu-me que sim e contou para todas.

Após toda essa manifestação, coloquei músicas juninas e convidei as alunas para dançar. Terminamos marcando alguns passos da quadrilha e nos divertindo muito. As alunas neste dia sentiram muito, por ter que terminar a aula, justamente no momento que mais se divertiam. Prometemos então, que continuaríamos a brincadeira junina, na próxima aula.

Obs: a socialização, ritmo, coordenação.

AULA DO DIA 14/06/2003 - “VAMOS FAZER UMA FLOR”

Surgiu o tema porque precisávamos de flores para nossa brincadeira junina. Sugeri então que as alunas tentassem fazer uma flor como pudessem, tendo como objeto de trabalho, jornal, tesoura, mas, evitei dar cola como objeto de trabalho, pois objetei que as alunas mostrassem flores diferentes e forma de fazê-las também.

Solicitei que as alunas escolhessem um lugar dentro da sala de aula e colocamos no centro da sala os objetos para a fabricação das flores.

Expliquei sobre a importância desse objeto cênico, “a flor”, nos nossos treinamentos daquele dia.

O ruído que ouvi na sala de aula deste dia era o do sussurro, visto que as alunas ficaram completamente concentradas no que estavam fazendo.

Observei que cada aluna dava uma forma diferente a sua flor, ao mesmo, tempo que ofereciam a suas mães deixando transparecer que estavam confortavelmente em grupo, desenvolvendo uma tarefa com um comportamento de equipe.

Encerrei a aula com as alunas dançando com suas flores e com as alunas procurando se movimentar de uma forma que as flores de papel não se desmanchassem, visto que não eram coladas.

Finalizei este dia de aula, convidando as alunas para participarem de um evento da escola, ou mais precisamente, da festa junina da escola.

Sugeri para a próxima aula, que quem tivesse musica juninas em casa trouxesse, para ouvirmos juntos em sala de aula o disco e daí então pudermos escolher a música que iríamos dançar na festa junina da escola.

Solicitei também que lessem sobre a história do boi bumba para puder contá-la na próxima aula.

Obs: socialização, criatividade, coordenação.

AULA DO DIA 17/06/2003 - “AS JUNIANAS”

Pelo menos a maioria das alunas compareceram à aula com o material solicitado na aula anterior que era música junina, roupas de quadrilha e objetos como boi bumba, enfeites que lembram nosso folclore, (ver fotografia. Walda Marques).

Neste dia as crianças tiveram o prazer de participar de uma tarde de fotografia, mas mesmo assim continuaram brincando comunicando-se entre elas.

Começamos então a dar partida a uma primeira montagem de coreografia e denominamos a mesma de “As Junianas e suas brincadeiras”.

Inicialmente este grupo se dividiu para dançar esta coreografia e assim ficou sendo: 2 pessoas, 3 pessoas e 7 pessoas.

O grupo formado por 7 meninas, organizou a “dança das rosas”. Tinham como objeto cênico, rosas de variadas cores como: vermelha, roxas, amarelas, feitas com papel crepom.

O grupo formado por 3 meninas, organizou a dança do “anjo caipira” (ou caboclo). Tinham como objetos cênicos cestos de vime, decorados a moda junina. Seu maior destaque era as folhas secas trazidas por elas dentro do cesto, utilizavam duas cadeiras e seus vestidos caipira, possuíam asas de anjos.

O grupo com duas meninas escolheram como brinquedos cênicos, o boi bumba que movimentavam como marionetes, que faziam dançar.

Também me inclui na coreografia e convidei como par do nosso grupo, minha assistente, uma aluna de dança-teatro que acompanhou todo o processo que ocorreu nesta avaliação diagnóstica.

Baseamos esta coreografia nos jogos realizados em sala de aula a título de observação e contamos com a criação dos movimentos existentes no desenvolvimento da coreografia com a colaboração das alunas, que se divertiam muito com toda essa brincadeira.

Obs: espaço, ritmo, interiorização, resistência física.

AULA DO DIA 22/06/2003 - “APRESENTAÇÃO DA COREOGRAFIA”

Apresentei a coreografia no Colégio Estadual Ulisses Guimarães, no horário da manhã, que também contei para a realização deste evento com a participação dos pais, dos alunos e professores da ETDUFPA.

Também fomos convidados para participar de outro evento da escola “Feira Cultural” da ETDUFPA, evento este, organizado pelas alunas dos outros níveis do curso de dança e realizado no dia 24/06/2003.

Dentro da avaliação diagnóstica, considerei a coreografia também como parte de minhas observações.

**ANEXO D
DESENHOS**



DESENHO
SAMATITA
PEREIRA

Matinta perera



Silvia Tavares de Amorim



MATINTA PEREIRA



MEU NOME: Talita Paiva
IDADE: 9 ANOS











