

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Elaine Cardinali das Dores e Rocha

NARRATIVAS EM MOVIMENTO: um convite às poéticas da Dança na Educação Infantil

Belo Horizonte

2024

Elaine Cardinali das Dores e Rocha

NARRATIVAS EM MOVIMENTO: um convite às poéticas da Dança na Educação Infantil

Versão Final

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE), Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jardel Sander da Silva.

Belo Horizonte

2024

Ficha de Catalogação

D695n
T

Dores e Rocha, Elaine Cardinali das, 1965-
Narrativas em movimento [manuscrito] : um convite às poéticas da dança na educação infantil / Elaine Cardinali das Dores e Rocha. -- Belo Horizonte, 2024.
146 f. : enc., il., color.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
[Inclui apêndice com recurso pedagógico, com o título: Recurso educacional [recurso eletrônico] : convites em movimento / Elaine Cardinali das Dores e Rocha. -- Belo Horizonte : UFMG / FaE / Promestre, 2024. -- 20 p. : il., color.].
Orientador: Jardel Sander da Silva.
Bibliografia: f. 124-126.
Apêndices: f. 127-146.

1. Educação -- Teses. 2. Educação artística (Ensino fundamental) -- Teses. 3. Dança na educação -- Teses. 4. Dança -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 5. Corpo como suporte da arte -- Teses. 6. Linguagem corporal -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) -- Teses. 7. Educação de crianças -- Teses. 8. Brincadeiras -- Aspectos educacionais -- Teses.
I. Título. II. Silva, Jardel Sander da. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 792.807



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROMESTRE - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
ELAINE CARDINALI DAS DÔRES E ROCHA

Realizou-se, no dia 11 de junho de 2024, às 14:00 horas, Sala de teleconferência, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 508ª defesa de dissertação, intitulada Narrativas em Movimento: um convite às poéticas da dança na Educação Infantil, apresentada por ELAINE CARDINALI DAS DÔRES E ROCHA, número de registro 2022658692, graduada no curso de PEDAGOGIA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof. Jardel Sander da Silva - Orientador (UFMG), Prof. Gabriela Cordova Christofaro (UFMG- Escola de Belas Artes), Prof. Vinicius da Silva Lirio (UFMG).

A Comissão considerou a dissertação:

- (X) Aprovada.
() Reprovada.
() Aprovada com indicação de correções.

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 11 de junho de 2024.

Prof. Jardel Sander da Silva (Doutor)

Prof. Gabriela Cordova Christofaro (Doutora)

Prof. Vinicius da Silva Lirio (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius da Silva Lirio, Professor do Magistério Superior**, em 09/07/2024, às 14:20, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

Documento assinado eletronicamente por **Jardel Sander da Silva, Professor do Magistério**

Ata de defesa de Dissertação/Tese ELAINE CARDINALI DAS DÔRES E ROCHA (3361392) SEI 23072.228718/2024-04 / pg. 1



Documento assinado eletronicamente por **Vinicius da Silva Lirio, Professor do Magistério Superior**, em 10/07/2024, às 19:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Claudia Starling Bosco, Coordenador(a) de curso de pós-graduação**, em 02/08/2024, às 09:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3361392** e o código CRC **2C3B431A**.

GRATIDÃO

Exprime o meu reconhecimento a Deus e a espiritualidade amiga por todas as bênçãos recebidas e, especialmente pelos laços de amor que venho tecendo.

À Glória, minha mãe, pelo tempo em que as suas roupas, sapatos e acessórios eram emprestados (sem a sua anuência), por mim e minhas irmãs. Eles tomavam forma e davam corpo às nossas brincadeiras. Mas a diversão maior estava nos tecidos que viraram cabelos longos, vestidos do tipo tomara que caia, ou capas de princesas e rainhas ou até mesmo paredes e telhados... Ah! Seu Edgar (in memoriam), e aquelas sobras das massas de colar vidro, com aquele cheiro de infância! Quantos bonecos, bolos, doces, eu criei e amassei de novo e de novo... Sou grata, pai.

À infância, me leva a vocês meus irmãos: Fernando, que tantas vezes me deu a mão até a escola, e quando deslizava os pés ao som do soul nas festinhas. Rosilene e Eliane, sinônimo de colo e viagem no tempo e espaço: a literatura. Simone, companheira de fantasia, desafios, imaginação e da dança. Lino (irmão de coração) saudades.

E o que dizer dos passeios escondidos, próximo ao riacho para pegar piabas. Depois à tarde brigar, desculpar, inventar brincadeiras debaixo do pé de manga ou goiabeira como heróis e heroínas, gratidão aos primos(as), ao avô (in memoriam) e às tias, que de longe só acompanhavam.

A dança que me fez conhecer lugares, tempos e espaços, conquistar amigos, conhecer pessoas, realizar encontros e desencontros. Recebo e agradeço pelas conquistas que a passagem pela Academia Maria Olenewa e a Suelly Freire me proporcionaram, com conhecimentos sobre a Arte da Dança, a capacidade de amar este corpo, dar vida a personagens e aberturas para a criação artística e da vida. Gratidão a todos (as) professores (as) de dança. Destaco, o amigo, partner e professor da UEMG, Moacir Almeida por acreditar em mim e me impulsionar na escrita acadêmica.

Sou grata a todas as crianças do CEMEI Jardim Laguna, bem com às colegas de profissão e amigas: Alessandra, Marina, Olmary, Andrea Juliana, Andreia Pinheiro, Ghisene, Rosalba, Professora Mônica Baptista; e a diretora Renata Normand, por

confiarem em meu trabalho. Agradeço, da mesma forma à compreensão e cuidado da diretora da Escola Municipal Hilda Rabello Matta, Eliane e às colegas Carla, Cláudia e demais colaboradoras(es) desta instituição.

Aos encontros que foram traçados para que juntos chegássemos até aqui, professores e colegas, desde a EI até o PROMESTRE, especialmente ao meu orientador Jardel Sander da Silva, que mesmo eu estando perdida “caminhando contra o vento”, me disse: *Acho que agora, você se encontrou!* – Sou grata pela paciência diante da minha dificuldade com as tecnologias.

Sou grata pelos momentos de desespero diante dos prazos, noites sem dormir, desestabilização diante do inesperado e desconhecido, tudo foi essencial nesse processo. Entretanto, continuei me desviando e me (re) encontrando, diante de teorias e da experiência, críticas/conversas e (re) direcionamentos.

A todas as (os) professoras (es) que contribuíram para que eu refletisse e me posicionasse neste caminho artográfico, “*eu mereço, aceito, recebo e agradeço*”. Gratidão aos professores Jardel Sander, Libéria Neves, Renata Aspis, Clarisse Alvarenga e Vinícius Lírio, pretendo continuar ((in) disciplinada).

Meu especial agradecimento aos queridos e saudosos professores Carlos Leite, Suelly Freire e Carlos Clark (In memoriam). Às professoras, professor e demais funcionários e, especialmente às crianças da turma Praça da Glória, do CEMEI Jardim Laguna do ano de 2024.

À minha família, agradeço por compreenderem a ausência, o isolamento no meu quarto para estudos e escritas e o pouco tempo para nossas conversas, tia Maria.

Ao meu companheiro de jornada e partner na dança, Sérgio, que a palavra graça o acompanhe sempre, nos dois sentidos: como bênçãos e por toda alegria que você tem e compartilha conosco. Te amo!

À doce e querida filha Rafaela, quando aos seis anos de idade, segurando a minha mão disse: - *Mãe descobri o segredo da Felicidade!* – Qual é, perguntei.

Ela respondeu:- *É subir e descer montanhas!*

A felicidade está em nosso caminho, precisamos nos permitir encontrá-la.

Este é o meu convite: realizar trajetos (in) disciplinares e (re) aprender a sonhar, se perguntar e desvendar mistérios...

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

(Paulo Freire, 1996)

Resumo

Este estudo busca investigar e analisar as narrativas em movimento que foram construídas a partir da relação entre o corpo cênico e o processo criativo em Dança no contexto da Educação Infantil. A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Municipal de Educação Infantil em Contagem, Região Metropolitana de Belo Horizonte - MG, e teve como público-alvo, vinte crianças, entre cinco e seis anos. A prática artística em Dança tomou corpo e forma durante o próprio processo de pesquisar, encontrando na cartografia abertura para contextualizar o que emergiu na oficina de dança com essas crianças. Ao articular o brincar e a dança, surgiram vários atravessamentos, durante e após as práticas artísticas, que foram capturados e mapeados por mim, a saber: o modo como as crianças apreendem o mundo, autoria, inventividade, expressividade, interações e compartilhamentos. Nas corpografias das crianças, foram inscritas narrativas que evidenciaram o fazer/pensar a dança a partir de quebras, rupturas na prática pedagógica, que as impulsionaram a transgredir com seus corpos lúdicos, imprimindo um forte aceno à disponibilidade docente para a abertura e acolhimento ao modo como elas percebem o corpo/dança/mundo, expressos por meio de suas narrativas ao dançarbrincarnarrarpoetizar.

Palavras-chave: narrativas; dança; poéticas; Educação Infantil.

Abstract

This study seeks to investigate and analyze the moving narratives that were constructed from the relationship between the performing body and the creative process in Dance in the context of Early Childhood Education. The research was carried out in a Municipal Early Childhood Education Center in Contagem, Metropolitan Region of Belo Horizonte - MG, and its target audience was twenty children, between five and six years old. The artistic practice in Dance took shape and form during the research process itself, finding in the cartography an opening to contextualize what emerged in the dance workshop with these children. When articulating playing and dancing, several crossings emerged, during and after artistic practices, which were captured and mapped by me, namely: the way children understand the world, authorship, inventiveness, expressiveness, interactions and sharing. In the children's corpographies, narratives were inscribed that highlighted the doing/thinking of dance based on breaks, ruptures in pedagogical practice, which pushed them to transgress with their playful bodies, giving a strong nod to the teacher's availability for openness and acceptance of the way how they perceive the body/dance/world, expressed through their narratives when dancingplayingnarratingpoetizing.

Keywords: body; dance; poetic; Child Education.

Resumen

Este estudio busca investigar y analizar las narrativas conmovedoras que se construyeron a partir de la relación entre el cuerpo escénico y el proceso creativo en la Danza en el contexto de la Educación Infantil. La investigación se realizó en un Centro Municipal de Educación Infantil de Contagem, Región Metropolitana de Belo Horizonte - MG, y su público objetivo fueron veinte niños, entre cinco y seis años. La práctica artística en Danza tomó cuerpo y forma durante el propio proceso de investigación, encontrando en la cartografía una apertura para contextualizar lo surgido en el taller de danza con estos niños. Al articular el juego y la danza, surgieron varios cruces, durante y después de las prácticas artísticas, que fueron capturados y mapeados por mí, a saber: la forma en que los niños entienden el mundo, la autoría, la inventiva, la expresividad, las interacciones y el compartir. En las corpografías de los niños se inscribieron narrativas que resaltaban el hacer/pensar la danza a partir de pausas, rupturas en la práctica pedagógica, que los empujaban a transgredir con sus cuerpos lúdicos, dando un fuerte guiño a la disponibilidad del docente para la apertura y la aceptación del camino. cómo perciben el cuerpo/danza/mundo, expresado a través de sus narrativas al bailarjugarnarrarpoetizar.

Palabras claves: narrativas; danza; poético; Educación Infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Dança com tecidos	36
Figura 2 - Indícios de mim	41
Figura 3 - Ações corporais 1	47
Figura 4 - Espaço e fluência	49
Figura 5 - Narrativas em movimento	55
Figura 6 - Linhas	65
Figura 7 – Encontros com as crianças	71
Figura 8 – Eu e o outro	82
Figura 9 - Percebendo os espaços	83
Figura 10 – Descobrimo outros espaços 2	85
Figura 11 – Olhar-se	88
Figura 12 - Vento, ventania	94
Figura 13 – Vento Ventania 2	95
Figura 14 – Vento Ventania 3	96
Figura 15 - Ah! Eu brilhando!	101
Figura 16 - Criar espaço compartilhado	107
Figura 17 - Espelho: corpos em cena 1	109
Figura 18 – Espelho: corpos em cena 2	110
Figura 19 - Entrelinhas	113
Figura 20 - Improvisação	114
Figura 21- Astronauta ou robô?	118

Lista de quadros

Quadro 1	37
Quadro 2	41
Quadro 3	62
Quadro 4	72
Quadro 5	84
Quadro 6	86
Quadro 7	91
Quadro 8	97
Quadro 9	99
Quadro 10	102
Quadro 11	103
Quadro 12	104
Quadro 13	108
Quadro 14	112
Quadro 15	112
Quadro 16	112
Quadro 17	116
Quadro 18	117
Quadro 19	119

Lista de abreviaturas

BH Belo Horizonte

BNCC Base Nacional Comum Curricular

CEIC Currículo da Educação Infantil de Contagem

CEMEI Centro Municipal de Educação Infantil

COEP Comitê de Ética em Pesquisa

DCNEI Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

EI Educação Infantil

FaE Faculdade de Educação

MEC Ministério da Educação

MG Minas Gerais

PEBA Pesquisa Educacional Baseada em Arte

PPP Projeto Político Pedagógico

PMBH Prefeitura Municipal de Belo Horizonte

RCNEI Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

RJ Rio de Janeiro

SEDUC Secretaria Municipal de Educação de Contagem

SP São Paulo

TCLE Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEMG Universidade Estadual de Minas Gerais

UFMG Universidade Federal de Minas Gerais

Sumário

1 INTRODUÇÃO PRELÚDIO	15
1.1 INTERRELAÇÕES.....	17
1.2 DELINEAMENTOS	20
1.3 PROBLEMA E INQUIETAÇÕES.....	27
1.4 ROTAS RESILIENTES.....	28
1.4.1 <i>Efeito de Criar</i>	32
1.4.2 <i>Procedimento de criação</i>	33
2 ATRAVESSAMENTOS UM.....	36
2.1 DANÇAMBIÊNCIAS.....	36
2.1.1 <i>Impregnar-se da Essência da Vida: Klauss Vianna</i>	37
2.1.2 <i>Com-por-se: sutilezas da experiência cognitiva e imaginativa</i>	40
2.1.3 <i>Re-aprender a provocar (se)</i>	48
3 ATRAVESSAMENTOS DOIS.....	55
3.1 O QUE SERIA VIVER O MUNDO?	56
3.2 ESPAÇO CORPO PRÓPRIO (CONTORNOS DE MIM).....	60
3.3 -O CORPO CÊNICO: RELACIONAL E FLUÍDO	63
4 ATRAVESSAMENTOS TRÊS	65
4.1 SUBVERTER PRÁTICAS: DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
4.1.1 <i>Entredanças: sonhos e realizações</i>	66
4.1.2 <i>Encontros: professora/pesquisadora</i>	68
4.1.3 <i>Encontros: crianças e pesquisadora</i>	70
4.1.4 <i>Encontros: artista/pesquisadora/professora</i>	72
4.1.5 <i>Experimentações: oficina de dança criação ou seria um (des) atinar?</i>	74
4.1.6 <i>Cinesfera: meu espaço próprio</i>	80
4.1.7 <i>Dança andança</i>	84
5 NARRATIVAS E FRAGMENTOS.....	86
5.1 FRAGMENTO: ELAS SÓ CORREM, GRITAM E DESLIZAM!.....	86
5.2 FRAGMENTO: LINHAS ENTRECRUZADAS OU SERIA CAMA DE GATO?.....	89
5.3 FRAGMENTO: O CORPO CÊNICO- ESTOU PRESO	91
5.4 FRAGMENTO: QUANDO OUÇO O CLAP...CLAP	97
5.5 FRAGMENTO: CORRER DEITADA? PODE	98
5.6 FRAGMENTO: UMA TAL CUMPLICIDADE	102
5.7 FRAGMENTO: ELE ORQUESTRAVA O DANÇAR.....	103
5.8 FRAGMENTO: OLHOU PARA A CÂMERA E SORRIU.....	104
5.9 FRAGMENTO: O VENTO, O GELO E A NUVEM.....	108
5.10 FRAGMENTO: O ESPELHO ESTAVA ROUBANDO A CENA.SERÁ?	111

5.11 FRAGMENTO: O ESPELHO ESTAVA ROUBANDO A CENA? SÓ QUE NÃO	112
5.12 FRAGMENTO: AH! EU BRILHANDO!.....	116
5.13 FRAGMENTO: VOCÊ É UM ROBÔ!	117
6 ENSAIO... FINAL?	120
7 REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE OU DESDOBRAMENTO	127
RECURSO PEDAGÓGICO	127

1- INTRODUÇÃO PRELÚDIO

Essa dissertação foi concebida e entrelaçada pelas subjetividades, vivências, multiplicidade de encontros, experiências e corpos dançantes, nos quais novos vínculos foram criados na oficina de experimentação em dança.

Um percurso marcado pelos encontros, bordas, transbordamentos e estranhamentos que foram provocados, durante o trabalho de campo, diante do que a pesquisadora esperava encontrar, e a realidade vivenciada. Sobretudo, pelas crianças e seu jeito poético de criar, comunicar e expressar coisas que os adultos teimam em não enxergar. Uma pesquisa educacional baseada em Arte, na Dança, a partir de narrativas e fragmentos que formaram encadeamentos dançados/criados pelas e com as crianças, e nos convidam a pensar a dança no contexto educacional formal, e em modos de fazê-la acontecer.

Este estudo é uma convocação a realizar “agachamentos poéticos”, uma das propostas presente no livro: *Para as crianças de agora: uma perspectiva artística-existencial*, de Marina Marcondes Machado, que nos diz o quanto é essencial

[...] que o adulto perceba como o foco na rotina rotineira atrapalha o contato e a comunicação com um tipo de singeleza encontrada em ações simples e em imaginações de cenas, situações, atos performativos, que nos lembram que somos humanos. (Machado, 2023, p.99)

Machado (2023) nos provoca a refletir sobre a necessidade de ampliar a capacidade criativa e imaginativa do adulto para atuar diante das crianças da atualidade, para que possamos dar sustentação ao que elas nos apresentam, seja no modo de conduzir suas indagações, experimentações e/ou descobertas. Talvez, seja preciso nos nutrir de estesia, tornando-nos capazes de perceber as singelezas da vida e nos capacitar como seres brincantes, sonhadores, lúdicos e dançantes.

Que tal começar a escutar...

Observar e se permitir a olhar o mundo...

A criança e as infâncias sob outra lente?

Este é um convite para...

...dar abertura

...se permitir

...envolver-se

perceber...

práticas...

escuta...

observar...

fluir...

experenciar...

Exercícios de ser criança

No aeroporto o menino perguntou:

E se o avião tropical num passarinho?

O pai ficou torto e não respondeu.

O menino perguntou de novo:

- E se o avião tropical num passarinho triste

A mãe teve ternuras e pensou:

*Será que os absurdos não são as maiores
virtudes da poesia?*

*Será que os despropósitos não são mais
carregados de poesia do que o bom senso?*

Ao sair do sufoco o pai refletiu:

*Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.*

E ficou sendo.

Manoel de Barros

1.1 INTERRELAÇÕES

Não há como falar de Dança na escola, sem (re)visitar e contextualizar as inter-relações que se formaram no campo da pesquisa e, também na vida.

Revisitar o contexto da Educação Infantil no Brasil é remexer na minha própria história e, acredito, na sua, caro leitor. Lembrar o nome da professora, os amigos, as brincadeiras, festas... folhear o álbum de fotografias, ver as transformações...

Em seu texto, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI) orientam as instituições de pré-escolas e creches a cumprirem com o compromisso da formação integral das crianças no cotidiano das unidades escolares. Desta forma, as propostas pedagógicas das instituições educacionais com vista a alcançarem tal objetivo, devem ser alinhadas com a concepção de criança proposta neste documento, considerando-a como um

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

Esta orientação, demanda uma pedagogia que atenda as especificidades da criança e que mantenha seus direitos protegidos e garantidos, entre estes, o direito de brincar, sonhar, imaginar e vivenciar experiências estéticas e lúdicas.

Neste sentido, as instituições educacionais e as creches deveriam se preocupar menos em intensificar ações pedagógicas focadas em “informação” e escutar mais as crianças, observar mais e estar efetivamente com elas. Assim, estar na docência exige sensibilidade, disponibilidade para acolher o que as crianças nos dizem com seus gestos, expressões e palavras, enfim, com o corpo (Richter, 2016, p. 21). Isto significa que a participação dos adultos que convivem com os pequenos(as) tem papel fundamental de acolher e de criar pontes para que elas possam ampliar a capacidade imaginativa, inventiva e construtora de outras possibilidades de ser/estar no mundo.

Destaco a ideia presente no livro *“Para as crianças de agora: uma perspectiva artístico-existencial”*, escrito pela psicóloga e pesquisadora das Artes da Cena, Marina M. Machado, onde somos convocados a potencializar a ação imaginativa da criança a partir do modo como olhamos para o mundo, para a criança e para nossa prática.

Este exercício reflexivo é o que venho imprimindo na minha trajetória profissional como professora de crianças pequenas e como artista: o exercício da própria imaginação e a escuta sensível para desenvolver uma relação mais dialógica, de trocas e descobertas para potencializar a inventividade das crianças.

Esta atitude exige que façamos uma autoavaliação sobre o modo como planejamos o cotidiano escolar e lidamos com os pequenos(as) neste contexto. Assim, é preciso observar, registrar, analisar e pensar as estratégias possíveis, organizadas e criadas para que as crianças possam saborear, explorar o seu entorno, criar suas próprias brincadeiras, apreenderem palavras, jeitos de olhar, rir, realizar escolhas, transformar um objeto não estruturado em um brinquedo, e dar “vida” a estes, inventar histórias, dramatizar, fazer perguntas e levantar hipóteses, criar e apreender outras possibilidades de expressar-se e, portanto, de dançar.

É a partir dessa necessidade de mudança de perspectiva que eu, como professora na Educação Infantil pública e artista da dança, venho investigando o corpo e a Dança no espaço formal escolar, o que provocou em mim o desejo e a intenção de pensar outros formatos para trabalhar a dança neste espaço. Uma atitude insurgente contra as estruturas que inviabilizaram implementações de políticas públicas para a Educação Infantil (EI) e a carência de formações docentes no campo das Artes da cena: dança e teatro.

É preciso colocar uma nova lente para olhar o cotidiano escolar e pensar rupturas que possam ruir, desmontar, romper com a formatação de ideias que foram impregnadas em nossos corpos, falas e pré-conceitos; resquícios da colonialidade que permanecem impregnados em nós. Considero a Arte como um viés político, ético e estético para a emancipação da criança, respeitando-a como sujeito participativo, autônomo, autoral, inventivo, crítico e que contribui para a constituição da sua identidade. Então, pensar a Dança, é pensar o corpo e vice-versa; o corpo com o qual a criança explora e conhece o mundo, a si mesma e ao outro(s).

No município de Contagem, local onde foi realizado o trabalho de campo desta pesquisa, a Secretaria de Educação construiu uma Proposta Curricular, que aponta em um dos cadernos de Currículos da Educação Infantil de Contagem (CEIC), que o corpo é mais que um instrumento, é nele, e por ele que “manifestamos nossa humanidade”, ou seja, aprendemos a sobreviver, interagir, nos comunicar e expressar por meio do corpo. Somos marcados por gestos, hábitos, modos de agir, dizer, pensar,

dançar entre tantas outras formas de comunicar e expressar. E, portanto, vale ressaltar que é papel da Educação Infantil potencializar a “integralidade das crianças admitindo que corpo, sensações e emoções são aspectos indissociáveis da humanidade (CEIC, 2012, p.9)”, por isto, pensar o corpo é, portanto, pensar a dança nas infâncias. Para além do trabalho motor, da ginástica pura, da competição, garantindo o direito à criança de experimentar outras situações ficcionais, expressivas, autorais e corporificadas.

Diante desse entendimento é preciso ter em mente que entre avanços e retrocessos legais sobre o ensino da Arte nas escolas brasileiras, desde 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aponta em seu texto o Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos, que foi organizado por fases do desenvolvimento infantil, sendo este mais um descompasso, pois apresenta alguns componentes da dança de modo vago e na perspectiva psicomotora. Então, como falar de dança na Educação Infantil onde as(os) professoras(es) em sua grande maioria não tiveram experiências artísticas em dança na sua formação docente? Como garantir que as crianças tenham contato e conhecimento dos componentes da dança? Como trabalhar dança com crianças pequenas?

As pesquisadoras da Dança, Ana Cristina Pereira e Gabriela Christófaró, realizam formação para professoras da Educação Infantil, e afirmam que existe a necessidade de se pensar em experiência corporal específica para professores deste seguimento, uma vez que estas lidam com a linguagem corporal nas práticas escolares e que a maioria destes profissionais não tem formação em Arte. Estas autoras nos ajudam a pensar na relevância de estudos que reflitam sobre o corpo na Educação. Neste sentido, um dos desafios atuais da Educação Infantil, está em promover “um processo de mudanças estruturais, conceituais e práticas para que se entenda o corpo como uma forma de inteligência, ou seja, mente corporificada. (Pereira; Christófaró, 2015, p.57)” Este pensamento, coloca luz sobre a relevância de estudos, propostas curriculares e políticas públicas que considerem a pesquisa sobre a perspectiva pedagógica de processos criativos e linguagem corporal na EI, como fundamental para o desenvolvimento integral da criança.

Minha formação docente no Curso de Pedagogia ocorreu no ano de 2001, e naquela época, observei a lacuna que existia/existe em relação às pedagogias das

artes da cena, e especificamente, à Dança. Esta percepção indica que provavelmente, a maioria dos meus pares, também não tiveram experiências teóricas e práticas na vida acadêmica formal em Dança. Essa constatação pode sugerir a necessidade de alterações nas estruturas dos cursos de Pedagogia, ampliando formações e cursos específicos nas artes da cena, para estudantes e professoras (es) da Educação Infantil e dos anos iniciais da Educação básica, para que possam experimentar corporalmente proposições pedagógicas coerentes com o ensino de Arte, de experiências lúdicas e estéticas.

Ademais, essa mudança proposta acima corrobora com a relevância desse estudo, pois dialoga com a Dança na EI, e a pertinência de experiências poéticas por meio da linguagem artística da dança, com o intuito de realizar o encadeamento e a ampliação de saberes e conhecimentos que a criança traz de suas vivências no contexto familiar e com outros grupos sociais, proporcionando atividades corporais e poéticas para que estes saberes sejam dilatados na escola, por meio das interações, dos contextos propostos, da relação dialógicas entre adultos e criança, bem como da intencionalidade e disponibilidade docente de investir na autoria e *poésis* das crianças nas práticas artísticas em/na dança.

Estas pistas podem ser um disparador para uma nova forma de ver e fazer a pedagogia da Dança. Estes entendimentos atravessam este estudo e corroboram com a proposição em dança na Educação Infantil.

1.2 DELINEAMENTOS

Talvez seja preciso considerar que em uma pesquisa artística em Dança, a própria escrita, seja ela mesma, uma criação. Diante disso, opto por emprestar a plasticidade da poética artística para tentar nutrir de sensibilidade, os achados que permearam as experimentações compartilhadas com os meninos e meninas, na pesquisa de campo da Oficina de dança criação, na qual busquei identificar e analisar as narrativas corporais construídas a partir da relação do corpo cênico e o processo criativo em dança, em um Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) em Contagem –MG.

A opção pela Pesquisa A/r/tográfica se deve à busca de rotas indisciplinadas nos campos em que transito como docente na Educação Infantil, artista da dança e pesquisadora nas áreas da Educação e das Artes. Assumi o caráter ético da escrita, seguindo o rigor científico, mas sem renunciar à *poiésis* (criação). Esta metodologia possibilita que os achados da pesquisa possam ser descritos, lidos e interpretados, percebidos, pensados e sentidos, seja a partir do modo de pensar e fazer arte e/ou da escolha do traçado da escrita, das costuras e alinhavos realizados pela pesquisadoraartista professora. A junção entre estas três “identidades” é de extrema sensibilidade e valoração aos papéis representados pela abertura às percepções, compreensão e perspectiva de cada um destes que ao mesmo tempo é atravessado pelo outro, pois habitam um único corpo, em encontros às vezes sublimes, às vezes tensos, inquietantes e por isso mesmo, desafiadores e complexos, mas muito significativos. Nessa escrita, os pensamentos são vozes que dialogam entre si, se calam, se escutam e refletem na tentativa de traçar um caminho embasado, consistente, afetivo e criativo, que por vezes se sente abalado pelas descobertas que esta metodologia nos entrega. A A/r/tografia é uma pesquisa com base na prática e apresenta as ideias do artista, do pesquisador e do professor; A, R, T em referência ao Artist, Researcher e Teacher (Artista, Pesquisador e Professor). Onde a Arte e o texto se situam de forma integrada. De acordo com Charréu (2019) a pesquisa a/r/tográfica tem como característica a transversalidade, onde o pesquisador, o artista e o docente integram a mesma pessoa que, de forma híbrida, transita em seu território e busca por um registro que dê conta de abarcar as percepções destas três experiências em cada área, que ao convergirem, se desdobram e ampliam as possibilidades investigativas (Charréu, 2019, p. 97).

Este foi o meu primeiro pensamento ao conhecer a pesquisa a/r/tográfica e compreender que ela daria conta de abarcar esse ir e vir, entre um campo e outro, e criar um diálogo fluido e consistente, mostrando um posicionamento político que visa demarcar o lugar da dança na Educação Infantil, considerando os princípios¹ Político, Ético e Estético, ao focalizar a autoria e potencialidade da criança na dança, e

¹ Princípios Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; e Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (Brasil, 2010, p.16)

construir reflexões sobre a própria prática artística e pedagógica. É neste sentido que Charréu (2019) alerta ser a artografia e a cartografia como “pesquisas vivas”, em que o campo investigativo e o pesquisadorartista professor afetam e são afetados diante das variantes que surgem a partir do segmento profissional (Charréu, 2019, p.98).

Este foi um caminho percorrido, grafado e captado pelas lentes da câmera e dos meus olhos, às vezes cansados e distraídos, mas que evidenciaram sentido ao que emergiu no campo de pesquisa e provocaram novas perguntas, inquietações, desconfortos, mas também maravilhamento diante do imprevisível, do desconhecido, do acontecimento.

Esta percepção me direcionou para o que chamei de “convite às poéticas da dança”, uma convocação para o olhar sensível do adulto ao que as crianças realizaram com o corpo e/no movimento, na oficina de dança, para além do desenvolvimento motor, mas na tentativa de deter-me no processo de criação da criançada, algo que algumas vezes deixei escapar.

Nesse sentido, a A/r/tografia e a Cartografia foram escolhas intencionais diante da busca de metodologias que dessem conta de acolher o que emergiu no campo de pesquisa, durante a ação performativa, e que evidenciasse os contextos e textos da/na dança. Foram percebidos e analisados os movimentos, as expressões, as narrativas, os silêncios e sons, os corpos em movimento com suas linhas internas que se entrecruzam como uma rede que se conecta e está escondida sob a derme, que corre como um rio vermelho dentro do organismo. E, do lado de fora, na pele, brotam gotículas que escorrem e deixam marcas por onde passam, de corpos que se interrelacionam com outros corpos, tempos e espaços, num frenesi diante de outros tantos modos de ser, fazer e perceber-se, e/ou ao dançar, criar e compartilhar o que acontece no entre e não apenas fora ou dentro, mas no corpo como um todo.

A cartografia é como uma atitude indisciplinar de resistência às metodologias científicas e habituais que buscam verdades objetivas, de pesquisadores que se preocupam com o caráter racional e imparcial da observação, análise e resultado. Estas ideias vão ao encontro de uma das inquietações desse estudo, a saber: como identificar o processo criativo em dança? É neste sentido, que a cartografia pode contribuir, pois ela não está preocupada em dar respostas, mas em acompanhar os processos enquanto eles acontecem, durante a criação. Outra característica da cartografia está em não ser descritiva, mas potencialmente criativa, muito apropriada

para se fazer a análise de “processos e da produção de subjetividades”. Neste sentido, esta pesquisa foge dos procedimentos prescritivos, pois está aberta ao que emerge do/no campo investigativo, das multiplicidades de encontros. Há que se responder às inquietações e hipóteses, a partir, não de dados coletados, mas do que se produz, do que nos incomoda, do que nos faz sentir. (Charréu, 2019, p.93-95)

Deste modo, traçar o percurso deste trabalho foi como gestar, dar forma, criar corpo(s) ao que emergiu no campo, nas interrelações entre os sujeitos e a dança, estabelecendo um misto entre ciência, vida e arte, no qual tentei desenhar trajetos e encadeamentos que foram construídos a partir do trabalho de campo, realizando uma cartografia corporal que buscou evidenciar a força dos encontros gerados entre o observável e a ação performativa. Estas atitudes indicaram “poéticas da sala de aula”, expressão criada por Vinícius da Silva Lírio, em seu livro: *Criar, performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro - e da arte*; que nos convida a realizar “[...] abordagens pedagógicas na sala de aula, que geram interação, ação, reflexão e construção de conhecimentos, saberes e fazeres; a percepção dos sujeitos desse ambiente de aprendizagens em suas múltiplas dimensões[...]. (Lírio, 2010, p.32)”

Diante desse entendimento, talvez pudesse relatar somente o maravilhamento que senti no primeiro encontro, mas a vida e a arte se confundem. E o entrelaçamento entre a realidade encontrada na oficina de dança e criação e as minhas memórias, compuseram outras subjetividades que vazaram durante o trabalho de campo, a saber: a interpretação de acontecimentos que nem sempre foram perceptíveis nesse olhar borrado, apagado da artista/pesquisadora/professora; mediante o encantamento que as crianças pequenas conseguiram/conseguem dar às coisas simples, no seu cotidiano e na dança.

Estava certa de que as minhas práticas docente e artística seriam suficientes para produzir evidências do processo de criação em dança, com as crianças na EI ao me colocar no centro da minha própria ação. Será que eu estava desconsiderando a potencialidade das crianças? Estava preocupada com o recurso pedagógico a ser desenvolvido para a academia e entrando em contradição com a metodologia adotada de cartografar?

Decidi atentar para os achados que me causavam estranhamento, pois os registros no diário de bordo indicavam a necessidade de uma “interrupção”, palavra utilizada por Larrosa (2002, p.24) para olhar(se), para escutar(se) e pensar sobre a “experiência ou a destruição da experiência”. Considero esta última frase uma provocação fundamental para que todos nós, adultos e docentes refletíssemos sobre as infâncias, a nossa atuação diante delas e o modo que escolhemos apresentar o mundo para as crianças da contemporaneidade.

A depender das propostas criadas por nós nas mediações, no modo que preparamos os espaços, a materialidade e/ou como comunicamos e interagimos com elas, podemos deixar marcas profundas ao cercear e “negativar” as potencialidades das crianças ou interromper a continuidade do exercício que os pequenos (as) realizam ao aventurarem-se a desvendar o seu cotidiano e problematizá-lo com novas investigações e possíveis descobertas (Richter, 2016, p.35-36).

Diante disso, novos questionamentos foram sendo formulados à medida que refletia sobre o meu fazer pedagógico e investigativo, mas também sobre minha história na dança: como um corpo moldado nas aulas de balé clássico poderia criar pontes para a inventividade dos pequenos em dança, sem repetir formas limitantes? Esta pergunta provocou um certo mal-estar ao reconhecer que um corpo moldado, é também limitado dentro de contornos que provavelmente serão difíceis de extravasar e romper. Contudo, a dança imprimiu em meu corpo a consciência corporal para além da técnica clássica e do exercício de dar vida a personagens de histórias contadas por bailarinos de renome internacional; ou seja, me legou também a experiência estética. A capacidade de sentir o(s) outro(s), a mim mesma em relação ao mundo, de transitar “entre” tempos e espaços e criar modos de expressar e comunicar, pois em cena, cada bailarina(o) corporifica passos, direções, gestos e não apenas reproduz, mas reinterpreta.

Para além disso, somos sujeitos e, estamos em constantes transformações, vivenciamos muitos outros modos de ser e estar no mundo. Nesta direção, penso que o cotidiano na EI deve ser nutrido com pequenas doses de poéticas, com o intuito de romper e dar abertura para que corpos moldados possam tornar-se mais sensíveis, e ao considerar que a ação de educar e cuidar requer um profissional docente capaz de desenvolver capacidades que contribuam com a formação integral do sujeito. Para

tanto, é preciso que o profissional seja, ele mesmo, capaz de “cultivar e habitar outros mundos possíveis para a retroalimentação e formação cultural” (Richter, 2016, p.21).

Esse comprometimento ético e político, provocou outras reflexões, a saber: como fomentar ações contínuas e intencionais de vivências imaginativas e inventivas? Como compreender o que os corpos daquelas crianças me diziam? Como identificar e analisar processos criativos em dança diante da correria, gritaria e deslizamentos no chão da sala de aula, corredor e brinquedoteca? Afinal, o que estava diante de mim: indisciplina ou alteridade das crianças, cerceamento de corpos ou liberdade?

Não tenho certeza se encontrei respostas para essas inquietações, mas elas encaminharam meu olhar para as corporeidades e para a necessidade de focar nas “poéticas das crianças”. Essa expressão tomei emprestada de Marina M. Machado (2023, p. 49) para me referir ao modo como as crianças percebem o mundo, bem como suas potencialidades de narrar com o corpo, fantasiar, criar e inventar.

A releitura e revisitação do material produzido, subsidiaram a análise crítica, mas também poética. Será que eu e as crianças, estamos experimentando(nos) a/na dança? Esta percepção conduziu-me a concentrar em nossos corpos, ao que (nos) acontecia e, conseqüentemente busquei outras possibilidades de propor as práticas artísticas nos encontros a partir das experimentações, do observável, da escrita, das imagens e nos rastros de memórias que ficam arquivadas, guardadas como testemunho das nossas experiências. Diante disso, foi inevitável mapear-me e olhar para como me tornei artista da dança, docente no ensino formal e como se deu a entrada da dança na minha prática pedagógica educacional.

Assim, viajei para um tempo distante onde capturei algumas lembranças da Educação Infantil e encontrei algumas pistas ao olhar para a criança que fui, o que senti na brincadeira do gira-gira, no parquinho, quando sentia o mundo rodando... rodando... experimentando o corpo em desequilíbrio com os braços abertos. Seria apenas uma brincadeira ou aquela menina brincava de dançar com o vento?

Retorno para o tempo em que aquela menina, hoje professora, se encontra com um menino (seu aluno) e, durante uma atividade de dança, este mesmo menino elabora uma sequência coreográfica a partir da brincadeira no parquinho. No dia seguinte, ele entrega um pedaço de papel para esta professora com um desenho e diz: *é o desenho da nossa dança: passo, passo, passo, chuta, chuta mais alto e cai.*

Uma narrativa, uma corpografia que ficou registrada em minhas escritas, corpo e memória. Na relação dialógica entre uma docente e uma criança; o entrelaçamento entre dança e brincadeira. Será este um caminho a ser considerado para pensar a dança na escola infantil?

Uma busca crescente provocou-me e como diria Gullar (2004), “precisamos nos espantar diante do mundo”. Digo que precisamos nos maravilhar, parar e nos sentirmos mobilizados, surpreendidos pelo inusitado que a poesia propõe como forma de ler e interpretar o mundo na dança. A partir do encontro com aquela criança e como artista/pesquisadora/professora foi que me propus, nesta pesquisa, a investir na articulação entre dançarbrincarimprovisar com intuito de identificar e analisar, a partir das narrativas, o modo como as crianças pequenas criam suas danças.

Importante dizer da opção que realizei ao alocar as palavras dançar, brincar e improvisar em uma escrita justaposta. Primeiramente como uma forma transgressora da norma culta. Em seguida, porque pretendi destacar a linearidade que há entre elas, no sentido de que nenhuma é mais importante que a outra. Apesar de cada uma delas ter suas particularidades, e por serem fundamentais nesta pesquisa, elas foram alinhavadas, ligadas, entremeadas para atender as especificidades das crianças pequenas.

Diante destes vetores, a ação performativa também foi marcada por transitar em um terreno movente, no qual foi preciso estar predisposta a explorar, interagir, arriscar e emaranhar-me nas linhas que se/me entrelaçaram. Cedi ao impulso de olhar pelas brechas e dar continuidade às dobraduras que, naquele momento configurava uma invocação que aceitamos - eu e as crianças - ao compartilhar da experimentação na dança. Este é um convite a (re)memorar, ao direito de sonhar, inventar, tecer encontros na poética da dança

O percurso que proponho aqui está dividido em três partes. A primeira parte, intitulada “Atravessamentos um: Dançambiências”, está focada numa discussão bibliográfica, em que pretendi articular os conceitos e ideias de autores como: Laban (1978), Vianna (2005); Pimentel (2013); Pereira & Christófaró (2015) escolhidos como basilares para pensar o corpo/ espaço e o movimento consciente no trabalho corporal na sala de aula; a Arte – Dança – como conhecimento e lugar da imaginação; e conceitos do corpo e do movimento como ideia. Estes são elementos considerados pela minha experiência artística e sustentados respectivamente por aqueles autores

como essenciais para o processo criativo em arte. Vale destacar que a aglutinação no título foi proposital para tentar dar conta dos atravessamentos que se evidenciaram nos diferentes territórios transitados por esta artista/professora/pesquisadora.

Na segunda parte, intitulada “Atravessamentos dois: Corpodança”, foi realizado um movimento, traçado na escrita, e no diálogo com teóricos das infâncias, como Carvalho (2007) e Richter (2016), Machado (2010-2023), Fabião (2010), que corroboram com a articulação entre o brincar e o exercício poético da imaginação; do caráter relacional e fluído do corpo cênico no processo criativo em dança.

Na terceira parte, intitulada “Atravessamentos três: subverter práticas em dança na educação infantil”, expus os percursos e rotas que foram tomadas para a experimentação da oficina de dança criação no CEMEI. Para tal, apresento-lhes as análises interpretativas e críticas que foram amparadas pelos referenciais teóricos já explicitados em Atravessamentos Um e Dois.

1.3 PROBLEMA E INQUIETAÇÕES

Como já mencionado anteriormente, ao final de uma pesquisa-ação em Dança no ano de 2013 observei, a partir da narrativa oral e do desenho elaborado por uma criança de 5 anos, a potência de pensar na própria ação e representá-la no formato verbal. Este fato nos leva a formular outras hipóteses para esta investigação, a saber: considerando que as crianças pequenas gostam de explorar, criar coisas e narrativas durante as brincadeiras, quais elementos compõem o repertório corporal dessas crianças no brincar/dançar? Como identificar o processo criativo em dança? Quais histórias são construídas por estes corpos? Como elas se expressam e se movimentam?

Com a intenção, não de dar respostas fechadas, mas de provocar novas brechas e possibilidades de pensar e fazer dança nesta etapa da Educação Básica, a Oficina de Criação em Danças, focou na identificação e análises das narrativas corporais que foram construídas com crianças entre quatro e cinco anos, a partir da relação do corpo cênico e o processo criativo em dança.

Nesse encaminhamento, os percursos traçados nos encontros da oficina, tiveram como finalidade caracterizar as narrativas corporais presentes nas experimentações em dança com as crianças, além de observar e registrar, por meio da cartografia, o delineamento do corpo cênico na dança na Educação Infantil. Nesta direção, a produção imagética, capturou o que meus olhos desatentos, não conseguiam enxergar nas narrativas que estavam sendo desenvolvidas entre aqueles corpos brincantes, que compartilhavam os saberes e corporeidades suscitados na oficina de dança, com seus pares e artista/pesquisadora/ professora.

1.4 ROTAS RESILIENTES

Pare/Escute. Estamos em outro espaço e tempo.

Soa a campainha.

Últimos retoques na maquiagem, penteado e sapatilhas bem amarradas. Braços, mãos e dedos que se entrecruzam, contorcem e se esfregam diante do que está por vir. O coração dispara dentro dos corpos suados pela ansiedade e aquecimento. Vejo pernas que se movem em movimentos lânguidos, frenéticos e fortes. Os alongamentos, tensões e olhares que se encontram. Alguém diz: *-Merda para você!*

Silêncio na plateia.

Abrem-se as cortinas, as primeiras luzes iluminam o palco, num jogo de linhas, direções, giros e movimentos de corpos. Eu, nós e o espaço, a forma, a música e os bailarinos que se misturam, enfileiram-se, deslizam, correm e somem nas coxias.

A cartografia que está no braço, no abraço, no salto, *fouettes*² ou *grand jetés*³, também está na posição das luzes que se alternam e emprestam cor para o cenário e seus dançarinos. Cenas capturadas pelos olhares dos espectadores, máquinas

² *Fouetté* “significa “chicote”: é um movimento giratório desenvolvido em séries em que a perna de trabalho é estendida (chicoteia) para o lado à medida que o bailarino gira sobre a perna de apoio e se fecha novamente no passé”. Disponível em: <https://www.evidenceballet.com.br/dicas/passou-fouette> visitado em 02 de junho de 2024.

³ No ballet clássico, “*grand jeté* é um tipo de salto em que o bailarino atira a perna com energia, sempre esticada, e com os pés fora do chão, num lindo salto, dando a sensação de que ele está flutuando no ar”. Disponível em: <https://www.paixaopeladanca.com.br/> visitado em 02 de junho de 2024.

fotográficas e celulares. Marcas que são percebidas no corpo e, também na palavra, nomenclatura que explicita e dá forma, denomina uma variedade de passos técnicos do balé clássico, que aparecem na minha narrativa. Movimentos que estão incorporados e compõem minha corpografia; corpo sensível, que a partir da dança clássica foi apresentada a outro mundo, ao mundo da imaginação e do faz de conta. Isso mesmo, faz-de-conta para crianças, adolescentes, adultos. Seria talvez, um imaginamento? A reinterpretação de si, de histórias, de contextos, movimentos diversos, metáforas do corpo. Uma linguagem que em vários momentos utilizei (utilizo) como professora de crianças bem pequenas. Uma estratégia facilitadora da mediação, do fazer/pensar a dança, em que o uso de palavras análogas ou de metáforas esteve e está presente no meu cotidiano de artista-pesquisador-professora.

Pisco os olhos, balanço a cabeça, ouço o tilintar de um sininho. Lá da sala de aula, olho para o pátio onde estão meninas e meninos que correm e gritam. Provavelmente nem percebem a aceleração dos corações e da respiração. Do lado de dentro da sala, uma menina brinca, pula, para de repente e sorri. Ela olha em seu entorno e vê algo que atravessa a janela, depois olha para o adulto. A garota observa a própria sombra, movimenta o braço, a mão, o corpo, deita-se no chão e contempla o que vem do lado de fora. O silêncio agora é da artista/ pesquisadora/professora, que se afasta um pouco, e captura com seu olhar, os movimentos e gestos dos corpos que pulsam na sala, e vê o que até então estava invisível a seus olhos: a luz que atravessa a janela e provoca, convoca o corpo a experimentar...

É assim que percebo a cartografia, como um registro do que está imperceptível a olhos desacostumados a enxergar o complexo com a simplicidade da criança, que se arrisca, curiosa, explora e experencia. Compõe seus por quês, suas hipóteses e nos comunica, muitas vezes se expressando em narrativas produzidas do corpomundo.

O conceito de cartografia, “inicialmente retirado da geografia, é transposto para os campos da filosofia, política e subjetividade. O que os filósofos querem é pensar a realidade através de outros dispositivos que não os apresentados tradicionalmente pelos discursos científicos, valorizando aquilo que se passa nos intervalos e interstícios, entendendo-os como potencialmente formados e criadores de realidade” (Costa, 2014, p.69).

A ação de cartografar exigiu de mim disponibilidade docente para escutar, olhar e olhar de novo para os dados produzidos *com* as crianças. Ao invés de me perguntar o porquê dos achados, passei a pensar sobre *o como* mediar as situações encontradas e compartilhadas ao propor novas aberturas e possibilidades. Esta talvez, seja a chave para potencializar e dar continuidade ao que as crianças nos apresentam no cotidiano e na dança. Nesta direção, “a cartografia exige do pesquisador posturas singulares, pois ele não coleta dados; ele os produz. Não julga; ele coloca em questão as forças que pedem julgamento (Costa, 2014, p.71)”. Nesta rota indisciplinar sugiro que façamos um mergulho coletivo com a turma de crianças do CEMEI. Como sairemos de lá? Ainda não sei dizer. Descobriremos se nos lançarmos. Vamos lá?

Antes, apresento-lhe o local de investigação, a saber, o Centro Municipal de Educação Infantil XX, em Contagem, Região Metropolitana de Belo Horizonte em Minas Gerais. Este local foi selecionado, por fazer parte da minha trajetória como professora e agora pesquisadora. A turma é composta por 20 crianças, frequentes, tendo em média de cinco anos a seis anos de idade. Destas, 17 foram autorizadas a participar da oficina, e por questão religiosa, três foram impedidas de participar da oficina de dança. Entretanto, estas e outras crianças que por quaisquer motivos desejassem interromper ou cancelar a participação, poderiam fazê-lo a qualquer tempo. Para tal, o professor Antony⁴, que é referência para a turma, organizava atividades diferenciadas. Ressalto, que fui informada pelas próprias crianças que, nenhuma delas tinham experiência em dança, como atividade extracurricular em academias de danças ou ONGs. Ademais, o professor Antony, também afirmou que não haveria necessidades de adequações às propostas em dança, pois nenhuma das crianças tinha deficiência física, intelectual ou sensorial.

Vale destacar que estas crianças não me conheciam. Então, foi preciso criar um momento de interação para nos familiarizarmos. Desta forma, utilizei o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido), como estratégia de aproximação com aquele grupo de crianças. Outra situação criada foi a articulação entre dança e brincadeira, sendo esta última, um dos eixos principais do fazer pedagógico na

⁴ Vale considerar que foi mantido em sigilo do nome da unidade de ensino em que foi realizada a pesquisa de campo, e que os nomes dos adultos e crianças são fictícios para preservar identidade dos participantes.

Educação Infantil. Nesta direção, as brincadeiras de morto-vivo; pega-pega; coelho sai da toca, brincar de imitar os movimentos de animais, o jogo simbólico e faz de contas fizeram parte do planejamento.

O planejamento foi desenvolvido em oito encontros consecutivos, com uma hora de duração cada, nas quais realizamos experimentações artísticas em dança. Os encontros aconteceram em dias letivos, de acordo com o calendário escolar do CEMEI, ao longo de um mês e quinze dias. A realização de rodinhas de conversa, um recurso pedagógico muito utilizado pelas docentes nas Els, também facilitou a organização das propostas de dança. Entretanto, este agrupamento tinha uma aptidão enorme para correr, gritar e deslizar pelo chão, e isso trouxe certa dificuldade para as conversas, sendo necessário outras estratégias como brincar de estátua ou falar em um tom bem baixo, convocando-os para se aproximarem para ouvir. Ademais, quando foi possível, a roda de conversa viabilizou um espaço dialógico contribuindo para uma sondagem na turma sobre as percepções do grupo em relação as atividades desenvolvidas durante a prática de dança.

Diante das narrativas orais das crianças, e da própria ação performativa⁵, foram realizados alguns registros no diário de bordo. Entretanto, ressalto que, algumas situações me causaram deslocamentos e desestabilizações. Estas foram enfrentadas nos primeiros encontros das oficinas e provocaram um certo mal-estar em relação à própria prática; foi preciso um tempo para assimilação ao que se passava.

Os encontros de dança forneceram um material audiovisual robusto construídos com as crianças pequenas e suas narrativas em dança. Estes materiais subsidiaram as análises interpretativas das narrativas e ajudaram na identificação dos modos de fazer/pensar a dança na infância durante o processo de criação. Desta forma, refletir sobre o próprio fazer pedagógico/artístico, foi vital para a continuidade da pesquisa.

Ao compor a análise documental foram observadas as fotografias e as gravações de vídeos dos encontros. Para tal, utilizei como recursos mecânicos: câmera de celular, tripé e tablet. As anotações das observações foram registradas em

⁵ “O ato performático, ou seja, o exercício de viver o corpo numa situação de liberdade para a criação” (Garrocho, 2008, p.2 apud. Machado, 2010, p.121)

um diário de bordo. As ações metodológicas, adotadas durante a oficina de dança, foram desenvolvidas na sala de aula da turma e na brinquedoteca do CEMEI.

1.4.1 Efeito de Criar

Como primeiro encaminhamento, foi necessário deter a atenção nas pedagogias da dança e da infância, elaborar situações intencionais, elencando os objetivos e expectativas na articulação entre a dança e o brincar, na relação entre corpo, corpo/espço e do espaço/corpo.

Para Machado (2023) a espacialidade na infância está na relação “eu-espço”, no modo como se dão as relações entre o adulto e a criança, nas diversas possibilidades que o adulto cria para que a criança explore, investigue, perceba e experimente o mundo. Machado argumenta que “A espacialidade reúne, destaca, amplia e aproxima diferentes situações “entre”: entre mim e você, entre a criança e o adulto cuidador, entre um e todos; [...] (Machado, 2023, p.205)”, e nos convida a “espacializar imaginações”, como um compromisso ético e político docente de ampliar repertórios e diversificar experiências. Faz-se necessário estar com as crianças e ao mesmo tempo manter-se afastado para permitir que elas mesmas possam criar estratégias, encontrar rotas, testar, errar e tentar novamente, desafiar e ser desafiadas, o que não quer dizer, abandonar a criança, mas dar espço/tempo para que a própria criança exercite a sua autoria e autonomia. Machado utiliza a expressão “o mais rico menu” para dizer sobre a ação do adulto (docente) em criar pontes, dar sustentação e desdobramentos às “invencionices” e experiências das crianças (Machado, 2010, p.127).

Ainda, seguindo a mesma autora, ela convoca as ideias do psicólogo e estudioso das infâncias D. W. Winnicott, que amplia a visão dizendo: “O espço potencial não é meramente um lugar geofísico, é sobretudo um lugar psíquico: acontece inicialmente entre o bebê e a sua mãe (ou adulto cuidador), [...] (Machado, 2023, p.206)”.

Esta referência sugere a continuidade do Cuidar, eixo da Educação infantil, norteador das ações e propostas educativas em creches e pré-escolas. Lugar do acontecimento, inesperado, imprevisível, onde o jogo metafórico, o brincar, cantar,

embalar - que também é um modo de dançar - conversar, acalantar e criar vínculos, são essenciais. E, neste sentido, ao vivenciar experiências brincantes e imaginantes em que haja compartilhamento de sentido entre meninas e meninos, é que estes poderão se tornar adultos com potencial mais sensível às “artes, filosofias e religiosidade (Machado, 2023, p.206)” e, eu diria mais humanizados.

Neste sentido, a docência exige um adulto também sensível e para tanto, é necessário corponutrir-se. Mas, o que seria corponutrir? Palavra inventada na busca de algo que pudesse expressar a fusão entre corpo e o provimento deste. Prover de elementos com substâncias nutritivas para gerar forças, impulsos, intenções para escapar daquele caminho que me colocou diante do caos, em desarmonia existencial. Corponutrir é a prática das escolhas de porções, doses, gotas imaginativas para dar sustentação ao exercício de nos mover perante a ebulição no campo das ideias, relações e interações, da imaginação. Digo, que se trata de afetos.

1.4.2 Procedimento de criação

E, dizer de afetos é assegurar o cuidado com o outro. Portanto, refere-se a estreitar as relações entre a escola e a família, crianças e pesquisadora, além de combinados, rotinas e planejamento das experimentações a serem desenvolvidas como as descritas abaixo, pensando em afetar e deixar-se afetar.

Vínculos: A direção e a pedagoga do CEMEI reuniram-se com as famílias antes do início da Oficina de dança e criação, para sanar as dúvidas quanto ao trabalho e disponibilizar aos responsáveis o documento denominado Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para aceite ou recusa a participação do (a) filho (a) à proposta de dança na escola.

A primeira movimentação junto às crianças foi a apresentação da minha pessoa, como pesquisadora, e para familiarização das crianças com os recursos mecânicos, de modo a não constranger e familiarizá-las com os equipamentos. A seguir as crianças realizaram o preenchimento do Termo de Aceite livre e esclarecido (TALE), para registro da compreensão e aceite da proposta da Oficina de Dança. Esta ação reforça a concepção de criança como sujeito participativo e competente ao tomar decisões.

Rotina: Tirar os sapatos. As crianças foram convidadas a sentarem-se em formato de um círculo para preparação corporal: sentir os pés ao encolher e esticar os dedos, flexionar e esticar os pés, realizar movimentos de rotação dos pés segurando com as mãos (massagear os pés). Dobrar e esticar as pernas, juntas ou alternadas. Sentir as articulações, dizer o nome e pegar nas partes do próprio corpo. Esticar os braços (pegar as estrelas com a mão). Contrair e expandir (ficar velhinho(a) e jovem) ou postura de gato e cachorro (yoga). Caminhar pela sala em várias direções e experimentar possibilidades de sentir as partes dos pés em contato com o chão, caminhar em diferentes tempos e níveis: imitar (uma formiguinha, gigante, um anão) e andar com a borda dos pés, com o calcanhar, na ponta dos pés (pegando o céu) Brincar de trem, pega-pega, imitar o caminhar de animais, seguindo os comandos da professora. Parar e sentir o efeito da ação/ movimento no corpo.

1º Dia - Dança com tecidos 1: As crianças receberam, cada uma, um tecido (com elastano) que fosse mais flexível para se relacionar e dialogar corporalmente com este. Esta estratégia foi pensada a princípio, tendo a professora de dança como referência. Com o intuito que as crianças se apropriem das ações corporais contrárias como: abrir e fechar, encolher e esticar, torcer, amassar e lançar; num jogo de tensões e relaxamento de corpos e tecidos que se misturam formando um corpo (s).

2º Dia - Dança com tecidos 2: As crianças foram convidadas a escolherem os tecidos espalhados pelo chão da sala de aula. Elas precisaram fazer negociações com seus pares para solucionar conflito sobre as preferências das cores. A proposta teve o objetivo de criar a aproximação das crianças com algumas ações corporais contrárias como: abrir e fechar, torcer e distorcer; puxar e esticar, a partir da ação das crianças, do que emergiu no campo.

3º Dia - Brincar de imitar: As crianças foram convidadas a brincar e movimentar como sapo, aranha, coelho, jacaré, gato e cachorro. Objetivo de perceber as partes do corpo e as articulações utilizadas para determinado movimento realizado. Roda de conversa.

- Brincadeira Coelhoinho sai da toca: As crianças deslocaram seus corpos em várias direções, tendo como ponto de referência a “toca” do outro “coelho”. Depois elas experimentaram o uso do espaço pessoal.

4º Dia - Corpo Ocupa Os Espaços: o Espaço ocupado por Linhas (elástico) que se esticam em paralelas, transversais, espaço estreitos ou largos, altos ou baixos. Corpos que se esgueiram, braços, mãos, cabeças, pernas longas, curtas, que se arrastam, rolam, pulam se descobrem e criam no seu próprio tempo um jogo de ações e sensações. Durante a improvisação as crianças foram convidadas criar movimentos com as partes do corpo, mas fazendo uso de todo o espaço, cuidando do outro.

5º Dia - Descobrir espaços: Convidei aos pequenos para se deslocarem para frente/atrás, direita/esquerda, tendo pontos de referência para descobrirem novas possibilidades na relação do corpo/espaço.

- Dança das partes- Dançar encostando as partes do próprio corpo no corpo do colega. A professora de dança indicava as partes do corpo.

6º Dia - Faz De Conta: Propus que utilizássemos a imaginação para fugir do vento ventania e da grande nuvem que iria descer sobre todos nós. Ao sentirem o grande tecido de malha azul, as crianças são envolvidas pelo vento, a história inventada e narrada pela professora criou um ambiente e ditou o ritmo e dinâmica do movimento, num jogo sinuoso, observador, calmo e às vezes ágil, movimentos compartilhados, leves/intensos como uma nuvem carregada de chuva ou um vento forte. Os corpos que antecipam, criam ou simplesmente sentem.

7º Dia - Dança Improvisação: as crianças foram convidadas para dançar utilizando todo o espaço, cuidando do espaço do outro.

8º Dia - Dança Com Luzes de Néon: Um convite a sentir, pensar o corpo e o movimento ao improvisar a partir do elemento: pulseiras de neon que foram colocadas nos corpos ou em partes do corpo das crianças, em um ambiente em penumbra.

2 ATRAVESSAMENTOS UM

2.1 DANÇAMBIÊNCIAS

Figura 1 - Dança com tecidos



Fonte: Arquivo Pessoal

2.1.1 Impregnar-se da Essência da Vida: Klauss Vianna

A dança se faz não apenas dançando, mas também pensando e sentindo: dançar é estar inteiro.

Klauss Vianna

Quadro 1

Klauss Vianna (2005) bailarino, coreógrafo e professor; um pioneiro no estudo do movimento e na conceituação do trabalho corporal, instigou-me a formular algumas ideias a partir do excerto, extraído de sua obra *A Dança*, (Vianna, 2005, p. 32), na qual defende a ideia que “dançar é estar inteiro”.

Desta forma, pensar uma pedagogia da Dança no campo das infâncias, em escolas e creches do ensino formal na Educação Básica, é evidenciar o lugar da dança como área do conhecimento e como um direito da criança.

Klauss esclarece que a Dança é uma linguagem artística, que tem conhecimentos específicos e que para dançar é preciso “estar inteiro”. Então é preciso estar presente, de corpo e espírito. Seu modo de trabalhar favorecia o diálogo sobre o cotidiano, instigava a atenção, ao levantamento de hipóteses, experimentações e provocava novas inquietações. Importante ressaltar, que em sua

Introspecção

Dançar o quê? Dançar como? O que é dança?

Dança que é encontro (s) relacional. Não está somente fora e nem apenas dentro, está entre. Está no entremeio de um corpo com outro corpo(s) aqui e lá, no mundo.

Dança que é gesto, movimento, olhares. É corpo, espaço, ambiências, vivências, ausências e presenças.

Dança de quem sente, presente o movimento, mesmo estagnado, expande, dilata, amplia, vibra, interage, comunica e se expressa.

Dançar com o corpo que embala, reage, age, denuncia, amplia e repudia; noutro acaricia, balança, brinca, diverte, aconchega e cria.

Corpo que ao dançar se pronuncia, às vezes até mesmo no silêncio, narra sensações, sentimentos, medos, alegrias, amor e dor, morte e vida.

Corpo que com muita ou pouca intensidade, manifesta, se torna presente e se traduz em singularidades, subjetividades, comunidades, pluralidade e diferenças.

Dança corpo que é pensamento, ação e imaginação. Dança que é criação e, por tanto, cognição.

Elaine C.D.D e Rocha, maio de

trajetória artística como bailarino, professor e coreógrafo, vivenciou situações nas quais a rigidez dos professores de dança impediam que os alunos questionassem sobre o porquê deste ou aquele movimento. Esta discordância em relação à metodologia utilizada pelos Metres de balé, funcionou como um dispositivo, provocando-o a criar uma relação dialógico-discursiva com seus alunos, que valorizasse a história de vida e as dificuldades, bem como buscasse desenvolver o autoconhecimento. Como estudioso do corpo, ele queria buscar uma linguagem própria e não a repetição simples de um amontoado de códigos, mas estes conceitos precisavam ser incorporados pelos artistas.

Assim, a técnica passou a ser entendida, não apenas como forma ou de virtuosismo; mas como finalidade de preparação do corpo para que o artista pudesse expressar a sua dança, pois “A dança é um ato de prazer, de vida, e só deixa de ser prazerosa e viva no momento em que passa a ser ginástica, exercício, competição de força e de ego. Uma aula não pode excluir a emoção: é preciso incorporá-la”. (Vianna, 2005, p. 80)

Neste sentido, ao dialogar com Vianna, pretendo clarear alguns vetores que considero importantes para refletirmos sobre a prática artística da dança na Educação Infantil, a saber: a sala de aula, a vida como contexto e o corpo-espço.

Vianna relata que as aulas, nas salas de dança, eram marcadas pelo controle disciplinar, onde o artista/bailarino não podia questionar, colocar suas ideias, conversar e nem opinar, e que uma sala de aula neste formato “massifica”, limita a capacidade do estudante pensar no próprio corpo, na reação e emoção desprendida no gesto e/ou movimento, na constituição da própria individualidade.

Esta compreensão nos encaminha a levantarmos algumas questões em relação às salas de aula do ensino formal e às práticas artísticas que são ofertadas às crianças. Então, considero estas, boas perguntas para pensarmos a dança na escola: como as salas, outros espaços e tempos são organizados para as práticas de dança? As crianças têm oportunidade de fazer escolhas, negociar, expressar suas ideias e emoções, que podem ser disparadas ou não durante uma prática artística? Como pensar em outras formas para que as crianças possam se deslocar nos espaços institucionais, além das filas?

As linguagens artísticas estão presentes no Projeto Político Pedagógico⁶ da escola? Como a dança é pensada no planejamento curricular⁷? As propostas elaboradas instigam os conhecimentos, a percepção corpórea, a expressão corporal e a criatividade em dança? Ou ainda é possível perceber professores(as) que desconsideram a multiplicidade e a diversidade de linguagens e privilegiam apenas artes plásticas e atividades fotocopiadas? Como nos relacionamos nos espaços de aprendizagem na escola?

Uma sala de aula, mais do que um espaço de aprendizagem, é o encontro de pessoas com histórias de vida, valores e contextos sociais diversos, com dificuldades psicológicas e físicas, com ideais políticos e religiosos que transparecem na escola. É preciso nos permitir, enquanto professores(as), aguçar o olhar para o cotidiano, para a(s) pessoa(s) sob outra lente: a das sutilezas. Estas, são percebidas por meio da escuta, na atenção ao outro (s) como indivíduo, no sentido da sua unidade, singularidade. Sutilezas do cuidado, do respeito, de dar tempo, dar espaço, de compartilhar, de silenciar, mas também de falar se preciso for. Faz-se necessário olhar para o que todos os dias está ali, mas que tornamos invisíveis diante da urgência do nosso tempo, da velocidade que a globalização impõe e põe, e que nos conecta e ao mesmo tempo nos afasta e isola, mesmo estando junto; precisamos de sutileza para fazer de outra forma.

Vianna (2005) criou um método de Dança comprometido em acolher o outro, a instigar dançarinos(as) a exercitarem a busca pelo autoconhecimento, da formulação de novos questionamentos e aberturas a novos movimentos e gestos de uma dança própria, sem muito modelo ou padronização (Vianna, 2005, p. 32).

⁶ É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos, que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br> Acesso em: 15 de maio de 2024.

⁷ O planejamento, no contexto escolar, é uma tarefa do docente que inclui tanto a previsão de atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino. O planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/> Acesso em: 15 de maio de 2024.

Ainda, segundo ele, “quando podamos a expressividade de nosso corpo, impedindo que respire, estamos cortando nosso cordão umbilical com o mundo (Vianna, 2005, p. 71).” Esta é uma forma metafórica de dizer sobre o empobrecimento da criatividade. Viana, sugere repensar não apenas a forma como lemos o mundo, mas como ensinamos e aprendemos, inclusive na Dança e, assinala que, enquanto docentes também precisamos nutrir nossos corpos de boas experiências estéticas, pois como provocadores, mediadores(as) do processo de criação em arte, fazemos escolhas, pensamos em estratégias e objetivos, e criamos oportunidades e possibilidades para o fazer e pensar a dança, portanto, este também é um processo de criação.

Diante dessa percepção é importante cuidar, esmerar-se, zelar na elaboração da proposta didática artística, nas escolhas dos componentes da dança, na seleção das músicas, dos materiais e objetivos, mas principalmente, repensar a própria dança, não apenas na forma, mas como um processo de transformação do fazer artístico.

Para mim foi uma forma de desorganizar e organizar a minha arte e vida, ao pensar nesta interrupção, no adormecimento desse corpo sensível e que estava sendo apagado. Comparei a necessidade de sermos seres expressivos com a necessidade que temos de respirar, E novamente percebo e sinto, que dançar e respirar são substratos para a própria existência, ou seja, a Arte/Dança, enquanto objeto da expressividade nutre o corpo como uma “energia vital”.

A partir disto, vale destacar que o método criado por Klauss Vianna, teve o intuito de sensibilizar artistas/bailarinos a encontrarem a própria “chama da criatividade”, partindo do princípio de “desestruturar o corpo”, ou seja, desmanchar-se, desfazer a estrutura do corpo, não no sentido da anatomia, mas para descobrir, sentir o corpo, as articulações e espaços entre estas. A respiração, ao liberar os movimentos naturalmente, forma uma conexão harmônica entre corpo-mundo. Para esse autor precisamos acordar o corpo adormecido que está acostumado a repetir movimentos estereotipados, para, assim, criar um “código pessoal” (Vianna, 2005. p.77).

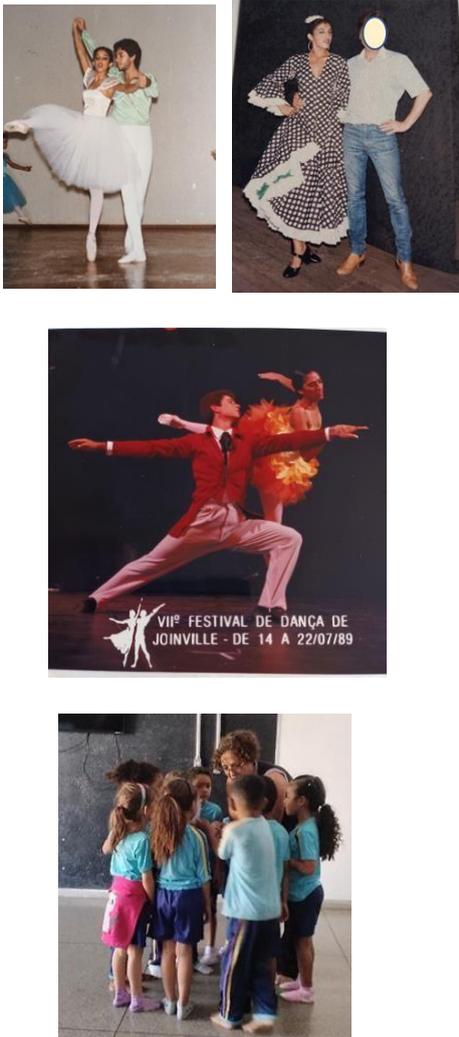
2.1.2 Com-por-se: sutilezas da experiência cognitiva e imaginativa

Neste momento, proponho o encontro entre as ideias de Vianna (2005) e Pimentel (2013) sobre a Dança/Arte. Enveredo-me por este caminho na tentativa de

consolidar o entendimento sobre o fazer/pensar da dança na educação escolar infantil a partir de conceitos e argumentos basilares para a elaboração das experimentações artísticas desenvolvidas no CEMEI.

Quadro 2

Figura 2 - Indícios de mim

<p style="text-align: center;">Indícios de mim</p> <p style="text-align: center;">Sinto- me só. Mas, solidão não combina Com a quantidade de eus Que habitam em mim. Sou única, sou muitas</p> <p style="text-align: center;">Estou entre a Ciência Vida e Arte Num constante processo de transformação.</p> <p style="text-align: center;">Entre compartilhar e afetar. Quem sabe, estarei prestes a transformar. Será?</p> <p>Elaine C.D.D e Rocha, maio de 2024</p>	
---	---

Fonte: Arquivo pessoal

A pesquisadora Lúcia Gouvêa Pimentel compreende a Arte como uma área de conhecimento, sendo este uma construção a partir daquilo que lhe é apresentado, dado à pessoa conhecer. Para ela, “a cognição pode ser definida como o conjunto

estruturado de saberes que se baseiam em experiências sensoriais, pensamentos, lembranças" (Pimentel, 2013, p. 97).

Este entendimento faz eco ao que observei durante os anos que estive como docente, atuando juntamente a crianças pequenas em unidades municipais de educação. Certa vez, em uma das aulas de corpo e movimento estávamos, eu e as crianças, brincando de imitar os personagens do livro de histórias *"Este é o lobo"*, de Alexandre Rampazzo, no qual as ilustrações são apresentadas em formato tridimensional, dando profundidade às imagens. De repente, uma das crianças saiu correndo para bem distante e gritou: *Olha! O lobo foi ficando pequeno. É que quando fico longe, eu fico pequeno também. Eu sou o lobo!* E correu uivando e gesticulando.

Esta ação corporal expressa pela criança que ouvia a história, demonstrou que sua sensibilidade, atenção, percepção e imaginação estavam entrelaçadas, imbricadas, superpostas de tal modo que seu corpo foi convocado a expressar-se de alguma forma. Isto corrobora com o argumento de Pimentel sobre a capacidade cognitiva, ou seja

Pensar, então, é um ato de sensibilidade, pois se abre à percepção da ambiência em todos os seus níveis. Dessa forma, os processos sensoriomotores são importantes para a cognição vivida, pois aguçam a percepção e o pensamento. Quando se trata de Arte, o pensar as emoções e desenvolver a sensibilidade e o afecto são essenciais para a promoção do pensamento artístico. (Pimentel, 2013, p. 98)

Deste modo, pode-se compreender que a experiência ocupa um lugar valoroso para ambos os estudiosos, não havendo espaço para dicotomias do tipo corpo e mente, razão e emoção, o belo e o feio. Somos um conjunto de interseções que vão constituindo a individualidade, identidade(s) e subjetividades por meio da interação, das situações cotidianas e das experiências afetivas, cognitivas, sociais e culturais que temos oportunidade de vivenciar.

A experiência, de acordo com John Dewey (2010), "só é significativa se tiver qualidade estética (Dewey, 2010. s/p. apud. Pimentel, 2013, p. 97-98.)" Assim, vamos considerando o conceito de estética ou estésica como:

Aithesis: Em grego significa a capacidade humana de sentir o mundo, de senti-lo organizadamente, conferindo à realidade uma ordem primordial, um sentido - há muito sentido naquilo que é sentido por nós. Em português, aithesis tornou-se estesia, com o mesmo significado dado pelos gregos (sendo anestesia a sua negação, a incapacidade de sentir). E desse termo, também se referindo a palavra estética, que referindo-se hoje de modo mais

específico às questões artísticas, não deixa de guardar o sentido geral de uma capacidade do corpo sensível sentir a si próprio e ao mundo num todo integrado (Duarte Júnior, 2010, p. 25; 2001, p.13. apud. Richter, 2016, p.22).

Um corpo sensível busca, de alguma forma, entender o mundo por meio do seu “contorno”, palavra que emprestei de Machado, para dizer de todas as formas possíveis que nos constituem como pessoas. As crianças buscam descobrir modos para se comunicar, expressar, interagir, interrogar, conhecer, participar e agir no mundo. O corpo, em sua subjetividade, em seus sentidos liga-o com outros corpos-mundo: em um esforço para se aventurar para fora do corpo da mãe, para apreender a língua, os movimentos que lhe garantem “autonomia”, ainda que necessitem da tutoria de um adulto. As crianças vivem cada tentativa, conquista ou equívoco e, experimentam novamente. Neste sentido, a “percepção sensorial corpórea”, ou seja, o aprender por meio dos sentidos e da mente, passa pela corporalidade e pela experiência que é intrínseca.

De acordo com Lúcia G. Pimentel, “a imaginação tem um papel fundamental da concepção cognitiva em arte, porque desenvolve sentidos por meio de metáforas (Pimentel, 2013, p. 99).” Aprendemos na escola que metáfora é uma figura de linguagem, uma palavra, expressão ou uma ideia com o sentido de outra com o qual mantém uma relação de semelhança, de comparação, geralmente de sentido implícito. Contudo, Pimentel solicita George Lakoff (1980), que contribui para o entendimento de que “expressões metafóricas não são matérias de linguagem, mas formas de pensamento baseadas em conceitos da realidade” (Lakoff *apud*. Pimentel, 2013, p.100).

Esta foi uma estratégia utilizada na oficina de dança criação, no CEMEI, que contribuiu para que as crianças pudessem entender alguns dos conceitos de dança, visitando sensações, retomando e recuperando da memória o que elas já conheciam previamente, e que pudessem comparar, relacionar com os componentes da dança que estavam sendo trabalhados, pois

O corpo/sujeito vive em fluxos constantes na sua relação consigo mesmo e com o mundo. Reconstituir uma relação particular com o cosmos e com a vida e recompor-se em sua singularidade individual e coletiva é a tarefa do ser humano contemporâneo. A vida de cada um é única e singular e, como tal, faz-se necessário torná-la uma obra de arte, num movimento de conquista de liberdade. (Pimentel, 2013, p.100)

A vida deve ser um exercício de sutilezas, de sensibilidades, de escuta e de cuidados performativos. É dar pinceladas coloridas todas as manhãs para iluminar os caminhos, as trilhas, as convergências dos/nos encontros. A metáfora “Surge das experiências corporais com o meio em que o sujeito vive. (Pimentel, 2013, p.101)”. Nesta direção, compreendo que a qualidade da experiência é a essência para o processo de criação. Portanto, não há como insistir em práticas artísticas que sejam transmissivas, repetitivas e limitantes. Uma saída possível, talvez a única, seja atentar-se para o modo como as crianças pequenas apreendem o mundo e articular na transversalidade, modos sensíveis de cativar a imaginação. Preciso dizer que considero este o lugar que a dança e a linguagem artística ocupam na EI.

Neste sentido, a junção entre as linguagens do brincar e da dança podem ser entendidas como formas de sensibilizar e de tornar mais amenas as durezas da vida e a arte como um caminho possível para ampliar o repertório que as crianças trazem em suas corporalidades.

Em 2013, período que me especializei na Docência na Educação Infantil-UFMG, realizei uma pesquisa em dança, com intuito de identificar o lugar que a dança ocupa na Educação Infantil. Naquele ano, eu estava como professora responsável pelas aulas de corpo e movimento. E, ao longo do ano, foram desenvolvidas propostas artísticas em dança com os pequenos em sala de aula. Uma das últimas intervenções foi o convite para que a turma se dirigisse para o espaço externo da escola. Naquele momento, havia dois espaços livres: o pátio com brinquedos do tipo escorregador, casinha e trenzinho; e o outro local: um gramado. Sugeri à turma, de forma intencional, que eles ocupassem esses locais com suas brincadeiras preferidas e pensassem no corpo e nos elementos do movimento que havíamos trabalhado na sala de aula. Alguns componentes dos fatores do movimento proposto por Rengel (2001), no Dicionário Laban, compunham o planejamento que estava aberto à imprevisibilidade do acontecimento.

Então, algumas crianças começaram um jogo de futebol. Fiquei um pouco distante, observando a turma, e sempre que solicitada contribuía com a brincadeira. Até que um dos meninos me disse que a dança podia ser “assim”, e me mostrou com seu próprio corpo os movimentos de chutar a bola até o gol.

Passado algum tempo, retornamos para a sala onde a aula de danças acontecia e, a meu pedido, o menino repetiu para seus pares os movimentos.

Decidimos utilizar aqueles movimentos em nossa composição coreográfica. Ao final da aula, solicitei que as crianças fizessem um desenho da coreografia. No outro dia, o menino que havia contribuído com os passos para a dança chegou da sua casa, com um pedaço de folha de caderno contendo o desenho e me entregou. Eu perguntei sobre o seu desenho, e ele me respondeu: “é o passo, passo, passo, chuta, chuta mais alto, pula e cai. É a nossa dança”. A realização do registro imagético realizado pelo menino indica o hibridismo da ação de ensinar e aprender. A aula de dança não se encerrou na escola, ela se estendeu até a casa daquela criança que deu continuidade ao seu pensamento ao registrar, sistematizar e relacionar na escrita pictórica do que experimentou no corpo. A experiência autoral da criança se deu na oportunidade de fazer escolhas e ampliar as possibilidades relacionais do corpo e no espaço, além dos novos movimentos que surgiram oriundos dos saberes já corporificados.

Contextualizar, pensar, relacionar, fruir e fazer arte a partir da experiência é uma prática contemporânea para o ensino de arte, pois esse ensino exige que os sujeitos sejam protagonistas de seu conhecimento, de seu processo de criação. Para essa criação, é necessário que sejam acionados os conhecimentos já vivenciados e construídos a partir das tensões subjetivas e corpóreas, bem como, para realizar e fruir produções artísticas, articular a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão. (Pimentel, 2013, p. 101)

Vale destacar, que na proposta da aula de dança, as crianças já haviam experimentado situações dos componentes do movimento proposto por Rudolf Von Laban. As atividades eram planejadas com intencionalidade, considerando os objetivos propostos, mas estavam abertas a imprevisibilidade do acontecimento.

Tendo em vista o interesse individual de uma das crianças que convocou alguns de seus pares para a brincadeira de futebol, enquanto as demais crianças brincavam no parquinho, observei o jogo de futebol, e percebi que eles apresentam alguns conhecimentos prévio da prática esportiva.

A criança que se dirigiu até a mim, conseguiu articular suas percepções sobre o jogo de futebol, e investigou na brincadeira as ações que se aproximassem daquelas trabalhadas na aula de dança, de corpo e movimento. Ela recuperou a imagem dos movimentos que o corpo utiliza para chegar até o gol e relacionou-os aos movimentos de dança vivenciados como: o deslocamento e projeção do corpo no espaço, e a experimentação dos níveis, o esforço, equilíbrio, e a queda. Neste processo de criação

ele acionou seu repertório imagético, saberes, conhecimentos e a imaginação. O registro da composição coreográfica foi um exercício de reflexão sobre o fazer dança; demonstrando o pensar como ação sensível de reconstrução do que lhe causa prazer, emoção, a experiência estética como alimento para o processo de criação. Ou seja, dá início ao processo, ao organizar o que já se sabe e estabelecer ligação com o que o impulsiona, impele, afeta e transforma em ação criativa. Considero, este relato uma possibilidade para a criança vivenciar uma experiência de qualidade.

É importante frisar que o registro do desenho indica que, de alguma forma, ela vivenciou de modo híbrido a percepção corpórea, sendo, o registro por meio do desenho, a sua contribuição para compreendermos o processo criativo em dança, literalmente: fazer/pensar e refletir a/na prática artística.

Assim, uma das muitas contribuições de Klauss Vianna, que pondero seja relevante para a pedagogia com crianças, refere-se à percepção corporal. Segundo ele, desenvolver a consciência de movimentos básicos que são realizados no cotidiano, como prestar atenção nas articulações e músculos que são empregados para realizar determinado movimento como andar, saltar, pular, rolar, arrastar, socar; torna possível sensibilizar e despertar o corpo. Tais ações corporais são realizadas nas brincadeiras, nas atividades de corpo e movimento, contudo, não da mesma forma que na dança. Esta tem a intenção de ativar a atenção, a observação de como nos movemos, para a partir daí poder criar gestos e movimentos. Mas a leitura sobre a composição corporal não é, de modo algum, apenas científica, mas ao com-por-se, ao juntar, combinar, harmonizar e como parte do/no mundo. Essa chave abre outra vertente para a pedagogia da dança na escola. (Vianna, 2005, p. 119)

Figura 3 - Ações corporais 1



Fonte: Arquivo pessoal

2.1.3 Re-aprender a provocar (se)

Seguindo esta linha de pensamento proposta por Vianna (2005), o professor Arnaldo Alvarenga, coreógrafo e pesquisador artista, com mais de 40 anos de experiência em dança, corrobora com “a possibilidade” de fazer/pensar a dança na Educação Básica fundamentado nas proposições de Klauss Vianna. Para tal, ele debruçou-se em estudos sobre a vida e obra de Vianna, e identificou situações, momentos profissionais e da vida de Klauss Vianna, que podem tê-lo influenciado na busca por uma nova forma de fazer/pensar a dança, de criar uma “Dança brasileira. Ademais, Alvarenga aponta que as experiências vivenciadas por Vianna como artista e professor de dança em diferentes contextos sociopolíticos podem ter influenciado, para que Vianna se tornasse “educador, um didata e produtor de conhecimentos para o campo da Dança”. Neste sentido, é importante frisar que a experiência do docente/ artista e do estudante são essenciais na ação de ensinar e aprender. Assim, cuidar dos vínculos, do autoconhecimento, do contexto, das histórias de vida é fundamental neste processo. Então, na perspectiva de Vianna, ensinar a dança [...] “não se restringe à aquisição de conhecimentos prontos, estando, sim, aberta a experiências criativas, personalizadas, em harmonia com a totalidade da pessoa, aqui entendida como corpo e espírito, [...]. (Alvarenga, 2016, p. 217-218) “

Isto requer um docente reflexivo capaz de avaliar-se, rever e alterar o planejamento se e quando necessário, atentar-se para tornar este encontro, em um laboratório de experiências significativas, onde a ciência, a vida e a arte se entrecruzassem. Como pesquisadoraartista professora, me vi mergulhada no processo de re-aprender o próprio corpo, estar “entre” subjetividades, individualidades e o coletivo. Nos dizeres de Alvarenga,

Caberia, assim, ao professor de dança a exploração, junto ao aluno, deste seu potencial criativo estimulando-o em uma busca por si mesmo, pelo seu próprio mover-se, o dançar a partir de si. Insere-se, aqui, o ir de encontro ao previamente estabelecido e demarcado pelo lugar-comum da cópia, da repetição de padrões estabelecidos. Ao valorizar o que cada um traz e é capaz de aportar de si mesmo, certamente, um sentido de maior significação se constrói para a criança [...] (Alvarenga, 2016, p. 29)

Figura 4 - Espaço e fluência



Fonte: Arquivo pessoal

Esse modo de pensar a sala de aula como um laboratório, onde as crianças tivessem a oportunidade de inventariar outras possibilidades de dança nos aproxima dos argumentos supracitados em Vianna (2005) e Pimentel (2013). Estes estudiosos, cada um de acordo com seu contexto de época, reforçam a ideia das Artes da cena, especificamente a Dança/ corpo, como um modo de organizar-se, fazer/ pensar o corpo-dança relacionando-se com o contexto, ou seja, aproximando a vida e a arte.

Assim, ao pensar na proposta de dança que eu pretendia desenvolver in loco, retomei e revisei alguns conceitos sobre o movimento e ações corporais, provocando novamente meu encontro com Rudolf Laban (1978). Este arquiteto, bailarino, coreógrafo e pesquisador, intensificou seus estudos na compreensão do movimento como “existência de vida”. Deste modo, ele precisava entender e interpretar as possibilidades do corpo se mover, com qual intenção, intensidade e compreender o que havia (há) em cada gesto e movimento. Então, no início do Século XX, como um dos pioneiros da dança moderna, ele buscava romper com as delimitações rígidas do balé clássico para outras vias de expressão corporal. A concepção de dança defendida por ele, é a de que o corpo deve ser entendido como uma “unidade”, ou seja, o entrelaçamento entre “objetividade e subjetividade”, “pensamentos e emoções” estabelecendo conexão com os movimentos. Em situação educacional, Laban defende a relevância da dança para o aprimoramento pessoal individual e coletivo. Além de entender que esta arte é um modo de organizar, compreender e explicar o mundo (Pereira; Christófar, 2015, p.60-61).

Tracei este breve e sucinto registro sobre Laban, um precursor da dança modernista, que antecede a Vianna e Pimentel, por considerar que alguns conceitos labanianos, podem ajudar ao docente leitor, que não tenham experiência artística em dança a compreender a proposta realizada na oficina de dança criação e na análise do material produzido no CEMEI.

Ainda de acordo com Pereira e Christófar (2009), Laban descreveu e analisou o movimento nas ações humanas, nas práticas artísticas e do trabalho. Seu empenho e interesse pelas artes das cenas contribuiu com o estudo da Coreologia:

Coreologia é a lógica ou ciência da dança, a qual poderia ser entendida puramente como um estudo geométrico, mas na realidade é muito mais do que isso. Coreologia é uma espécie de gramática e sintaxe da linguagem do movimento que trata não só das formas externas do movimento, mas também

do seu conteúdo mental e emocional. Isto é baseado na crença que movimento e emoção, forma e conteúdo, corpo e mente são uma unidade inseparável. (Rengel, 2001, p. 35 apud Christófaró, 2008, p.19)

De acordo com Christófaró (2009, p.19) a coreologia é dividida em três vertentes, a saber: a corêutica, eukinéutica e a labanotation.

Corêutica pode ser entendida como uma forma de organizar espacialmente os movimentos, que busca a harmonia entre o movimento e o corpo no espaço, ou do espaço em relação ao movimento corporal, e está relacionada ao entendimento sobre o espaço do corpo e do corpo no espaço. Assim, espaço do corpo é tomar o corpo e/ou partes dele como ponto de referência direcional (cabeça na direção da diagonal), e definir lugares no espaço a partir do corpo. Corpo no espaço é entendido como tomar o espaço como referencial para o corpo (virar de frente para o refeitório, ou de costas para a quadra) é uma investigação sobre o espaço interno e o externo, que é ocupado pelo corpo.

Eukinéutica: este estudo envolve as qualidades expressivas do movimento, e deu origem à formulação dos conceitos de esforço e dos quatro fatores do movimento: fluência, espaço, tempo e peso. Você já experimentou a ação de pentear os cabelos modificando o ritmo, a intensidade dos movimentos dos braços, com força ou leveza, ou pentear algo ou alguém? Como estas ações podem ser variadas? Como elas podem ser realizadas? Já pensou nisso?

Labanotation: sistema de notação criado por Laban, que desta forma, realizou análises para obter entendimento da qualidade e quantidade empregada do/no movimento, assim como das suas interpretações.

Mais uma vez retorno ao tempo que era estudante de balé. Eu desenhava os movimentos por meio de bonecos palitos na tentativa de registrar os movimentos que eu estava aprendendo. Algo complexo para mim, pois desconhecia o sistema criado por Laban.

Em seu estudo, Laban identificou os componentes do movimento: Fluência, Espaço, Peso e Tempo. Estes componentes estiveram presente nas experimentações corporais como base para auxiliar o fazer / pensar o corpo, o espaço e o movimento, como exercícios práticos de movimento e para análise investigativa do percurso que

desenvolvi para chegar ao corpo cênico e a relação com o processo criativo nos encontros da oficina de experimentação.

O Fator Fluência “surge juntamente com o corpo e se caracteriza pelo modo como o movimento é feito, se de forma livre, sem pausas, ou interrompido. (Pereira & Christófaró, 2015, p. 60)” Estes aspectos estão relacionados à qualidade do movimento, ficando quase que imperceptível ou sendo notado juntamente a outros fatores.

O Fator Espaço tem como funções a indicação de direções, deslocamentos e posições corporais, as extensões dos membros superiores e inferiores que são desenvolvidas de acordo com o espaço próprio, ou seja, cinesfera. (Christófaró, 2009, p. 22)

Para maior compreensão a esse respeito, Rengel (2001), esclarece que

Cinesfera é a esfera pessoal de movimento. Determina o limite natural do espaço pessoal. Cada agente tem a sua própria cinesfera, a qual se relaciona somente a ele. Esta esfera de espaço cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade. A cinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam para longe do centro corpo, em qualquer direção, sendo imprescindível um ponto de apoio. (Rengel, 2001, p.37)

Christófaró (2009, p.22 - 24), assevera que o fator Peso contribui para que a pessoa possa experimentar a gravidade, e para adquirir a verticalidade. O fator Peso demanda “atitude interna da intenção[...].”

A origem etimológica da palavra intenção, vem do “latim intentio-onis, ação de estender, tensão, compressão, esforço” ⁸. Neste sentido, a “atitude interna da intenção” está relacionada ao plano da ideia, ao que se procura alcançar, conscientemente ou não; ao propósito, desejo, intento. Refere-se à relação que é realizada para perceber a força desprendida pelo corpo ao movimentar-se: transferência de peso, movimento leve ou forte. A qualidade do fator peso está relacionada com “o quê” se move.

O fator Tempo está relacionado à expressividade, à vontade de movimentar-se, e caracteriza-se pelas velocidades rápida, normal ou lenta dos movimentos, e/ou ao acrescentar pausas e alterações de ritmo.

⁸ Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/> Acesso em:06 de março de 2024

Pode-se considerar que o conceito de esforço está relacionado à qualidade e à expressividade do movimento. O esforço pode ser caracterizado por uma determinada força, um impulso que aciona o movimento. A qualidade direta de um movimento pode ser realizada com trajetórias em linhas retas e diretas, sem que haja torções no corpo que alterem o foco visual. Na qualidade flexível, os movimentos são definidos como: arredondado ou ondulante. Ressalto, que Laban deixou um material conceitual amplo, mas que por hora, não irei esmiuçá-lo.

A pesquisadora Christófaro, realizou estudo sobre a relação do processo de criação e a expressão cênica. Neste, as entrevistas das artistas da dança Dulce Beltrão e Helena Vasconcelos reverberou em relatos sobre a atuação e o processo de criação do professor de dança Carlos Leite e outros (Christófaro, 2009, p.45-50). Desta forma, lembrei das aulas e ensaios que participei na academia de Danças Maria Olenewa-BH, onde o professor Carlos Leite e Suelly Freire - dona e professora de balé da escola- ministravam aulas de balé clássico e montavam as coreografias, passagens de ensaio, momentos em que ficávamos assistindo às apresentações de balés pela televisão, para que nos apropriássemos de gestos, expressões e dos movimentos de coreografia, como o solo e no *pas de deux*⁹ do lago do Cisne, o Balé Coppélia, ou Gisele.

O professor Carlos Leite ainda tinha a sua varinha para corrigir na barra os exercícios, que eram passados e copiados pelos bailarinos e bailarinas. Ele continuava a dar respostas pouco sensíveis, quando errávamos ou diante da limitação física de bailarinas(os). Quando queria maior expressividade dos(as) dançarinos(as) ele, às vezes, dizia: *“Elefante dança no circo. Ah! Vocês também vão dançar!”* Contudo, ele era muito afetuoso, caridoso e preocupava-se com as pessoas.

Recordo-me da coreografia que ele montou para mim e Sérgio Ricardo (meu esposo e parceiro de dança), o balé moderno: “Folhas de Outono”. Ele já chegava com os passos criados e os ensinava demonstrando as direções, alguns movimentos

⁹ “No final do século XVIII e início do século XIX, o romantismo deu início a mais contato físico nos Pas de Deux, tornando-se uma vitrine sofisticada para as habilidades da bailarina. Nos balés do final do século XIX, particularmente nos de Marius Petipa, foi introduzido o conceito do Grand Pas de Deux, um formato consistente, iniciado por um adagio, seguido por solos virtuosos e uma coda final, sendo cada vez mais integrado à história do ballet”. Disponível em: <https://spcd.com.br/verbete/pas-de-deux> (Fellipe Camarotto- Escola de Dança de São Paulo - Atualizado em julho 2022. Acesso julho de 2024.

com gestos, nomes e contagem de tempo. Naquela época, ele dizia: - Elaine, imagine que você é uma flor (crisântemo) linda, suave, perfumada! (ainda muito atrelado ao balé, nos movimentos de braços, tronco e perna). Ao Sérgio, que representava um poeta que se apaixonava pelo crisântemo, o professor dizia: - Serginho, você é um homem forte, altivo, sonhador, um nobre! O corpo de baile era composto pelas bailarinas que representavam as folhas que caíam das árvores. O bailarino Leonard Henrique era o vento que trazia o outono e conseqüentemente, a morte do crisântemo, com suas rajadas fortes. O professor Carlos Leite corria de um lado para outro, enrolava as mãos como se fossem as folhas rolando pelo chão e com os braços abertos com movimentos ondulantes, gesticulava interpretando a força do vento. A força expressiva e o gestual do professor Carlos Leite continuavam a ser um recurso metodológicos no processo de criar e ensinar dança.

Considerando o processo de criação, Christófaró (2009) aponta que Klauss Vianna criou o termo “movimento–ideia”, “que é entendido segundo suas possibilidades expressivas, em uma técnica que confiou ao corpo a responsabilidade de materializar conteúdos temáticos diferentes (Christófaró, 2009. p.54).” Segundo esta estudiosa, pode-se afirmar que “o movimento-ideia está estruturado sobre a relação entre um estímulo criador e as possibilidades corporais de expressão cênica (Christófaró, 2009, p.36).” Para a proposta de experimentação da oficina de dança elaborei o planejamento de práticas artísticas com movimentos e qualidades expressivas, a partir de estímulos que envolvessem o interesse das crianças: o brincar, a imitação, o faz de conta e narrativas com pequenas situações do cotidiano.

No início deste capítulo, indiquei uma ideia de Vianna (2010), em que ele argumenta que “dançar é estar por inteiro”. Espero que estas ideias e conceitos, apresentados, possam sustentar a propositiva sobre o fazer/pensar a Arte e, portanto, a dança na Educação Infantil. Assim, quero convidá-lo(a) a seguir comigo pelos avanços e descompassos; limites e liberdade; autonomia e heteronomia; distanciamentos e aproximações ou entre o brincar e dançar. Siga em frente ou vire a página ou desça a página. Em tudo há gesto, movimento e... vias para a poética. Sigamos.

3. ATRAVESSAMENTOS DOIS

Figura 5 - Narrativas em movimento



Fonte: Arquivo pessoal

3.1 O QUE SERIA VIVER O MUNDO?

Tendo em vista o Campo de experiências: Corpo, gestos e movimentos, na EI o “corpo das crianças está na centralidade”, pois é com o corpo que meninos e meninas “exploram o mundo”, “espaços”, “estabelecem relações”, “brincam”; e que “[...] por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro e as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (Brasil, 2018, p.40-41)” Desta forma, compreendo que viver o mundo passa pela corporalidade dos/as pequenos/as, em que as experimentações são vivenciadas no corpo, com o corpo e pelo corpo.

A corporalidade pode ser entendida como o modo de ser de cada criança/adulto, suas singularidades, subjetividades, afetos/desafetos e no modo como se relaciona com e no mundo e de acordo com as experiências que vivencia, ele e ela vão se constituindo. As corporalidades são processuais e transitórias, estão sujeitas a mudanças que acontecem a cada nova descoberta, nos diversos encontros, tempos, espaços e mundos compartilhados que vão se/nos constituindo.

Assim, na infância a brincadeira se torna fundamental para o processo de conhecimento de si e do mundo. Ao brincar as crianças experimentam diferentes modos de organizar, negociar, solucionar conflitos e problemas que surgem entre elas. Ademais, podemos identificar os modos que elas realizam as escolhas de brinquedos e de brincadeiras. No envolvimento que acontece entre certos grupos de crianças podemos perceber como acontece o compartilhamento das brincadeiras e a formação do agrupamento, que geralmente, é realizado por afinidades e afetividades. “[...] A inserção no grupo de pares é, portanto, dimensão fundamental no brincar, criando estratégias próprias de produção e apropriação do conhecimento [...] (Carvalho, 2007, p. 28).

A Sociologia da Infância, nos ajuda a pensar na cultura de pares. Em que as crianças não apenas se apropriam da cultura, mas a transformam, produzindo cultura. A partir dos estudos da sociologia as crianças passaram a ser estudadas não mais pelo olhar do adulto, ou na perspectiva do que ela venha a ser no futuro, mas como ela é hoje, pela sua atuação no mundo, por meio da sua voz própria. Assim, “os processos de construção social e cultural da criança se dão na relação com o adulto e se transformam ao longo do tempo (Carvalho, 2007, p. 30).” Este destaque dado ao

pensamento de Carvalho, sugere que também as nossas práticas devem acompanhar essas transformações, ou seja, mais próximas das crianças da contemporaneidade.

Uma visão que se aproxima muito do modo que penso a criança, está amparada nos estudos de Marina Marcondes Machado. Ela nos ensina que na visão da sociologia da infância de Manoel Sarmiento, são apontados vários entendimentos sobre a criança. Elenquei o sexto modo representacional proposto por ele: “a criança sociológica. O cerne dessa noção de infância está em propor pensar as crianças como seres sociais que integram um grupo social distinto.” (Machado, 2010, p.120)

Nesta mesma direção, Carvalho (2007, p. 31), nos diz que a sociologia da infância procura focalizar os estudos e investigar a “criança com base nela mesma”. É no encontro entre Sarmiento e Merleau-Ponty que Machado (2010, p.125) busca argumentação para conceber a criança como performer¹⁰. Para esta estudiosa, a criança pequena de 0 a 6 anos, deve ser entendida a partir da noção de corporalidade de Merleau-Ponty. Nos dizeres dela:

[...] a corporalidade da criança pequena apresenta-se dinamicamente em seus modos de ser e de se relacionar, sem separação corpo outro e corpomundo. Mergulhada no mundo, a criança pequena usufrui dele e com ele, inicialmente levada, certamente comandada pelo gesto e pela palavra do outro – por sua condição de dependência, especialmente dos pais e adultos cuidadores. (Machado, 2010, p.125)

Segundo Machado (2010), com base nos estudos da fenomenologia¹¹, a criança pequena mantém certa dependência dos adultos, pois seu corpo ainda precisa se desenvolver para sobreviver com autonomia. Assim, desde o nascimento ela se

¹⁰ “O performer [...] é também cantor, bailarino, mímico, em suma, tudo o que o artista, ocidental ou oriental, é capaz de realizar (to perform) num palco de espetáculo. O performer realiza sempre uma façanha (uma performance) vocal, gestual ou instrumental, por oposição à interpretação e à representação mimética do papel pelo ator; 2) num sentido mais específico, o performer é aquele que fala e age em seu próprio nome (como artista e pessoa) e como tal se dirige ao público, ao passo que o ator representa sua personagem e finge não saber que é apenas um ator de teatro. O performer realiza uma encenação de seu próprio eu, o ator faz papel de outro (Patrice Pavis, 1999, p. 284-285, *apud* Machado, 2010, p.122. grifos do autor).”

¹¹ “Esse método filosófico desvela a cotidianidade do mundo do ser onde a experiência se passa, transparece na descrição de suas vivências. A fenomenologia é uma orientação do pensamento europeu, a qual submeteu a concepção positivista a uma crítica radical do que se apresenta ao ser. O termo fenomenologia significa estudo dos fenômenos, daquilo que aparece à consciência, buscando explorá-lo.” Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben> > <https://doi.org/10.1590/S0034-71672008000200018>. Acesso em: 16 de maio de 2024.

expressa e comunica por meio do corpo. “Esses dizeres em ação, essas atuações no corpo, mostram-se repletas de teatralidade: pequenas, médias e grandes performances (Machado, 2010, p. 126).” Essa corporalidade, na maioria das vezes, é notada nos primeiros meses e depois vai se perdendo, ficando apagada pelo olhar desatencioso do adulto. Tomemos como exemplo as primeiras tentativas da criança de ingestão de comida pastosa. O adulto prepara o espaço, dialoga com a criança informando-a sobre o momento e o alimento, cria brincadeiras e estratégias incentivando-a para abrir a boca. Oferece-lhe o alimento, a criança abre a boca, experimenta, estala a língua e às vezes faz uma careta e cospe. O adulto continua a interagir positivando a ação da criança. Ou seja, a atitude do adulto em relação a ação da criança deverá ser dada de modo a incentivar, elogiar, validar com um gesto simples e carinhoso, sem alardes, e manter uma mediação docente assertiva.

Seguindo neste caminho, Marina Machado nos alerta que também os responsáveis pela criança, inclusive seu grupo social, podem ser performers, na medida em que vivenciam a experiência, ao agir expressiva e corporalmente de forma sensível e atenta às crianças, ao criar gestos, brincadeiras, canções, mantendo uma relação dialógico discursiva com elas, dando sustentação e conduzindo-a a experimentar o acontecimento, o inédito, o imprevisível aos nossos olhos, mas sentido, percebido, buscado, mergulhado mundo das possibilidades, em que as crianças tem expertise, são protagonistas da própria prática artística.

Na perspectiva de Machado (2023, p.43-44), é necessário conceber que a criança vive o momento, a experiência, e que esteja acompanhada ao invés de vigiada pelo adulto. Este deve dar espaço para que a criança possa mergulhar, embrenhar-se, imergir no acontecimento, ainda que este ou aquele, seja efêmero. A autora nos esclarece que “ser criança” não é viver no mundo só dela, mas viver no mesmo mundo do adulto, pois o mundo é um só, tanto para adultos quanto para crianças. O diferencial é o “modo de ser e estar” vivenciado por um ou pelo outro. Nos dizeres de Machado a criança deve:

Poder escolher-se. Ser capaz de criar antiestructuras, escapatórias, esconderijos. Desenvolver resiliência. Ter algo a dizer. Estar viva e ativa- a criança e sua infância como momento novo, convite à transformação e à expressividade. (Machado, 2023, p.44)

Vejo nas propositivas da autora supracitada, um caminho fértil para a pedagogia da dança no CEMEI e em outras instituições escolares, alinhadas à concepção de criança aqui desenhada. Assim, embrenhar-se por esta rota é considerar a arte como área de conhecimento, porém, sem priorizar apenas a informação, fatos e dados, sacrificando as emoções e os instintos. Uma das possibilidades para se fazer Teatro quebrando a rotina pré-estabelecida das aulas em teatros, seria ocupar espaços alternativos, capazes de provocar novas possibilidades de se fazer teatro/dança. (Machado, 2023, p. 49)

Isto me remete novamente ao ano de 2013 em que as aulas de corpo e movimento foram realizadas em espaço aberto, a saber: campo de futebol e parque de brinquedos no pátio do CEMEI, onde aconteceram algumas aulas de dança. Aquela ação pedagógica foi meio intuitiva, mas eu já estava me sentindo incomodada com os moldes de aula na unidade escolar, nas quais as crianças ficavam muito tempo dentro das salas de aula. Na pesquisa atual, no ano de 2023, infelizmente a escola estava organizando os ensaios de dança naqueles locais, com ensaios para festa Junina, o que inviabilizou o uso do espaço externo.

Voltando a Marina Machado, a autora nos provoca a pensar em outras estratégias para romper com o padrão dito “normal” de dar aulas de teatro, como por exemplo fora do palco, em uma sala comum e deixar os sapatos do lado de fora da sala de aula, sem a necessidade de decorar textos e ter plateia convencional em auditório. Para ela, talvez sejam estes os primeiros passos onde possa ser possível visualizar “aulas de arte como atos performativos criativos e criadores, em salas com chão propício. (Machado, 2023, p.49)”

As salas com chão propício não se referem ao espaço limpo, organizado e seguro, ainda que estas sejam condições de segurança e saúde necessárias para as atividades artísticas. Os espaços nas ruas, nas praças, onde possa ter a audiência de transeuntes também são “chão propício” para o fazer artístico. Machado, faz referência a tornar a sala, o palco, a escola um lugar para fomentar a imaginação, a fantasia, a ficção e a criação. Assim, o espaço da sala de brinquedoteca, local onde acontecia a oficina de dança, já demandava uma quebra de estrutura da rotina escolar, pois com os pés descalços a meninada podia correr, deslizar, gritar, sentir a textura e

temperatura, as partes dos pés, mas principalmente, ficar descalço na escola. Esta ação pode apresentar o início de um outro modo de ver e viver a escola.

3.2 ESPAÇO CORPO PRÓPRIO (CONTORNOS DE MIM)

Ao tratar do termo espacialidade, Machado (2023, p.50) indica a possibilidade de olhar a “Arte como um lugar.” Como um espaço expandido, dilatado, diverso, plural, onde a criança possa ser inspirada e inspirar o(s) outro(s), ser provocada, ser criativa, inventiva, autoral. O espaço, neste sentido, distancia-se do advérbio de lugar, e se traduz no desdobramento de possibilidades, como uma porta que se abre ao que está do lado de “fora” de mim e o que está “dentro” de mim, e o que se encontra no “entre”, eu no mundo.

Dançar, no usufruto da corporalidade. Inventar histórias e narrativas, habitando a teatralidade possível do lugar dado e do lugar imaginado. Pintar, construir, modelar, na espacialidade que pula para fora das mesinhas e das folhas de papel sulfite. Cantar, falar, gritar, silenciar, na musicalidade de seus movimentos expressivos – autênticos, e, também mimetizados, no entanto sem mando do adulto- entre o que há em si mesma e o mundo compartilhado com o outro. (Machado, 2023, p.50)

Segundo Marina M. Machado, um dos modos possíveis da criança conhecer seu próprio corpo e falar sobre si mesma, estar no “modo brincante, pessoal e biográfico”. O papel docente está em dar continuidade, sustentação e ampliação de repertórios ao que a criança conhece, deseja conhecer e transformar (Machado, 2023, p.203). Cuidar dos começos, de dar continuidade ao que a família inicia e amparar e sustentar o que a criança inaugura, suas experimentações para se equilibrar, correr, subir, dar cambalhotas, saltar, empinar pipas, fazer uma pizza de lego com recheio de chocolate, batata e carne, ou quando ela diz: professora, a nuvem tá andando?

Na brincadeira a criança se comunica, expressa emoções e sentimentos, como uma forma de se organizar e entender o seu entorno, de criar vínculos, conflitos, negociar, e criar estratégias. Assim, “a brincadeira como linguagem tipicamente infantil integra experiências da corporeidade, da cognição e da emoção (Carvalho, 2007, p.79).”

Sigamos, agora, pela rota que nos levará ao encontro entre o filósofo Merleau-Ponty e o psicólogo Winnicott, para elucidar, respectivamente as ideias de “corpo próprio” e “espaço potencial”, em uma trajetória, construída por Marina M. Machado, que pode fornecer uma melhor compreensão sobre corporalidades e o processo criativo.

O espaço potencial não é um lugar no sentido da espacialidade de posição, mas é um lugar psíquico compartilhado, habitado pelo bebê com sua mãe. É o lugar da brincadeira (playground); é o lugar da ilusão de que somos, sim, os criadores do mundo! Fechar os olhos fazendo o mundo desaparecer é uma ação infantil que não deve ser questionada ou replicada pelo adulto realista. É fundamental ser cúmplice da capacidade criativa da criança pequena, cumplicidade que deixará rastro e lastro: rumo à experiência estética, filosófica e religiosa; rumo à invenção na arte, ciência e poesia. (Machado, 2011, p.25)

Esse pensamento me convoca ao entendimento do corpo próprio como uma construção, realizada aos poucos, com elementos culturais que os adultos apresentam à criança, desde a maternagem, por meio dos acalantos, brincadeiras, histórias, no direito a sonhar, fantasiar, medo de monstro, do escuro; elementos corporais de força, velocidade, equilíbrio, músicas, estrelas, piruetas, palavras, o que vem do outro, do compartilhado, que é apreendido e incorporado nas relações e interações. De acordo com Machado, propor o trabalho com a expressividade artística da criança vai ao encontro de propositivas enriquecedoras, e que o adulto tenha atitudes responsivas e potencialize o “espaço potencial”, expressão que ela emprestou de Winnicott, “algo que nem está dentro da criança e nem fora dela, situa-se entre – entre a ela e a mãe, inicialmente; entre ela e o outro; entre ela e o mundo compartilhado (Machado, 2010, p.73).”

O papel de “adultos e cuidadores” deve ser o de se manter próximos das crianças, de modo a cuidar e educar. Próximos o bastante para interagir, sem, no entanto, ser invasivo(a) diante ao que emerge no cotidiano infantil. É importante incentivar e participar quando for convocado(a). Às vezes, será necessário manter distância e observar, sem, contudo, abandoná-las. Este é o momento em que devemos dar, criar espaço e deixar ver, deixar ser, deixar estar, e se precisar acolher.

Esta responsabilidade se inicia na família, e a escola tem a função de dar continuidade. Os adultos que interagem com as crianças têm o compromisso de cultivar um campo fértil e performático para elas, onde o corpoespaçotempo seja

vivido no afeto, com disponibilidade para escutar com atenção e incentivar a imaginação. Sobre a imaginação, Gilka Girardello (2016) traz a ideia de plasticidade imaginativa das crianças, corroborando com as proposições de Machado.

A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita. (Girardello, 2016, p.76)

A disponibilidade e compromisso do adulto/docente está também em promover situações em que o tempo da infância seja preservado, protegido, resguardado. Onde a imaginação não morasse apenas nos parquinhos, mas em todos os espaços da escola, onde a dúvida, a pergunta e as reticências estivessem presentes, mas também tivessem respostas. Respostas mais curtas e, talvez, mais provocativas, instigadoras, que levassem a mais perguntas e descobertas? E se...

Neste momento, paro a escrita (movimentos), fecho os olhos, e te convido a seguir por esta rota...

Mais (in)disciplinar, talvez...

Venha comigo! Se permita!

Quadro 3

Rota indisciplinar

Inspiro profundamente e expiro bem devagar fecho os olhos e escuto os sons à minha volta.

Sinto pingos de chuva fria que começam a cair. A roupa começa a me molhar e aderir ao meu corpo.

O corpo esfria... um arrepio percorre a coluna. Olho para os lados, para cima, abro os braços, giro ... giro...

Ouçó o som de vozes da sala ao lado:

- Vocês não fizeram as atividades?!

Risos e gritos. Abro os olhos...

Elaine C. D. Dores e Rocha, 8 de agosto de 2023

3.3 O CORPO CÊNICO: RELACIONAL E FLUÍDO

Outra brecha possível para compreendermos a relação do corpo cênico e o processo criativo está nas palavras de Eleonora Fabião (2010). Segundo ela, podemos entender que

O corpo cênico experimenta espaço e tempo potencializados e, também, o corpo cênico potencializa tempo e espaço. O corpo da cena investiga temporalidade e espacialidade, inventa minutagens e métricas, ocupa dimensões simultâneas do real. O nexos do corpo cênico é o fluxo. (Fabião, 2010, p.321)

São as experiências vivenciadas de forma intensa que nutrem de realidade e ficção, momentos híbridos, em que a percepção corpórea é nutrida de elementos para a criação, e um espaço para o rememorar, criar situações, recuperar imagens, sensações, gestos, movimentos, sons, cheiros que estão registrados no corpo. Este é um exercício de (re) criar, estar/ ser corpo presente/ausente, estar entre, é um forte indício para nós adultos propiciarmos situações de *poésis* (criação), em dança, para as crianças conhecerem a si mesmos. Para rememorar experiências de outros tempos e espaços e potencializá-los nos gestos, no olhar, na forma de andar, no braço que ergue para pegar as estrelas no céu ou ao cair, a criança movimenta o braço que é sustentado enquanto realiza a ação de desmanchar e diz: - Professora, vou desmaiar!

“O corpo cênico está cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva. (Fabião, 2010, p.321-323)” É deste lugar que o hibridismo da criança me convoca. Ela está presente e ao mesmo tempo ausente, “entre” a realidade e a imaginação, atenta ao que acontece no espaço, com os outros colegas, consigo mesmo, comigo e com seu corpo. Um corpo conectivo, que em estado relacional cria e inventa outras possibilidades de ser e fazer arte. Para Fabião, um corpo

pode ser visível ou invisível, animado ou inanimado, cadeira ou gente, luz, ideia, texto ou voz. Um corpo é sempre uma multidão de relações e, como tal, está permanentemente deflagrando relações. Corpo em relação com corpo forma corpo. O entre-lugar da presença é no nosso corpo o que não está em nós. (Fabião, 2010, p. 323)

Vale considerar as relações que foram construídas pelas crianças com os materiais selecionados para os encontros da oficina de dança, a saber: tecidos que se transformaram em roupas, capas, esconderijos, bolas jogadas para o alto, nuvem, lagoa e cabana; elásticos coloridos em prisão ou “*Nu! Que doido*”. As pulseiras coloridas que, a princípio, deveriam dar visibilidade ao movimento se transformaram em robôs, ou pura diversão durante a brincadeira de roda. Ah! Sem falar do pequeno espelho no canto da sala que aprisionava a imagem e libertava a imaginação. Ou quem sabe o espelho e a lente da câmera seriam os espectadores? Nas trocas de olhares compartilhados se via cumplicidade, rivalidades, afinidades, disputas, às vezes repreensão, cuidado e atenção. A música, que de alguma forma levou às lágrimas uma das crianças que demonstrou a saudade do pai falecido recentemente, provocou choro em outra menina, cujo pai estava privado da liberdade. Ou da criança que em todas as aulas pedia: - *Vamos brincar de sapo?* Corpos expressivos que narram histórias, estão abertos, disponíveis.

Uma das chaves para pensarmos na relação do corpo cênico e o processo criativo na dança na escola é “[...] ativar circuitos relacionais, o ator deve trabalhar tanto no sentido de aguçar sua criatividade como sua receptividade (Fabião, 2010, p. 323).” Diante dessa pista, “ativar circuitos relacionais” para pensar a dança como sugerido por Klauss Vianna é dançar, é estar inteiro. É estar como as crianças que prestam atenção nos detalhes que ficam despercebidos para nós. Elas observam tudo, experimentam, testam, repetem e repetem, usam da expertise do brincar para revelar o cotidiano nas interrelações compartilhadas com seus pares, com docentes e outros adultos. Nosso papel é (re) aprender a ser receptivo para compartilhar com elas e aprender junto delas.

Cabe aos adultos e artistasdocentes investirem na própria experiência, no exercício constante para nos aproximar do performer construtor de contextos que sejam interessantes e instigantes. Pensar a própria prática é um caminho. Criar pontes possíveis para ampliar repertórios criativos e instigadores é outra possibilidade. Fomentar a investigação, criação, interação, e pensar e cuidar dos/nos “começos”. Talvez, quem sabe não seja também re-aprender a ser uma gente imaginante?

4 ATRAVESSAMENTOS TRÊS

Figura 6 - Linhas



Fonte: Arquivo pessoal

4.1 SUBVERTER PRÁTICAS: DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

“Como hoje, uma palavra, uma imagem, um gesto bastavam para fazer ressurgir outros, lembranças, ao sabor dos acasos, como os vários rolos de um filme projetados fora de ordem, ajudando-me a reconhecer o desconhecido.”

(Maria Valéria Rezende)

Sinto-me sozinha, angustiada, atravancada na escrita e nas palavras que desaparecem diante do que a visão alcança. Ao mesmo tempo, meu corpo narra o que se passa dentro de mim, revela, desnuda-me diante do olhar do outro e evidencia o que desconheço ou que me escapa. Se me escapa, necessito ficar vigilante, atenta para não me perder de mim.

Como num impulso, coloco-me em movimento na busca do ato de escrever. Abro uma pasta antiga, com poucas fotos, vários programas de dança, certificados e muitas lembranças na tentativa de descrever os encontros que aconteceram nesta investida de mapear os percursos das minhas andanças.

A palavra “encontro” deriva do Latim “Incontrare”, encontro de adversários, de opostos. Só que aqui a palavra encontro não deve ser entendida como luta entre este ou aquele, mas pelos vários encontros que são permeados pelas subjetividades, percepções, concepções, deslocamentos, identidades e sensações.

Encontro? Encontrar o quê? Quando? Onde? Como?

Neste momento, (me) faço um convite: mova-se, per-corra, volte, remexa nas lembranças e encontre os momentos nos quais a dança esteve presente na sua infância. Eu aceitei esse movimento, e foi assim que o ato de encontrar se deu...

4.1.1 Entredanças: sonhos e realizações

Uma parte de mim é todo mundo; outra parte é ninguém: fundo sem fundo [...] traduzir - se uma parte na outra parte — que é uma questão de vida ou morte — será arte? (Gullar, 2004, p.32)

O trecho desse poema, composto por Ferreira Gullar, me parece uma convocação ao autoconhecimento, à reflexão sobre a vida e decisões que tomamos

ou deixamos de realizar. Faz eco à escolha que propus ao falar sobre a minha trajetória na Dança e na Educação.

Recordo-me que a dança acontecia na sala das casas. Os jovens e adultos arrastavam os móveis, os pés deslizavam e o corpo girava ao som do Soul. Na avenida, era o desfile de carnaval que me convocava a atenção, os pés e pernas do mestre-sala e da dançarina e porta bandeira, me encantavam. Vale ressaltar que sempre gostei de dançar e assistir às reprises dos filmes de Fred Astaire e Ginger Rogers com um sapateado frenético e envolvente nos filmes de musicais. Naquele tempo, eu ficava a rodar, saltar e cantar pela sala da casa de minha mãe ou imitando a dança alucinante de Elvis Presley, meu ídolo da televisão. A influência midiática já estava presente no meu imaginário e corpo. Na escola, eu sentia raiva do menino que dava beliscões, enquanto dançávamos nos ensaios para a festa junina.

Desta forma, preciso dizer que minha inserção na dança não aconteceu na infância, como a maioria das meninas, que geralmente começa aos seis anos em academias de dança. Iniciei aos quatorze anos quando fui surpreendida por um convite para aprender o balé clássico, feito por Suely Freire, esposa do meu tio, que havia sido bailarina na Escola Estadual de Dança Maria Olenewa no Rio de Janeiro.

Assim, por volta dos anos de 1980, como proprietária de uma escola de Educação Infantil particular, ela mesma começou a ofertar, no currículo, aulas de balé para as crianças. Devido ao interesse de outras crianças e adolescentes, decidiu abrir uma turma e convidou as sobrinhas. Este foi o meu início nos estudos de balé, em uma sala de aula improvisada, que mais tarde se tornou a Escola de Danças Maria Olenewa-BH.

Importante destacar o maravilhamento que senti ao calçar as meias e sapatilhas, vestir o collant feito pela minha mãe, ou quando realizei os primeiros exercícios de pliés¹² e élevés¹³, alongamentos para flexibilidade e o espacate, que é

¹² *Plié*, este termo significa 'curvado' ou 'dobrado', trata-se daquela posição clássica em que se coloca os pés retos conectados pelo tornozelo e dobra-se os joelhos. Além de um passo importante, é considerado um alongamento clássico entre bailarinos.
<https://www.evidenceballet.com.br/dicas/dicionario-do-ballet-conheca-os-principais-termos> Acesso em: 18 de dezembro de 2024

¹³ *Éleve*: significa 'levantado' e surge nas aulas de ballet como uma ordem para se erguer sobre a ponta ou meia ponta, com pernas esticadas e pés planos.
<https://www.evidenceballet.com.br/dicas/dicionario-do-ballet-conheca-os-principais-termos> Acesso em: 18 de dezembro de 2024

uma abertura das pernas em 180 graus. Estas são lembranças da primeira aula, quando percebi as contrações musculares nas pernas.

A escola auxiliava subsidiando a maioria das alunas (os) nas viagens para participar de eventos, cursos e concursos de dança no município mineiro e em outros Estados brasileiros ou para o aperfeiçoamento em aulas nas Academias de destaque na época. Assim, se deu meu percurso na dança, traçado por encontros com professores como: Carlos Leite, Joaquim Ribeiro; Vanessa Góes; Graça Salles, Dayse Farias, Fátima Carretero, Carlos Clark, entre outros nomes relevantes na época.

E como acontecia em outras academias, fui convidada para integrar o grupo de professores da Escola Maria Olenewa-MG. Ministrei aulas para as turmas de balé e Jazz, ajudei a formar bailarinas (os) que atuaram no grupo profissional da Academia Maria Olenewa /MG, Crystal Companhia de Danças – BH; e ofertei aulas na cidade de Ouro Preto-MG, como coreógrafa e bailarina.

No ano de 2003, após ganhar uma bolsa de estudo, tive a oportunidade de ser monitora em Dança de Salão.

4.1.2 Encontros: professora/pesquisadora

Novas escolhas aconteceram e optei por me aproximar ainda mais da Educação. Sinto que a pedagogia da dança me convocou para esta decisão e, no ano de 2004, cursei Pedagogia e mais tarde, as especializações (Lato Sensu) em: Docência na Educação Infantil (2014), Psicopedagogia e Psicomotricidade (2016), Educação Especial Inclusiva (2018) e Alfabetização e Letramento (2020).

Em 2005 iniciei como professora na Rede Municipal de Contagem-MG. No ano de 2010 foi inaugurado o novo prédio do Centro Municipal de Educação Infantil XX, para atender a demanda da comunidade, no qual atuei como docente até o ano de 2023, quando me aposentei para cursar o mestrado.

Quando retornei ao Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI), onde trabalhei por 13 anos, fui recebida na portaria pelo Sr. Juliano, com um grande sorriso. Ele me fez recordar de um outro tempo... Um outro porteiro que segurava as minhas mãos e caminhava no entorno da escola do jardim de infância, no qual estudei, para

me consolar e secar as lágrimas que escorriam de saudade de casa. Foi o encontro com a afetividade! Um sabor de infância e calor humano, hoje representado pelo carinho das colegas, das andanças e encontros no CEMEI.

Naquele dia, meus sentidos foram tomados pelo cheiro do lanche que estava sendo preparado na cantina, pelos risos e gritos no parquinho e o silêncio das salas, com crianças sentadas em suas mesinhas realizando as “atividades”.

Ao passar pela sala dos(as) professores(as) me deparei com a visita da equipe do Setor Patrimonial e Material, além de vários pacotes, fitas, papéis e caixas espalhados na secretaria, sala da direção, da coordenação pedagógica e dos professores (as), que seriam utilizados na organização e preparação da festa junina. A pedagoga me recebeu diante da agitação e demandas daquela tarde. Retomamos as ideias principais da pesquisa e conversamos sobre o quadro de organização dos tempos e espaços da escola. Retornei à sala dos professores onde encontrei Antony, que é professor referência da turma selecionada para o trabalho de campo. Dialogamos sobre as datas e organização dos espaços, além claro, sobre as crianças da turma, que têm em torno de cinco a seis anos de idade.

Vale destacar que na Educação infantil, ainda prevalece na docência, a maioria do gênero feminino, tendo uma parcela muito pequena de professores do gênero masculino. Voltaremos sobre este assunto mais adiante.

Ressalto que a escolha dessa turma, estava relacionada ao fato de já conhecê-lo como colega de profissão, e ter um vínculo profissional para dialogar, negociar e criar parceria, agora que eu regressava como pesquisadora, após um ano de afastamento preliminar devido à minha aposentadoria. Esta foi solicitada por mim, para efetivação da matrícula no mestrado e para dar continuidade a este novo ciclo de estudos.

Sendo assim, o professor Antony e eu acordamos que a oficina seria realizada na sala de aula, para atender à disponibilidade de tempo dos adultos e para garantir o tempo das crianças para brincar na brinquedoteca. Essa organização de tempos escolares na Educação Infantil foi algo que sempre me incomodou, pois geralmente é pensado para organização dos horários de estudo e planejamento do educador, mas esta é outra conversa.

4.1.3 Encontros: crianças e pesquisadora

A turma da “Praça da Glória”, teve este nome escolhido pelo grupo, para homenagear um dos espaços públicos da cidade de Contagem, município que compõe a Região Metropolitana de Belo Horizonte, MG. Esta classe tem no seu agrupamento vinte crianças, sendo treze meninas e sete meninos. Em nosso primeiro contato, eu e o professor Antony optamos, como estratégia de aproximação inicial, fazer o preenchimento do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que foi elaborado de acordo com a especificidade da turma, ou seja, crianças que ainda não escrevem convencionalmente, pois ainda não haviam sido alfabetizadas na forma convencional da escrita.

Após minha apresentação, expliquei para a turma que era uma pesquisadora e que também era artista da dança e professora. Neste momento uma das crianças, levantou-se da cadeira e me interpelou dizendo:

-Professora: “Olha, eu sei dançar!” E fez algumas ondulações com o corpo.

Esta enunciação foi apresentada pela menina que usou o próprio corpo como forma de comunicar o seu saber sobre dança, por meio de um gênero discursivo e corporal, entre o verbal e o não verbal, potencializado pelo teor poético: Dança é corpo. Respondi que ela poderia ajudar na oficina de dança, e que em nossos encontros iríamos conversar, dançar, brincar e que eles seriam filmados e fotografados. Aproveitei para mostrar os equipamentos de mídias e funcionalidades. Solicitei às crianças que registrassem com desenhos, nos espaços indicados, o que elas estavam entendendo sobre as explicações que eu fornecia sobre a oficina. Transcrevo abaixo as narrativas que refletem esta percepção:

Joaquim: - *Professora, eu também tô fazendo você. Olha!*

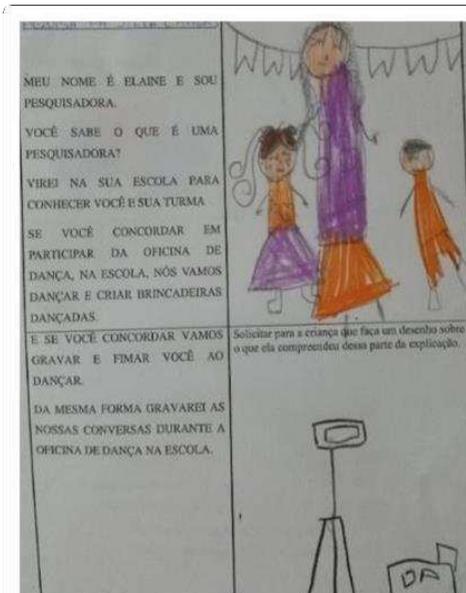
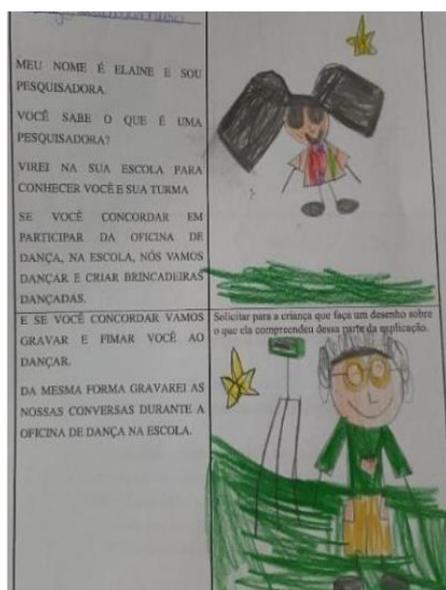
Marco: - *Calma aí. Vô desenhar seu cabelo.*

Giovana: - *Professora, não tem a cor do seu cabelo. Hum! Tem marrom...e branco. Marrom e amarelo...*

Lucia: - *Não tem lápis cor da pele? Qual é a cor da pele, professora? A cor da pele dela é rosa?*

Respondo: “A cor da minha pele? “A minha roupa é rosa, mas a minha pele é preta.” E Maura me interrompeu colocando um ponto final no diálogo dizendo: - É marrom.

Figura 7 – Encontros com as crianças



Fonte: Arquivo pessoal

4.1.4 Encontros: artista/pesquisadora/professora

Quadro 4

CoRpO EsPaço
COrPo
CoR- Pos
PôS Cor?
CoR OnDe?
nO EsPaço
QuAl EsPaço?
No CoRpO EsPaço.
CoLoRiR?
CoLo – rir
DaR cOLO
Rir De e Rir-Se
Ri-R cOm o CoRpO
TeR CoRpO
sEr COrPo
CoRPo QuE já É.
Elaine C. D. Dores e Rocha, 9 de agosto de 2023

Os desenhos acima, revelam algumas pistas sobre o interesse da meninada: o tripé (uma novidade), a câmera do celular, o aparelho de som e notas musicais, além do sol, das estrelas, do azul do céu/mar, do verde das plantas, do arco-íris...

Pistas que me remetem a um trecho da música “Preciso me Encontrar”, do cantor e compositor, mestre Cartola, indícios, como se as crianças estivessem me dizendo: Professora,

“[...] Quero assistir ao sol nascer / Ver as águas dos rios correr / Ouvir os pássaros cantar/ Eu quero nascer / Quero viver [...] (Cartola)”

Assim, tomei a liberdade poética para ler a estrofe acima na perspectiva do movimento, entre o tempo que transcorre, e corre no sinuoso deslizar das águas; ora suave, quase uma calma e às vezes corrente turbulenta e forte. O movimento que ondula vibrante na música, no silêncio, nos corpos. No desejo de descobrir, sentir e estar presente, ser.

Por onde começar? Essa foi uma das perguntas que me fiz ao me deparar com crianças pequenas, que, em sua maioria, eu não

conhecia, mas que me receberam com tanta alegria! Olhar para aquelas crianças, para os espaços e colegas me transportou para outros tempos/espaços.

Assim, retomei a uma fase que vivenciei em 2013, em um trabalho de campo que aconteceu naquele ano, no mesmo CEMEI. Porém, naquela época as crianças tinham entre três e cinco anos de idade, e eu ocupava a função de professora de corpo e movimento há pelo menos três anos, com aquelas turmas. A pesquisa foi intitulada:

A representação da dança: o olhar das crianças, professores e familiares. No final daquela pesquisa, uma experimentação artística deu abertura para novas investigações. Isto suscitou em mim o interesse em pesquisar sobre as narrativas construídas pelas crianças e a relação entre o corpo cênico e o processo criativo em dança na Educação Infantil

Desta forma, a elaboração da experimentação da oficina de criação artística, neste ano de 2023, teve como base as propostas de Laban, a saber: as ações corporais: girar, saltar, envolver, lançar, escapar e pular. Para criar uma situação lúdica preparei alguns tecidos coloridos e os recursos de mídia necessários (celular, tablet, caixa de som, pen drive). Realizei uma seleção musical, diferente daquela tocada nas “rodonas”, pois como ex-professora daquele CEMEI, conhecia a rotina. E, nas sextas feiras era comum uma organização do coletivo de crianças, para ouvir e cantar músicas, seguindo os gestos das professoras, brincar com o jogo Lego, ouvir histórias, entre outras atividades.

Iniciei a organização de uma playlist com canções populares infantis, com versões diferentes, músicas clássicas para a infância de Villa Lobos, entre outras. Essa pesquisa de músicas fez com que eu me sentisse bastante nostálgica ao recordar de alguns eventos festivos daquela instituição. Entre estes, uma comemoração para o dia das famílias, no ano de 2014. Naquele evento, fiz uma coreografia com o tema: casa da avó. Me vi dançando com as crianças, representando a personagem da avó com os netos, que ao final da dança, cansados, se sentavam para ouvir histórias.

A partir do meu olhar docente, percebo que aqueles corpos que estavam em cena repetiam os movimentos e gestos criados por mim. E, de acordo com Gouvêa, a ação imitativa, neste sentido, pode ser considerada como um modo peculiar da criança apreender o mundo (Gouvêa, 2016, p. 98). Portanto, ao imitar a professora, os meninos e meninas estavam tendo acesso a novos componentes culturais que poderiam ser fonte de inspiração para suas criações posteriores.

Entretanto, me coloco a pensar: será que participar de uma dança, em um espaço não convencional, teria sido suficiente? As crianças poderiam ter participado de uma forma mais ativa e colaborativa?

Aqui, começa o embate entre a professora, a artista da dança e a pesquisadora que também me constituem como pessoa. Uma batalha entre a ação de didatização e experiências artísticas em dança, pois, considero que o percurso realizado durante a pesquisa, *“in loco”*, me provocou um desatino, fiquei cheia de “caraminholas” na cabeça. O material que estava sendo produzido não atendia, a priori, as minhas expectativas. Comecei a questionar a própria prática como artista, como docente, pesquisadora e minhas concepções de educação e infâncias.

Mas estas inquietações já não seriam a própria pesquisa? Tendo em vista que a palavra pesquisar vem do Latim *perquirere* - indagar, perguntar. Assim, coloco a escrita literária, poética e artística para dar continuidade nestas linhas retilíneas e, por hora horizontais, aos vários entrecruzamentos que se deram nos encontros da oficina de dança.

4.1.5 Experimentações: oficina de dança criação ou seria um (des) atinar?

Quando cheguei ao CEMEI para o primeiro encontro da oficina de dança, as crianças estavam sentadas embaixo de uma árvore com a professora Carmelinda, responsável pela aula de corpo e movimento. Algumas crianças envolveram seus braços em torno da minha cintura e amontoavam-se em cima uma das outras. Senti que estava quase desequilibrando, quando ouvi:

Lucia: - *“Professora, hoje tem aula de dança?”*

Marco:- *“Por que você não veio ontem?”*

Retribuí o carinho e respondi que conversaria com elas durante a oficina. Fui conduzida pelo Sr. Juliano, porteiro, para área central onde geralmente acontecem o recreio e as aulas de corpo e movimento. Observei que havia mais ou menos três turmas dispostas naquele espaço, estavam esperando a professora terminar de organizá-las para o ensaio da Festa Junina. A professora que ensaiava as crianças, colocou uma música mecânica e fazia gestos de uma coreografia, criada por ela, para que a meninada repetisse.

Entrei na sala cinco, onde precisei retirar as mesas e cadeiras, coloquei-as no canto da sala e procurei o melhor local para colocar o tripé e a câmera. Havia três

crianças que não estavam autorizadas a participar da oficina, a maioria por causa de questões religiosas. Um dos meninos teve dificuldade em entender que não podia participar e chorou por um momento, mas foi acolhido por mim e pelo professor. Outra menina, que também não estava autorizada para a oficina, me disse que a dança que estava acontecendo no pátio (festa Junina) “*não era coisa de Deus*”, e por isso ela não podia dançar. Infelizmente estas questões relacionadas à religiosidade ainda estão muito presentes nas escolas, e mesmo com os esclarecimentos realizados previamente, alguns dos responsáveis se mantiveram irredutíveis.

Quando a turma chegou, pedi para que se sentassem no chão para os combinados: tirar os sapatos, ter cuidado com o próprio corpo e do colega, ouvir a professora.

Iniciamos o trabalho corporal de dobrar e esticar ou (dormir e acordar os dedos dos pés; flexionar e esticar os pés ou (olhar para o céu e olhar para baixo); contrair e expandir (postura de gato - yoga); andar com diferentes partes dos pés (calcanhar, lado de dentro e de fora), andar como gigante e encolhido (nível médio e alto), andar em (câmara lenta) ritmo lento e rápido. Planejei uma experimentação com o uso de tecidos coloridos, com vistas a estimular a percepção das ações e dos movimentos, a saber: distender/ contrair-se ou (encolher para dormir e acordar) encolher-se (cobrir descobrir); e torcer o tecido, girar e jogar para o alto (observar a leveza o tecido).

A turma foi dividida em dois grupos. Comecei a demonstrar os movimentos criados por mim, a princípio pensando que aquela era única forma de realizar a ação e fui nomeando-as. Observei que algumas crianças tentavam repetir, outras experimentavam novas possibilidades de movimentar os tecidos. Contudo, verifiquei que várias vezes eu tentava controlar a turma, pedia silêncio. Senti que a presença da câmera estava afetando as crianças que se olhavam e davam tchau para a tela, mas que isso também me incomodava, eu estava preocupada com o resultado do produto, da avaliação do outro.

No segundo encontro, optei por uma nova estratégia: as crianças encontraram o material no espaço da sala, como um dispositivo para a experimentação corporal. Desta forma, espalhei alguns tecidos coloridos pelo chão e convidei as crianças para escolherem cada um o seu. Iniciaram-se alguns conflitos, pois os meninos não queriam as cores rosa e lilás, as meninas queriam apenas o rosa. Esta é uma situação

relacionada à distinção de gêneros, que atravessa o cotidiano da Educação Infantil, e pode estar relacionada ao consumismo de roupas, brinquedos, acessórios, entre outros bens culturais produzidos pelas mídias e indústrias mercadológicas que incentivam e influenciam tais comportamentos. De acordo Gouvêa (2016. p.88) “instrumentos são culturais e sócio-históricos e inscrevem-se no nosso corpo, na nossa subjetividade”. Neste sentido, trazer elementos que cumprem outros modos para apresentar à criança possibilidades para negociação entre pares, e apreender outros modos de ser e estar no mundo é fundamental pode quebrar rótulos, pré-conceitos, modos de pensar...

Após conversarmos sobre a possibilidade de meninos e meninas usarem a cor que desejarem, passei a distribuir os tecidos restantes fazendo algumas negociações como a troca entre os pares.

Iniciamos a brincadeira de dançar com os tecidos. Observei que as crianças começaram a se enrolar, fazendo destes sarongues, vestidos e capas. E alguns comentários:

Marco: *Eu virei um lobo mau!*”

Enquanto isso, Joaquim abre os braços girando e rodando pela sala com sua capa dizendo: - “*Eu sou o Batman!*” Depois encobre seu corpo.

Mais ao fundo ouvi uma modulação diferente de voz, uma imitação bem fininha que falava algo, para mim indecifrável, mas que se assemelhava à voz de uma pessoa idosa.

Observei Mariza meio triste, sentada no canto da sala. Fui até ela e perguntei qual a cor que ela queria. Ela me disse que queria a cor rosa. Respondi que não havia mais, mas que ela podia escolher outro tecido. E ela se recusou, disse que não queria nenhum e que não iria dançar.¹⁴

Lúcia: - “Olha meu vestido!”

¹⁴ Importante destacar que foi acordado com a turma que eles(as) poderiam pedir para parar de participar quando quisessem e inclusive poderiam ficar com o professor referência em outro espaço.

Olhei para o tecido enrolado no corpo da menina e pensei: Meu Deus! Para onde estava indo o meu planejamento? Os exercícios técnicos de dança que preparei?

Desatino total, eu estava perdendo o juízo, a razão. As ideias e estratégias registradas no caderno de planejamento estavam tomando outra direção. Eu não tinha o controle, a turma não me ouvia. Sentia-me frustrada, pois o planejamento não estava acontecendo como o esperado. A pesquisa estava me causando um certo desconforto, um estranhamento diante do observável.

Em meu caderno de bordo, anotei algumas frases para refletir para o próximo encontro:

- Refletir sobre a própria prática.
- Ensinar ou propor experiências? Qual a diferença?
- Sinto dificuldade como pesquisadora de distanciar-me.

Vale destacar que considero importante a ação reflexiva sobre a própria prática. Neste caminho, a documentação imagética e as escritas traçadas no diário de bordo me deram um suporte para retomar e avaliar o caminho percorrido na oficina. Notei que precisava pensar sobre “ensinar” e “propor experiências” na Educação Infantil, revisitar meus objetivos de pesquisa e olhar para o rumo que a pesquisa estava revelando: Estava impregnada pela didatização, querendo dar aula de fatores e ações do movimento, preocupada com a técnica em detrimento da experiência. Será que consigo atinar-me, realmente a-ti-nar ou seja: lembrar de seguir os indícios que as crianças me davam?

Nesse viés, com tantas interrogações entre o meu fazer docente e a experiência, é que Richter nos ensina que

educar não é transmitir às novas gerações apenas a experiência cultural constituída ao longo de um percurso histórico, mas também as chaves que permitam promover sua renovação pela transformação do já conhecido. É impossível passar a experiência cultural, pois diz respeito à vida, e assim, a transmissão só pode se dar no viver. (Ritcher, 2016, p. 20)

Esse fragmento retoma a ideia de Dewey (2010), sobre a qualidade da experiência estética. Será que o modo como conduzi a proposta foi interessante? Ou talvez, não seria melhor tê-los deixado manusear os tecidos, tocar, criar, brincar,

vestir, voar... para a partir do interesse delas, criar possibilidades e propor ações que poderiam ser desenvolvidas por meio das brincadeiras que se instauraram na sala?

De acordo com Richter (2016, p. 20), há uma impossibilidade de vivermos a mesma experiência, ainda que estejamos compartilhando o mesmo acontecimento. A experiência é individual, intransferível, e por isto mesmo, é preciso que tornemos a experiência própria atribuindo a ela sentido. Há na imprevisibilidade do acontecimento e da aprendizagem para ambos os atores, a criança aprende e ensina, o docente ensina e aprende.

Esse é o sentido da pesquisa a/r/tográfica, ela é uma pesquisa viva. Esse deslocamento que precisei realizar me afastando do papel de professora da Educação Infantil e da artista, foi algo difícil de se fazer. Considero que esse afastamento permitiu que a pesquisadora pudesse observar a si mesma como sujeito, vendo-se também no lugar do investigado. Precisei olhar para mim, para minha própria vida a partir de outros olhos, como se estivesse em uma grande sala com vários espelhos e minha imagem refletisse sob várias perspectivas.

Ao olhar para a própria vida é que identifiquei dores e prazeres, encontrei pontos que foram apenas alinhavados e, portanto, desamarraram-se; abrindo pequenos orifícios de onde pude entrever o tempo e a necessidade de estar e atualizar, frequentar espaços artísticos, ter tempo para mim. É preciso estar nutrido de elementos poéticos, para também convidar o outro a poetizar a própria vida. Mas como poetizar o outro? Não há como impregnar de afetos, brincos, jogos, divertimento, brincadeira; estética, criação, instalações e emoção, se a pessoa, ela mesma não estiver alimentada dessa cesta de elementos poéticos essenciais para a vida. Precisei rever alguns estudiosos e me afetar pelos encontros.

Em nosso terceiro encontro fui surpreendida com a liberação da sala da brinquedoteca, um espaço maior, no qual a turma teria maior liberdade para se movimentar, sem as carteiras e cadeiras empilhadas no canto da sala.

Convidei as crianças a tirarem os sapatos como da última vez, e a organizá-los em um canto da sala. O planejamento desta vez foi elaborado com vista à percepção das partes do corpo e do esforço despendido no movimento. No roteiro, sugeri que saltassem (projeção) como um sapo e ao término da ação, perguntei quais partes do corpo estavam sendo utilizadas para saltar.

Eles responderam: - *O pé*. Então, sugeri que experimentassem novamente o salto, mas observando com maior atenção.

Perguntei novamente: - Quais as partes foram utilizadas para empurrar o chão? Eles responderam: - *Os pés e as mãos*.

Perguntei: - *O pé todo estava empurrando o chão?* Eles responderam: - *Não, só os dedos do pé. – Mas, e as mãos?* Joaquim respondeu: - *E pra segurar o muro, prof.*

Ao voltar a atenção para os pés das crianças diante daqueles movimentos que estavam realizando, os pés têm importância, tanto na impulsão quanto para o amortecimento durante a ação de pular e saltar. E, aliado ao movimento como ideia: pular como um sapo, se torna uma brincadeira divertida para que as crianças pensem o corpo próprio.

Continuamos com a brincadeira de imitação dos modos de locomoção de alguns animais, como: aranha, coelho, jacaré, gato e cachorro. Ao término de cada proposta, nós refletíamos sobre quais partes do corpo e articulações estavam sendo utilizadas nos deslocamentos e movimentos. Havia coelhos pulando para frente, para trás, girando e pulando ao mesmo tempo; e em deslocamento. Jacarés que se arrastavam, braços que abriam e fechavam como bocas enormes, com seus dentes afiados, acho eu, e se atiravam para cima dos seus pares, que começavam a gritar.

Assim, a docência na EI, passa pelo reaprender a ver, pois

[...] o professor de crianças pequenas precisa ser bom observador da brincadeira livre, quiçá criativa, de modo a fazer intervenções que possam enriquecer a brincadeira em propostas subsequentes: criar desdobramentos a partir da observação das crianças mesmas, trazendo novos elementos, canções, histórias [...], o que ela nomeou de “imaginário em processo [...]” (Machado, 2023, p. 88)

Quando pedi que imitassem a aranha, várias crianças pediram para mostrar o movimento. Eles começaram a cantar a música “Dona aranha subiu pela parede...” e reproduziram os gestos com as mãos, como o modelo de aranha, já conhecido por eles (as). Incentivei a continuidade da história musicada e do movimento validando os saberes das crianças, mas ao mesmo tempo considerei o compromisso de fomentar possibilidades de criar gestos e movimentos novos. Intencionalmente, mostrei um outro modo de se mover em deslocamento como aranha, utilizando a flexão do tronco

para a frente e o contato das mãos e pés no chão. Convidei a garotada para realizá-la comigo. Observei uma criança que estava imitando o caminhar da aranha, mas que havia modificado o meu exemplo.

Durante a conversa na rodinha, pedi que mostrasse aos colegas os movimentos da aranha dela e que nos contasse um pouco sobre a aranha. E Estela nos informou: - *A minha aranha tem perna pra todo lado e ela anda assim.*

Considero esta ação da criança uma forma de pensar sobre o próprio corpo, não representando uma forma, mas traduzindo-o a partir dos seus conhecimentos prévios e reinterpretando diante do que lhe foi dado a conhecer.

Será que a turma foi colaborativa, ou eu estava começando a me tornar mais disponível para o que emergia na oficina de dança? Pensar a “arte como lugar”, de acordo com Machado (2023, p.55), é não ficar preso ao planejamento, mas estar aberta à imprevisibilidade, ao inesperado, retirando o foco do adulto e colocando a criança no centro da ação.

4.1.6 Cinesfera: meu espaço próprio

Neste mesmo dia, convidei as crianças para brincar de “coelhinho sai da toca” e expliquei as regras: devem ficar duas ou mais crianças sem a toca, no centro da área. Quando tudo está pronto, alguém diz: - Coelhinho, sai da Toca! E todos tem que mudar de toca. As crianças que estão no centro têm que tentar ocupar as tocas que ficam vazias enquanto as demais procuram uma nova toca.

Exploramos os círculos no chão, que foram feitos para a brincadeira, modifiquei os comandos propondo uma nova situação para brincarmos com o nosso corpo. Introduzi as ações com as partes do corpo e expressões que foram realizadas dentro do espaço pessoal. Aos poucos verifiquei que algumas crianças começaram a usar todo o corpo. Isto, talvez fosse uma forma de demonstrar corporalmente sua insurgência, insubordinação ou resistência em não aceitar o controle dos seus corpos, pois queriam extravasar para fora do limite.

Às vezes a dança brincante ou brincar de dançar tomava um caminho no qual eu não tinha controle. A dificuldade não era deles, talvez minha ou do controle de

corpos, que está presente na Educação. Uma ação muito comum nas instituições escolares como a forma de “disciplinar” as crianças é exercer o poder do adulto cuidador, que restringe o recreio ou o parquinho dos pequenos(as). Atitudes que não colaboram com a relação dialógica e reflexiva, mas marcas de uma educação conservadora e impositiva, provavelmente impulsionadas pelo modo como estes adultos foram educados. E, infelizmente, assim como meus colegas, também já adotei essa postura, um falso modelo de “negociação”. Contudo, era o que acontecia entre o professor referência e as crianças, diante de ações entendidas como indisciplinadas.

Antes da próxima proposta, perguntei se alguém já havia ido ao teatro assistir a um espetáculo de dança. Alguns observaram que haviam ido ao circo na praça do bairro, outros já tinham assistido peça teatral com a escola, mas não haviam assistido à apresentação de dança. Comentei que eles haviam apresentado algumas danças para as famílias na escola, na festa junina dos anos anteriores, e que em breve apresentariam novamente. Indiquei que nestas apresentações eles são os artistas e os familiares representam a plateia. Então, combinei com as crianças que faríamos uma apresentação de dança, onde a turma seria dividida em dois grupos: uma parte era a plateia e os demais foram convocados para dançar a música “O sapo não lava o pé”, em ritmo de funk. Fiquei próxima, apenas observando a participação dos agrupamentos. Depois houve a inversão de papéis.

Vale destacar, que no canto da sala da brinquedoteca, havia um espelho e que várias vezes observei algumas crianças se olhando e experimentando os movimentos de dança que eram criados por elas, observando o próprio corpo, se (re)conhecendo, tocando-se ou olhando-se na câmera do celular e dizendo: *-Olha eu ali! Olha eu!*

Nestes momentos da experimentação, eu percebia a ebulição de ideias, tão diversas quanto a intensidade do acontecimento, corpos em movimento, olhares que realizaram encontros e toques compartilhados. Olhos diante do espelho ou grudados na câmera e que ora se observavam, ora se detinham no outro. Um outro que também era eu, atenta ao exercício brincante de composições, vias artísticas realizadas por nós na oficina. Assim, é que proponho seguirmos alinhados(as) com o argumento de Sander (2012), nos diz: “se quisermos traçar linhas de fuga a partir do corpo, é preciso arrancá-lo de sua estratificação, mas sem volatilizá-lo em informação. É preciso, pois,

conduzi-lo a novos limiares, aproximando-o de uma zona de intensidades livres [...] (Sander, 2012, p. 22).”

Pensar em “zona de intensidade livre” nos espaços educacionais, faz eco a uma pedagogia da dança que invista em possibilidades para que meninas, meninos e docentes, mergulhados na ação performativa, possam compartilhar experiências, trocas, cooperar e tornar visível a dança que está e é corpo. Dar-se a ver, e investido de si, abrir-se ao que o mundo apresenta, sem restrições de certo ou errado, mas diante de alternativas possíveis de renovar, refazer de outro jeito, o seu jeito. Ou transformar uma música que diz: o céu é ar” em: *-Joaquim, eu vou voar!* E, neste momento, dar um salto com as pernas flexionadas e o tronco tensionado para trás, um movimento forte, com projeção, intenso e leve. Depois quando a criança despenca chegando ao solo, ela sorri e diz:

- Ei, Joaquim! Eu voei!

A observação, o registro no caderno de bordo e o material construído durante o processo criativo, me possibilitaram olhar o que eu tornava invisível, mas que estava ali, na brincadeira ao dançar, num lugar móvel, instável, fugaz e de presença.

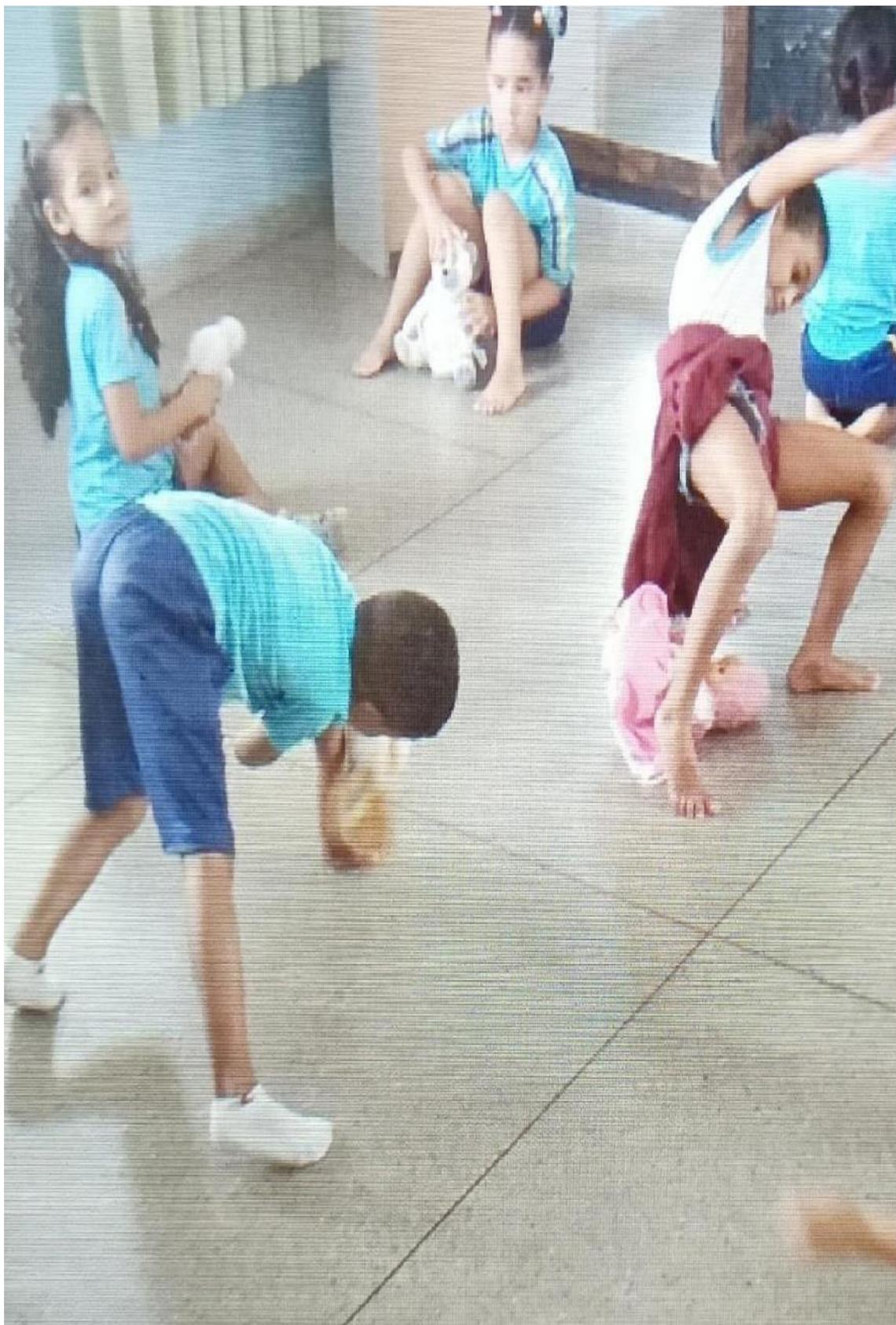
Olhar que capta e se descobre aprisionado pela imagem de si mesmo, ou pela leitura que os outros realizam ao serem afetados e pelos corpos espaços.

Figura 8 – Eu e o outro



Fonte: Arquivo pessoal

Figura 9 - Percebendo os espaços



Fonte: Arquivo pessoal

4.1.7 - Dança andança

Quadro 5

Descobrimos outros espaços 1

Dançar que não é só rolar, ações corporais, nomes ou passos

Mas que ao rodar... rodar... por aí, pode ser um

Quem sabe girar e cair...

Ou talvez um dançar e se sentir.

Brincar e dançar

Sentir seu corpo fluir em devir, vir, ir, ser, estar, sentir

Saltar, abrir, contrair e...

Quem sabe explodir de tanto rir.

Dança andança

Busca incessante de si

Movimentos e pausas que ao transmutar,

Metamorfosar e revelar, o que há de interno e externo

No entorno de/em mim e em ti.

Permite-se expressar o que do/no mundo vive.

Você consegue arriscar e seguir o movimento

Ele vem de dentro, de fora

A dança que está em você, no outro, nos encontros

É só sentir o que sai de dentro de você.

Memórias, revisitar-se e ir...

Infância, lugar de viver na intensidade a liberdade de ser.

Elaine C.D.D e Rocha, 8 de fevereiro de 2024

Figura 10 – Descobrimo outros espaços 2



Fonte: Arquivo pessoal

5 NARRATIVAS E FRAGMENTOS

5.1 FRAGMENTO: ELAS SÓ CORREM, GRITAM E DESLIZAM!

Quadro 6

ANDANÇA

Uma andança

Será que vai dar dança?

No ir e vir, correr e deslizar

Gritar! Congelar e derreter

Brincar de dançar

Imaginar que é formiga e

Andar com dedinhos do pé:
passinhos ligeirinhos

Ou como gigante: bem alto e
com passadas largas e fortes

Saltar, rolar e rodar

Torcer, esticar e dobrar

Será que vai dar dança?

Andanças

Caminhos e encontros que

Estamos construindo juntos

Fora do parquinho ou lá...

Que tal brincar de dançar?!

Elaine C.D.D e Rocha, 15 de
março de 2024

Em nosso quarto encontro, observei que as crianças estavam na aula de corpo e movimento, e que esta, acontecia dentro da sala. A meninada estava sentada brincando com jogos do tipo Tangram.¹⁵

Quando me viram, começou uma gritaria! Assim que entramos na brinquedoteca, as crianças foram tirando os sapatos para iniciarmos a nossa oficina. Observei que a turma estava eufórica: corriam, gritavam e deslizavam. O professor Antony se aproximou e perguntou se tudo estava fluindo bem. Relatei que estava com um pouco de dificuldade para conversar com a turma.

Então, fui informada que o grupo de estudantes estava sem professor para as aulas de corpo e movimento desde o início do ano letivo e havia pouco tempo que a professora atual havia chegado à escola, para assumir o cargo. Desta forma, a turma teve poucas oportunidades de sair da sala para brincar, jogar e se movimentar. As brincadeiras aconteciam na hora do recreio, no parquinho e às quintas-feiras na brinquedoteca.

¹⁵ O tangram é um quebra-cabeça de origem chinesa, praticado há muitos séculos em todo o Oriente. Segundo a lenda, o jogo surgiu quando um monge chinês deixou cair uma porcelana quadrada, que se partiu em sete pedaços – daí seu nome, que significa “tábua das sete sabedorias” ou “tábua das sete sutilezas”.

Esta conversa me forneceu dados que considero relevantes para pensar o corpo e o espaço no cotidiano, que faz o cerceamento de corpos nas filas para transitar no espaço interno escolar, como se esta fosse a única forma para nos movimentarmos nas ruas, praças, parques. Ou no tempo que ficam em sala de aula, onde pode-se notar questões de poder e controle disciplinador dos adultos. Além da responsabilidade que é atribuída à professora de corpo e movimento, como se apenas a esta coubesse o compromisso de criar propostas para explorar o corpo-espaço e o brincar nos demais espaços internos da unidade escolar.

O que aqueles corpos queriam dizer? Eles e elas tinham urgência de correr, gritar e deslizar. Talvez estivessem indicando o trajeto que eu deveria seguir: olhar para aquelas ações e potencializá-las na dança, uma andança.

Um caminho que revelava o quanto que, a criança “mergulhada no mundo”, é atravessada pela cultura, pelas relações e pelo cotidiano. Narrativas transpareciam em suas corporalidades, no modo como interrogavam-se e ao mundo, nas brincadeiras que escolhiam realizar sozinhas, com o espelho, com seus grupos, comigo e os outro (s).

Ao que tudo indicava, os papéis foram invertidos e as crianças mostravam os percursos que eu deveria tomar para me reorganizar. O que significou voltar o olhar para minha própria prática artística e da docência. Esta percepção ressoou as palavras de Machado (2010): “O importante é poder propor intercâmbios entre o brincar e o fazer teatral (**dança**), de modo que a criança pequena compreenda, ela mesma, semelhanças e diferenças entre esses fazeres. (Machado, 2010, p.100 –meu grifo).

Uma trilha que me dispus a seguir durante a oficina e após na análise dos materiais produzidos pelas crianças, foi despreocupar-me com o olhar da câmera, e me dispus a olhar o que estávamos trocando. Mais uma vez reforço a importância da interação para a aprendizagem, pois “imitar é uma das principais ações para ganhar vocabulário, repertório, aproximar-se do outro e das coisas do mundo... e divertir-se.

Imitar é exercitar a inteligência humana”. (Machado, 2010, p. 90) Assim é como olho, observo e penso as análises das imagens e as histórias que construíamos juntos.

Figura 11 – Olhar-se



Fonte: Arquivo pessoal

5.2 FRAGMENTO: LINHAS ENTRECruzADAS OU SERIA CAMA DE GATO?

As crianças chegaram na brinquedoteca e se depararam com várias linhas cruzadas em diferentes posições, como uma cama de gato, formada por elásticos coloridos. Algumas delas, demonstraram dificuldade em manter as mãos e os corpos longe dos elásticos, principalmente durante o trabalho corporal de aquecimento.

Estávamos sentados com as pernas flexionadas (como asas de borboletas), fizemos de conta que havíamos passado cola nos pés para que ficassem unidos, a coluna deveria ficar bem esticada, e foi quando uma das crianças me disse:

Mariza: - *Professora, eu me estico assim!* Ela se levantou e me mostrou o corpo ereto esticando os braços para cima.

Então, continuamos esticando os braços como se estivéssemos colocando as mãos no céu, tentando pegar as estrelas, que estavam cada vez mais distantes e flexionávamos o tronco para frente até encostarmos o abdome no chão, caminhando com os dedos das mãos como formiguinhas. E, retornávamos à posição inicial com a coluna ereta para depois relaxar como se estivéssemos cansados, como velhinhos.

De repente ouvi uma outra voz: Criança Marco: - *Vou desmaiar!*

Olhei para o lado e vi Marco se desmanchado aos poucos no chão e respondi, sorrindo: - *Desmaia não, preciso de você para dançar!*

Marco parece ter relacionado a ideia do movimento de distensionar a coluna com a ação de desmontar, desmanchar, desmaiar.

Neste momento, a criança Heitor se aproximou e falou, bem perto do meu ouvido, que queria dar um comando. Aceitei a intervenção.

Heitor disse para seus pares: - *Balançar as pernas.* Eis que a criança Beatriz emenda: - *Eu também quero falar! Movimentar os braços.*

Então perguntei: - *Beatriz, movimentar os braços como? Para cima ou para baixo, para....*

Joaquim: - *Movimentar para baixo.*

Paulo: - *Parece que tá voando!* Todos começaram a voar pela sala.

Importante pensar como a criança brinca. Ela constrói por intermédio do jogo modos de ressignificar e compreender a realidade que vivencia, no seu entorno, por meio do diálogo e da interação com seus pares. Assim, eles ampliam as possibilidades imaginativas e a criatividade, transformando a função de um objeto em outro fazendo outras leituras do cotidiano infantil. Ainda, de acordo com Maria Emília López (2016), a ação do brincar é essencial para potencializar o pensamento e a imaginação das crianças. A brincadeira desde a fase pré-natal deve ser carregada de ficção, jogos sonoros, jogos metafóricos e movimentos. As infâncias devem (riam) ser lugar para que as crianças possam

Viver no tempo da brincadeira! O tempo, o espaço e os seres imaginários com suas aventuras ou desventuras (a ficção) são de outra ordem, saem da órbita ordinária do viver e inauguram outra necessidade primordial: fantasiar, imaginar, narrar. E ali, podemos aninhar a liberdade. [...] (López, 2016, p.95)

5.3 FRAGMENTO: O CORPO CÊNICO- ESTOU PRESO

Quadro 7

Na segunda parte do encontro, propus a exploração do espaço “obra de arte ou cama de gato”, construída de elásticos azuis e alaranjados, com o intuito de experimentar em nossos corpos algumas ações, a saber: arrastar, rolar, balançar, entrar e sair; realizar movimentos lentos e rápidos. A escolha desse material flexível e maleável foi intencional, pois pretendia oportunizar essa variação de movimentos, que foram elaborados na minha cabeça de adulto.

Notei que aqueles corpos estavam ávidos por experimentar estes espaços, mas havia um burburinho lá no fundo da sala. foi difícil entender o que a turma estava conversando, e em meio à gargalhada e gritaria, uma das crianças diz:

- *Pescocinho! Ei, Anita!*

Ele ficou preso?

Ele experimenta o espaço e diz: estou preso!

Passa entre as retas que se cruzam, linhas e direções. Invade com o corpo, o outro corpo. Um corpo /espaço, que sente

Presente e diz: estou preso!

Às vezes ausente.

Às vezes presente...

Ele tenta alterar a rota, as curvas, formas,

Experimenta as texturas e

temperaturas...chão frio

Se arrasta, explora (se)

Descobre-se preso num espaço e novamente diz: estou preso!

O corpo (s) espaço (s)

aparentemente vazio, abre os braços, pernas e

Desiste e derrete.

Será que é ele quem está preso?

Elaine C.D.D e Rocha, 15 de março de 2024

Ouço novas gargalhadas e percebo que estão falando da cantora Anita, pois na turma, não há nenhuma menina com este nome. Ao que parece, estas crianças, em particular, estão reinterpretando e constituindo sua corporeidade por meio da imagem coreográfica do vídeo dessa cantora, que se coloca no plano baixo, deitada e realiza movimentos rotacionais com o quadril. Algo que pode estar relacionado com as vivências com outras crianças maiores com as quais convivem e que fazem parte do repertório cultural destas.

Ademais, quando assisti ao vídeo daquele dia, constatei que um dos meninos não havia participado efetivamente da experimentação artística, mas estava observando de longe. Ele se posicionou entre um dos espaços do elástico e permaneceu entre as linhas transversais coloridas. Enquanto eu chamava a turma para sentar-se ao meu lado, ele andava de um lado para o outro falando:

Heitor: - *Eu estou preso! Estou preso! Oh, professora! Professora! Eu estou preso!*

Diante dessa situação é muito comum nas salas de aula, nomearmos estas crianças com rótulos: de preguiçosa, de desatenta, desinteressada e até mesmo de desafiadora, mas este distanciamento pode representar um estado de presença daquele menino. Talvez para ele havia outro caminho de se relacionar com aquela obra cama de gatos (elásticos), com seu corpoespaço.

De acordo com Fabião (2010) “O corpo cênico está cuidadosamente atento a si, ao outro, ao meio; é o corpo da sensorialidade aberta e conectiva (Fabião, 2010, p. 321).”

Vale considerar que esta é uma pesquisa “suja” onde, ao mapear-me, encontro vestígios da minha própria corporalidade, em que a observação não é apenas do corpo cênico das crianças, mas também do meu corpo. As minhas posturas, voz, gestos, movimentos, expressões comunicam inúmeras coisas às crianças. Inclusive, que não percebi ou desconsidere o momento de criação daquela criança, pois queria que em um determinado momento todas as crianças se sentassem para me ouvir, para conversarmos sobre a proposta.

Eu tinha necessidade de “acordar” meu corpo e despertar as qualidades sensoriais que estão adormecidas pela correria contra o tempo, ansiedade e

inquietação; tais características estão se tornando cada vez mais comuns na sociedade atualmente.

O menino Heitor me convidava a estar receptiva à sua disponibilidade criativa, que naquele momento, passava despercebida, pois

Estamos mais habituados a agir do que a distensionar, a ponto de sermos agidos; somos treinados para criar e executar movimento, não para ressoar impulso; geralmente sabemos ordenar e dar ordens ao corpo mais e melhor do que sabemos nos abrir e escutar. (Fabião, 2010, p. 323)

Nos dizeres de Eleonora Fabião (2010), percebo um chamamento para despertamos a nossa sensibilidade, nos afetar diante dos encontros, dos olhares, do silêncio. Foi na tentativa da escuta sensível que me deixei afetar, e, intencionalmente me coloquei disponível ao imprevisível, dando abertura para que as invenções das crianças fossem compartilhadas comigo e vice-versa, desejando tornar as crianças de hoje, adultos mais sensíveis daqui a alguns anos. A estudiosa coloca foco na relação dialógico-discursiva que é construída entre o adulto e a criança, e em “como” são planejadas e apresentadas as práticas artísticas às crianças, geralmente de modo impositivo, com regras, como uma receita pronta a ser seguida para se obter um bom resultado. Esta é uma ação que desconsidera a percepção, a imaginação, o desejo, a intenção do outro em fazer as próprias escolhas, experimentar, sentir, criar a seu modo, sem direcionamento, mas com autonomia e liberdade.

Considero esta, uma abertura à prática da escuta e sensibilidade, pontos-chaves para a docência, em especial, para adultos e professoras que lidam com crianças pequenas. E, reforço a ideia que já discuti anteriormente, de “criança performer”, expressão utilizada por Marina M. Machado (2010), e de nos tornarmos adultos performers diante dos infantes com os quais lidamos cotidianamente.

Figura 12 - Vento, ventania



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 13 – Vento Ventania 2



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 14 – Vento Ventania 3



Fonte: Arquivo Pessoal

5.4 FRAGMENTO: QUANDO OUÇO O CLAP...CLAP

Quadro 8

Clap...clap

A música chega até seus ouvidos.

O corpo faz um remelexo num clap...clap.

Estala os dedos.

Balança o pescoço de um lado para o outro num Clap...clap...

Então faz ondulações com os ombros

Estala os dedos e move o tronco para o lado e para trás.

Num clap..clap..

Requebra e quebra o quadril

Olha para o lado e sorri
O grupo se junta a ela
Num clap... clap...

É perna pra lá e um girar.

Empurra o mundo.

É hora de brincar/dançar.

Num clap... clap...

Elaine C.D.D e Rocha, 8 de maio de 2024

Em nosso quinto encontro, a música “Folia no Quintal”, com o grupo Ziriguibum, foi a inspiração, e o corpo um dispositivo para que a turma experimentasse a criação de movimentos dançantes individualmente.

Durante as análises dos vídeos, observei que as crianças dobravam, torciam e esticavam seus corpos. A criança Vânia, seguia a música com o estalar de seus dedos e o movimento da pélvis de encaixe e desencaixe, em um ritmo cadenciado. Ela olhou discretamente o seu entorno, aparentemente tímida ou indecisa. Olhou para o meu lado, deu um sorriso, provavelmente em busca de aprovação. Então, sorri e estalei os meus dedos e segui os seus movimentos.

Outras crianças começaram a se aproximar de Vânia, e a imitá-la. Isto me incitou a identificar novas brechas, pequenas fissuras pelas quais identifiquei compartilhamentos de ideias, a cumplicidade, afinidade e o interesse pelos gestos e movimentos.

Na Educação Infantil, durante a participação ativa das crianças em atividades coletivas, pode acontecer o compartilhamento do repertório individual cultural de cada uma delas.

Isto geralmente surgia durante o brincar, e repercutia na oficina de dança, em que algumas meninas e meninos demonstraram conhecimento de músicas específicas e movimentos de danças. Diante do meu olhar, as crianças não apenas davam

qualidade e dinâmicas aos movimentos, elas estavam compartilhando modos de dançarbrincar.

Então, pode-se dizer que a imitação é uma das possibilidades que a criança tem de se desenvolver e aprender na infância. A imitação ativa, assim denominada por Vygotsky, “envolve um processo de reprodução, mas de acordo com as capacidades do sujeito” (Vygotsky, apud. Gouvêa, 2016, p. 98). Entretanto, Gouvêa (2016), afirma que a imitação também é uma forma intersubjetiva de se manifestar, pois se dá nas interações, quando a criança compartilha e experencia com os adultos e outras crianças as ações, instrumentos e manifestações culturais, sentimentos, significados e intenções. (Gouvêa, 2016, p. 98)

Neste sentido, tanto as músicas de Samba, Funk, o Sertanejo ou as danças do Balé, Funk, Country entre outras, são apreendidos e transmitidos nos diferentes espaços em que a criança tenha tido a oportunidade de conhecer. Porém, Pimentel (2013, p. 98) faz uma ressalva, ao dizer que os significados e os padrões culturais do cotidiano não são suficientes para garantir o aprendizado de arte e ampliar os horizontes de conhecimento na área.

Esta percepção me ajuda a entender o quanto é preciso investir em experiências estéticas de qualidade no cotidiano escolar, com vistas a garantir o direito à criança pequena de construir memórias corpóreas, para que elas possam acioná-las sempre que necessitarem.

5.5 FRAGMENTO: CORRER DEITADA? PODE.

Novos movimentos capturaram meu olhar na tela da câmera. Uma outra criança está sentada no chão, seguindo o ritmo moderado da música “Folia de Quintal”. A menina observava o que acontecia acima da sua cabeça, do lado esquerdo e potencializava aquele tempo ritmado no estalar de seus dedos.

Parece-me, que temporariamente, ela estava sentindo, experimentando o corpo e o mundo/espço. Será que ela tentava mapear-se, perceber as partes do corpo que estavam sendo utilizadas no movimento para se equilibrar-se? Acho que naquele instante, isso ainda era algo pouco provável.

Machado (2023) afirma que é preciso singeleza, atenção, cuidado

Quadro 9

sensibilidade ao planejar práticas artísticas na primeira infância, pois a “condução adulta é um convite, não é uma tarefa a ser executada. A experiência estética é uma obra em andamento, não um resultado a ser ensaiado exhaustivamente. (Machado, 2023, p. 64)”

Importante destacar que na oficina de dança, as crianças foram responsáveis por sacudirem o meu corpo, literalmente, isto significa dizer que foi mobilizada também pedagogicamente.

O exercício de estar com as crianças e dar suporte e incentivo às suas experimentações e criações em dança, também estavam me modificando; eu estava me redescobrando como artista e como professora.

Elas estavam me ensinando a ver simplicidade nas coisas complexas, a olhar o mundo com mais humor, a enxergar as belezas e as tristezas com uma certa leveza, com a mesma seriedade que um dia eu também vivi nas

Correr deitada?

Ela está sentada no chão.
É um tal de clap-clap
Abrir e fechar as pernas como se fosse uma tesoura.

Olha para cima e o que ela vê?
É um tal de clap-clap
Abrir e fechar pernas seguindo o tempo de um relógio.

É hora de brincar!
Agacha-se rapidamente
e cria um eixo esticando o braço para cima.
Busca equilíbrio para correr contra o tempo

Parece que ela quer correr.
É, assim. Correr...correr...
Deitada mesmo!
O tempo não para.

Com as costas no chão
Ensaia um giro e rola.
As pernas e braços estão
incontroláveis! Levanta-se e explode!
São quase meia-noite?

Ela ondula o quadril pra lá e pra cá.
Será uma brincadeira ou
nova versão de Cinderela?

Sei que é hora de brincar
E dançar!
Sei que, correr deitada... Pode!

Elaine C.D.D e Rocha, maio de 2024

brincadeiras. Este é um jeito atrevido de agir, mover e mergulhar na dança ao brincar, sem perder de vista as intencionalidades pedagógicas.

Figura 15 - Ah! Eu brilhando!



Fonte: Arquivo Pessoal

5.6 FRAGMENTO: UMA TAL CUMPLICIDADE

Quadro 10

Olhei com mais apuro a cena que se desenrolou na sala e que estava registrada pela câmera, o que me possibilitou rever a continuidade da proposta de criação, “O sapo não lava o pé”, em ritmo de Funk. No fundo da sala, uma menina caminhava com suas progressões e projeções no espaço revelando em sua dança alguns movimentos característicos: como o quadril inclinado e deslocado para trás com a mão na perna, o chamado quadradinho, típico do Funk. Esta dança é muito difundida nas mídias e popularizada nos bailes funks e, pelas adolescentes no pátio da escola, durante o recreio e ou em festas. As experiências vivenciadas nos diferentes grupos sociais e cotidiano destas crianças, podem tornar-se elementos corpóreos a serem acionados quando se expressarem. Perguntei à Cíntia quem havia lhe ensinado aquele tipo de dança, e ela me respondeu que sua irmã, mãe e tias dançam daquela forma.

Cumplices

Ela andou alguns passos em diagonal.
 Passou as mãos pelos cabelos! Deu meia volta e girou a cabeça.
 Balançou os seus cachinhos!
 Girou seu corpo novamente
 E colocou as mãos na cintura.
 Até parece que alguém a atrapalhou...
 Balançou os ombros e fez cara de:
 Tô nem aí!
 Fechou as mãos e enrolou os braços como se estivesse girando uma manivela dando linha na pipa.
 Jogou seu quadril para trás num movimento típico do funk.
 Girou e deparou-se com Cintia.
 Seria este um convite para dançar?
 Seguiu-se um grito abafado pela música: Não!
 Ela negou com todo seu corpo.
 Ergueu o braço e mudou a canção: “Não lava a bundinha!”
 Aceitou o convite de Cintia.
 deram-se as mãos e deslizaram em abertura. Elas são cúmplices ao brincar e dançar.

Elaine C.D.D e Rocha, maio de 2024

5.7 FRAGMENTO: ELE ORQUESTRAVA O DANÇAR

Quadro 11

O orquestrar

De repente, um bolo se formou lá no fundo, próximo à janela e ao espelho da sala.

Pedro e João pulavam e se olhavam no espelho. De súbito, eram mais ou menos cinco crianças que pulavam ao ritmo da música. O Marco estava sentado na janela e orquestrava a brincadeira, dançando com seus movimentos de regência. Até vi o Vitor e Heitor, eles compartilhavam seus balanços, indo de um lugar para o outro, deslizando. Vitor me disse que o caminhão da CEASA era pesado e os carros pequenos, leves. E me mostrou como era o movimento dos carros atravessando o túnel-cadeira.

Elaine C.D.D e Rocha, 12 de maio

Naquele dia, tivemos a possibilidade de um terceiro momento na oficina. Havia uma cadeira de plástico na brinquedoteca, meio deslocada. Convidei a turma para passar por baixo da cadeira e imaginar que éramos carros passando por dentro de um túnel.

A criança Marco, começou a reger os corpos dos colegas, como se estes fossem os componentes de uma orquestra. É certo que os movimentos utilizados pelos músicos, podem fazer parte de um repertório de criação e reinterpretação em dança. É que a banda da Guarda Municipal de Contagem já havia estado na escola, e isto parece ter sido marcante para ele.

Ademais, a fala de Vitor sobre o peso dos carros e sua reinterpretação corporal ao imitar o carro atravessando o túnel, mostrou a potência imaginativa, o modo de buscar elementos na memória e expressá-los por meio do seu corpo. Foi quando interrompi nossa rodinha e os convoquei para apresentar-lhes o meu

túnel. Então, pedi que me observassem e os convoquei para passar por baixo do meu corpo-túnel. Foi uma gritaria sem fim! Todos queriam passar ao mesmo tempo.

Organizaram-se sozinhos e foram passando por dentro do túnel e diziam: *-Eu quero! Mais um! Vai, vai, passa no túnel!*

Pesquisadora: *Todo mundo passou?* Eles responderam: *Não!* Essa brincadeira durou até que o grupo terminasse de passar pelo túnelcorpo, quando fui surpreendida por outra sequência de movimentos criados por Joaquim.

5.8 FRAGMENTO: OLHOU PARA A CÂMERA E SORRIU

Quadro 12

Inquietude criativa

Quando assisti ao vídeo, observei que um dos meninos, o Joaquim, estava produzindo sua própria sequência coreográfica. Ele saltava com as pernas flexionadas, no nível médio, o tronco dobrado para frente, socando com as mãos para baixo, com o olhar fixo à sua frente. Deu uma paradinha, olhou para a câmera e sorriu. Parece que gostou do que viu na tela. Então, girou seu corpo e foi caminhando para trás se contorcendo em movimentos ondulantes do quadril e braços. Recostou-se por instantes na janela e ficou apenas olhando... esquecendo-se da câmera. Mas os seus pés não queriam parar e continuou se deslocando na diagonal com movimentos que pareciam movimentos de samba.

Até que tropeçou em Giovana. E, tudo bem! Levantou-se como se nada tivesse se passado.

Elaine C.D.D e Rocha, maio de 2024

Movimentos construídos pelo contato entre os corpos, pensamentos em/no corpo, num “adensamento”, palavra que tomo emprestada de Sander (2012) para conduzir nossa compreensão acerca das dobras, dos emaranhados de possibilidades que estavam sendo tecidas naquela sala de dança. Naquele momento foi como se a criança desse uma pausa para o corpo se ver, sentir e perceber-se. Corpos que estão/são con-textos, múltiplos e em constante transitoriedade e relações. Para Jardel Sander:

Adensar, então, seria um caminho: como se o corpo, numa determinada experimentação, fosse imerso nalguma substância mais densa, que retardasse os movimentos, intensificando-os através da desaceleração. Ou mesmo, como se o próprio corpo se adensava, instaurando uma outra qualidade de relação com o movimento. Porque, afinal, o que se adensa é a sensação neste corpo. (Sander, 2012, p.25)

Após passar pelo caminho proposto, túnelcorpo, Joaquim parece ter se mantido aberto às possibilidades de pensar, experimentar e sentir o seu corpo atravessando o espaço “vazio” da

sala. Em um tempo exclusivo dele, desacelerado, em que concretizava suas ideias-movimentos, numa ação performática e relacional consigo, com a câmera e a inventividade.

Para finalizar este encontro, fizemos uma roda e solicitei às crianças que demonstrassem com o próprio corpo outras possibilidades de criar espaços corpotúnel.

Marco ergueu um dos braços e ficou com o corpo na lateral, se equilibrando com um dos membros superiores no chão e as duas pernas como apoio. Paulo criou uma forma parecida com a do seu colega, porém ele a transformou em outra possibilidade ao segurar com um dos braços uma das pernas esticadas na lateral.

Ouvi a Lucia me chamando: - *Ô, professora!*

Ela estava com apoio da perna esquerda no chão e dobrou a direita para trás segurando-a com a mão direita. Perguntei se ela conseguiria ficar naquela posição para que todos os colegas passassem pelo espaço criado. Ela balançou a cabeça como negativa, e, quando percebeu que estava instável, segurou as mãos de Estela para se equilibrar. Esta, por sua vez, ampliou o espaço formando linhas paralelas entre as suas pernas, ganhando mais estabilidade. Muito curiosa e observadora, estava Maura, que segurou na outra mão de Estela, e imitou o movimento de Lúcia, só que do lado oposto. Ela segurou a própria perna esquerda, manteve como apoio a perna direita no chão e dobrou a esquerda para trás segurando-a com a mão esquerda. Imediatamente, uma outra menina começou a passar pelos espaços criados por elas, experimentando esta possibilidade de túnelcorpo que acabara de ser criada.

Estas atuações revelaram o quanto as crianças pensam o próprio corpo e estão abertas às possibilidades de criação, não apenas por sugestão de um modelo dado por mim, mas pensando o corpo como um dispositivo, no qual elas puderam tecer combinações e alterações dos movimentos, ao observar o repertório de seus pares e o seu próprio, além de vivenciarem alguns componentes de dança que foram articulados com o brincar, pois

Obviamente, nosso corpo necessita de certos códigos para que possa se exprimir. Entretanto, esses códigos devem brotar do movimento que executamos a partir da própria linguagem que empregamos no dia a dia. Tendo consciência dessa linguagem, posso me comunicar por intermédio dela, posso dançar com ela. (Vianna, 2005, p. 114)

Assim, as narrativas construídas e expressas naquele espaço, ainda repleto de uma aparente indisciplina, provocada pela euforia da criançada, estava se tornando um espaçotempo para vivenciarmos e inaugurarmos percursos criativos e relacionais.

Figura 16 - Criar espaço compartilhado



Fonte: Arquivo Pessoal

5.9 FRAGMENTO: O VENTO, O GELO E A NUVEM

Para o próximo encontro, preparei um tecido bem grande que comportasse a turma embaixo dele. Desta vez, o faz de contas me deu o suporte para alcançar as crianças. Brincamos de imitar animais, árvores, folhas e o vento. Propus que utilizássemos a imaginação para fugir do vento ventania e da grande nuvem que iria descer sobre todos nós.

Quadro 13

O vento, o gelo e a nuvem

Diante da possibilidade da grande nuvem e do vento ventania chegarem, as crianças começaram a correr pela sala. Eu representava o vento ventania que estava lentamente chegando e soprando.

Criança Estela: - *Tia, o vento tem que fazer assim!* Ela pôs a mão na frente da boca, abriu os braços e saiu correndo. - *Vai cair! Vai cair! Corre do vento! Corre do vento!*

Pesquisadora: - *Parou e congelou com o vento frio! Agora somos um grande pedaço de gelo!* Fui abrindo os braços, ampliando e ocupando o espaço em meu entorno. As crianças também foram repetindo o movimento dentro da sua cinesfera. Depois fomos derretendo até nos transformarmos em uma poça de água.

Levantei-me e disse: *Eu sou o vento ventania e vou soprar a nuvem.* Atenção! Que a nuvem está chegando! Joguei o tecido sobre as crianças e a algazarra se fez! Só conseguia ouvir os: *Ah! Ah! Ah! A nuvem! Ah! Professora!*

Heitor: - *Professora, isto aqui é uma cabana?*

Pesquisadora: - *É. Pode ser uma grande cabana.* Dentro da nuvem, agora também cabana, eu e as crianças criamos movimentos, gritos e até ouvi um: *Huuuuuuu!* Som de assombração! E Heitor dizendo: - *Eu não tô vendo nada!*

Figura 17 - Espelho: corpos em cena 1



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 18 – Espelho: corpos em cena 2



Fonte: Arquivo Pessoal

5.10 FRAGMENTO: O ESPELHO ESTAVA ROUBANDO A CENA.SERÁ?

Estela veio do fundo da sala fazendo um carão para a câmera. Passo, passo, desliza e passé. Faz uma rotação no ombro e tensiona jogando o quadril para o lado, gira e faz pose. Ela caminha de costas olhando bem para a câmera, cruza a perna direita em frente à esquerda e faz um giro. Percebi que os meninos e meninas iam até o espelho se olhavam e retornavam dançando. As crianças estavam amarrando a blusa do uniforme como se fosse um top, que é um tipo de blusa feminina. Ouço uma fala: - Isso é de menina! Muitos risos ecoam na sala.

Enquanto isso, via Maura fazer um espacate (abertura), levantar-se e girar sobre o próprio eixo. Vania passou bem próxima de mim, dando um giro. Mas, Maura continuou suas experimentações e fez abertura na segunda posição. Olha para mim e dobra-se sobre os joelhos, curvando seu tronco e a cabeça para trás.

Como se tivéssemos uma coreografia marcada, vejo Laura olhar para mim, rolar com os joelhos dobrados no chão e depois fazer um giro sobre uma das partes laterais do quadril. Ao mesmo tempo, do outro lado, Paulo faz uma estrela e Maura levanta-se, e se junta aos colegas em frente ao espelho. Eles estavam em harmonia, fluidez e no ritmo da música, transbordando em diversão.

Será que o espelho estava roubando a cena?

Será?

Cena?

Encena, em cena, ela dança!

5.11 FRAGMENTO: O ESPELHO ESTAVA ROUBANDO A CENA? SÓ QUE NÃO.

Quadro 14

Joaquim e Giovana

No mesmo instante, percebo a movimentação de outras crianças que convocam meu olhar. Em cena as crianças dançam suas próprias coreografias: Joaquim cruzou os braços atrás da cabeça e saiu deslizando com os joelhos no chão, em uma linha diagonal para o fundo da sala, até se aproximar do espelho a se contemplar...Na minha frente, vejo Giovana girando com os braços abertos, para logo a seguir dar alguns passos saltitantes

Quadro 15

Joaquim, eu e Vitor

Joaquim corta a diagonal, agora atrás de mim, com outra estrela. Vitor vem correndo como se saísse do fundo do palco e atravessa, bem na minha frente, todo sorridente. Pego a sua mão e giro meu corpo por baixo do seu braço. Depois é a vez de Vitor ser girado por baixo do meu braço. Brincamos de trocar as mãos, levanto o corpo dele e rodamos de um ponto a outro da sala.

Quadro 16

O corpo explode

Joaquim continuou a se olhar no espelho, apreciando o que estava criando: vários movimentos, ondulações, explosões, toques leves, sutis e expressões faciais. Verifico que em cada parte daquela sala os corpos estavam se permitindo um conhecimento que vai além do dito, da palavra. O corpo era a própria voz, explodia em sensações, sentimentos, intenções, atenções.

E sim. O espelho parecia roubar a cena...

Só que não. A arte entrava em cena.

Figura 19 - Entrelinhas



Fonte: Arquivo Pessoal

Figura 20 - Improvisação



Fonte: Arquivo Pessoal

De acordo com Fabião (2010) “No palco não há imunidade. O olhar é palpação, o movimento ação, e ser, relação. Ação ecoa, voz preenche; o corpo sempre interage com algo, mesmo que seja o vazio. (Fabião, 2010, p.322)” Na sala da brinquedoteca, nosso palco, as crianças se olhavam, faziam caretas, trocavam olhares, e nos víamos pelo espelho. Seus movimentos eram testados, pensados, imitados e extravasados, naquele cantinho ou atravessando a sala em diferentes direções. Também era ali que algumas negociações eram combinadas entre eles (as), como a amarração das blusas, onde um copiava o outro(a). “A cena mostra” a ação fomentada e incorporada por aqueles corpos, que na brincadeira transformavam a dança, e vise -versa. O uniforme passava a fazer parte da dança, e, portanto, do processo de criação. Os movimentos surgiam como se tivéssemos combinado e ensaiado previamente, algumas crianças vinham das laterais (coxias) ou dos fundos da sala (palco), havia uma certa conexão, um entrelaçamento, uma energia. Espaço potencializado para a improvisação acontecer, onde o corpo extravasa o que sente e percebe, passa a se conectar consigo mesmo, com o outro (s) corpo (s), com a “energia vital”. Aqueles momentos de criação, que foram capturados pela minha câmera, poderiam até ser repetidos e treinados para compor uma coreografia, porém, não seriam repetidos da mesma forma. Eles foram um acontecimento.

Em nosso último encontro, cheguei como de costume à escola para preparar a sala da brinquedoteca, mas tivemos que usar a sala de aula. A colocação dos acessórios nas crianças, foi mais demorada do que o esperado, pois cada uma queria usar as pulseiras neon no corpo de um jeito. Coloquei tecidos pretos nas janelas, pois precisava manter o espaço escuro para registrar pelas lentes das câmeras os movimentos criados pelas crianças, por meio das pulseiras neon. Isto demandou um tempo grande e infelizmente não foi possível ver apenas o efeito esperado do neon.

Uma turma que passava em frente à porta estava super curiosa com o ambiente criado e, vez por outra, uma criança colocava a cabeça para dentro da porta. Até que um menino passou e disse: Nossa! Que legal!

Precisei fechar a porta para iniciar a experimentação artística, pois o espaço precisava ficar o mais escuro possível. A turma começou a dançar bem animada!

5.12 FRAGMENTO: AH! EU BRILHANDO!

A sala escura e as pulseiras de neon foram pensadas para causar o maravilhamento diante dos efeitos artísticos que fossem surgindo a partir dos movimentos de dança criados pela meninada. Mas, infelizmente não foi possível ver apenas o efeito esperado do neon, pois o tecido utilizado para a vedação da luz solar não foi o ideal.

Ainda assim, a turma e eu nos divertimos bastante e, quando a música começou, as crianças estavam preparadas para dançar com suas luzes brilhantes! Diante desse contexto, recorro às ideias de Machado (2010), para analisar o fragmento: eu brilhando!

Considero que a situação descrita no fragmento, corrobora com a noção de corporalidade: eu – o outro e o mundo, e “[...]implica estar vivo, ter um eu, sentir-se um eu [...]” (Machado, 2010, p. 35)” O percurso de Joaquim nos presenteia com sua narrativa que

parece evidenciar o quanto ele estava consciente do seu corpo com a frase: - *Ah! Eu brilhando!* Ou diante do modo que ele experimentava o movimento dos pés, ao deslizar e saltar, que se tornaram componentes constantes da sua dança. Assim, pude ver a luz própria de Joaquim cintilar.

Quadro 17

Eu brilhando!

Joaquim passa ao lado da câmera, com suas luzes no pescoço e ao longo do tronco, parecendo faróis.

Ele olha para as outras pulseiras que brilham no seu pulso, e diz: Ah! Eu, brilhando!

Então dá continuidade à dinâmica de movimentos dos seus pés, ágeis, leves e rápidos, que mais pareciam vaga-lumes na noite.

Se posiciona bem em frente a câmera. Olha para a tela e dá um salto, como se fosse um passista de escola de samba, com seu colar de estrelas.

Ou um pássaro Chupim que bate as asas reluzentes, iluminantes e brilhantes em seu voo durante a luz do dia.

Depois desliza em direção ao fundo da sala. Pousa e repousa. Mas, continua brilhando!

Elaine C.D.D e Rocha, 18 de maio

5.13 FRAGMENTO: VOCÊ É UM ROBÔ!

As crianças se organizaram por afinidade, em duplas, trios, quartetos e compartilharam olhares, sorrisos e narrativas. Elas formaram círculos, alguns davam estrelas, cambalhotas, saltos ou pulavam saltitantes feito pipoca. Um resultado visível pela interatividade diante do elemento novo, pulseira de neon, que convidava a brincardançar.

No eixo da interatividade, estão as atividades e rotinas, valores e preocupações que a criança produz por meio da interação com seus pares e com os adultos; no eixo da ludicidade, o brincar seja com os outros, seja com os objetos; no eixo da “fantasia do real” (modo próprio de Sarmiento nomear o faz de conta) revela-se “a saga da criança desordenada”, sua maneira fantasista de pensar; e no eixo da reiteração, está a intenção de começar tudo de novo, a não-linearidade temporal experienciada pela criança.” (Machado, 2010, p.126)

Além das novidades do espaço organizado no formato penumbra e das pulseiras que brilhavam e deixaram as crianças eufóricas e intensas, havia ludicidade, demonstrada na alegria diante do brilho das pulseiras e da possibilidade de usá-las para brincar e/ou na intensidade das gargalhadas e dos encontros que encheram a sala de inventividade, seja pelos movimentos robôs, as ondas do mar, pipocas que explodiam ou as crianças que exploravam a gravidade e pulavam para poder cair e girar no chão. A fantasia do real: - *Beatriz, você é um robô!* E com suas luzes, ela seria robô ou seria uma astronauta.

Quadro 18

Você é um robô!

Heitor saltita com o pulsar da melodia. Parecia pipoca estourando na panela. Ele roda pela sala olhando para suas pulseiras/colares brilhantes.

Beatriz tem brilho por todo o corpo. Ela pula como se estivesse brincando de corda ou buscando impulsão para chegar ao céu?

Heitor se aproxima e diz: - *Ei Beatriz!*

Ela pula, segue em direção do fundo da sala. Pula novamente como se alcançasse as estrelas e cai no chão.

Heitor diz bem alto: - *Ei, Beatriz! Você é um robô!*

Figura 21- Astronauta ou robô?



Fonte: Arquivo Pessoal

5.14 FRAGMENTO: ENTRE O BRINCAR E DANÇAR

Quadro 19

Estela aparece em frente à câmera
com suas luzes acesas envolvendo
os braços, o pescoço e as pernas.
A menina olha dentro da tela e se vê.

Ela cria um movimento sinuoso
e ondulante com o corpo
e se encaminha, meio oscilante
para os fundos da sala
ou seria o fundo do mar?

Beatriz e Estela conversam algo.
Seria um combinado para girar e rodar o próprio
corpo, com suas pulseiras coloridas e cair?
Viajar para a lua ou fundo do mar?

Beatriz salta e cai novamente.
Foi até a lua buscar estrelas
para jogá-las no fundo do mar.
Seriam estas as estrelas do mar?

Estela ondula em várias direções
como se fosse levada pelas ondas do mar.
Já Beatriz cai novamente e rápida como um foguete
Levanta-se e continua a dançar.

Talvez houvessem combinado que iriam experimentar os fatores do
movimento: peso, tempo, espaço e fluência. Quem sabe, agora, uma seria
astronauta e a outra sereia do mar?

Elaine C. D. Dores e Rocha, 14 de outubro de 2023

6 ENSAIO... FINAL?

Iniciei este estudo, como um percurso que estava (está) repleto de hipóteses, inquietações, algumas certezas e outras tantas ideias possíveis.

Algumas das certezas: na oficina de dança e criação, as crianças imprimiram valor aos mapeamentos aqui traçados, investidos, sentidos, corporificados e desenhados pelas imagens, movimentos e gestos. Assim, a escrita, a escuta, o modo de olhar para as infâncias e as possibilidades reflexivas sobre a minha prática artística e docente também estiveram e continuarão marcadas pelos encontros realizados.

Ademais, mapear tempos, espaços, lembranças e revisitar memórias é abrir portas para conhecer a nós mesmos. Dar espaço, ou seja, “esvaziar a xícara de chá”¹⁶, e perceber que nossas certezas não são suficientes, temos muito a aprender, e para isso é necessário abrir espaço para a novidade, para o que ainda não sei, ou que pouco sei; é preciso estar disponível.

Disponibilidade para escutar as crianças, as maiores especialistas em aprender e, também em ensinar. Ensinar aos adultos a se reconectarem com o modo como elas experienciam o mundo. A estarem próximos o bastante para dar a mão quando elas necessitarem, e intervir de modo a ampliar suas potencialidades imaginativas, criativas, afetivas e cognitivas

Os encontros na oficina de dança e criação colocaram-me próxima às crianças como uma convocação para me tornar uma docente performer. A investir na minha própria transformação como artista, ciente que nos encontros nos unimos, coexistimos, divergimos, reencontramos e multiplicamos saberes e conhecimentos. Somos corpoespaçotempo. Somos múltiplos.

O percurso revelou o quanto brincar e dançar podem e devem ser articulados na Educação Infantil. Os achados da pesquisa apresentaram a potencialidade e abertura das crianças às descobertas e experimentações que lhes asseguraram ludicidade e autoria.

¹⁶ Expressão utilizada por Klauss Vianna (2005, p.74) no livro *A Dança*, a partir de uma lenda Budista.

Nesse sentido, a relação que existe entre o processo de criação e o corpo cênico, foi descrita pelo meu olhar de artista-pesquisadora-professora, em cujo processo busquei analisar os materiais produzidos na oficina de dança com as meninas e meninos, o que observei considerando a perspectiva da criança com ela mesma, com o outro, com o mundo, com o espaço, a corporalidade, a criança e o corpo. As interrelações e os desdobramentos identificados no “chão propício”, foram construídos por elas e por mim. Em nossos encontros percebi que não era necessário inventar a roda, eu precisava estabelecer rotas possíveis para que as crianças se sentissem confortáveis para participar, pois estavam sedentas pelo saber, para brincar e dançar mais e mais...Os conhecimentos técnicos e teóricos estavam sob meus cuidados éticos.

Nesse caminho, o espaço que impõe distância entre o tempo da minha infância e a infância das crianças, sinalizou a direção que eu deveria tomar, a saber: me conectar verdadeiramente com as crianças, criar reciprocidade, afetividade, escutá-las, participar com elas e criar ambiências favoráveis à dança.

Assim, também me avaliei e, ao me observar pela lente da câmera, percebi que o tempo dá forma, deforma, informa, conforma, dá contornos, vieses e limites ao corpo, mas também, dá oportunidade para a gente se conhecer, aprender mais com o outro, sobre o outro, nos palcos, ruas praças, parques, pátio e salas onde dançamos, atuamos e agimos na vida.

O tempo, que na dança marca o compasso, o ritmo, é o mesmo que atua em mim e em ti, deixa marcas dentro e fora desse corpo que vai se desgastando, fazendo pregas, vincos que são registros das histórias: minhas, nossas, do/no mundo. Tempo-corpo-espaço-mundo, assim, tudo junto ou separado, em verso, no verso reverso. Passado, presente e futuro.

Quem sabe, a Dança continue a fazer parte da vida acadêmica dessas crianças, e, caso tenham sido capturadas pela arte de dançar, mais tarde algumas delas cogite em se profissionalizar. Ou simplesmente, que a Dança fique na sua memória, como um tempo espaço possível de se habitar e de retornar para criar vias poéticas quando sentirem vontade de dançar e/ou se organizarem na dança da vida.

Para sensibilizar nossos sentidos adormecidos, outros dez textos multimodais foram desenvolvidos com o intuito de provocar os adultos cuidadores dos começos,

da inventividade das crianças, a se aproximarem de modo performático de propostas que servirão como inspiração do fazer/pensar o processo criativo na dança na Educação Infantil.

Desenvolvi dez cartas: *Convites em Movimento* que foram pensados, cuidadosamente, a partir da dimensão da ludicidade, de situações ficcionais envolvendo as brincadeiras, o corpo, o movimento e a imaginação; uma tentativa de responder a convocação de Manoel de Barros ao exercício de ser criança. Não em nos tornarmos crianças, mas em olhar para a criança que já fomos e escutar as crianças da atualidade. Cada Convite em Movimento é uma solicitação para que o adulto realize as experimentações e perceba seu corpo no mundo e na dança. Que o docente possa se permitir vivenciar esse laboratório imaginativo que é o nosso corpo, habitar em outros tempos e espaços e reinterpretá-los na dança, no seu próprio corpo.

Os textos escritos em formato de convites podem vir a ser alternativas para construção de propostas pedagógicas em Dança, na Educação Infantil, levando em consideração que não são “receitas prontas” para o fazer e pensar a arte, mas devem ser entendidas como sugestões, estímulos, um sopro de poesia para que aconteça uma ebulição de novas ideias dançantes, brincantes e imaginantes; em que as crianças sejam protagonistas do seu próprio aprendizado na dança e na criação.

Para tanto, peço licença e sugiro que você leia a carta que segue logo abaixo. Ela foi pensada para você exercitar a sua imaginação como um espaço potencial de criação no corpo-próprio. Uma experiência estética para nutrir, alimentar os adultos e educadoras a se tornarem performers no cotidiano das infâncias e na vida.

E experimentassem a voar em pensamento, investir na imaginação, tecer movimentos, criação e sensibilidade.

Independentemente da idade: dançar me parece possível.

É possível.

Então, caro leitor (a)

Feche os olhos, respire fundo, se permita um tempo para sentir o mundo interior e exterior, para exercitar o humano que há em nós, a sensibilidade e a imaginação. Neste movimento, ouça o som de crianças que gritam.

O barulho da motocicleta, da porta que foi fechada, do canto do pássaro que se mistura à buzina dos carros, das vozes e de uma música distante...

Sinta um vento que refresca seu rosto.

Respire profundamente e alimente seu corpo: respire vida.

Comece a perceber o pulsar do coração. O corpo em contato com a dureza do encosto da cadeira que contrastante com a maciez do assento, está quente, se comparado ao chão frio sob os seus pés.

Lá fora, os gritos das crianças convocam a sua atenção, talvez estejam brincando de esconde-esconde, pega-pega, ou será que estão jogando bola? Dançando aquela música?

Seu corpo começa a balançar docemente, para lá e para cá...

Você se levanta, pois os pés estão inquietos querendo seguir o balanço do tronco, da cabeça, dos braços...Então você gira, gira e gira tanto que parece um peão. A velocidade é tamanha que seus pés nem tocam mais o chão.

Você inclina a cabeça para trás e olha as estrelas no céu.

Ouve algo parecido com um estrondo e despenca em queda!

Abre os olhos.

Está sentada na cadeira em frente a sua mesa e sente um cheiro de amônia e o ruído de areia encobrindo algo que o gato não quer deixar exposto, já que está posto.

Amanhã, nosso ensaio continua...

7 REFERÊNCIAS

- ALVARENGA, Arnaldo L. ***Klauss Vianna e o ensino de Dança: uma experiência educativa em movimento (1948 – 1990)***. 2009, p.306 Tese de doutorado-UBA-UFMG- Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/FAEC-84YTNS> - Acesso em 14 de jun. de 2024.
- ALVARENGA, Arnaldo L. ***Dança: Uma Experiência Educativa. Revista Pedagógica***. BRASIL. Ministério da Educação-. v.22 • n.131 • set./out. 2016, p.24-218 Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/57640/2/> Acesso em 14 de mar de 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. ***Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil / Secretaria de Educação Básica***. – Brasília: MEC, SEB, 2010- Disponível:<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares>. Acesso em 14 de maio de 2024.
- CARVALHO, Levindo. D. ***Imagens da Infância: Brincadeira, Brinquedo e Cultura***.150f. (Dissertação de Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2007- Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MMSC-7DZHFH> Acesso em 14 de maio de 2024.
- CEIC Contagem. MG. VIGOTSKI, 1984. ***A Criança o Brincar e as Brincadeiras***. PMC. Prefeitura Municipal de Contagem. – Contagem: PMC 2012.
- CHARRÉU, L. V. ***A cartografia e a artografia como métodos vivos de investigação em arte e em educação artística***. *Diacrítica*, 33(1), 83–103. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.21814/diacritica.298>. Acesso em: 07 de março de 2024.
- CHRISTÓFARO, Gabriela. C. ***Movimento expandido Confluência entre a dança e o teatro na criação do bailarino***. 2009. 110f. (Dissertação Mestrado em Artes) - Faculdade de Belas Artes-Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/JSSS-7YZNQB> Acesso em 03 de outubro de 2023.
- COSTA, Luciano Bedin da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. ***Revista Digital do LAV*** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 69 - mai./ago.2014 ISSN 1983-7348 Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/198373481511176> (UFRGS/RS) p.69-71. Acesso em 03 de outubro de 2023.
- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro – São Paulo: Martins Fontes, 2010. – (Coleção Todas as Artes).
- FABIÃO, Eleonora. O Corpo Cênico, Estado Cênico. ***Revista Contrapontos - Eletrônica***, Vol. 10 - n. 3 - p. 321-326 / set-dez 2010 p. 321-323 Disponível: <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/2256> Acesso em janeiro de 2024.
- GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: Arte e Ciência na Infância. ***Pro-Posições***, Campinas, SP, v.22, n.2, p.75–92, 2011 Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643263>. Acesso em: 15 março de 2024.

GOUVÊA, Maria Cristina. S.de. **Ser criança na educação Infantil: Desenvolvimento Cultural da Criança**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Caderno 2. Brasília: MEC/SEB. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). 2016.

GULLAR, Ferreira. **Toda Poesia**. 12. Ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2004.

LAKOFF, George; MARK, Johnson - **Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought**. New York: Basic Books, 1999.

LARROSA. J.B. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2002, n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478. p. 24. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf> Acessado em: 12 de set de 2023.

LÍRIO, Vinícius da Silva. **Criar, performar, cartografar: poéticas, pedagogias e outras práticas indisciplinadas do teatro e da arte**. - 1. ed. - Curitiba: Appris, 2020.

LÓPEZ, Maria Emília. **Bebês como leitores e autores-Brincar, Cantar, Narrar: Os Bebês como autores**. Brasil. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica Caderno 4. Brasília: MEC/SEB, (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). 2016.

MACHADO, M. M. (2010). **A Criança é Performer**. *Educação & Realidade Realidade*, 35(2). 9 fev. de 2010. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/11444> -

Acesso em: 13 de janeiro de 2024.

MACHADO, Marina. M. **Para as crianças de Agora: uma perspectiva artístico-existencial**. 1.ed.-São Paulo: Perspectiva, 2023.

MACHADO, Marina. M. Teatralidades no Corpo: o espaço cênico somos nós. **Revista Sala Preta. PPGAC**. USP- SP vol. 11, n. 1, dez 2011, p.17-26 Disponível em <https://revistas.usp.br/salapreta/article/view/57461/60446> Acesso em fevereiro de 2024.

MACHADO, Marina. Mapeie-se. E busque de modos criativos de ser e estar no mundo para relacionar-se com a artisticidade das crianças **TEATRO: criação e construção de conhecimento** [online], v.4, n.5, Palmas/TO, jan/jun. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36974/2/Mapeie-se%21.pdf> 2016 Acesso em 9 fevereiro de 2024.

PEREIRA. Ana C; CHRISTÓFARO. Gabriela. **Linguagem Corporal na Educação Infantil: Movimento e Dança - Atravessamentos: ensino-aprendizagem de arte, formação do professor e educação infantil** / Ana Cristina Carvalho Pereira (org.). Belo Horizonte: Escola de Belas Artes da UFMG, 2015.

PIMENTEL, L. G. Cognição Imaginativa. **PÓS: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da EBA/UFMG**, Belo Horizonte, p. 96–104, 2013. Disponível: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15640>. Acesso em: 14 mar. 2024.

PRECISO me encontrar. Intérprete: Cartola. Composição de Candeias. *In: Cartola II*. Selo Discos Marcus Pereira. Brasil. 1976. Disco de vinil. Faixa 5 (2:57) Disponível em: <https://www.youtube.com/@CartolaOficialtv/videos> Acesso: 18 de jul. de 2023.

RENGEL, Lenira. P. **Dicionário Laban**. 2001.146f (Dissertação de Mestrado em Artes) Instituto de Artes- Universidade Estadual de Campinas- São Paulo. p.37 Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/209661> Acesso em: 14 março de 2024.

RICHTER. Sandra. **Ser docente na Educação Infantil: entre o ensinar e o aprender- Docência na Educação Infantil**. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Caderno 1. Brasília: MEC/SEB. (Coleção Leitura e escrita na educação infantil). p.20-36. 2016.

SANDER, Jardel S. da. Movimentos do corpo em Dança: do corpo-sem-órgãos ao Corporar. **Revista “O Teatro Transcende” do Departamento de Artes** – CCE da FURB – ISSN 2236-6644 - Blumenau, Vol. 17, Nº 1, Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/oteatrotranscende/article/view/2971>. 2012. Acesso em maio de 2024.

VIANNA. Klauss. **A Dança**. Em colaboração com Marco Antônio de Carvalho. -3. Ed. -São Paulo: Summus. 2005.

**APÊNDICE OU
DESDOBRAMENTO:
RECURSO PEDAGÓGICO**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação (FAE)
Mestrado Profissional em Educação e Docência

Elaine Cardinali das Dores e Rocha

RECURSO EDUCACIONAL:

**CONVITES
EM MOVIMENTO**



Belo Horizonte

2024

FICHA TÉCNICA

Autora: Elaine Cardinali das Dores e Rocha

Orientador: Jardel Sander da Silva

Projeto gráfico: Gleice Carolina

Belo Horizonte

2024

DESDOBRAMENTO A- APRESENTAÇÃO DO RECURSO PEDAGÓGICO

Tudo o que existe no mundo passou antes pela imaginação de alguém

Bartolomeu Campos de Queiroz

A coleção de cartas: CONVITES EM MOVIMENTO foi uma construção que se deu aos poucos, nas grafias das páginas dos livros, dissertações, teses, artigos e álbuns de fotografias, diante das inquietações, dúvidas, ideias compartilhadas com professores, professoras e colegas do mestrado que promoveram trocas pelos corredores e salas de aula e em seminários da FaE-UFMG. As cartas estão fundamentadas diante dos encontros com Marina Marcondes Machado e Eleonora Fabião, pesquisadoras das artes das cenas. *Ambas contribuíram muito para meu processo reflexivo como artista, docente e pesquisadora e no modo que passei a olhar e perceber o meu próprio corpo dançante. Foi no encontro com a arte da palavra, do corpo cênico, da imaginação e ação performática como nutrição estética que me vi tomada, envolvida, capturada, inspirada para a elaboração desse material, que se concretizou em dez textos que compõem esta coleção de cartas convites.*

Os acontecimentos que se entrecruzaram nas curvas e linhas que fui traçando, tecendo, costurando e arrematando para que os fios não se soltassem ou ficassem perdidos entre os tempos das infâncias, das crianças com as quais me reencontrei, reconectei, nas lembranças, memórias, imagens, danças, discursos dialógicos que foram realizados entre a artista (s), docente e pesquisadora (es) que me tornei; revelaram muito sobre o modo de pensar e fazer dança, sobre meu corpo, outros corpos, espaços. Neste caminho, estas dez cartas foram pensadas, cuidadosamente, para que você, professora (o) da Educação Infantil, possa experimentar no próprio corpo as dimensões da ludicidade, do ficcional, do/no brincar, do/no corpo, do/no movimento e na imaginação.

Cada Convite em Movimento é uma solicitação para que o adulto se permita um tempo de respiro, de silêncio para conectar consigo mesmo, com sua criança interior, com outros tempos e espaços que fizeram parte da sua constituição como docente, diretor (a), funcionário (a) da escola. Uma pessoa, talvez como artista, a

vivenciar esse laboratório imaginativo que é o nosso corpo, a ir e vir entre tempos e espaços e habitar lugares de potencializar a poésis, a Arte, a Dança.

Para tanto, os convites foram elaborados a partir de situações do cotidiano infantil, nas brincadeiras, ao brincar com adereços, ou seja, um espaço propício para o exercício de soltar a imaginação. Sinta os movimentos que serão construídos por você. Observe seu corpo, repita os movimentos e se quiser coloque uma música e dance.

A opção do formato convite é uma acolhida, em que a afetividade e a singeleza são propostas para a sua entrada ao se tornar um (a) docente performer. Entretanto, é preciso ter em mente que estas propostas pedagógicas em Dança na Educação Infantil não são receitas prontas para o fazer e pensar a arte da dança, e portanto devem ser entendidas como sugestões, estímulos, um sopro de poesia para que aconteça uma ebulição de novas ideias dançantes, brincantes e imaginantes, para que as crianças sejam protagonistas do seu próprio aprendizado em dança.

Siga estes mapas, ou “mapei-se”.¹⁷

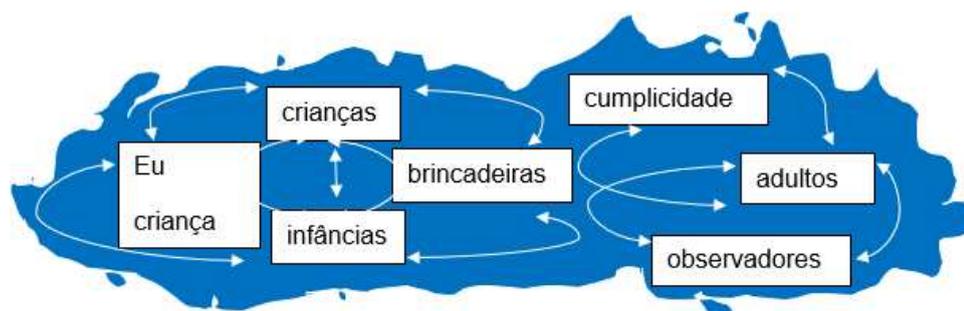
Este são os meus mapas. Eles demarcam alguns caminhos e rotas que segui na tentativa de encontrar pistas para acordar o meu corpo que estava cansado, meu olhar adormecido, preguiçoso, não querendo ver a belezura que reside nas coisas simples da vida, mas que as crianças têm a maestria de reger e se encantar, decantar, cantarolar em verso e em prosa a complexidade das descobertas, das brincadeiras, ou no faz de conta no qual ela conta sobre terras longínquas sem nunca ter saído do seu quintal.

E foi nas minhas memórias, quintais, árvores, brincadeiras e traquinagens que mergulhei para tirar o peso que encobria e fechava os meus olhos. Coletei dicas das minhas próprias experiências de menina, na astúcia da vizinha que dizia que eu não andava, mas dançava pelas ruas de argila do bairro da periferia de BH. A mesma menina que brincava com as irmãs, com a massinha de colar vidro do pai; com toquinhos de madeira e tatu-bolinha; ou vestia as roupas e adereços da mãe e

¹⁷ <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/36974/2/Mapeie-se%21.pdf>

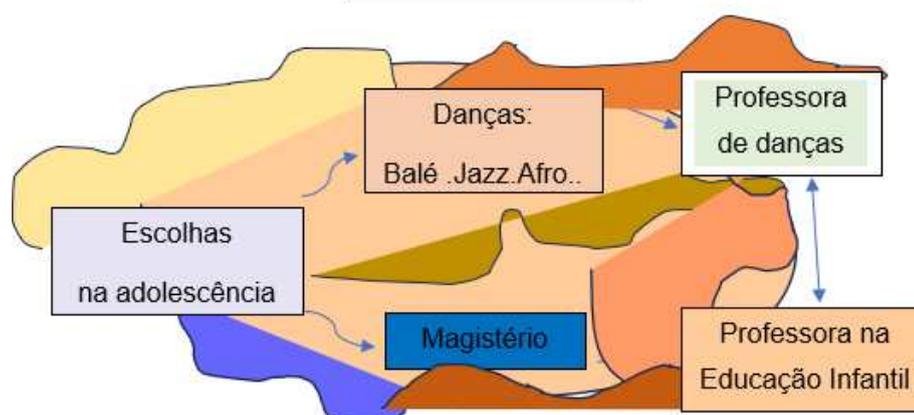
brincava de fantasiar-se. Foi assim que comecei a enxergar outras possibilidades para pensar este corpo que estava novamente se tornando corposensível.

FIGURA 1- MAPA 1



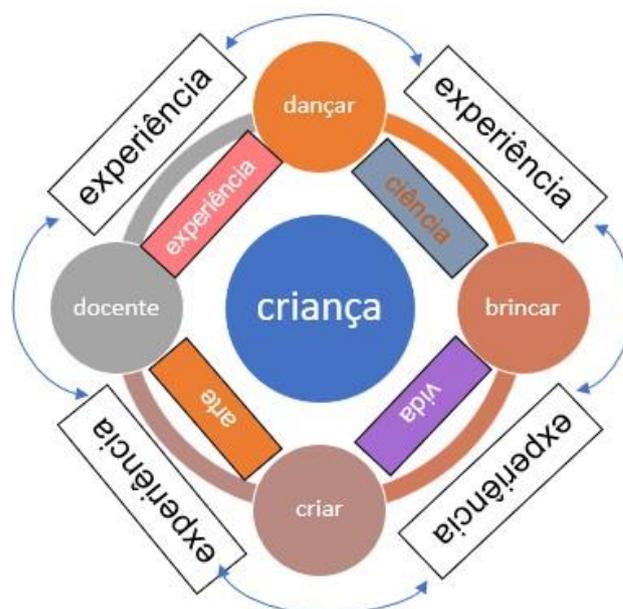
Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 1- MAPA 2



Fonte: Arquivo pessoal

FIGURA 1- MAPA 3



Fonte:Arquivo pessoal

Fui juntando algumas outras partes que me constituíram e me tornaram uma professora na Educação Infantil, escolhas que me levaram aos percursos que segui na Dança e na Educação.

A minha experiência artística me convocou a pensar em nossa formação pedagógica e na lacuna existente em Dança nos cursos de Pedagogia. Então, estas cartas também são provocações, um posicionamento ético e político que tomei ao discutir práticas e teorias da Dança na Faculdade de pedagogia.

Cada detalhe foi pensado para você, docente performer, por mim e minha colaboradora do designer. Os detalhes são essenciais para realizar o seu encontro. Comece a imaginar e sentir o cheiro do alecrim... do vento... Inspire!

Passo 1. Ler o texto inicial da sua carta convite.

Passo 2. Escolher um lugar calmo e que você esteja confortável.

Passo 3. Abra a sua carta. Ela está em pleno movimento! Assim como você.

Lembre-se que a própria ação de abrir o envelope é movimento. Observe seus gestos e depois experimente-os com diferentes intensidades: movimentos lentos, leves ou rápidos, fortes e diretos.

Espero que este material seja experimentado muitas vezes no seu corpo próprio e, que depois, seja fonte de inspiração para sua própria criação nas práticas artísticas em dança na escola e na vida. O caminho está aberto.

Este é o convite que proponho a você: Permita-se.

Dançar é possível.

Forte e fraterno abraço.

DESDOBRAMENTO B- CARTA AO LEITOR

Convites em movimento

por Elaine Rocha

Caro leitor(a),

Estas cartas são um convite, um caminho possível para despertar a criança que há em nós. Uma experiência estética para nutrir, alimentar, os adultos e educadoras a se tornarem performers e experimentarem com as crianças no cotidiano escolar.

Desta forma, as dez cartas, tem o intuito de evocar o exercício da imaginação como inspiração para o trabalho docente no fazer/pensar o processo criativo, a autoria e inventividade na dança com as crianças na Educação Infantil.

Lembre-se de estar disponível para o exercício de nutrir-se imaginativamente. Então, sinta seu corpo, suas emoções, os sabores e cheiros guardados dentro dessa caixinha misteriosa que é a sua memória. Rememore. Conecte-se. Explore o espaço. Brinque com o tempo (a falta de tempo) amplie seu tempo. Permita-se viver a arte de dançar!

Primeiro passo: Exercite a sua imaginação.

Segundo passo: Coloque uma música, brinque/dance e sinta os movimentos.

Tercero passo: Aceite o convite e Dance.

DESDOBRAMENTO C- CONVITE 1-CAMA DE GATO (A): O CORPO OCUPA ESPAÇOS



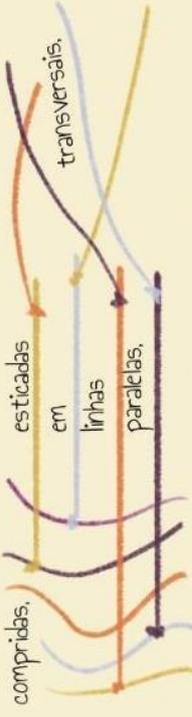


Escolha um lugar onde possa se deitar. Deite-se.

Fechando os olhos, respire **profundamente** e solte o ar.

Repita e sinta o seu corpo **no chão**, solte o peso e relaxe.

Imagine que você está amarrando várias tiras de TNT coloridas,



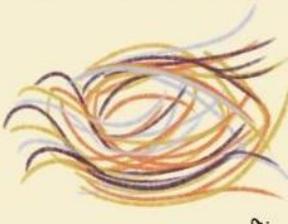
espaços estreitos ou largos. ALTOS ou baixos.



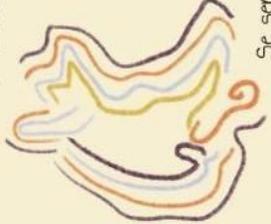
Observe o vento tocar levemente nas tiras (linhas) embalando-as como numa canção de ninar, ou forte como as batidas de tambores. Seria o som do seu coração? Escute.

O mesmo vento toca seu corpo. Talvez as tiras sejam a extensão do seu cabelo.

Uma cabeça cheia de ideias coloridas?



Agora, imagine-se um gato(a) que, ao acordar, se espreguiça. E, curioso(a) que é, vai cautelosamente sondando e ocupando os espaços por entre as tiras, linhas ou cabelos...



Se sentir vontade, repita ao som de uma música.

DESDOBRAMENTO D- CONVITE 2-FOLIA DE QUINTAL

Proponho que você se coloque em uma posição confortável. Respire pau sa da men te.

Imagine-se em um quintal cheio de árvores frutíferas, terra e folhas espalhadas pelo chão. Ouça o barulho das folhas se quebrando com o peso dos seus passos. Passos lentos... passos na velocidade média que se intensificam para rápidos e de repente você está correndo entre as árvores, e esconde-se para não ser pega.

O silêncio é quebrado pelas batidas do seu coração. Até que você escuta os passos que se aproximam lentamente de você. Então, você se levanta e corre tentando se distanciar e olha sobre os ombros para ver se estão a te alcançar.

Seu corpo torce, ao mesmo tempo em que as pernas seguem na direção oposta. Você conseguiu! Está salva!

Em que outras situações estes movimentos, sensações e expressões podem ser experimentadas?

UFMG

FaE

Faculdade de Educação

PROMISSE

MINISTÉRIO PROFISSIONAL

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

— 2 —
folia no
quintal

DESDOBRAMENTO E- CONVITE 3 – O JOGO DAS SOMBRAS

UFMG UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FaE FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROMESTER PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

3

jogoda
sombra

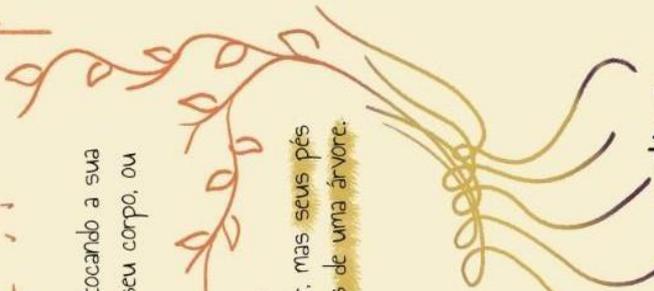
Feche os olhos. Inspire e sinta o ar entrar e invadir todo o seu corpo.

Expire e  repita mais uma vez.

Imagine-se posicionada em frente ao sol. 

Com os olhos fechados, sinta o calor do sol tocando a sua pele... aguarde uns instantes. Ele toca todo seu corpo, ou apenas algumas partes? Quais(is) parte(s)?

Neste momento, você percebe que seu corpo está obstruindo a luz solar. Você tenta sair, mas seus pés estão presos no solo, como se fossem raízes de uma árvore.

Preso ao solo a árvore-corpo começa a mexer os braços-galhos que estão crescendo, a cabeça-copa que abriga e as mãos-folhas agitadas pelo vento ou quase imperturbável - 

silêncio.  Você se tornou lugar de morada dos pássaros.

Experimente ao som de uma música.

DESDOBRAMENTO F- CONVITE 4- ESTRELAS VAGALUME

Fique em uma posição confortável, respire e inspire. Faça de conta que você está em um sítio ou numa casa na roça, da vó, tia...

Pela janela, você observa as transformações que acontecem diante de seus olhos: o céu cobre com um lindo lençol negro as montanhas, o lago e as plantações. A **noite** começa a chegar carregada das cores e do cheiro doce das jabuticabeiras que enfeitam o quintal. Mais ao longe, há **vários pontos de luzes** que brilham intermitentes. E, lá estão elas: as estrelas!

Está na hora!

Apressadamente, você sai e começa a andar em várias direções com um pote nas mãos. Estica o braço **bem alto**. Pula e pega uma estrela. Pula novamente, **cada vez mais alto** e pega várias estrelas e guarda-as dentro do seu pote. Você tem o segredo das pequenas "estrelas-vagalumes" que caíram do céu.

Agora, **enfite** o seu corpo com os **vagalumes-colares**, **vagalumes-pulseiras**, **vagalumes-tornozelas**, **vagalumes-aborno de cabeça**, **de braços**, **pernas e tronco**. Movimente seu corpo em ondulações, rotações de ombros, cotovelos, joelhos, pés, de giros e voe como um vagalume em liberdade. Mas, eles estão presos dentro do pote e aos poucos estão perdendo a **força**.

Decida: você irá libertá-los?

UFMG
FAE
Fundação de Amparo à Pesquisa

PRONATEC
MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO

4 -
estrelas -
vagalumes

DESDOBRAMENTO G- CONVITE 5- MARIONETES







— 5 —
marionete

CUIDADO! Não faça barulho.

Escute os grilos,  os sapos e o silêncio da manhã que se inicia.

Você está deitada. Então, se espreguiça,

e as pernas para o outro  torce o tronco para um lado 

abra os braços de forma contínua e fluida, como se fosse tocar com as extremidades do seu corpo o infinito. Repita do outro lado, com calma, sentindo todo o seu corpo no colchão.

 Respire profundamente e sinta o cheiro do café que vem lá da cozinha.

Levante-se sem fazer barulho. Caminhe lentamente, pé ante pé. Abra a porta  e olhe para um lado e outro.

Agora, saia (fuja), sem que ninguém te veja.

Lá fora, sua árvore preferida te espera com a grande teia de aranha. Então você prende as teias nas suas articulações. E lança as pontas das teias nos galhos da grande árvore. **Sinta!** Eles estão te puxando, brincando com você! Seus braços parecem quebrados e acenam para baixo, para cima, alternam: um braço por vez. Os joelhos, então, batem tanto que parecem estar com frio. O que dizer dos pés? Quase nem tocam o chão. **Seria você uma marionete?**

Se sentir vontade, repita ao som de uma música.

DESDOBRAMENTO H- CONVITE 6- MOTO-GENTE

Feche os olhos, respire profundamente e solte o ar.
 Repita e sinta o seu corpo no chão, solte o peso e re la xe.

O som do motor da moto que passa lá fora chega até você.
 Nem mesmo a janela fechada diminui o barulho ensurdecedor que entra nos seus sentidos.

E, de repente! Você está na avenida, em cima de uma moto.

Moto-gente é o que você é. E, segue à toda pela rua, com seu ronco, que mais parece uma voz-motor que grita: **SAI DA FRENTE!**

Seu coração bate na mesma vibração do motor que **ACELERA e desacelera.**

Seu corpo-moto **acelera** e corre pelas ruas e curvas das ruas em várias direções. Depois, o moto-gente sobe a rua íngreme e depois desce a rua. Você chega a sentir um frio que dá arrepios na pele do vento que desce ou do estômago que reclama.

Seu corpo-moto **acelera** e corre pelas ruas e curvas das ruas em várias direções. Depois, o moto-gente sobe a rua íngreme e depois desce a rua. Você chega a sentir um frio que dá arrepios na pele do vento que desce ou do estômago que reclama.

Se sentir vontade, repita ao som de uma música. Coloque seu corpo neste movimento dançante.

UFMG
 FaE
 Faculdade de Educação
 PROMESTRE
 NÚCLEO DE METODOLOGIA
 DE INVESTIGAÇÃO E INOVAÇÃO

6
 moto-gente

DESDOBRAMENTO I- CONVITE 7- VAMOS BRINCAR DE MASSINHA?

Hoje, meu convite é para você se tornar uma **massa de modelar**.
Deite-se no chão e relaxe. **Expire e inspire.**

Imagine que seu corpo está sendo moldado por uma artesã.
Ela molha as mãos e começa a te amassar suavemente.

Sinta seu corpo sendo

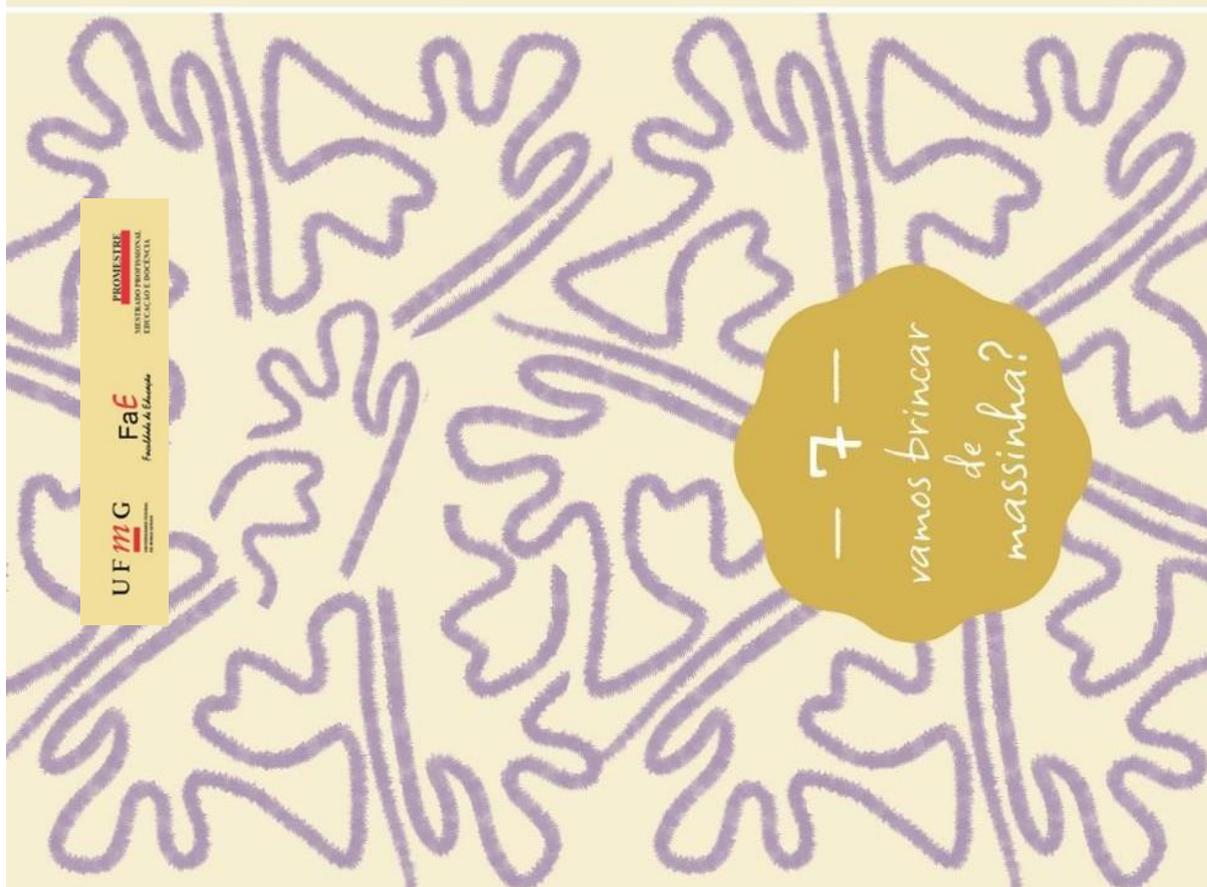


amassado como uma massa de pão, rocambole ou maria-mole.



Continue deitada. Agora seu corpo é uma maria-mole, que se balança de um **lado** para o **outro**, enrola e desenrola, torce e rola para lá e para cá. De repente seu corpo **maria-mole** encontra-se com outro **corpo maria-mole**. Neste encontro, os corpos se moldam. Os braços maria-mole se enlaçam, enrolam-se como se fossem mantas que teimam em deslizar, mas são puxadas novamente para aquecer. As pernas maria-mole começam a brincar com movimentos **suaves**, **deslizantes**, às vezes **cortando e riscando o espaço**. Mas, a perna-maria mole se desmancha e se recolhe.

Se sentir vontade, realize esta experimentação ao som de uma música.



DESDOBRAMENTO J- CONVITE 8- BRINCANDO DE CHUVA

Feche os olhos. Imagine que o seu dia amanheceu um pouco diferente.

Então, você **inspira** e sente no ar um leve cheiro de terra molhada.

Ao abrir a porta, você percebe uma chuva **fininha** que cai. As **gotinhas** no telhado pingam fazendo um barulho **suave** quando tocam o chão e ao descer pelas correntes presas na calha.

Estenda suas mãos para colher um pouco da chuva. Experimente passar pelo seu corpo **calmamente**. Depois repita o mesmo movimento **desesperadamente**.

Agora, o corpo todo se lança na brincadeira de correr para chuva e voltar para a casa. Você treme pelo contato do corpo **quente** com a água **fria** que deixa um rastro **intenso de alegria**.

Você decide se entregar completamente a **água** que cai do céu e brinca em meio a enxurrada jogando água para todo lado. Cada vez você se sente mais **confiante** e chuta mais alto, com mais **força** e **intensidade**.

Então, você desliga o chuveiro.

DESDOBRAMENTO K- CONVITE 9- NUVEM

Fecho os olhos, respire profundamente, solte o ar e repita.
 Sinta seu corpo **no chão** e relaxe.
 Imagine que seu corpo está sendo **puxado** e se moldando ao solo.

Olhe para o céu e observe as **nuvens**.
 Algumas parecem com **animais, algodão, avião...**

De repente, uma **grande nuvem** surge no céu.
 Ela **desce** e cobre seu corpo que fica **preso** dentro dela.

Você **se move** deslizando os pés, os cotovelos, os ombros, as costas, os joelhos, o rosto em uma tentativa de sair de dentro da grande nuvem, mas não consegue.

Você se transforma em pequenas
 nuvens-gato,
 nuvem-cão,
 nuvem-coelho,
 nuvem-elefante.

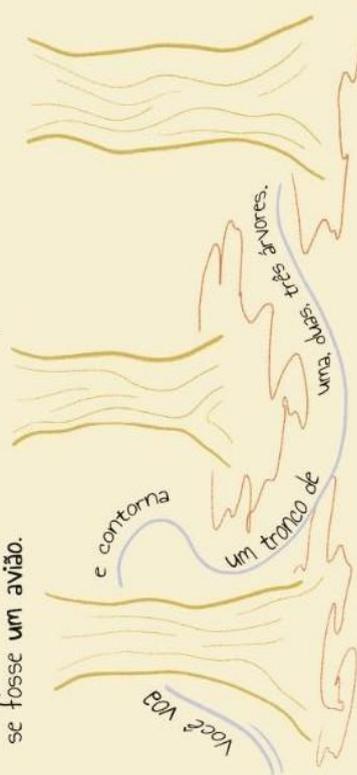
e brinca de encantar a **imaginação** das crianças.

DESDOBRAMENTO L- CONVITE 10- CRIANÇA

Hoje, meu convite é para você se imaginar em um parquinho.
Deite-se no chão e relaxe. Expire e inspire.
Feche os olhos e escute sua respiração.

Ao longe, você ouve as risadas das crianças
e começa a se imaginar andando pelo parque,
pulando a amarelinha desenhada no piso.
Você experimenta subir em cima de um
banco, dar um salto e cair na grama.
Como é bom se sentir assim, LIVRE!

Então, se levanta e tenta se equilibrar em uma perna só,
depois abre os braços e estica uma das pernas para trás,
ao mesmo tempo que inclina o tronco para frente como
se fosse um avião.



Cansada, você se deita novamente sob
a sombra da árvore e abre os olhos.

Realize esta experimentação ao som de uma música.

DESDOBRAMENTO M- PROJETO GRÁFICO

Convites em movimento por Elaine Rocha

Projeto gráfico para a pesquisa de Mestrado
"Narrativas em movimento: um convite às
poéticas da dança na Educação Infantil"

Linha de pesquisa: Artes, Filosofia, Resistências

Mestranda: Elaine Cardinali das Dores e Rocha
Orientador: Jardel Sander da Silva

UFMG
UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MINAS GERAIS

FaE
Faculdade de Educação

PROMESTRE
MESTRADO PROFISSIONAL
EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

Pesquisa e autoria Elaine Rocha (elcardinalirocha@gmail.com)
Projeto Gráfico Gleice Carolina (gleice.carolina29@gmail.com)

Para dúvidas, sugestões e outros assuntos: