

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

*Entrando na Dança:
reflexos de um curso de formação continuada para
professores de Educação Infantil.*

Fernanda Sgarbi

São Paulo
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Júlio de Mesquita Filho”
Instituto de Artes
Programa de Pós-Graduação em Artes
Mestrado

*Entrando na Dança:
reflexos de um curso de formação continuada para
professores de Educação Infantil.*

Fernanda Sgarbi

Dissertação submetida à UNESP como requisito parcial exigido pelo Programa de Pós-Graduação em Artes, área de concentração em Artes Cênicas, linha de pesquisa Teoria, Prática, História e Ensino, sob a orientação da Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy e co-orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia Franco de Souza Antunes, para a obtenção do título de Mestre em Artes.

São Paulo
2009

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

-
- S523e Sgarbi, Fernanda, 1977-
Entrando na dança : reflexos de um curso de formação continuada para professores de educação infantil / Fernanda Sgarbi. - São Paulo : [s.n.], 2009.
199 f. ; 01 CD
- Bibliografia
Orientadora: Profa. Dra. Kathya Maria Ayres de Godoy
Co-Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia Franco de Souza
- Antunes
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes.
1. Formação continuada de professores. 2. Educação continuada. 3. Educação infantil. 4. Dança. I. Godoy, Kathya Maria Ayres de. II. Antunes, Rita de Cássia F. de Souza. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título
-

CDD – 370.71

***...As pessoas mais felizes
não têm as melhores coisas.
Elas sabem fazer o melhor
das oportunidades que aparecem
em seus caminhos.***

***A felicidade aparece para aqueles que choram.
Para aqueles que se machucam.
Para aqueles que buscam e tentam sempre.
E para aqueles que reconhecem
a importância das pessoas que passam por suas vidas.***

***O futuro mais brilhante
é baseado num passado intensamente vivido...***

Clarice Lispector

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à você, Diogo, por
*compartilhar comigo momentos de alegria,
entusiasmo, ansiedade e dificuldades.
Por me ajudar na concretização desse
sonho. Pelo carinho, amizade,
compreensão e força.
Por saber me amar...*

Agradecimentos...

Aos meus pais que sempre me incentivaram a estudar. Aos meus irmãos, Rafael e Roberta, pela amizade. À minha querida avó, Gilberta, pelas orações e por seu carinho. Obrigada a todos vocês pela energia da nossa família que me alimenta sempre.

Às Professoras Kathya e Rita, orientadoras muito queridas que sempre respeitaram e incentivaram minhas idéias estabelecendo um vínculo afetivo pautado na ética e em raros valores. Por meio de uma postura humana, reflexiva e profissional vocês trouxeram instigantes e contínuos desafios que contaminaram o desfecho desta pesquisa projetando sempre nova luzes e vontade de querer mais. Estejam certas de que, levo em minha prática as inúmeras reflexões que, com muito carinho, compartilhamos nesse tempo todo. Muito obrigada por tudo!

Ao Grupo de Pesquisa “Dança: Estética e Educação” do Instituto de Artes da Unesp, à todos os colegas que estiveram ou estão conosco desde 2006 e, em especial à Rosana, Cláudia, Zé, Nirvana, Chris e Erika, pelas construções coletivas, trocas, problematizações e companheirismo.

À Prof. Dra. Alba Pedreira Vieira e ao Prof. Dr. João Cardoso Palma Filho, admiráveis docentes, pelo respeito à pesquisa, à universidade e à formação de professores. Obrigada pelas importantes contribuições trazidas para a melhora da qualidade deste trabalho.

À EMEI Elísio Teixeira Leite, à todos os funcionários e, à vocês, alunas, colegas, professoras, pesquisadoras e co-responsáveis por esta pesquisa. Ana Paula, Ângela, Bete, Camila, Carmem, Carol, Cláudia, Débora, Denise, Edinalva, Eusimar, Helenice, Jandira Nascimento, Jandira Simões, Lidy, Lisandra, Luciana, Márcia, Mari, Michele, Mônica, Neuma, Rose e Sueli, minha eterna admiração e gratidão por compartilharem idéias, práticas, danças; pela sensibilidade profissional e; por acreditarem neste trabalho e na educação.

À Biblioteca Pública Municipal “Érico Veríssimo”, principalmente à Cristina, Laura e todos os funcionários por seder o espaço para a realização do curso e pela disposição em nos ajudar sempre que foi preciso.

À minha família de Monte Mor, em especial à D. Dionete e S. Babinho, por

serem constantes incentivadores e entenderem minha dedicação à este estudo.

Aos meus professores, que passaram pela minha trajetória de estudante e me ensinaram a ser professora, aluna e pesquisadora.

A todos os meus alunos por me propiciarem uma formação continuada em contexto; por me despertarem para o gosto pela docência, pela escola, pela educação e; por me proporcionarem refletir sobre o corpo, o movimento e a Dança na escola. Vocês foram a razão pela qual esta pesquisa emergiu.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para tornar possível e agradável a realização deste trabalho.

Por fim, ao(à) meu(minha) filho(a) que, se anunciou neste momento da entrega da dissertação e já me acalenta com o recém sentimento de ser mãe.

Resumo

A presente pesquisa teve como objetivo oferecer aos professores de Educação Infantil de uma unidade de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo, um curso de formação continuada em contexto, sobre a linguagem da dança, abrindo-lhes uma oportunidade para refletirem sobre o corpo, o movimento e a Dança no ambiente escolar. E, a partir desse curso, verificar quais foram as construções, os apontamentos realizados por eles e, as possíveis mudanças de concepção a respeito dessa linguagem. Para tanto, esta formação considerou a perspectiva da prática reflexiva e a Dança como arte e suporte da ação criativa, interpretativa e educativa. O levantamento de dados inicial apontou a deficiência do grupo quanto a esses aspectos, tanto na formação inicial quanto na continuada, bem como nos âmbitos da experiência pessoal e social. Os resultados alcançados a partir da metodologia qualitativa alicerçada na pesquisa-ação, evidenciam a reformulação de conceitos e ampliação de conhecimento sobre o tema do curso e o contato das professoras participantes com a Arte e a Dança, além da disposição para a vivência e revisão da prática pedagógica. Desse modo, ficou evidente a necessidade do professor ter oportunidades para compreender a amplitude e abrangência do corpo, do movimento e da Dança na escola a partir da sua postura em relação ao seu próprio corpo. O grupo, professoras/alunas e pesquisadora/professora, demonstrou e reconheceu que o estudo e a vivência do movimento expressivo tornam-se requisitos para o professor sentir, pensar e compreender os atores do processo educativo e suas possibilidades comunicativas; e, a importância da formação continuada em contexto para rever, replanejar e reconstruir o trabalho docente. Esta pesquisa, ao contribuir para a discussão e inclusão do corpo, do movimento e da Dança na formação e atuação de professores de Educação Infantil, se constituiu também por seu método, como possibilidade de experiência estética e de expressão do ser humano, como forma de conhecimento, educação; como arte.

Palavras-Chave: Formação Continuada, Dança, Educação Infantil.

Grande Área: Letras, Lingüística e Artes

Área: Artes

Abstract

The present research had as objective offers to the teachers of Infantile Education of a school in the Municipal City hall of São Paulo, a course of continuous formation in context, on the language of dance, opening them an opportunity to reflect about the body, the movement and the Dance in the school environment. And from that course, to verify which they were the constructions, the notes made by them and the possible conception changes regarding that language. Thus, this formation considered the perspective of reflective practice and the Dance as art and support the creative, interpretative and educational action. The data-analysis showed the deficiency of the group on these aspects, both in initial and in continuous formation, as well as in areas of personal and social experience. The results from the qualitative methodology based in action research, demonstrate the reformulation of concepts and expansion of knowledge on the subject of the course and contact with the participating teachers of Art and Dance, in addition to the disposition for review of experience and teaching . Thus, it was evident the need of the teacher the opportunity to understand the breadth and scope of the body, of movement and dance in the school from its position in relation to his body. The group, teachers/ students and researcher/teacher, showed and acknowledged that the study and experience the expressive movement become requirements for the teacher to feel, think and understand the actors of the educational process and its communication possibilities; and the importance of continuous formation in context to review, redesigned and rebuild the teaching. This research, to contribute to the discussion and inclusion of the body, of movement and Dance training and performance of teachers of Infantile Education, is also by its method, and possibility of esthetic experience and expression of the human being, as a knowledge, education and art.

Keywords: Continuous Formation, Dance, Infantile Education.

Big Area: Letters, Linguistics e Arts

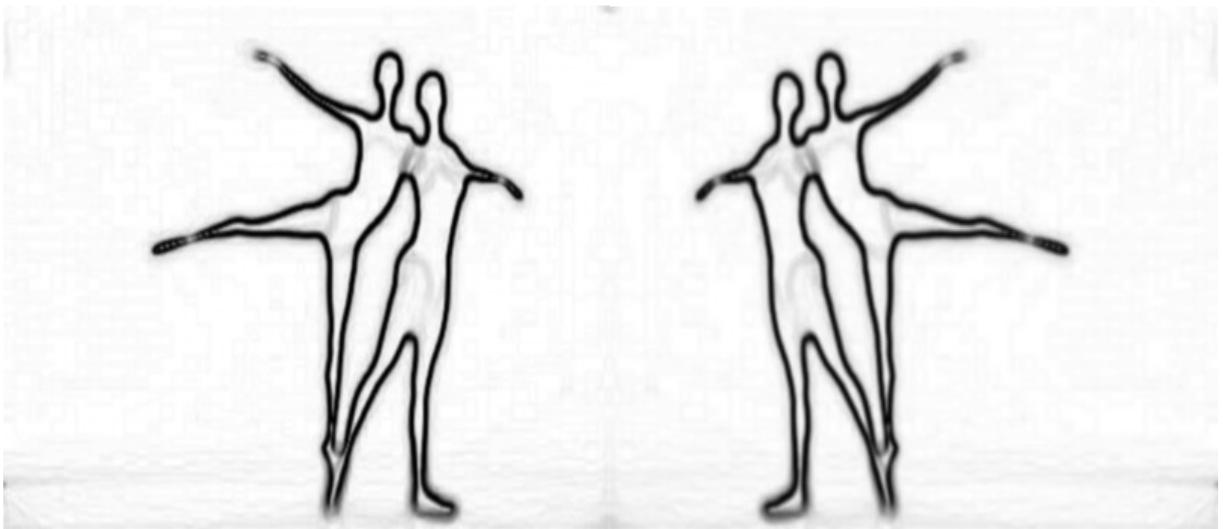
Area: Arts

Sumário

O Encontro com a Dança.....	11
A Introdução da Dança no contexto escolar.....	15
Formação Continuada: o fazer/pensar permanente.....	26
O movimento entre a reflexão e a prática.....	30
O movimento para a formação do professor reflexivo.....	34
Entrando na Dança.....	38
A arte do movimento por Rudolf Laban.....	40
Do movimento para a Dança.....	47
Da Dança para o dançar na escola.....	51
O fazer/pensar Dança.....	55
O que ensinar?.....	60
Corpo e movimento.....	61
Trajetória da Dança.....	66
Danças da Dança.....	66
Apreciação estética.....	67
Como ensinar?.....	68
A poética do método.....	72
O local.....	74
O contato.....	75
Os encontros.....	77
A obtenção dos dados.....	78
As professoras participantes.....	79
No passo e compasso.....	82
O curso.....	85

Momentos de organização e apresentação dos dados do 'Entrando na Dança'.....	127
Primeiro Momento.....	128
Experiências das professoras.....	129
A Dança para as professoras...dentro e fora da escola.....	134
Observações das professoras.....	142
Segundo Momento.....	148
O olhar das alunas/professoras para o curso.....	149
O olhar da pesquisadora/professora e da professora/pesquisadora.....	155
...Para as professoras/alunas.....	156
...Para as experiências das alunas/professoras, entre o nível pessoal e o profissional.....	158
...Para uma outra Dança, entre o ver e o sentir.....	168
...Para novas constatações, entre as observações de si e do outro.....	175
...Para o curso, entre a formação e a prática pedagógica.....	179
Antes do ponto final.....	185
Referências Bibliográficas.....	189
Anexos do Cd-rom.....	198

O Encontro com a Dança



O Encontro com a Dança

Meu interesse pelos assuntos relacionados à linguagem corporal é fruto de toda minha vivência, principalmente com a Dança, que me acompanha desde a infância.

Minha trajetória iniciou-se aos 7 anos de idade com o balé clássico, que estudei durante 5 anos. Em seguida, comecei a estudar jazz em uma academia na cidade de Jundiaí, onde permaneci por alguns anos, até ser convidada para participar da companhia de dança de um clube esportivo. Neste momento, comecei a acompanhar a professora em outras turmas e a ministrar aulas para crianças, atividades que me traziam grande satisfação.

A Dança era parte do meu cotidiano. Meu percurso junto dela foi ascendendo da seguinte forma: escola de dança, academia, clube, companhia, mostras na cidade, apresentações em escolas, espetáculos, encontros, viagens e docência.

Este percurso me conduziu ao curso de Licenciatura em Educação Física da Unesp – no Campus de Bauru. Escolha difícil, afinal o vínculo com a Dança estava intenso, o trabalho da Companhia conquistava espaço. Decidi mudar para Bauru e iniciar a graduação em 1996, aos 18 anos de idade.

No início da minha graduação Universitária, me aproximei do ambiente escolar e me interessei pelo processo de ensino-aprendizagem. Nesta mesma época, entrei em contato com os estudos de Rudolf Laban sobre o movimento humano. Essas vivências resultaram na minha participação em um projeto do Núcleo de Ensino da UNESP¹ “Inserção da Educação Física no Ensino Básico a partir do Conhecimento Específico e de Pesquisa aplicada ao cotidiano escolar”, o qual tinha como objetivo promover a formação continuada de professores dos chamados na época ciclos iniciais do ensino fundamental do município de Bauru, visando à valorização do movimento humano. Este programa de formação continuada foi organizado em encontros com os professores para discussão teórico-prática sobre a Educação Física como área de conhecimento. Além disso, foram realizadas atividades corporais com os professores, destacando a importância do estudo do movimento humano. Mesmo sem ser o foco da discussão, a linguagem da

¹ ANTUNES, R. C. F. S. ; GOBATTO, Claudio Alexandre ; NABEIRO, M. ; PRADO JR, Milton Vieira Do ; MONTEIRO, H. L. . Inserção da Educação Física no Ensino Básico a partir do Conhecimento Específico e de Pesquisa Aplicada ao Cotidiano Escolar. 1999 (Pesquisa).

dança também se fazia presente durante as atividades com esses professores.

Esse percurso congregou três campos de estudos que, mais tarde, se consolidaram na minha formação: a Dança, a formação de professores e o ambiente escolar. A vivência nesses campos fez com que eu buscasse aprofundar minha formação de modo a ampliar a integração e reflexão sobre essa tríade. Então, logo após o término da graduação, fiz um curso de especialização *lato-sensu* em “Pedagogia do Movimento” na Universidade Estadual de Campinas.

Nesse período, trabalhei em uma escola de Educação Infantil da rede privada de ensino de Jundiaí, na qual lecionei Educação Física e Dança e participei de discussões, nos horários coletivos, referentes ao relacionamento e ao diálogo pedagógico entre professor e aluno, que é mais comum não passar de um monólogo.

Com isso, comecei a observar a comunicação não verbal nessa relação ensino-aprendizagem entre professor e aluno. Algo que, para a criança, é fonte primeira de comunicação e, para o professor, como mencionado anteriormente, nem sempre.

Mais tarde, atuando como professora de Educação Física e de Dança na Rede Pública de Ensino Municipal de São Paulo e na rede privada de ensino, notei que minha prática profissional era acompanhada por questões acerca da linguagem corporal no processo comunicativo entre professor e aluno. Por exemplo, considerando que: a) nosso corpo é construído por nossas vivências, nossas experiências e nossa história; b) o diálogo não verbal que ocorre na comunicação entre professor e aluno é fruto de conceitos, práticas, escolhas e valores corporais do próprio professor; c) o professor tem dificuldade em estabelecer a comunicação com o aluno. Pergunto: A apropriação, o reconhecimento e a exploração do próprio corpo e do corpo como conteúdo e meio de ensino pelo professor influencia o estabelecimento desse diálogo de fato? Ter essa consciência sobre o corpo poderia fazer com o que professor o valorize em sua prática pedagógica, evitando deixar o processo de ensino-aprendizagem se transformar em um monólogo?

A fim de aprofundar essa discussão, fiz o curso de Licenciatura em Pedagogia em 2002. Deste momento em diante, tive grande interesse em me aproximar de discussões e leituras que explorassem aspectos ligados à formação de professores, com o olhar voltado, principalmente, para a linguagem corporal no âmbito escolar.

Passei a trabalhar como Coordenadora Pedagógica de uma escola pública municipal de São Paulo e a ministrar um curso de Formação de Professores em Dança, junto ao Grupo de Pesquisa do Instituto de Artes da Unesp “Dança: Estética e Educação”, na Rede Pública de Ensino Municipal de Jundiaí.

Estas experiências me acrescentaram questionamentos referentes à comunicação humana por meio da linguagem artística da dança. A partir deles surgiu o interesse em pesquisar sobre a Dança no ambiente escolar, a começar pela reflexão sobre as relações entre os saberes do corpo e o saber do corpo do professor. Depois, buscar nos documentos legais e oficiais, como LDB, RCNEI e Orientações Curriculares para a Educação Infantil Paulistana, o quê e como anunciam a Dança na escola para, então ir a campo investigar como esse fato está contemplado na formação e atuação do professor de Educação Infantil. Processo esse e resultados que passam, como objeto do presente trabalho, a serem relatados.

A Introdução da Dança no contexto escolar



A Introdução da Dança no contexto escolar

Em seu Art.26 parágrafo 2º, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1996 enfatiza que o ensino da Arte, representado pelas linguagens da dança, música, teatro e artes visuais, constituirá componente curricular obrigatório nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. Além disso, destaca que a Educação Infantil é parte integrante da Educação Básica e sua finalidade é o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando o aprendizado na família e na comunidade.

Para complementar essa lei, o Ministério da Educação (MEC) criou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 com o propósito de auxiliar o professor na “realização do seu trabalho educativo diário junto às crianças pequenas” (BRASIL, 1998, v. 1, p. 5). Além disso, a Prefeitura Municipal de São Paulo organizou em 2007 o documento “Orientações Curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil paulistana” para subsidiar a prática e a reflexão de todos os envolvidos com uma pedagogia para a infância.

O objetivo da Educação Infantil é fornecer às crianças os meios essenciais para o desenvolvimento de suas capacidades fundamentais, ampliando suas possibilidades de construção e acesso ao patrimônio cultural da sociedade na qual vivem. Necessita-se promover a interação entre as diversas áreas do conhecimento e os aspectos da vida cidadã como conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores. O professor pode priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas, estéticas e instrumentais do movimento da criança, para possibilitar-lhes outras maneiras de relação com o mundo. Para isso, torna-se essencial estudar a criança em seu processo de ensino/aprendizagem, o qual precisa ser organizado de modo contínuo e integrado, envolvendo múltiplas experiências corporais a serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação (BRASIL, 1998, v. 3).

Este documento ressalta a necessidade das crianças experimentarem diferentes linguagens para que interajam com e atuem sobre o mundo. Aborda o movimento como parte de uma dessas linguagens, dividindo este conteúdo em dois

blocos: (1) expressividade e (2) equilíbrio e coordenação. O primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento, possibilitando que as crianças utilizem gestos, posturas e ritmos para se expressarem e se comunicarem, (re)construindo os sentidos e significados sociais do movimento (idéias, sensações, sentimentos e possibilidades estéticas). O segundo diz respeito ao caráter instrumental, expresso nas qualidades do movimento, tais como: força, velocidade, resistência, flexibilidade, como os jogos motores que contemplam a coordenação dos movimentos e o equilíbrio da criança.

Nessa mesma linha de pensamento, o documento “Orientações Curriculares para a Educação Infantil Paulista” (2007) destaca experiências de exploração da linguagem corporal e com a expressividade das linguagens artísticas, enfatizando que expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens precisa fazer parte do cotidiano das crianças na escola. Tudo isso envolve o movimento e o movimentar-se.

O trabalho com movimento contempla as funções e manifestações do ato motor, proporcionando o desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças e abrange uma reflexão acerca das posturas corporais implícitas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, 1998, v.3). Dessa maneira, o ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental e de sustentação às posturas e gestos.

O movimento humano, portanto, é mais do que o deslocamento do corpo no espaço. Permite às pessoas agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando-as pelo seu teor expressivo. Considerando tal expressividade, a Dança como linguagem corporal, artística e não verbal é contemplada na Educação Infantil pelos documentos legais e oficiais de onde emanam as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Paulista (2007).

Ao discutir tais propostas com os professores de Educação Infantil no exercício da coordenação pedagógica e nos cursos de formação continuada que ministrei, percebi que eles possuem carência de conteúdo para estabelecer a comunicação por meio da linguagem não verbal, como faz a linguagem da dança, e, conseqüentemente, necessidade da ampliação da vivência corporal deles, principalmente em relação à expressividade.

Os professores reconhecem que o desenvolvimento dessas práticas que incentivam a linguagem da dança são elementos essenciais para qualificarem sua prática pedagógica. No entanto, sabem que proporcionam poucas oportunidades para as crianças recorrerem a esta linguagem durante as aulas, devido às suas próprias limitações de repertório corporal.

O pedagogo que trabalha na Educação Infantil é chamado de professor polivalente ou monodocente. Não possui uma especificidade disciplinar porque, nessa fase de escolarização, espera-se que o trabalho pedagógico garanta a interligação dos conteúdos de ensino, inclusive artísticos, pela exploração das diferentes áreas de conhecimento. Logo, a formação desse pedagogo também deveria reunir com maior propriedade tais conteúdos.

Os mesmos documentos legais já mencionados também sinalizam a necessidade do professor pensar na criança de uma forma integrada e explorar diferentes linguagens no processo de ensino/aprendizagem, além de cuidar de sua expressão e posturas corporais ao se relacionar com ela.

A partir disso, se evidencia como requisito para a formação do professor vivenciar e estudar o movimento expressivo para melhor compreender o sentir e o pensar dos atores do processo educativo e suas possibilidades comunicativas, dentro e fora da instituição escolar. Para tanto, o professor não pode esquecer que seu corpo é um veículo expressivo. Precisa valorizar os próprios gestos, mímicas e movimentos na comunicação com as crianças.

Smolka e Laplane (1993) afirmam que a postura do professor em sala de aula e o modo como interpreta os acontecimentos depende da sua história, da sua formação, da sua experiência, bem como do acesso aos conhecimentos produzidos historicamente. Dessa forma, entendemos que, para o professor trabalhar com seus educandos, necessita de vivências corporais que possibilitem atingir o autoconhecimento e entender a linguagem expressiva como integrante do processo educacional.

A vivência corporal por parte dos professores interfere no campo de exploração de conhecimento do mundo pelos alunos por meio das múltiplas linguagens. É comum apresentar o novo e explorar o diferente privilegiando a linguagem verbal, desconsiderando-se que a Educação Infantil, por causa das especificidades expressivas das crianças de 0 a 6 anos, é a fase de focar o

movimento expressivo que amplia o conhecimento e o relacionamento da criança consigo, com os outros e com o mundo.

Demonstrar compreensão sobre esse momento do desenvolvimento infantil significa buscar nas manifestações corporais o principal modo de comunicação da criança com o ambiente, no qual se pretende que ela cada vez mais se insira. Kneller (1987) destaca a necessidade da criança interagir com o meio, descobrindo-o e descobrindo-se por intermédio dele. Mas, para a integração tornar-se harmoniosa, é preciso oportunidades e estímulos que a conduzam a diferentes experiências.

A pessoa do professor é colocada de modo a ter participação ativa no processo de desenvolvimento da criança, mediando a construção não só de conhecimentos, mas de ressignificações das experiências já acumuladas, presentes na cultura, envolvendo valores, normas de conduta e códigos. A criança, segundo Silva (2005), ao interagir com o professor, também de forma ativa, se apropria, por meio de um processo de reconstrução singular, daquilo que está sendo construído nessas relações. Do mesmo modo, o professor ressignifica a sua função mediadora e depara-se com oportunidades concretas para reflexão da sua prática profissional na formação em serviço.

Kishimoto (1999) destaca que se a criança constrói conhecimento explorando o ambiente de forma integrada, a formação do profissional deveria passar por processos similares para facilitar a compreensão do processo de construção do conhecimento:

Compreender como a criança constrói conhecimento é um dos critérios para a organização dos conteúdos em áreas do conhecimento mais integradas, como ambiente, corpo e movimento, linguagem, linguagens expressivas, brinquedos e brincadeiras, entre outras. Como justificar que, na maioria dos cursos de formação profissional, a arte está ausente ou fica restrita às artes visuais? Onde estão a música, a dança, o teatro, ou melhor, qual o espaço destinado às linguagens expressivas? (p.4)

Compartilhando este pensamento, Albano (2004) destaca que as escolas de Educação Infantil são espaços privilegiados de convivência nos quais as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar experiências com dança, música, desenho, teatro e histórias. Todas essas formas de linguagens, se incentivadas no dia-a-dia da criança na escola, a ajudarão a conhecer a si mesma e ao mundo que a cerca.

Cruz (2006) reafirma esta idéia destacando que a criança fala com o gesto,

com a palavra, com o corpo, com o desenho, com o silêncio. Ao falar, ela se expressa, comunica-se com os outros, elabora seus sentimentos, seus conhecimentos e suas relações. Apurar o nosso olhar e o nosso ouvido para todas essas formas de linguagens das crianças, aprender com elas a olhar para o nosso próprio corpo, nossa própria voz, nossas entonações, gestos e toques é fundamental quando se pretende educá-las. Pois educar é mais do que ação, é interação. É necessário, portanto, que seja permitido à criança falar com o corpo, com o gesto, com as palavras, com o desenho e que a nossa escuta seja sempre atenta, para que o processo comunicativo se estabeleça à altura das construções destas crianças.

Ostrower (1996) destaca esta necessidade no processo educativo:

Infelizmente, em nossos sistemas de educação não há lugar para este potencial do ser humano. Ainda é preciso considerar o seguinte aspecto: se hoje em dia, as pessoas têm dificuldade para entenderem as formas expressivas, seja da pintura, da música, da dança, do teatro, não é pelo fato de tais formas artísticas representarem uma total novidade em sua experiência de vida. Ao contrário, o vocabulário da arte constitui, por assim dizer, a “linguagem materna” dos seres humanos. Todas as crianças (em condições normais de vida) começam cantando, pintando, dançando – são suas primeiras representações simbólicas. São as linguagens expressivas, usadas com toda a espontaneidade. São mundos de experiência e conhecimento, que as crianças descobrem intuitivamente e que exploram com a maior alegria e curiosidade, quando se lhes dá a oportunidade para desenvolver seus dotes sensíveis. (p.67)

Essa oportunidade que a criança precisa para desenvolver a sensibilidade e as diferentes maneiras de se expressar, ressaltada pela autora, já foi enfatizada pelos documentos reguladores da Educação Infantil e por outros estudiosos dessa fase de escolarização.

Apesar de esses argumentos explicitarem a importância da linguagem da dança como conteúdo para se explorar o movimento expressivo, esta prática ainda não é contemplada pelas escolas. Considerando tal situação, Freire (2001) diz que temos como desafio incluir a Dança no currículo escolar de fato e nos cursos de formação de professores.

Com base no meu convívio cotidiano com professores de Educação Infantil durante sete anos, percebi a ausência da discussão sobre Arte, principalmente sobre a linguagem da dança, tanto na formação inicial como nos programas de formação continuada em Arte, que carecem de conteúdos que envolvam o movimento expressivo.

A maioria dos cursos superiores de Pedagogia não fornece subsídios teórico/práticos em Dança como linguagem artística, tampouco para vivência corporal do próprio professor, para que possa explorá-la com seus alunos. Apesar de toda a documentação oficial mostrar a necessidade de integração das diferentes linguagens e exploração do movimento expressivo no processo de ensino/aprendizagem, esta é uma lacuna na formação acadêmica.

Machado (2002), Kishimoto (1999) e Silva (2005) continuam a apontar a carência de discussão sobre a linguagem expressiva na formação inicial dos professores de Educação Infantil. Esses autores acreditam que a dimensão expressiva do movimento deveria ser um dos elementos característicos da prática pedagógica nesta fase de escolarização e, portanto, há necessidade de um aprofundamento no bloco de conteúdos que contempla a expressividade.

O estudo da expressividade do movimento envolve tanto a expressão e comunicação de idéias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura. Os autores enfatizam a expressão pela Dança como parte desse processo.

A Dança, como área de conhecimento, discute o movimento expressivo como uma manifestação cultural que favorece também “o autoconhecimento do corpo, de seus limites e possibilidades” (GODOY, 2003, p. 54). Nesse sentido, esta área destaca-se como potencial elemento transformador, na medida em que pode proporcionar a aceitação de si mesmo, maior receptividade no relacionamento com os outros e a identificação de seu papel comunicativo. Portanto, é importante que esta linguagem seja vista, na escola, com espírito de investigação para a criança se conscientizar de que o gesto e o movimento são manifestações pessoais e culturais que possuem qualidades estéticas (IDEM).

Perante esta situação, como o professor pode proporcionar práticas corporais que discutem a comunicação por meio da linguagem da dança sem formação para tal? Como proporcionará uma discussão não verbal sem vivenciar movimentos expressivos em seu próprio corpo?

A ausência da Dança na formação do professor (KISHIMOTO, 1999) enfatiza concepções dessa linguagem artística oriundas do senso comum. Isso incentiva o ensino e a reprodução de danças destacadas pela mídia, desvinculadas do universo infantil e que se fazem presentes na escola principalmente em datas comemorativas e festivas. Diante desse fato, Isabel Marques (2003) destaca que, em situação

educacional, este conceito de Dança é limitado e limitante, pois quando levamos estas danças “prontas” para a escola, resta às crianças simplesmente executarem a dança dos adultos. Isto não deixa espaço para que elas criem, brinquem e joguem com o corpo.

Segundo a autora, a Dança como forma de conhecimento, de experiência estética e de expressão do ser humano também pode ser elemento de educação do indivíduo. Deve ser apresentada como forma educativa de expressão e de fusão entre as aquisições racionais, emocionais, físicas e estéticas realizadas na escola.

Vivenciar e refletir sobre linguagens são, portanto, condições para que os professores proporcionem às crianças momentos de construção de novas possibilidades expressivas, explorando o corpo e o movimento. Por exemplo: as linguagens do conhecimento artístico podem ser exploradas com persistência e propriedade, considerando o repertório infantil como ponto de partida para esse aprendizado. Dessa maneira, a Dança pode proporcionar ao professor um maior conhecimento do corpo, e ainda ampliar o repertório motor, fornecer elementos expressivos, explorar a gestualidade e o movimento no espaço, no tempo e na dinâmica corporal.

Considerando esta problemática, o critério adotado para o levantamento bibliográfico e a revisão de literatura realizada nesta pesquisa foi a seleção da tríade: Formação Continuada, Dança e Educação Infantil.

A análise da literatura nacional que encontramos demonstra a pouca incidência de pesquisas em formação continuada para os profissionais de Educação Infantil na área da Dança.

Os trabalhos de Godoy (2003), Marques (1999; 2003), Strazzacappa (2001), Ostetto (2004) e Vieira (2008) foram os que mais se aproximaram da tríade. Eles trazem como objeto de pesquisa temas relacionados à Dança na formação de professores e apontam a relevância em se promover cursos de formação contemplando esta linguagem artística e expressiva.

Considerando este contexto aliado à minha trajetória de vida, optei por ter o universo da Dança como pilar da discussão com os professores no decorrer desta pesquisa. Tal opção intenta facilitar o processo de comunicação entre professor e aluno por meio do movimento expressivo e possibilitar ao professor discutir o movimento e a dança em seu próprio corpo para que ele possa valorar e entender estas questões no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos.

Esta pesquisa visa oferecer aos professores de Educação Infantil de uma escola da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de São Paulo um curso de formação continuada, abrindo-lhes uma oportunidade para refletirem sobre o corpo, o movimento e a linguagem da dança no ambiente escolar. Então, a partir deste curso, verificar quais foram as construções, os apontamentos realizados por eles e as possíveis mudanças de concepção a respeito dessa linguagem.

Escolhi como suporte a Dança Educativa, que será o subsídio para a proposta do curso de Formação Continuada, pautada no autoconhecimento e na expressão, considerando a Dança como arte, como movimento e como um suporte da ação criativa, interpretativa e educativa.

A Dança Educativa, atendendo a necessidade de uma educação do ser integral por meio da universalidade do movimento, aparece como linguagem artística facilitadora do processo comunicativo entre professor e aluno. Esta linha de pensamento é referendada por Rudolf Laban, pesquisador e artista do movimento humano, que considera o movimento como elemento de toda comunicação humana em que o corpo tenha papel decisivo. Por meio dos movimentos do nosso corpo aprendemos a nos relacionar com o mundo exterior, criando nossa própria linguagem e aprendendo a organizá-la ao entrar em contato com outros sujeitos em diferentes contextos comunicativos (LABAN, 1990).

Portanto, neste estudo são considerados estudiosos contemporâneos que tem contribuído para o fortalecimento e a divulgação dessa linha de pensamento no Brasil, dentre eles: GODOY (1995, 2003, 2007); MARQUES (1997, 1999, 2003, 2004); MIRANDA (1979); e, RENGEL (1992, 2003, 2005, 2008).

Com a preocupação de elaborar uma pesquisa que estabeleça uma relação do universo acadêmico com a instituição escolar, este trabalho foi conduzido mediante uma abordagem qualitativa. Conforme Bogdan citado por Triviños (1987), algumas características desse tipo de pesquisa são: o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento-chave; a preocupação com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto; e os significados dos fenômenos como uma preocupação essencial.

Desse modo, o percurso metodológico teve três momentos: 1) identificar a presença da Dança na prática pedagógica das professoras e suas concepções em relação a esta linguagem artística; 2) discutir o corpo, o movimento e a Dança na Educação Infantil a partir de um curso de Formação Continuada em contexto

priorizando o corpo destas professoras; 3) apontar a interferência desta formação para elas. Tal percurso se desvelou nos seguintes capítulos:

“**Formação Continuada: o fazer/pensar permanente**”, o próximo capítulo, em que abordamos a formação do professor reflexivo, a interação de teoria e prática e a reflexão e a prática no cotidiano educacional. Para isso, consideramos os estudos de alguns autores como: Donald Schön (1983, 2000), António Nóvoa (1995), Isabel Alarcão (2003), Mizukami et al (2002) entre outros, os quais nos fornecem elementos para aprofundar tal discussão.

“**Entrando na dança**” onde abordamos questões referentes à linguagem artística da dança a partir de um breve histórico desta linguagem, dos estudos de Rudolf Laban sobre o movimento humano (1978), do dançar na escola e do corpo do professor, que também precisa de formação para possibilitar situações de ensino-aprendizagem que explorem diferentes formas de comunicação.

Após tais questões, o capítulo “**O fazer/pensar Dança**” apresenta a proposta do curso de formação continuada “Entrando na Dança”, suas concepções e seus pilares teórico-práticos. Nesse momento, procuramos articular as idéias discutidas pelo referencial teórico dos dois capítulos anteriores, principalmente os estudos de Schön e Laban, por meio do encontro das teorias desenvolvidas por esses autores e adaptadas a esta pesquisa.

Em “**A poética do método**”, expomos o percurso que caracteriza e descreve as etapas desta pesquisa qualitativa, como os instrumentos adotados, os procedimentos utilizados e a análise dos dados. No subtítulo “No passo e compasso”, apresentamos os programas do curso “Entrando na Dança”, o inicial e o construído, bem como as mudanças de rumo e os comentários da professora/pesquisadora sobre os 23 encontros realizados com as alunas/professoras.

Com os “**Momentos de organização e apresentação dos dados do Entrando na Dança**” apresentamos os dados desta pesquisa em dois momentos. No primeiro revelamos os dados coletados por meio de questionários aplicados no início e no término do curso. No segundo, os dados referentes às questões aplicadas somente ao término do curso.

Diante destes dados, no capítulo “**O olhar da pesquisadora/professora e da professora/pesquisadora**” discutimos os apontamentos realizados pelas alunas/professoras e pela professora/pesquisadora, bem como o ir e vir entre os

dados, por meio de um debate entre estes e o referencial teórico, realizado pela pesquisadora/professora. Dessa discussão emerge o último capítulo, “**Antes do ponto final...**”, desvelando que o curso possibilitou o autoconhecimento das professoras, o reconhecimento de seus alunos, a reformulação de conceitos e ampliação do conhecimento sobre a linguagem da dança, o contato das professoras participantes com a Arte e a Dança, além da disposição para a vivência e revisão da prática pedagógica. Desse modo, ficou evidente a necessidade do professor ter oportunidades para compreender a amplitude e abrangência do corpo, do movimento e da Dança na escola a partir da sua postura em relação ao seu próprio corpo.

Ao final desta pesquisa sinalizamos a necessidade de as Instituições responsáveis pela formação inicial e continuada destes profissionais repensarem estas questões para o desenvolvimento de um profissional reflexivo e a importância da Formação Continuada em contexto priorizar o corpo do professor.

Formação Continuada: o fazer/pensar permanente



Formação Continuada: o fazer/pensar permanente

“...mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando”.

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

O termo “Formação Continuada” passou a ser utilizado para englobar a maneira pela qual os profissionais da educação poderiam se atualizar após sua formação inicial, realizada em cursos técnicos de magistério, centros de formação e universidades. Ela pode ser feita por meio dos cursos produzidos por Instituições Superiores ou Secretarias de Ensino como também no ambiente de trabalho, assim ocorreu nesta pesquisa.

A Formação Continuada pode proporcionar um levantamento das necessidades dos professores, problematizando-as com uma postura crítica sobre seu próprio trabalho. De acordo com Marin (1995), esta prática auxilia os profissionais a participarem ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto dos saberes de sua profissão. Para isso, essa Formação não deve tratar de temas abstratos e desvinculados da realidade dos professores, mas deve abordar suas necessidades. Ela precisa estar integrada e participando do cotidiano da escola, analisando suas peculiaridades históricas.

Diante disso, é essencial falar sobre a formação em serviço como alternativa de Formação Continuada, que possui como característica relevante priorizar a própria escola como lócus de formação. Pois é nesse espaço, contexto do trabalho docente, que se torna possível a reflexão sobre a prática real, a discussão, a troca de experiências, a busca de encaminhamentos para as situações do cotidiano, que podem constituir um importante instrumento de formação.

Salgado (2005) chama esse tipo de Formação Continuada para professores de formação em contexto, a qual oferece a oportunidade para o professor discutir e ressignificar a sua prática dentro da sala de aula por meio do estudo e da troca de experiências. A partir daí, o professor pode (re)construir sua identidade profissional, reformulando questões de seu cotidiano escolar como uma maneira de (re)formar seu pensar e seu atuar.

A formação em contexto tem como objetivo a vivência da relação entre teoria e prática a partir de projetos desenvolvidos em conjunto no interior da escola (HERNECK e MIZUKAMI, 2002). Para isso, precisa estimular o desenvolvimento do professor quanto ao conhecimento de si próprio e da realidade, o que implica necessariamente numa ação prolongada baseada numa reflexão contínua e coletiva sobre questões que circundam o trabalho pedagógico.

As autoras ainda enfatizam que, desse modo, há um fortalecimento dos professores em termos teórico/práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua atuação e as novas situações vivenciadas para um redimensionamento da sua prática.

No caso de professores de Educação Infantil, que têm uma formação polivalente, ou seja, sem uma especificidade disciplinar, o trabalho pedagógico precisa garantir a interligação dos conteúdos e dos temas trabalhados na escola como um todo. Esse trabalho torna-se concreto quando há continuidade e quando planejado e construído em equipe. Assim, para que a formação seja significativa e útil, precisa ter um alto componente de adaptabilidade à realidade do professor².

É importante compreender que a formação em contexto somente faz sentido se houver modificações nas práticas escolares, pois o que a caracteriza não é o fato de ficar somente no plano de discurso, mas sim a tarefa de desenvolver projetos que foram pensados coletivamente no interior da escola. Uma Formação Continuada que tenha essas diretrizes prioriza não só a qualidade da formação como também dá suporte para que o professor passe a refletir e buscar soluções para a prática pedagógica.

Considerando estes aspectos, a formação em contexto pode proporcionar: o desenvolvimento de profissionais reflexivos, através de uma prática de reflexão contínua sobre o trabalho docente; a articulação teoria/prática, que constitui um importante instrumento de atualização dos professores; a socialização de experiências bem sucedidas, facilitando o processo de construção e apropriação dos saberes docentes pelos professores; a construção de projetos, fruto da reflexão, do estudo e da discussão sobre a prática docente que, por se darem coletivamente, podem mobilizar a comunidade escolar; o desenvolvimento do autoconhecimento do professor; por fim, o desenvolvimento do potencial criativo e expressivo do professor

² Este é um dos motivos pelos quais o curso de formação continuada em contexto “Entrando na Dança” envolveu a ludicidade em seu processo, aspecto que será discutido no capítulo 3.

(CANDAU, 1997).

Nesse sentido, podemos pensar a formação do professor e a escola como espaços que apresentam possibilidades de ações coletivas e que prioriza a reflexão sobre o trabalho que é, foi ou será desenvolvido com os alunos.

Esses espaços podem gerar mudanças significativas para a prática pedagógica. Estas mudanças, produzidas na tentativa de inovar e de procurar os melhores caminhos para a inserção da dança na escola, propósito deste trabalho, têm como um de seus fatores a formação continuada.

Nóvoa (1995) destaca que a formação não ocorre antes da mudança, ocorre durante. Assim, em um curso de formação continuada não se deve esperar a solução de todos os problemas, pois novos dilemas sempre surgirão. A contribuição está em torná-los mais claros para que sejam trabalhados, possibilitando mudanças na maneira de pensar e agir.

Esses dilemas, específicos de cada professor e que precisam ser trazidos à tona, estão carregados de conteúdos afetivos, como desejos e inseguranças, que se manifestam na prática profissional. Segundo Schön (1983), cada professor se atém a diferentes fatos e a estes estabelece diferentes significados. Portanto, uma formação continuada não pode deixar de considerar questões como as representações e os significados que os professores têm de sua prática, de seus saberes, de sua formação e do processo educativo, como também de sua reflexão.

Por isso é que Nóvoa (2001) destaca que, mais importante do que se formar professor, é formar-se, sendo todo o conhecimento, autoconhecimento e toda formação, autoformação. Assim, a prática pedagógica inclui o indivíduo com suas singularidades e afetos.

Formar-se não significa apenas adquirir maior competência técnico-científica ou obter novos graus na hierarquia acadêmica. É necessário um trabalho de construção e troca permanente de nossas intenções e ações com o outro. É preciso aprender, enquanto se ensina, com o processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Dialogar com a própria experiência e com o outro constitui um grande momento de aprendizagem e, por isso, de formação, que certamente se reverterá para uma futura experiência de ensinar.

Na Educação Infantil, fase em que a linguagem corporal está em destaque, torna-se necessário que o professor se utilize do próprio corpo para dialogar, para envolver-se no universo comunicativo de seus alunos. Assim, sensibilizar o olhar, a

escuta e a expressão corporal deste professor contribui para torná-lo uma pessoa mais acessível, atenta ao outro, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa (OSTETTO, 2004). Uma formação neste caminho preocupa-se com a reflexão e a prática do professor. Essa dinâmica inicia-se pelo próprio corpo do educador e sua relação com o processo de ensino/aprendizagem de seus alunos.

Este fazer/pensar permanente converge para uma educação transformadora porque enfatiza a busca pelo saber, pela construção/socialização de conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo, e por uma sociedade democrática e incluyente. Segundo Freire (1980), educar-se é sinônimo de criar-se, fazer-se, formar-se; um processo permanente pela própria condição das pessoas como sujeitos inacabados.

O movimento entre a reflexão e a prática

Mizukami et al (2002) nos diz que a idéia de processo permanente, leva a considerar a necessidade de estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo da prática profissional do professor, criando uma ligação entre as formações (inicial e continuada) e as experiências vividas por ele. A reflexão é vista aqui como o elemento capaz de promover essa ligação.

A reflexão é atualmente um conceito muito utilizado por formadores de professores e educadores em geral para se referirem às novas tendências da formação de professores. A sua popularidade é tamanha que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, em algum momento, não incluam este conceito (GARCIA, 1995).

Donald Schön é um dos principais autores da atualidade na difusão do conceito de reflexão. Seus estudos têm contribuído para popularizar e estender ao campo da formação de professores as teorias sobre a epistemologia da prática, a qual destaca a necessidade de formar professores que reflitam sobre sua própria prática, na expectativa de que a reflexão será um instrumento de desenvolvimento do pensamento e da ação.

A capacidade reflexiva é congênita do ser humano, porém necessita de situações que favoreçam o seu desenvolvimento, envolvendo liberdade e responsabilidade. Para Alarcão (2003), essa capacidade de refletir não é uma

prática fácil, todos os participantes, sejam crianças, adolescentes ou adultos mostram dificuldade para colocar os mecanismos reflexivos em ação.

A autora salienta que, para isso, é necessário passar do nível meramente descritivo e narrativo das situações vivenciadas para o nível em que se buscam interpretações articuladas e justificadas e sistematizações que seguem rumo à apreensão do conhecimento, sendo este produto ou processo da reflexão. A relação entre a reflexão e o conhecimento ocorre de duas formas: o conhecimento que é construído pela reflexão (produto) e o conhecimento que alimenta a reflexão (processo).

O processo de transformação do saber ao saber-fazer se apóia na reflexão. Este aspecto é importante para os professores de Educação Infantil que exploram a linguagem corporal no processo educativo e, portanto, precisam se apropriar deste conhecimento por meio de seu próprio corpo. É necessário detectar os conhecimentos indispensáveis a este processo e construí-los para possibilitar aos professores agirem nas situações de incerteza, reconhecidas pela educação transformadora nas relações que se estabelecem e constituem a criatividade.

Criatividade é aqui entendida como a capacidade que temos de conceber e realizar coisas novas, originais, destacando o nosso próprio modo de atuar e intervir na vida social. Somada a esta capacidade está a de sistematizarmos conhecimento sobre o que fazemos e as situações onde agimos que abordam o quê e o como (ALARCÃO, 2003).

Com base no que revisamos, a possibilidade de ocorrência da prática reflexiva advém tanto da demanda por respostas a questões novas como para melhorar o trabalho. Em qualquer uma dessas situações, pode-se refletir antes, durante e após a ação.

A reflexão anterior à ação é importante não somente para planejar aulas, mas também para preparar o professor para lidar com as situações imprevistas com maior segurança, principalmente quando elas são recorrentes. Para exemplificar este conceito, nos reportamos a Kishimoto (2002). A autora destaca que para o professor entender o processo de ensino/aprendizagem das linguagens expressivas do aluno precisa vivê-lo. Principalmente quando envolvemos o movimento e a Dança onde quem “fala mais alto” é o corpo. Com esta consciência, o professor pode pensar, antes da aula, em intervenções que possibilitem ao aluno explorar o mundo e seu corpo, expressar-se e interagir.

Na reflexão durante a ação o professor cria uma seqüência de procedimentos que testam alternativas de compreensão do fenômeno para responder a uma situação nova no decorrer da ação.

Schön (2000) define esta situação como reflexão-na-ação, a qual nos permite refletir em meio à ação sem interrompê-la. Nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo enquanto ainda o fazemos. Este processo de pensamento se realiza sempre que os professores têm necessidade de reformular uma situação problemática a partir da informação obtida durante a ação, desenvolvendo experiências para conseguir respostas mais adequadas neste mesmo instante.

O autor enfatiza que “a reflexão-na-ação exige do professor uma capacidade de individualizar, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa sala de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades” (SCHÖN, 1995, p. 82). No caso desse trabalho, quando a pesquisadora direciona sua atenção para observar as construções corporais de uma professora e, nesse momento, faz uma inferência na atividade, o ensino se transforma em uma forma de reflexão-na-ação. Nesse processo, a pesquisadora levanta hipóteses sobre a variedade de soluções corporais que as professoras podem dar a uma situação e são efetuadas experiências sobre o modo como elas constroem o conhecimento para testar essas hipóteses. Este processo de reflexão-na-ação não exige palavras (IDEM, 1983).

Esta situação pode acontecer quando a pesquisadora, ao proporcionar uma atividade para explorar o repertório motor das alunas/professoras em um momento da aula, observa algumas ou uma delas e realiza uma nova intervenção no decorrer da atividade, propondo um novo desafio corporal para que elas recriem e desenvolvam outras possibilidades de expressão. É o pensar o que fazer enquanto estão fazendo. No caso da Dança, podemos citar como exemplo a improvisação³.

A reflexão após a ação refere-se ao processo de pensamento que ocorre retrospectivamente sobre uma situação problemática e sobre as reflexões-na-ação produzidas pelo professor. Permite uma análise distante por ser posterior aos acontecimentos. São questionados os procedimentos utilizados nas fases de diagnóstico e definição do problema e da escolha de meios para solucioná-lo

³ Improvisação é uma das diversas formas de composição em dança, que se difere pela característica processual em suas configurações. Pode ser definida, de um modo geral, como ocorrência que se obtém através de procedimentos que não apelam para combinação prévia de sua organização (incluindo movimentos e noções de composição constituintes da dança). Pode ser considerada uma ‘obra aberta’, cuja pesquisa, produção e apresentação se configuram na idéia de processualidade, entre replicações de regras transitórias e princípios de adaptabilidade nas tomadas de decisões em ‘tempo real’ (MARTINS, 2007).

(SCHÖN, 1983).

Na Educação Infantil, o professor oferece ao aluno não só modelos e repertório motor cultural para as atividades que envolvam a Dança, mas interpreta os gestos dos alunos de modo a compor com eles um repertório de movimentos e de diferentes maneiras de se expressar e interagir com o mundo. Para isso, é necessária uma observação de cada aluno e uma avaliação das respostas obtidas por meio das intervenções realizadas para o planejamento da próxima aula. Portanto, os portfólios⁴, os diários de bordo⁵ e a troca de experiências com outros professores e coordenação pedagógica podem auxiliar este processo.

Dessa maneira, ao refletir sobre a reflexão-na-ação, o professor pensa no que ocorreu, no que observou, na atitude que tomou e na resposta que obteve. Esse processo é uma ação que passa pela observação e pela descrição, exigindo, assim, o uso de palavras. A análise pode ser feita coletivamente, pois permite que as opiniões individuais sejam submetidas à opinião dos outros, possibilitando aos professores perceberem seus encaminhamentos e aprenderem uns com os outros. Essa dinâmica permite a construção de novos conhecimentos, tornando o trabalho mais eficaz e contribuindo para uma maior compreensão e transformação da prática pedagógica do professor.

Perante estas questões, Schön destaca que o ensino se revela como uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação. Isso só pode ser adquirido por meio do contato com a prática, com a experiência, pois trata-se de um conhecimento tácito⁶, pessoal e não sistemático (GARCIA, 1995).

Para Alarcão (2003), a expressão e o diálogo tornam-se necessários em uma formação que parte da experiência do professor. Além disso, assumem um triplo diálogo: consigo próprio; com os outros, incluindo os conhecimentos historicamente construídos; e com a própria conjuntura, a própria situação.

A aplicação do conceito de reflexão a essa própria situação de ensino originou o termo prática reflexiva. Segundo Zeichner (1993) citado por Mizukami et al (2002), é devido a Dewey que esse termo não consiste num conjunto de passos ou

⁴ Portifólio “é um conjunto de informações refletidamente selecionado, comentado e sistematicamente organizado e contextualizado no tempo, revelador do percurso profissional”. (ALARCÃO, 2003, p. 55)

⁵ Diário de Bordo é um caderno ou pasta no qual se registram fatos, passos, descobertas e indagações, investigações, e respectivas análises. Este registro é realizado ao longo de todo o trabalho, trazendo as anotações, rascunhos, e qualquer idéia que possa ter surgido no decorrer do desenvolvimento das aulas.

⁶ Conhecimento tácito é, segundo Polanyi (1967) citado por Schön (2000) o “saber mais do que se pode dizer”.

procedimentos específicos a serem usados pelos professores. Pelo contrário, é uma forma de encarar e responder aos problemas, uma forma de ser professor.

Chegamos, portanto, à compreensão de que a prática reflexiva é uma maneira do professor planejar sua ação; antecipar a execução do plano se preparando para as situações novas; focar sua atenção; questionar o diagnóstico, a definição do problema e a solução escolhida; e questionar suas decisões, suas ações e seu conhecimento tácito a partir de reflexões individuais e coletivas.

Nesse sentido, a formação continuada é vista segundo o modelo reflexivo e artístico, tendo por base a concepção construtivista da realidade com a qual o professor se depara, considerando que ele constrói seu conhecimento profissional de forma idiossincrática e processual.

Para isso, a prática reflexiva exige disciplina e períodos frequentes de estudo dentro da carga horária do professor. Somente de tal forma ele poderá redigir e organizar seus pensamentos sobre a aula, ter o rico momento de troca com os demais professores, aprofundar seus conhecimentos teóricos, identificar e escolher novas opções. Desta maneira nos aproximamos da formação de um professor reflexivo.

O movimento para a formação do professor reflexivo

O conceito de professor reflexivo baseia-se “na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero produtor de idéias e práticas que lhe são exteriores” (ALARCÃO, 2003, p. 41). Na concepção de Donald Schön, um profissional deste tipo é fruto de uma junção de ciência, técnica e arte.

Essa combinação de ciência, técnica e arte é resultado de uma “atuação inteligente e flexível, situada e reativa” (ALARCÃO, 1996, p. 13) e possibilita ao professor agir em situações instáveis como as da sala de aula. Para que o conceito de reflexão seja apreendido é necessário criar condições de trabalho em equipe entre os professores, para que estes estudem as estratégias reflexivas que foram ou serão utilizadas no trabalho pedagógico.

Esses pensamentos fazem parte dos estudos de Schön (1983, 2000), os quais propõem um movimento na formação que una teoria e prática em um ensino

reflexivo, onde o aprender por meio do fazer seja privilegiado e a capacidade de refletir seja estimulada pela interação professor-aluno em diferentes situações práticas. O autor ressalta a necessidade de se formar professores preparados para ensinar em situações instáveis, incertas, carregadas de conflitos e dilemas. A partir dessa idéia, as pesquisas passaram a reconhecer o professor como sujeito participante em novas propostas educacionais. Assim, foi se configurando o conceito de professor reflexivo.

Um professor reflexivo precisa ser capaz de descrever o que observa, de estar disposto a propor estratégias ousadas e, às vezes, de ser inventivo ao propor formas de testá-las, considerando que sejam apropriadas aos limites do ambiente de ação (SCHÖN, 2000). Com isso, o professor também tem a tarefa de valorizar a confusão de seus alunos, além de, principalmente, sua própria confusão. Afinal, “se prestar a devida atenção ao que as crianças fazem, por vezes, ficará confuso. E, se não ficar, jamais poderá reconhecer o problema que necessita de explicação” (IDEM, 1995, p. 85).

Para que o trabalho do professor siga esta dinâmica, precisa estar pautado no questionamento. O professor reflexivo necessita a capacidade de levantar dúvidas sobre seu próprio trabalho e, para questionar, é preciso ter vontade de aprender a fazer, pois esta é uma prática difícil. Por conta disso, Alarcão (1996) enfatiza que ser reflexivo é muito mais do que descrever o que foi feito em sala de aula.

Este pensar sobre o trabalho de um ensino prático reflexivo tem um tempo para vivenciar as confusões e mistérios iniciais, desaprender as primeiras expectativas e iniciar sua prática; um tempo para experimentar os processos de aprendizagem; e um tempo para transitar entre a reflexão-na-ação e a reflexão sobre a ação. Segundo Schön (2000), isto pode ser desenvolvido junto a novas maneiras de pesquisar a prática ou a educação para esta prática, para criar estratégias e modelos próprios ou para construir conhecimento com o grupo.

No ensino prático reflexivo, é importante que os professores entendam o processo de aprendizagem como Dewey concebe: “um trabalho prático [...] de modificação, de mudança, de reconstrução continuada, sem fim” (DEWEY, 1974 citado por SCHÖN, 2000, p.227).

Assim, no início de um trabalho, aluno e professor se encontram em conflito de concepções. A linguagem do professor refere-se a coisas e relações familiares a si mesmo e ainda estranhas ao aluno. Tanto professor como aluno querem resolver

este conflito. Assim, é esperado que o aluno entre no universo do professor e que este o auxilie neste percurso. Schön (2000) enfatiza que, nesse processo, o ensino não pode ser transferência de informações e a aprendizagem a recepção destas. Torna-se necessário valorizar o aprender fazendo e o diálogo de reflexão-na-ação entre professor e aluno.

O autor destaca ainda que estas características estão presentes em um processo formativo que tenha a prática como fonte permanente de conhecimento, a comunicação de maneira clara, objetiva e questionadora, e o refletir entre professor e alunos. Desta forma, o professor pode refletir sobre as suas próprias investigações, analisar suas próprias mudanças de concepções, comparar suas experiências de aprendizagem real com a de seus alunos e levar estas considerações para o trabalho em sala de aula. Lá, o professor pode verificar as semelhanças e diferenças do processo de aprendizagem da criança com o seu, além de pensar sobre sua atividade de ensino como um processo de experimentação reflexiva para entender como as crianças constroem conhecimento.

Enfatizando o contexto desta pesquisa, vemos que Kishimoto (2002) defende que a formação do profissional de Educação Infantil deveria passar por processos de construção do conhecimento similares aos das crianças, de forma integrada, para compreendê-lo. Pois, a homologia dos processos de formação e de ensino favoreceria o conhecimento a ser adquirido. Com isso, a formação de um professor reflexivo para a Educação Infantil precisa priorizar o corpo, o movimento e a expressão, pois é desta maneira que as crianças se comunicam e constroem conhecimento.

Tal fato aponta a necessidade de trazer para a formação de professores uma abordagem que permita ampliar olhares e escutas e acionar o corpo no processo de ensino/aprendizagem, desconsiderando falsas dicotomias entre corpo e mente, ciência e arte, razão e emoção. Essas dicotomias são combatidas por Donald Schön, pois não proporcionam o conhecer-na-ação, expressão utilizada para referir-se aos tipos de conhecimentos que revelamos em nossas ações, publicamente observáveis (SCHÖN, 2000). Nisso se inclui o pensar e o expressar-se em movimento.

A linguagem da Dança é um exemplo: conhecê-la, estudá-la e vivenciá-la requer a qualidade dinâmica de conhecer-na-ação. Nessa direção, precisamos salientar que o “corpo” do professor também precisa passar por uma formação e a

Dança trabalha com essa totalidade que é o corpo.

Marques (2003) e Kishimoto (1999) apontam em suas conclusões que a vontade dos professores de Educação Infantil e Ensino Fundamental de aprender Dança cresceu nos últimos anos, mas as condições das escolas e dos currículos dos cursos de formação inicial (graduação) pouco se alteraram para incluírem esta linguagem artística.

Essa linguagem artística, ausente na formação de professores, atua como autoconhecimento⁷ e sociabilidade. Este fato decorre do envolvimento corporal consigo mesmo, com o outro e com o meio, estabelecido pelo trabalho prático. Desse modo, a Dança promove a construção de novas possibilidades expressivas, o aperfeiçoamento do gesto e uma maior interação com o mundo, ousando outras experiências significativas para o professor.

Isto faz com que o professor, ao sentir algumas descobertas por meio desta linguagem artística, ao construir o pensar e o agir com o corpo, ao invés de discutir sobre o corpo - como se este fosse um objeto à parte de nós mesmos - possa compreender o que se passa nos corpos de seus alunos e explorar a linguagem corporal no processo de aprendizagem dos mesmos (STRAZZACAPPA, 2001).

Para tanto, é preciso que o professor passe por uma formação que esteja baseada na prática da linguagem da Dança, na experiência de mexer, criar, se expressar e se comunicar com o corpo. É preciso também pensar como problematizar, apreciar, criticar e transformar as relações entre corpo, Dança e Educação. Enfim, é preciso que o professor entre na Dança.

Para discutir estas questões, o próximo capítulo abre as portas para entrarmos na Dança, conhecermos sua linguagem e percorrermos sua essência.

⁷ Autoconhecimento é o conhecimento de si, dos limites de seu próprio corpo, de seu funcionamento. É o sentir, perceber e conhecer o seu corpo.

Entrando na Dança



Entrando na Dança

A Dança sempre esteve presente nas diversas situações do cotidiano da humanidade. Segundo Maribel Portinari (1989), mesmo antes de produzir utensílios, instrumentos e armas para sobreviver, o homem pré-histórico dançava, primeiramente sozinho e depois em grupo, com o objetivo de se aquecer e se comunicar com os demais. Para a autora, a Dança é a expressão mais antiga do homem, presente nas diferentes sociedades em todas as épocas históricas e em todos os grupos humanos conhecidos. Desta maneira, sempre integrou o trabalho, as religiões, as atividades de lazer, os rituais, ora de natureza profana, ora de natureza sagrada. Por estas questões, a Dança é um bem cultural e uma atividade inerente à natureza humana (BRASIL, 1997).

Assim, a Dança acontece por meio do e no corpo. O corpo se expressa pelo gesto, pelo movimento e pelo não-movimento. Isso cria o encadeamento das idéias de uma fala. O que é entendido como preciso fora do corpo, nele ganha outras especificações.

Laban (1990) destaca que “quando criamos e nos expressamos por meio da Dança, executando e interpretando seus ritmos e formas, preocupamo-nos exclusivamente com o manejo de seu material, que é o próprio movimento” (p. 108).

O movimento é uma característica universal humana. A experiência do movimento começa até mesmo antes do nascimento. Estudar o movimento humano é estudar o indivíduo, uma vez que o movimento é protagonista de todas as atividades humanas (CORDEIRO; HOMBURGER; CAVALCANTI, 1989).

Mais que um elo entre as atividades internas do homem e o mundo a sua volta, o movimento é o próprio homem, seu pensamento e sua existência no mundo. Quando temos essa consciência, de que o movimento é a essência da vida e que toda forma de expressão (seja dançar, cantar, escrever, falar ou pintar) tem uma maneira particular de explorá-lo, notamos que é importante entender esta expressão externa da energia vital interior (LABAN, 1990).

Entendendo a presença do movimento na filogênese humana, torna-se compreensível que na fase da Educação Infantil, ele, o movimento, é a principal via de comunicação da qual a criança se utiliza para a exploração do mundo.

Desde o nascimento, a criança atua e dá significado ao ambiente em que vive

por meio de movimentos, entretanto ela necessita percorrer um caminho de aprendizagem na interação com os outros e com o mundo para ampliar suas possibilidades de movimento e seus recursos expressivos. Isso permite à criança sua ação instrumental sobre o ambiente e a expressão de seus sentimentos segundo marcas simbólicas do universo cultural a que pertence. Por isso a importância do professor realizar este estudo.

Um dos autores que contribui para o estudo do movimento e da Dança é Rudolf Laban, criador dos princípios da arte do movimento.

A arte do movimento por Rudolf Laban

Rudolf Laban (1879-1958) foi arquiteto, coreógrafo, artista plástico, bailarino e estudioso do movimento humano. Diante destes estudos e motivado pela necessidade de uma melhor qualidade de vida, buscava uma solução para o conflito cartesiano entre o corpo e a mente, instaurado nas transformações ocorridas na virada do século XIX para o século XX, e lutava para unir as pessoas em suas diferenças em torno da arte e do conhecimento (GREINER, 2006).

Ele buscou, no movimento e na Dança, primeiramente uma outra maneira do indivíduo se relacionar com seu próprio corpo; um corpo expressivo, um corpo prazeroso; e, a partir dessa relação, trabalhou com o que era visualmente compartilhado. Greiner (2006) ressalta que, antes de qualquer sistematização de modelo estético, a pesquisa de Laban procurou encontrar sentido no corpo vivo, o entendimento do movimento como primeira instância da percepção.

Para desafiar os códigos corporais vigentes na época, Laban elaborou uma “linguagem da dança”, a arte do movimento baseada na experiência do corpo como intervenção no espaço e vice-versa. A palavra linguagem, bastante utilizada pelo autor em seus escritos, é entendida como metáfora poética que concede à Dança a habilidade de expressar, manifestar aquilo que não é “dizível”, aquilo que não tem como ser falado (MIRANDA, 2003).

Considerado o pai da Dança Educativa, Laban trouxe o movimento para o centro da experiência humana, como construtor de sentido e como a visualização desenhada no espaço e no tempo das emoções, dos sentimentos, do pensamento,

do imaginário, do simbólico. Sobre isso, Fernandes (2002) destaca:

Um observador de uma pessoa em movimento fica imediatamente consciente, não apenas dos percursos e dos ritmos de movimento, mas também das atmosferas que os percursos carregam entre si, já que as formas do movimento são tingidas pelos sentimentos e pelas idéias. E o conteúdo dos pensamentos e emoções que temos ao nos movermos ou ao observarmos o movimento pode ser analisado tanto quanto as formas e linhas traçadas no espaço. (p.18)

O estudioso pesquisou e observou o movimento humano por longos anos. A partir deste estudo, desenvolveu um método e uma terminologia para análise do movimento humano. O significado deste método deriva da percepção de Laban de que todo o movimento é, ao mesmo tempo, funcional e expressivo. Quaisquer que sejam as tarefas a que as pessoas se dediquem, elas também exprimem algo acerca de si mesmas por meio de seus movimentos.

O autor propõe que cada um encontre sua própria expressão no movimento, executada com economia de esforço⁸. Seus estudos têm duas particularidades: é universal porque é aplicável a todos os movimentos do corpo, em várias culturas, e nos ensina a “pensar em termos de movimento”, o que é diferente de pensar em palavras. (CORDEIRO; HOMBURGER; CAVALCANTI, 1989). O “pensar em termos de movimento” pode ser compreendido como captar ou mostrar impressões de acontecimentos, fatos para os quais não há palavras, não precisamos de palavras ou, ainda, não queremos utilizar as palavras, como a Dança.

Nesse momento, encontramos um ponto de contato entre Schön e Laban. O estudioso da prática reflexiva enfatiza o ensino baseado na reflexão antes, durante e após ação. O estudioso do movimento humano ressalta o pensar em termos de movimento (pensar fazendo) e, além disso, também destaca o pensar para fazer e o pensar após o fazer com a criação da “labanotation”, um sistema de notação composto por sinais gráficos criado para registrar o movimento para que, posteriormente, ele possa ser realizado, assim como a partitura musical. Não vamos aprofundar este conceito, pois ele não será utilizado nesta pesquisa.

Os estudos elucidados por Laban buscam a compreensão e o domínio do movimento, práticas conquistadas por meio do conhecimento dos fatores que o compõem. O estudioso ressaltou que o movimento é composto por quatro fatores: tempo, espaço, peso e fluência. Apenas a combinação deles é que os torna

⁸ Esforço são os impulsos internos a partir dos quais se originam os movimentos (LABAN, 1978).

significativos, pois todos os fatores do movimento ocorrem simultaneamente na movimentação da pessoa. Em todo movimento o peso do corpo ou de qualquer uma de suas partes é suspenso e carregado numa direção do espaço. Este processo ocorre numa determinada duração de tempo, dependendo de sua velocidade; e é regulado pela fluência do movimento (CORDEIRO; HOMBURGER; CAVALCANTI, 1989).

Esses quatro fatores são inerentes a cada pessoa e as diferenciam uma da outra. Gastamos energia consciente e inconscientemente para manter a vida. Laban se referiu a essa energia denominando-a “esforço”, que surge de impulsos, desejos, intenções, estados de espírito e pressões internas e que se manifesta no movimento do nosso corpo. Assim, segundo o autor, o movimento com suas diferentes formas, ritmos, pesos e fluências é revelador do corpo de cada pessoa, da maneira como ela estabelece a relação corporal com o mundo, da sua expressão.

Miranda (1979) coloca que a maneira como cada pessoa se relaciona com os fatores de movimento representa a forma que o indivíduo encontra de lidar com suas vibrações interiores e fazer adaptações em resposta aos estímulos do meio ambiente, gerando o movimento.

A seguir, abordaremos cada um dos fatores de movimento, os quais foram chamados por Laban (1990) de “acidentes naturais de peso, tempo, espaço e fluência que ativam o movimento” (p. 112). Como esses fatores pertencem à própria natureza do fato de existir, eles revelam a movimentação corporal das pessoas e a maneira como se relacionam com o ambiente e com os outros.

Fluência Fluência Fluência

Fluência Fluência Fluência

*Estava
Na beira da praia
Ouvindo as pancadas
Das águas do mar
Esta ciranda
Quem me deu foi Lia Que mora na ilha
De Itamaracá*

Antônio Baracho da Silva

É a sensação, o fluxo do movimento, “é a continuação normal do movimento, como a de uma corrente fluente, podendo ser mais ou menos controlado” (LABAN, 1978, p. 88). É a liberação ou não da energia vital nos movimentos, tanto em sua sucessão como em cada movimento. Esse fator é influenciado pela ordem em que são acionadas as diferentes partes do corpo, distinguindo uma fluência livre de uma fluência controlada. “O fluir do movimento todo pode ser livre como na respiração regular, ou intermitente, como se a pessoa estivesse sem fôlego” (LABAN, 1978, p. 114). Vejamos o exemplo a seguir:

Ao se observar um bebê pode-se ver seus movimentos de expansão e contração, é a fluência se manifestando em qualidades livres ou controladas. A fluência livre está relacionada aos movimentos que partem do centro do corpo para as extremidades (braços e pernas), consistindo na sensação de fluidez do movimento. A fluência controlada consiste na prontidão para se interromper o fluxo normal, enfatizando movimentos das extremidades para o centro do corpo, consistindo na sensação de pausa.

A atitude relacionada ao fator fluência é a progressão do movimento, a qual retrata como o movimento acontece, como se desenvolve (controlado ou livre). Laban (1978) relacionou este fator à faculdade humana da emoção, que afeta o poder de sentimento. A fluência é considerada alimento dos outros fatores, pois auxilia sua integração, trazendo a sensação de unidade corporal.

Ao propor a realização de uma ciranda para as crianças ou uma brincadeira popular como o duro-mole⁹, trabalhamos com a fluência. O trabalho com ações corporais que envolvam expansão e retração, movimentos que partem do tronco para as extremidades (braços e pernas) e vice-versa como movimentos ondulatórios, proporcionam um brincar com as qualidades de movimento que auxilia a criança a criar e desenvolver seu repertório motor.

Espaço



Este fator pode ser observado, por exemplo, por volta do terceiro mês

⁹ Duro-mole é uma brincadeira de pega-pega. Quando a criança é tocada pelo pegador, ela fica parada em uma pose (dura) até que um colega que não foi pego toque-a para salvá-la, deixando-a livre (mole) para continuar a fugir do pegador. Com esta atividade podemos trabalhar as formas do corpo no espaço, limitando a quantidade de apoios utilizados pela criança quando ela for pega e ficar imóvel.

aproximadamente, quando o bebê começa a focar a mão, o rosto da mãe, os objetos. Rengel e Mommensohn (1992) destacam que nesse momento é estabelecido o contato com o espaço interno (as mãos são fundamentais) e com o espaço externo (quando a criança quer alcançar algum objeto).

A tarefa deste fator é a comunicação que faz com que a pessoa se relacione consigo mesma, com os outros e com o mundo. Segundo Laban (1978), o espaço está associado à “atenção” e ao “onde” do movimento, e pode ser direto ou indireto. O movimento com fator espaço direto é aquele que apresenta um único foco, mantendo-se em uma trajetória ou em direção a um ponto, com atenção no lugar de chegada. Isto ocorre, por exemplo, quando uma criança vai pegar um brinquedo, ou quando vamos atravessar uma rua movimentada. Já, o movimento com fator espaço indireto ou flexível apresenta vários focos, no qual várias partes do corpo vão para diferentes lugares ao mesmo tempo. Por exemplo, quando propomos o jogo de comandante e comandado (ou manipulador e manipulado) em quarteto, no qual há um comandante e três comandados. O comandante se desloca no espaço dando três comandos por três partes diferentes do seu corpo aos comandados, ao mesmo tempo. Cada comandado, por sua vez, deve acompanhar seu respectivo comando com o olhar próximo à parte do corpo definida pelo comandante. O corpo do comandante deverá estar com atenção para três comandos diferentes em três partes distintas do corpo e que estão se movimentando. Assim, sua movimentação tem característica de espaço indireto, com vários focos.

**P
e
s
o**

**P
e
s
o**

*Leve é o pássaro:
e a sua sombra voante, mais leve.
E a cascata aérea
de sua garganta, mais leve.
E o que lembra,
ouvindo-se deslizar seu canto, mais leve.
E o desejo rápido
desse mais antigo instante, mais leve.
E a fuga invisível
do amargo passante, mais leve.*

Cecília Meireles

Outro fator presente no movimento é o peso. Ele pode ser observado, por exemplo, quando o bebê joga um objeto várias vezes ao chão, descobrindo a gravidade e, depois, quando sai da posição deitado para sentar, engatinhar e ficar em pé, experimentando a verticalidade sustentando seu próprio corpo.

A atitude relacionada a este fator é a intenção, revelando as sensações a partir do movimento (LABAN, 1978). O peso responde ao “o quê” do movimento e está associado ao domínio de si próprio, por exemplo, ao transportar o corpo sem ajuda do outro, ao pegar ou equilibrar um objeto, exigindo assim o controle do tônus muscular.

O tônus muscular é o grau de tensão presente nos músculos, o qual é adaptado a cada situação cotidiana (manter a postura, segurar algum objeto, etc.), e diminui durante o sono. É importante aprender a utilizá-lo de modo flexível, dosando-o segundo a necessidade e o momento.

Assim, as qualidades de esforço do fator peso referem-se a mudanças na força usada pelo corpo para mover-se. Neste fator, especificamente, essas qualidades podem ser leves ou fortes (também chamado de firme). Leve quando, por exemplo, caminhar na ponta dos pés sem fazer barulho (pressão decrescida) e, forte, quando o professor empurra uma criança na balança (pressão acrescida).

Tempotempotempotempo
T - e - m - p - o

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo

Vinicius de Moraes

Este fator está relacionado à decisão do sujeito no espaço, revelando a intuição e a execução do movimento. O tempo informa o “quando” do movimento (LABAN, 1978) e sugere uma variação na velocidade dele, acelerando-o ou desacelerando-o, provocando a sensação de duração do movimento.

As qualidades de esforço podem ser: repentinas ou prolongadas. O movimento repentino (ou súbito) é rápido de curta duração ou acelerado de curta

duração, parecendo ser instantâneo, como um susto. O movimento prolongado (ou sustentado) é lento de longa duração ou desacelerado de longa duração, parecendo não ter fim, como quando o professor propõe aos alunos se movimentarem em câmera lenta.

Encontramos em destaque o fator tempo quando a criança começa a se locomover no espaço, correndo e se movimentando mais rápido ou mais lentamente. Ao enfatizar este fator, a criança pode antecipar ou retardar uma ação que, neste momento, tem uma finalidade. Assim, percebe que toda ação tem uma reação, permitindo que ela tome decisões.

As brincadeiras que envolvam músicas de diferentes gêneros sugerem diversas respostas motoras conforme o andamento, rápido ou lento, ou conforme as pausas. A utilização de imagens, situações e ações corporais, além da música, criam desafios interessantes que levam à criação de movimentos. Assim como apresentar jogos e brincadeiras que proporcionam o contato com a velocidade e o ritmo dá à criança a possibilidade de explorar o fator tempo.

Todos estes aspectos foram sistematizados por Laban em sua obra “Domínio do Movimento” (1978), na qual o autor destaca o movimento como o fundamento de qualquer comunicação humana em que o corpo tenha papel decisivo. Para chegar a esta consideração, Laban fez um estudo exaustivo sobre os elementos constitutivos do movimento (fatores) e sua utilização. Por isso, ressalta que o entendimento dessa teoria permite à pessoa praticante ter consciência de suas ações, experienciando cada um de seus fatores. No caso da Dança, incentiva-se a improvisação e a busca do movimento livre e, por meio delas, a pessoa estuda suas próprias características de movimento, sua própria qualidade dos fatores de movimento.

Por considerar tais aspectos elucidados por esse autor, sua relevância nos documentos de Educação Infantil e a importância dos professores perceberem suas características de movimento, optamos por estudá-lo nessa pesquisa.

Essa menção nesses documentos se deve ao fato de que, à medida que a criança se expressa corporalmente nas situações cotidianas da escola, ela pode conhecer as qualidades resultantes da combinação de espaço, peso, tempo e fluência, com a mediação do professor. Por suas vezes, essas qualidades e esse sentido de orientação permitem-lhe incorporar a dimensão expressiva do movimento, os gestos comunicativos, os movimentos leves, pesados, diretos, fluentes, entre outros. Porém, o professor precisa ter clareza de sua prática.

Ao propor a pesquisa de movimentos para as crianças estamos direcionando o olhar delas para as qualidades desse movimento. Por exemplo, sugerir que as crianças observem movimentos de pessoas, do relógio, do cata-vento, de personagens de peças de teatro, de vídeos de Dança, entre outros, e a reconstrução deles em seus próprios corpos.

O discurso educacional de Laban está associado tanto aos pressupostos da dança moderna do início do século XX como às idéias de John Dewey¹⁰. Os ideais de expressão e emoção são compreendidos como a base da criação artística/educacional. O pensamento de Laban foi influenciado por essa busca da autonomia da pessoa, de seu sentimento e de sua experiência, considerando a individualidade e a relação dela com o mundo (OLIVEIRA, 2006).

A arte do movimento de Laban se institui mesmo na base do autoconhecimento, tornando-se uma fonte de criação de experiências vivas e significativas, por meio das quais a pessoa se percebe no mundo (IDEM). À medida que esta pessoa torna-se consciente do movimento, de seus fatores componentes e da possibilidade da combinação destes, ela cria os “passos de sua dança”, as expressões e significações de seus movimentos. Enfim, cria a própria linguagem e aprende a organizá-la ao entrar em contato com outros sujeitos em diferentes contextos comunicativos. Dominando o próprio movimento e sendo capaz de se expressar por meio dele, esse mesmo sujeito terá facilitado o seu contato com outras formas de expressão e comunicação.

Vimos que a partir do estudo do movimento chegamos à unidade do corpo, corpo que constrói uma linguagem, o corpo que dança. Mas de que Dança estamos falando?

Do movimento para a Dança

Conforme já ressaltamos, a história nos mostra que a Dança nasceu e se desenvolveu à medida que o homem sentiu a necessidade de se comunicar e se expressar. Por meio de gestos e movimentos veio a Dança e, por modificar esses movimentos, experimentar outras maneiras de realizá-los, outros limites, outros

¹⁰ Autor que também influenciou as idéias de Donald Schön, o qual desenvolveu sua tese de doutorado sobre a teoria de investigação de John Dewey.

significados estabeleceram-se possibilidades de dançar.

Do movimento para a Dança, da necessidade para a possibilidade. Dançar é também circular por inúmeras possibilidades de combinar movimentos e mais movimentos, formas e mais formas, modificando-os, refinando-os (MANSUR, 2003).

Falar em Dança significa falar do movimento, mas também estudar o movimento. Esta transição do movimento para a Dança proporciona à pessoa o estudo de seu próprio corpo, percurso que leva ao desenvolvimento de novos gestos e movimentos. Isto pode inspirar novas danças que trarão um novo entendimento do corpo no espaço e produzirão novas maneiras de se perceber e de se expressar.

Assim, a Dança tem muitas “faces”. Todas elas, entretanto, guardam na sua essência, significados e pensamentos e têm em comum o corpo como meio de expressão e comunicação.

Aqui, vamos adotar o que elas têm em comum e partir do princípio de que todos nós que temos um corpo podemos: criar, aprender, exercitar, reinventar, assistir e refletir sobre Dança ou sobre as diferentes danças. Enfim, não vamos tratar desta ou daquela dança, mas sim da linguagem da dança.

Neste momento é interessante explicitarmos que nossa inserção na realidade é mediada por linguagens, por isso é que toda linguagem é apreendida, é cultural. Este é um dos fatores que fazem com que a Educação Infantil seja a fase de exploração, construção e apreensão das linguagens. Tal questão é ressaltada pelos documentos já apresentados nesta pesquisa.

Segundo Aranha e Martins (1986), linguagem é um sistema de signos, e “signo é uma coisa que está no lugar de outra, sob algum aspecto” (p.12). Por ser um sistema de signos, toda linguagem possui um repertório, uma seleção de signos que a compõe. Somente quando conhecemos o repertório de signos, as regras de combinação e as regras de uso desses signos é que podemos dizer que dominamos uma linguagem. No caso da Dança, o signo é o corpo e o movimento.

Dessa forma, podemos dizer que a linguagem é a articulação de signos para a produção de significados (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 1998). A Dança fala por meio do corpo, do movimento. A clareza com que essa linguagem fala depende da clareza com que o corpo é capaz de articulá-la. Com a clareza da articulação vem a comunicação, a ação e a relação com a realidade. Ou seja, ao vivenciarmos e compreendermos a linguagem da dança compreendemos também suas mensagens subliminares, seu significado, pois aprendemos a operar seus signos.

Assim, o estudo dos movimentos da Dança, a observação de elementos do movimento tais como peso, espaço, tempo e fluência e de suas combinações, nos dá algum sinal sobre como entrar conscientemente no universo de formas e estilos da Dança, nos permite articular seus signos com maior clareza.

A linguagem da dança como um processo de autoconhecimento (do corpo, de seus limites e de suas possibilidades) e instrumento de efetivação das relações sociais leva o indivíduo a experimentar novas possibilidades no plano do exercício da criação e de integração de um grupo. Ela pode atuar como elemento transformador, pois pode promover a aceitação de si mesmo e uma maior receptividade nos relacionamentos com os outros mediante o envolvimento que se estabelece num trabalho prático (BRASIL, 1997).

Estas características são enfatizadas pela Dança Educativa, Criativa ou Livre, a qual é fruto de uma mudança de paradigmas no ensino de dança na época do modernismo. Laban, como um de seus precursores, propôs a revalorização da Dança como instrumento de mobilização integral do homem moderno, pois o rigor dos códigos acadêmicos do balé limitava a possibilidade de expressão.

A Dança Educativa explora as inúmeras possibilidades e combinações de formas de movimentos como meio de expressão e comunicação, com maior exploração da qualidade desse movimento, do espaço e do tempo. Por enfatizar uma metáfora da mobilidade da própria vida do homem, possibilita a participação e a prática de todos.

A contribuição de Laban para este trabalho diz respeito ao modo que ele apresenta a Dança no contexto da educação. O autor considera o movimento como um aspecto central tanto para a educação, em geral, como para a Dança em particular¹¹. Em sua obra intitulada “Dança Educativa Moderna”, Laban (1990) ressalta que o valor educacional da Dança pode ser atribuído, em grande parte, à integração do conhecimento intelectual com a habilidade criativa, um objetivo de suma importância em qualquer forma de educação (GODOY, 1995).

Este é mais um ponto de contato com a teoria de Schön, pois este propõe uma formação em que interajam teoria e prática em um ensino reflexivo, proporcionando o desenvolvimento de pessoas criativas que possam atuar nas situações imprevistas da prática educacional. Assim como Laban que, por meio da Dança Educativa, questionava a técnica rígida e mecânica de que se apropriava o

¹¹ Este é um dos motivos pelos quais o autor é referência em vários documentos que tratam da Educação Infantil.

balé clássico na época, a partir da qual o aluno aprendia movimentos codificados e rígidos, sem qualquer interferência pessoal na criação do movimento. Ao contrário disso, esta Dança fornece a possibilidade de experimentar, vivenciar e praticar seus próprios movimentos e, por meio da combinação espontânea destes, existe uma variedade quase ilimitada de composição e descoberta de passos e gestos.

Contemporaneamente, a proposta de Laban pode ter um papel primordial até mesmo na compreensão e execução das próprias técnicas codificadas, desconstruindo-as. Seus estudos permitem a observação, análise e percepção, corporal e intelectual, dos elementos de movimento embutidos nos diferentes estilos¹² de dança e, conseqüentemente, dos aspectos sócio-político-culturais dessa Dança.

Para o autor, os movimentos da Dança são praticamente os mesmos utilizados nas atividades diárias, pois ele defendia um ensino de dança no qual a pessoa pudesse explorar de maneira livre suas capacidades espontâneas e inatas de movimento no espaço. Assim, a aprendizagem deve outorgar à pessoa a capacidade e a agilidade necessárias para seguir qualquer impulso voluntário ou involuntário de mover-se com desenvoltura e segurança.

Estes estudos oferecem subsídios para o entendimento contextual das estruturas da Dança (movimento – corpo, ações, espaço, relacionamentos) enfatizando a sintaxe e a semântica do movimento (estrutura, forma e sentido). Além de englobarem um sistema aberto a adequações nas mais diferentes realidades de criação, prática, apreciação e reflexão em Dança.

Desse modo, a Dança Educativa busca ampliar o repertório motor trazendo, da experiência de cada um, novos arranjos, caminhos e possibilidades para dançar. Para Laban, conhecer o uso de energia, de peso, das possibilidades do fluxo do movimento no espaço, entre outros, era como adquirir um outro tipo de “habilidade”, que abre portas e diferencia as pessoas, pois permite a expressão e a comunicação pessoal e intransferível de cada um.

Ao retermos a Dança Educativa neste trabalho, suas características e seus elementos constitutivos, não estamos falando de uma dança específica, mas como seu próprio idealizador destacou, estamos falando de uma linguagem artística universal, da essência da Dança. Contudo, sendo a Arte um componente curricular obrigatório nas escolas e a Dança uma das linguagens a serem exploradas, vamos

¹² Modo de expressão particular de uma dança.

discutir um caminho para iniciar esta discussão no ambiente escolar.

Da Dança para o dançar na escola

O reconhecimento da Dança como linguagem artística a ser inserida na escola foi declarado oficialmente, em âmbito nacional, nos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997.

A partir desse reconhecimento surgiu um outro desafio, o de como trabalhar a Dança na escola. Então, tornou-se necessário discutir como se dá a inclusão desta área do conhecimento para que ela tenha um compromisso social, afetivo, educacional e cultural de ampliar as vivências corporais dos alunos e estabelecer outras formas de comunicação na sociedade (MARQUES, 2003).

Na educação, o que se procura não é a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a atividade criativa da dança tem sobre a pessoa. Assim, pretende-se que o aluno aprenda a produzir, transformar, reproduzir, apreciar e fruir a Dança. Por este percurso os alunos poderão conhecer as qualidades do movimento expressivo e utilizar-se delas com menor esforço e maior eficácia (LABAN, 1990).

Neste mesmo pensamento o autor diz que a escola precisa: fazer com que as crianças tomem consciência do movimento; preservar a espontaneidade do movimento; e incentivar a expressão criativa das crianças.

É perante isto, que traçamos o plano de discussão da Dança na escola. Mas por onde começar?

Iniciamos nossa discussão exatamente pelo foco desta pesquisa, o corpo do educador, um corpo que discute o movimento, lê sobre o movimento, fala sobre o movimento, mas que pouco pensa, experiencia e vivencia o movimento com seu próprio corpo e Dança.

À medida que desenvolvemos a consciência de nós mesmos e sobre o ambiente, descobrimos que o corpo deve se converter em recurso sensível para possibilitar que se manifeste a interrelação entre o mundo interior e exterior. Um dos recursos que se pode oferecer ao educador é o contato com os princípios do movimento, o que se pode obter a partir do estudo da linguagem da dança. Esse foi o percurso escolhido por esta pesquisa.

Por vezes, é difícil compreender o significado do movimento e observar com precisão sem ter uma larga experiência, mas o professor pode começar por aplicar esses conhecimentos aos seus próprios movimentos, analisando-os (LABAN, 1990). Mediante a observação e a análise do movimento, o professor pode adquirir a necessária capacidade para julgar o valor educacional dos movimentos da Dança e das diversas danças.

Tais conhecimentos se fazem importantes ao professor de Educação Infantil, pois a terminologia e a atitude interna obtida a partir do estudo da Dança Educativa ajudam a reconhecer nosso corpo, nossas próprias deficiências de movimento, assim como as dos outros. O professor pode encontrar com maior facilidade possibilidades do corpo, do movimento e da Dança na relação consigo mesmo e na comunicação com os alunos.

Segundo Laban (1990), um dos objetivos da Dança na educação é ajudar a pessoa a estabelecer uma relação corporal consigo, com os outros e com o mundo. Para tanto, devemos nos familiarizar com sua matéria prima que é o movimento.

Desse modo, o estudo dessa linguagem se inicia na escola, a partir das formas básicas universais de movimento (andar, saltar, correr, entre outras) e não a partir da preparação de um espetáculo com padrões de movimentos estereotipados. A ênfase está no processo de construção da linguagem que pode gerar um produto (o espetáculo), mas como consequência de um trabalho e não como um fim em si mesmo. Este é um dos motivos pelos quais a Dança é destacada nos documentos referentes à Educação Infantil. Afinal, o valor social desta linguagem está no sentido de tornar a expressão precisa e, portanto, compreensível para as pessoas, explorando o movimento.

Ao professor que pela primeira vez experimenta em si mesmo a liberação do fluxo natural do movimento, aplica-se um processo semelhante ao das crianças. Quando tornamos estas experiências conscientes, conseqüentemente, enriquecemos nossa criação. Assim, podemos descobrir a facilidade ou dificuldade que temos para utilizar o movimento e manejá-lo ao dançar. Isto nos dará maior compreensão de nós mesmos e nos estimulará a desenvolver nosso potencial.

Nesse contexto, Laban oferece indícios sobre os elementos da linguagem para que cada um crie sua aula, seu programa, sua Dança. Além disso, sugere que o professor encontre sua própria maneira de estimular os movimentos de seus alunos e, posteriormente, a Dança. Por isso, podemos perceber que ele não nos

ensina como observar o movimento humano, mas aponta o que deve e pode ser observado para a compreensão dessa linguagem.

Essa observação se torna útil ao professor quando ele faz esse estudo primeiramente em seu próprio corpo. O professor que aprendeu a observar e interpretar o movimento pode promover situações pedagógicas em que permita ao aluno explorar seu corpo e experimentar outro modo de expressão. Segundo Laban (1990), “o professor que puder ajustar seus próprios esforços¹³ aos das crianças com as quais trabalha, obterá grandes vantagens no cumprimento de sua tarefa educacional” (p. 99).

Nesta mesma idéia, Kishimoto (1999) e Cruz (2006) destacam que é necessário ao professor aprender com os alunos a olhar para o seu próprio corpo para que o processo comunicativo se estabeleça no mesmo nível das crianças. Para isto, o professor precisa passar pelo processo de ensino/aprendizagem similar ao da criança para entender como isto ocorre. O lúdico é fundamental nesse processo, pois permeia as atividades desenvolvidas na Educação Infantil.

O professor, por meio de sua própria experiência de movimento, do conhecimento das dinâmicas do movimento, da conscientização de seu corpo e da ludicidade, poderá encontrar condições de se comunicar com as crianças e escolher com e para elas estímulos apropriados para a movimentação e para a dança.

Para que isso aconteça é importante problematizar a vivência do professor. Se ele entender o ensino da linguagem da dança apenas como a prática de uma sequência de movimentos, como uma série de padrões de movimento estereotipados, conduzirá seus alunos para esse caminho. Mas se ele reconhecer que a linguagem da dança utiliza o corpo e o movimento para produzir significados, poderá encontrar um tipo de estímulo e formar um ambiente que conduzirá a esse tipo de experiência.

Nesse momento, cabe destacar o conceito de “simetria invertida”, elucidado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, o qual ressalta o fato de que a experiência do professor como aluno define o papel que futuramente exercerá como docente. A compreensão desse fato evidencia a necessidade de que o professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação as atitudes, o modelo didático, as capacidades e os modos de organização que, se pretende, venham a fazer parte de sua prática pedagógica. A

¹³ Vide nota de rodapé da página 41.

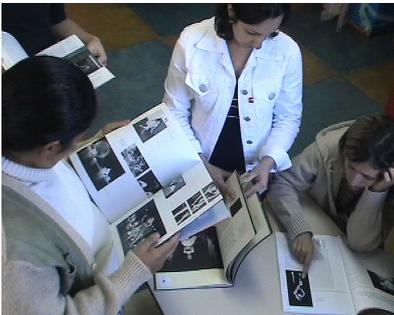
consideração da simetria invertida entre situação de formação e de exercício implica tornar a educação do professor uma experiência análoga à experiência de aprendizagem que ele deve facilitar aos seus alunos (BRASIL, 2001).

Tal fato justifica a importância do professor de Educação Infantil estudar, vivenciar e construir a linguagem da dança em seu próprio corpo.

Os autores estudados nesta pesquisa (SCHÖN, 1983, 2000; ALARCÃO, 1996, 2003; KISHIMOTO, 2002; ALBANO, 2004; MACHADO, 2002, entre outros) destacam a necessidade de o professor aprender por meio do fazer. Por essa razão, o professor precisa vivenciar as dinâmicas do movimento, experienciar a linguagem da dança e construir este conhecimento em seu próprio corpo.

Considerando tais colocações, o próximo capítulo apresenta uma proposta de um curso de formação continuada contendo os pressupostos, as idéias e a organização. Esse curso, chamado “Entrando na Dança”, foi idealizado pela pesquisadora a fim de unir os estudos de Schön (1983, 2000) e Laban (1978, 1990) investigados e adaptados à realidade das professoras participantes dessa pesquisa.

O fazer/pensar Dança



O fazer/pensar Dança

“... aquilo que é vivido na prática é mais forte e duradouro do que o que é ouvido em nível de discurso” (ANDRÉ, 2000, p. 64).

Um programa de Formação Continuada, pautado por um ensino reflexivo precisa contemplar tanto estudos sobre conceitos, conteúdos e conhecimento educacionais historicamente construídos, como discussões a respeito das formas de ensinar, das habilidades para lidar com as situações imprevisíveis da prática, e de todas essas questões ao mesmo tempo (SCHÖN, 2000; ALARCÃO, 2003). Isto porque, com frequência, as situações-problema se apresentam como casos únicos que não pertencem a nenhuma categoria de teorias; situações que o professor não pode tratar como problemas instrumentais a serem resolvidos simplesmente aplicando-se regras e receitas prontas.

Nesse contexto, enfatizamos a prática como eixo deste curso de formação de professores, com a intenção de fazê-los tomar consciência da sua própria aprendizagem. Levando isto em consideração, a construção de conhecimento não depende apenas da assimilação do conhecimento acadêmico, mas também da mobilização de um outro tipo de conhecimento produzido em diálogo com a situação real, o qual considera a conexão entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido na reflexão durante a ação.

Schön (2000) aborda tal questão quando destaca que o ensino reflexivo deve cultivar atividades que conectem o conhecimento e a reflexão-na-ação do professor com as teorias e técnicas ensinadas como conhecimento profissional historicamente construído.

Dessa forma, a ênfase do ensino reflexivo está na aprendizagem por meio do fazer descrita por John Dewey, há muito tempo, como a “disciplina primeira ou inicial”. Esse autor citado por Schön, (2000) destaca que “o reconhecimento do curso natural do desenvolvimento [...] sempre envolve situações nas quais se aprende fazendo” (DEWEY, 1974, p. 364 citado por SCHÖN, 2000, p. 24). Além disso, esse autor ainda diz que “o desenvolvimento normal não pode ser obtido sem levar em consideração o corpo, um fato óbvio; contudo, seu reconhecimento na escola, quase automaticamente revolucionaria muitas das nossas práticas educacionais” (DEWEY, 1966, p. 115 citado por BARBOSA, 2001, p. 62).

Acrescentamos e enfatizamos neste ponto o reconhecimento do corpo do educador pelo próprio educador, um corpo que pensa, expressa, fala, interage, ensina e aprende na relação com os alunos.

A pessoa que aprende por meio do fazer precisa enxergar por si própria e à sua maneira as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. “Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ‘falando-se’ a ele, mesmo que o falar possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver” (DEWEY, 1974, p. 151 citado por SCHÖN, 2000, p. 25).

Schön (2000) enfatiza que o ensino prático reflexivo envolve liberdade para aprender por meio do fazer, em um ambiente de risco relativamente baixo, com acompanhamento de orientadores que auxiliem o estudante a ver por si próprio e a sua própria maneira o que eles mais precisam ver. No caso da Dança, o corpo, o movimento e a expressão.

Para tanto, esta proposta do curso de Formação Continuada “Entrando na Dança” pretende fazer com que os professores, a partir do fazer-pensar Dança, entrem em contato com o movimento expressivo, discutam suas próprias práticas e percebam em seus próprios corpos a importância da Dança na escola. Além disso, sentir prazer ao dançar, ampliar o repertório motor, desacomodar percepções, provocar o estranhamento, estimular outras formas de comunicação e expressão também permeiam a discussão do corpo que dança e do corpo na dança. No mais, faz-se necessário compreender o espaço educativo como espaço de ampliação de experiências, de construção de olhares, escutas e movimentos sensíveis.

Nesta perspectiva, trabalhar com Dança ou fazer Dança, requer uma flexibilidade para lidar com as questões imprevisíveis geradas pelo corpo, pelo movimento, pela expressão, enfim pela prática. Schön (1983) diz que à medida que o professor age em situações indeterminadas da prática, ele desenvolve o talento artístico, o qual exige certa improvisação, criatividade e teste de estratégias elaboradas pelo próprio professor. Talento esse que o professor possui ao ensinar lidando com zonas indeterminadas da prática, tais como a incerteza, a singularidade, e o conflito. Com esse talento, o professor nomeia e estabelece relações que tornam o problema bem definido e possibilitam a aplicação dos conhecimentos técnicos na sua resolução. É um caminho de construção pessoal, e por isso, mais lento e trabalhoso.

O autor sugere que este caminho esteja pautado em uma formação que se dê

em um *practicum reflexivo* em que o professor aprende fazendo, como já foi explicitado anteriormente, começando a praticar mesmo sem compreender racionalmente o que faz (o que gera uma confusão inicial) e refletindo continuamente sobre esta prática com a colaboração de um orientador. Isto envolve os alunos-professores em um diálogo de palavras e proposições.

Um dos exemplos citados pelo autor é o conservatório de Dança, no qual os estudantes aprendem por meio do fazer. No caso desta pesquisa, o que o professor vai aprender (linguagem da dança) não pode ser entendido por ele antes que comece a praticar (estudar o movimento expressivo, dançar). Ele precisa começar a “pensar com o movimento” (experenciado, vivenciado, fazer dança) para que possa se aproximar da linguagem da dança.

Desse modo, a investigação do corpo e do movimento, bem como suas possibilidades e suas relações são parte de um ensino prático reflexivo. Portanto, investigar, experimentar e vivenciar seu corpo pressupõe estudar esta área, as relações construídas e as possibilidades expressivas, criativas e sensíveis dos professores.

Esses aspectos enfatizados nas proposições de Laban (1978, 1990) serviram de suporte para o trabalho aqui desenvolvido, na tentativa de compor uma perspectiva reflexiva com enfoque no corpo; fazendo o grupo entrar em contato com o “pensar com o movimento”, pensar enquanto dança, que está relacionado ao fazer a linguagem artística da dança; e de “pensar sobre o movimento”, pensar para dançar ou pensar sobre o dançar, que está relacionado ao estudo das qualidades do movimento.

Assim, trabalhar com o corpo do professor de Educação Infantil é importante não somente para a formação e para o bem estar deste, mas também porque o corpo do professor é um referencial para o aluno e é um meio de comunicação entre eles. Por isso, espera-se que as professoras tenham a oportunidade de vivenciar a Dança de maneira intensa e significativa, podendo descobrir novas habilidades pessoais e outras possibilidades pedagógicas.

Levando em conta o que os autores estudados nessa pesquisa destacam, é necessário que o professor vivencie o processo de aprendizagem para entender como ocorre a construção do conhecimento. Schön (2000) compartilha dessa questão dizendo que os professores precisam utilizar seu próprio processo de ensino-aprendizagem como forma de investigação destinada à mudança das

práticas. É desta maneira que essa proposta se insinua, considerando o aprender fazendo como instrumento na formação de professores por meio do ensino prático reflexivo.

Esse é outro ponto de contato dos estudos de Laban e de Schön. De um lado, o estudioso do movimento humano destaca a Dança como o pensar em movimento, englobando o pensar sobre a dança e o pensar para dançar. De outro, o estudioso da teoria da prática reflexiva enfatiza que a formação do professor reflexivo precisa dar conta das diferentes demandas que a prática lhes impõe, refletindo antes, durante e após a ação para se voltar a uma ação já refletida.

A linha de pensamento que contempla essa questão é enfatizada pelos autores citados ao longo deste trabalho como Schön (1983,2000); Alarcão (2003); Dewey (1974) citado por Schön (2000); Dewey citado por Barbosa (2001); Godoy (1995, 2003). Eles destacam, dentre outros aspectos, que a formação de professores precisa considerar: o estudo dos conceitos e conteúdos de determinada área de conhecimento para o domínio dos vários temas a serem ensinados; o estudo de métodos e técnicas para orientar os caminhos que levam à aprendizagem destes vários temas; e a conscientização do papel do professor como referência ao aluno. Contudo, esses aspectos não se encontram isolados, eles fazem parte de um todo integrado e a prática é o momento em que ocorre essa integração.

Ao trazermos essas considerações para nossa proposta, podemos ressaltar as seguintes questões: O que ensinar de Dança? Como ensinar Dança? Como o corpo do professor entende a linguagem artística da Dança? A primeira questão se refere aos conceitos e conteúdos, a segunda, à metodologia e a terceira, ao corpo do professor como referência para si mesmo e para o aluno.

Nesse contexto, falamos do todo integrado, falamos da inteireza do corpo do professor, falamos da prática que rompe com a fôrma para vislumbrar formas diferenciadas de ver, ouvir, observar, pensar, expressar-se e compreender as relações estabelecidas pelo seu corpo, falamos do corpo que dança, do corpo na dança e do fazer/pensar Dança.

Por isso, esta pesquisa pretende discutir a Dança na escola a partir do corpo do educador, não em um suporte ou uma receita de como trabalhar a Dança no espaço escolar. Sendo assim, não existe uma discussão corporal pronta. Será necessário aos professores de Educação Infantil entrar na Dança, aprender fazendo, experimentar, mexer com o corpo, pensar com o corpo, enfim, se movimentar. Afinal,

estudar o movimento, a Dança, significa envolver o corpo nesta dinâmica. Isto, não se aprende somente lendo e ouvindo, e sim fazendo, vivenciando, experimentando.

Com base nesses pressupostos, que englobam uma prática reflexiva, esse curso de Formação Continuada será construído em conjunto com as professoras de Educação Infantil participantes, pois partirá de uma linha teórico-prática estruturante e se desenvolverá englobando as necessidades delas.

Considerando todos estes aspectos, vamos nos debruçar sobre a proposta do curso de Formação Continuada “Entrando na Dança”, o qual foi organizado da seguinte maneira:

→ O que ensinar?

- Corpo e movimento (fatores do movimento, espaço, relacionamento/forma);
- Trajetória da Dança;
- Danças da Dança;
- Apreciação estética.

→ Como ensinar?

O que ensinar?

O “o que ensinar” trata dos conceitos e conteúdos, bem como a maneira pela qual serão selecionados e o para quê. Essa seleção é algo para se refletir constantemente, pois a dinâmica de uma aula é também imprevisível.

Colocamos aqui alguns conteúdos que foram trabalhados tendo em mente que a sequência e a ênfase dependeu do desenrolar de cada aula e das professoras, pois esta proposta pretendeu construir a reflexão sobre a Dança no ambiente escolar em conjunto com as professoras que nele atuam.

Para tanto, organizamos nossa proposta em quatro blocos de conhecimentos, baseados nos estudos de Preston Dunlop (1989) e adaptados à realidade desta pesquisa: 1) Corpo e movimento; 2) Trajetória da Dança; 3) Danças da Dança; 4) Apreciação estética.

1. Corpo e movimento

Para ilustrar o primeiro grupo de conceitos e conteúdos, uma citação de Laban (1978):

O corpo é nosso instrumento de expressão por via do movimento. O corpo age como uma orquestra, na qual cada seção está relacionada com qualquer uma das outras e é uma parte do todo. As várias partes podem se combinar para uma ação em concerto ou uma delas poderá executar sozinha um certo movimento como “solista” enquanto as outras descansam (p.67).

O autor destaca que o corpo é o instrumento por meio do qual o homem se comunica e se expressa e que qualquer pessoa que trabalha com o movimento precisa usar o corpo e suas articulações com clareza tanto na imobilidade quanto na mobilidade.

A partir dessa idéia, este primeiro bloco de conhecimentos está relacionado ao que Preston Dunlop citada por Marques (2004) denominou de ‘o movimento e suas estruturas’, ou o que Laban chamou de aspectos coreológicos da Dança, o qual engloba:

- a) o que se move – o corpo;
- b) como se move – os fatores;
- c) onde se move - espaço;
- d) com quem o movimento ocorre – relacionamento/forma.

Vejamos a seguir, cada um deles detalhadamente.

a) o que se move – O CORPO

*O corpo existe e pode ser pego.
É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
O corpo existe porque foi feito.
Por isso tem um buraco no meio.
O corpo existe, dado que exala cheiro.
E em cada extremidade existe um dedo.
O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
O corpo tem alguém como recheio.*

Arnaldo Antunes

As experimentações e a compreensão do corpo envolvem-no em diferentes situações, podendo estar parado ou em movimento. Quando o corpo está parado podemos perceber os ossos, os músculos, o volume, a simetria, a assimetria, as angulações, os pontos de tensão, entre outros. Quando o corpo está em movimento, podemos estudar a movimentação do corpo como um todo a partir das partes, com as articulações, as superfícies, as torções, as progressões, entre outros.

Entender seu corpo e perceber suas possibilidades está relacionado com a consciência corporal, a qual explora as sensações, postura e estrutura do corpo, além de envolver o experimentar, reconhecer, compreender e respeitar as possibilidades e limitações de movimento do próprio corpo. Esta linha de trabalho é desenvolvida pela Educação Somática¹⁴ que, é entendida como atividades nas quais o corpo é trabalhado com a preocupação de integrar todos os aspectos que o compõem: social, psíquico, físico, entre outros.

A conscientização corporal está relacionada com a sensibilização, canal que abre as portas da percepção do corpo (IMBASSAÍ, 2003). Quando pesquisamos nosso corpo e nosso movimento, nos aproximamos dessa percepção, ressignificando-os como protagonistas da comunicação e da expressão em níveis cada vez mais conscientes. Dessa maneira, estimula-se a propriocepção, sensibilidade própria aos ossos, músculos, tendões e articulações, informando como o corpo está e qual caminho utilizará para se movimentar, expressar.

A compreensão da estrutura e do funcionamento do corpo é essencial para a expressividade na Dança (ALEXANDER, 1991). Este percurso (da consciência corporal) leva a pessoa ao autoconhecimento, a partir do qual se gera a expressividade, tão importante na comunicação do corpo do professor de Educação Infantil com o aluno.

O trabalho de consciência corporal está focado na autorregulação do tônus muscular e na organização postural por meio de sensibilização do corpo, proporcionando ao aluno condições para detectar suas tensões e proceder à regulação das mesmas.

Para discutir a consciência corporal iniciamos pelo desenho do próprio corpo e, em seguida, estudamos a estrutura do corpo (ossos, músculos, volume, simetria, assimetria, pontos de tensão), a respiração, o equilíbrio e os apoios. Com isso, partimos para o estudo da movimentação do corpo inteiro, de sensibilização de

¹⁴ No curso vamos nos deparar com a educação somática por meio de algumas práticas de Eutonia.

partes isoladas, das articulações, das superfícies. Todos esses aspectos da consciência corporal foram envolvidos por técnicas de percepção do próprio corpo e do corpo do outro.

b) como se move – A QUALIDADE DE MOVIMENTO (FATORES)

*Em cada passo percorremos diversos caminhos,
em cada giro viajamos o mundo,
em cada olhar transmitimos desejos,
em cada toque multiplicamos sensações,
em cada queda transcendemos a emoção,
em cada dança sonhamos com os pés no chão.*

Rinaldo Donizete de Freitas

O como o corpo se move estuda as qualidades expressivas do movimento, as dinâmicas do movimento das quais fazem parte os quatro fatores: peso, espaço, tempo e fluência. Essas dinâmicas trazem significados e significações às ações do corpo no espaço, expressando nossas sensações e transformando-as em ações. Cada fator tem suas características, as quais foram trabalhadas durante as aulas conforme a demanda do trabalho e de todos os envolvidos. O quadro abaixo pontua as particularidades de cada um deles.

Fator de movimento	Qualidades	Relativo a	Desenvolve a	Afeta o poder humano de
fluência	Livre ou controlada	como	progressão	Sentimento
espaço	Direto ou indireto	onde	atenção	Pensamento
peso	Leve ou firme	o quê	intenção	Sensação
tempo	Prolongado ou repentino	quando	decisão	intuição

LABAN (1978, p. 186)

c) onde nos movemos – ESPAÇO

*Era uma casa muito engraçada
Não tinha teto, não tinha nada
Ninguém podia entrar nela não, porque na casa não tinha chão
Ninguém podia dormir na rede, porque na casa não tinha parede
Ninguém podia fazer xixi porque pinico não tinha ali.*

Vinicius de Moraes

O Espaço¹⁵ envolve a “arquitetura do espaço” criada por Laban, na qual existem elementos que organizam o movimento. Trata-se da “organização espacial dos movimentos que Laban desenvolveu” (RENGEL, 2003, p.36), enfim trata do espaço no corpo e do corpo no Espaço.

Este estudo envolve: o espaço pessoal, chamado por Laban de kinesfera, e o espaço global. A kinesfera, esfera que se encontra ao redor do corpo, dentro da qual e com a qual nos movemos, determina o limite natural do espaço pessoal, pois é demarcada pela circunferência que se pode alcançar com as extremidades do corpo sem mudar o lugar de apoio. Este espaço pessoal (Kinesfera) pode ser ocupado de diversas formas, abrangendo os seguintes aspectos:

- planos: porta/frontal (altura e largura), mesa/horizontal (largura e profundidade), roda/sagital (altura e profundidade);
- níveis: baixo, médio e alto;
- direções: para cima, para baixo, para frente, para trás, para direita, para esquerda;
- distância: perto e longe.

O espaço global é onde nos encontramos e este tem ligação com o homem, com a esfera pessoal dele. Por onde quer que vá, parado ou em movimento, está envolto nesta esfera pessoal.

De acordo com Preston Dunlop (1989), as formas que um corpo em movimento ou parado desenha no espaço estabelecem: as tensões espaciais (espaço vazio entre as partes do corpo); as progressões (caminhos delineados pelo corpo); e as projeções (espaços projetados fora do corpo que são delineados pelo olhar).

d) com quem nos movemos – RELACIONAMENTO/FORMA

f o r m a
r e f o r m a
d i s f o r m a
t r a n s f o r m a
c o n f o r m a
i n f o r m a
f o r m a

José Lino de Grünwald

¹⁵ Espaço aqui está relacionado com a “arquitetura do espaço” e não com o fator de movimento “espaço”. Para diferenciar um do outro costuma-se escrever Espaço com letra maiúscula para o primeiro, o qual indica onde ocorre o movimento; e com letra minúscula para o segundo, o qual está relacionado ao fator de movimento espaço que indica o como nos movemos, a qualidade de movimento com a qual nos movemos.

“Quando nos movimentamos, nós criamos relacionamentos mutáveis com alguma coisa. Esta alguma coisa pode ser um objeto, uma pessoa ou mesmo partes de nosso próprio corpo” (LABAN, 1978, p. 109).

O autor enfatiza que o “com quem nos movemos” fala sobre as alterações do volume do corpo em movimento, em relação a si mesmo ou a outros corpos. Fala, portanto, do relacionamento do corpo consigo mesmo, com o outro e com o meio.

Ao nos relacionarmos com esta alguma coisa, não há evidentemente qualquer necessidade de contato físico. Esse relacionamento ocorre por meio das ações em um determinado espaço. O corpo no espaço, realizando tais ações, define cinco formas específicas: Bola, Parede, Agulha, Parafuso e Pirâmide. Quando o corpo está em forma de Bola, ele se encontra arredondado e com volume (limão, esfera); na forma de Parede, está achatado (caixa, caderno); na forma de Agulha está fino e comprido (garrafa, obelisco); em Parafuso, se encontra torcido como um espiral (saca-rolhas, mola); e, na forma Pirâmide, está com uma base larga e o topo afunilado (FERNANDES, 2002).

Quando o corpo está em movimento, essas formas se moldam no espaço de três maneiras: forma fluida (relacionamento do corpo consigo, entre suas partes); forma direcional (relacionamento que traça caminho linear ou em forma de arco, como esticar seu corpo em direção a algo); forma tridimensional (relacionamento do corpo com o meio ambiente ou com o outro) (IDEM).

Dentre muitos exemplos, ressaltamos as danças populares, as danças sociais e as danças corais, as quais retratam o dançar com o(s) outro(s), proporcionando a integração entre as pessoas, a dança pelo prazer de dançar. Muitas dessas danças contemplam os três modos de mudança de forma ou mudanças do volume do corpo em movimento. Enfim, essa é uma maneira descontraída e dinâmica para envolver os alunos, os pais e a comunidade escolar na Dança, considerando as características de movimentação de cada pessoa no dançar junto com os outros.

Ressaltando tal aspecto, Godoy (2007) diz que é preciso considerar a “possibilidade, criada pela Dança, de se trabalhar coletivamente, incorporando qualidades individuais em benefício do grupo” (p. 58). Além disso, devemos considerar o prazer que a Dança proporciona a quem a realiza e a aprecia.

Laban (1990) destaca a Dança como uma arte possível a todos, a qual se utiliza dos movimentos cotidianos do homem para agir, interagir e reagir sobre o mundo. Este fato fortalece a relação consigo, com o outro e a situação.

Considerando essas questões, o estudioso da arte do movimento salienta que trabalhar com o corpo é, antes de tudo, uma atitude de respeito às individualidades e colocar em comunicação o mundo interno com o externo e vice-versa. Neste caminho, a Dança “não é um fim em si, mas um meio pelo qual se fomenta a expressão artística de maneira criativa” (IDEM, p. 108).

2. Trajetória da Dança

Este segundo bloco de conhecimentos aborda o contexto histórico, social e cultural da Dança. Neste momento vamos passear pela história da dança, abordando aspectos desde a antiguidade, a passagem das danças da corte (caráter social) até a aprendizagem destas, gerando o caráter educacional e posteriormente o caráter estético.

A linha do tempo destaca a Dança no Brasil e no mundo, bem como as mudanças de paradigmas, os coreógrafos, as relações com outras linguagens, o impacto estético causado pela evolução desta linguagem e como ela se encontra na escola.

3. Danças da Dança

O terceiro bloco de conhecimentos está relacionado ao fazer artístico, à experiência em Dança, que inclui o estudo de repertórios de movimento e composição coreográfica. Enfim, envolve a construção, a prática e a compreensão da Dança em si.

Neste momento, também entraremos em contato com as danças populares, tradicionais da cultura brasileira; e com a dança coral, criada por Laban, com o propósito de comemorar ou festejar algo, se divertir e principalmente perceber o prazer de dançar compartilhando este momento com outras pessoas. A dança coral é comunitária na preparação, na organização e na experiência de dançar. Ela se caracteriza por ser praticada por um grupo de pessoas e por ter uma movimentação simples e acessível a todos aqueles que desejarem participar.

Além disso, este grupo discute as estruturas inerentes à Dança que, segundo

Preston Dunlop (1989), são: movimento (o qual foi discutido no primeiro bloco de conhecimentos); dançarino (capaz de interpretar, criar, transformar o movimento por meio de sentimentos e história de vida); som (músicas, silêncio, melodias, voz, canto, ruído); espaço geral (lugar onde a dança acontece, palco, pátio, jardim, parque, entre outros).

Ao reunir todos esses aspectos, o foco da discussão é a construção de uma apresentação de Dança, uma coreografia¹⁶.

Para desenvolver esse processo precisamos de pré-requisitos, os quais construirão as bases para a criação e improvisação dessa composição coreográfica. Por exemplo, a organização de uma coreografia envolve a apreensão de movimentos que dependem do repertório motor de cada pessoa. Um trabalho com Dança pressupõe a ampliação desse repertório e de seus significados para criar novas possibilidades de movimentação corporal (tema tratado no primeiro bloco de conhecimentos e ampliado nos demais).

4. Apreciação estética

O último bloco de conhecimentos estuda a Dança como apreciação estética da arte do movimento por meio do envolvimento que se estabelece entre aqueles que dela participam como espectadores ou como dançarinos (GODOY, 2007).

A Dança atua como uma linguagem que possibilita a comunicação entre as pessoas. E onde, por se tratar de uma linguagem expressiva, podemos exercitar nossa apreciação estética. Apreciar, neste contexto, significa também aprender a observar o mundo a sua volta, investigar, ver, enxergar, relacionar o que está sendo dançado com o mundo, a cultura em torno.

O corpo na Dança deve ser visto e percebido como uma figura tridimensional e plástica. Tem um papel comunicativo, ressaltando a visualidade de seus movimentos, dos dançarinos e do espetáculo como um todo.

Com isso, estudamos o contato das alunas-professoras com a linguagem da dança como espectadoras. Discutir as produções das aulas, dos vídeos e de espetáculos, enfatizando o corpo na Dança e suas relações com outros corpos e com a sociedade, faz parte deste bloco. Para tanto, apreciar e fruir a Dança envolve

¹⁶ Coreografia é a escrita da dança, a criação de uma dança.

olhar, sentir e contemplar um espetáculo de dança, estando diante dele e por meio de vídeos.

Como ensinar?

O “como ensinar” refere-se à metodologia do curso de Formação Continuada em contexto, a qual relata o percurso escolhido pela pesquisadora para discutir os conceitos de um tema. Aproveito este momento para explicitar que a pesquisadora atua também como orientadora das professoras neste curso.

Para tanto, vamos percorrer o estudo das idéias de Donald A. Schön, Rudolf Von Laban e as experiências da pesquisadora adaptadas ao contexto das professoras envolvidas nessa pesquisa.

Como já foi mencionado anteriormente, a aprendizagem significativa da Dança acontece à medida que entramos em contato com suas particularidades e, principalmente, com o movimento expressivo. Ostetto (2004) reafirma esta idéia quando destaca que sensibilizar os sentidos do professor, como o movimento, o olhar, a escuta, contribui, sobretudo, para torná-lo mais atento ao outro; ampliando seu repertório motor e, conseqüentemente, seu acervo para criação – “uma vez que só se cria a partir da combinação de elementos diversos que se tenha, tornando sua prática mais significativa, autoral e criativa.” (p. 23).

Mas qual caminho percorrer para chegar à linguagem da dança de que falamos até agora?

Isabel Marques em seu livro “Ensino de Dança hoje: textos e contextos” apresenta uma proposta para o ensino de Dança que aponte e construa possibilidades para trabalhar com esta linguagem artística. Essa metodologia está apoiada em quatro princípios: problematizar, articular, transformar e criticar, os quais permeiam o “tripé dança-ensino-sociedade” (MARQUES, 1999).

A problematização requer um constante diálogo verbal e corporal entre professor e aluno e entre os próprios alunos. Dessa mesma forma, Schön (2000) enfatiza que um diálogo de palavras e ações é essencial no início do trabalho, quando confusão e mistério estão presentes. A articulação está relacionada com a criação de uma rede de relações que permite aos alunos conectarem-se ao corpo, às pessoas, aos conteúdos da Dança e à sociedade. Trabalhar com a possibilidade

de transformação pressupõe apreciar o desconhecido, o indeterminado. Essa transformação acontece no corpo e por meio do corpo dando ao aluno a possibilidade de expressar e comunicar significados, encontrando sua própria maneira de dançar. E, por fim, criticar é conseguir observar com clareza, amplitude e profundidade, permitindo-nos fazer escolhas conscientes (MARQUES, 2003).

Segundo Godoy (2007), a Dança é uma “forma de integração individual e coletiva, em que a pessoa exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade” (p. 60). Desse modo, essa linguagem artística pode ser reconhecida como um dos elementos de contribuição para a formação do cidadão pertencente às sociedades sempre em transformação.

Ao se considerar a Dança uma experiência de arte criativa e educacional, proporcionamos à pessoa uma forma de vivenciar valores estéticos descobertos na realidade por meio de experiências motoras (GODOY, 1995), nas quais problematizar, articular, transformar e criticar estejam presentes. Para compreender a Dança como arte é preciso ampliar seu conceito e seus conteúdos.

Segundo Alarcão (2003), é por meio da compreensão que nos preparamos para a mudança, para o incerto e para a permanente interação, contextualização e colaboração. Assim, compreender o mundo, os outros, a si mesmo e as interações que entre estes vários componentes se estabelecem, precisa ser parte da formação de professores.

Dessa maneira, este curso de formação de professores está centrado na investigação, encorajando e apoiando as pesquisas corporais das professoras a partir de suas próprias práticas da experimentação, criação e reflexão de suas próprias danças. Perante as características desse ensino, Alarcão (2003) destaca que essas teorias práticas dos professores assumem uma legitimidade que lhes é negada pelo ponto de vista dominante da ciência aplicada.

Ao considerar, dessa forma, a formação de professores reflexivos e uma concepção problematizadora da Dança é importante pensarmos o corpo que dança sob uma perspectiva lúdica, flexível, perceptiva e relacional, como um trabalho de construção e reconstrução. As danças sugeridas devem proporcionar investigações, criações, escolhas, brincadeiras e olhares diferentes para os corpos, para os outros e para o mundo. Pois cada corpo tem uma maneira de pensar, de organizar, de se relacionar com o mundo, em um tempo, de acordo com suas experiências.

O curso de Formação Continuada “Entrando na Dança” parte do contexto das

professoras para construir um diálogo de histórias de vida, abordando o corpo, o movimento e a Dança. Além disso, este curso considera os múltiplos significados e significações que esses contextos trazem para as professoras para que possamos questioná-los e, se for o caso, transformá-los diante das discussões do corpo e no corpo, como a Dança nos proporciona.

Considerando o contexto da Educação Infantil e das professoras, o “como ensinar” enfatiza o lúdico no estudo da Dança, como pudemos observar pelos exemplos de atividades citados até o momento. A palavra “lúdico” vem do latim *ludus*, que significa “brincar, jogar, divertir-se”.

A vivência da ludicidade como fazer pedagógico durante o processo de formação do professor instiga o ato criador, recriador, crítico, aguça a sensibilidade, o espírito de liberdade e a alegria de viver.

Kishimoto (1999) destaca que a presença do lúdico na formação de professores possibilita ao professor conhecer-se como pessoa, saber de suas possibilidades, desbloquear sua resistência e ter uma visão clara sobre a importância do jogo e da brincadeira na vida da criança, do adolescente e do adulto.

A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural; os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento (SANTOS e CRUZ, citado por SANTOS, 1997, p. 12).

Vieira (2002, 2008) discute a importância do aspecto lúdico no aprendizado e no ensino da Dança em escolas a partir de intervenções pedagógicas somente com alunos e; com alunos, seus pais e seus professores. Esses trabalhos dizem que o prazer, experimentado ao dançar encontrado pela maioria dos participantes após a intervenção, poderia também ser vivenciado por eles na escola ou em outros lugares de uma maneira geral. Pois, na atividade lúdica, o que realmente interessa é ação e não somente o resultado dela, é o vivido, experimentado. São os momentos vivenciados, consigo mesmo e com os outros, que atrelam fantasias e realidades, autoconhecimento, conhecimento do outro e prazer. É o brincar e o jogar com o corpo, criando e recriando formas, danças e proporcionando prazer ao entrar nessa brincadeira, nesse jogo.

Por conta disso, a ludicidade está entrelaçada na proposta do curso “Entrando

na Dança”, pois ela permite brincar e jogar com o corpo, proporciona a liberação da espontaneidade e, portanto, da capacidade criadora para um encontro das professoras com a linguagem da dança.

Entendemos que o percurso escolhido, além de incorporar as estruturas teórico-práticas, pode estimular reflexões/ações críticas e mais sensíveis nas alunas-professoras. Para isso, as estratégias utilizadas são:

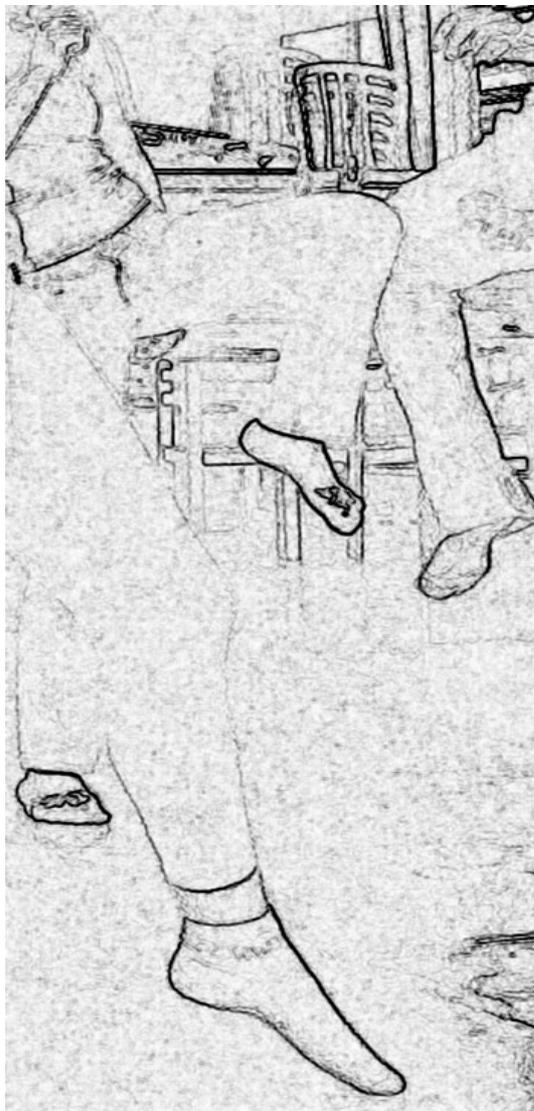
- aulas teórico-práticas;
- as aulas iniciam e finalizam sempre com uma questão problematizadora do que será vivenciado e da relação dessa experiência com o cotidiano das professoras;
- discutir e vivenciar o corpo, o movimento e a Dança, utilizando-se das múltiplas linguagens;
- atividades lúdicas: jogos, brincadeiras, mímica, dança coral;
- atividades técnicas como exercícios técnicos de Dança, de consciência corporal e de improvisação;
- exploração de danças e movimentos do cotidiano;
- leitura e discussão de textos;
- elaboração de um caderno coletivo de registros das aulas (portifólio);
- apreciação de vídeos e espetáculos de Dança.

As estratégias explicitadas pretendem instrumentalizar as professoras para compreenderem e analisarem as questões relacionadas ao corpo, ao movimento e à Dança, presentes no cotidiano delas, permitindo a exploração, expressão e a apreciação da própria linguagem como arte.

Além disso, tais estratégias propõem que o orientador trabalhe com as alunas/professoras, e não para elas (OLIVEIRA-FORMOSINHO e KISHIMOTO citadas por MACHADO, 2002). Trabalhar com o professor significa proporcionar um ensino que respeite seu processo de descoberta, suas experiências e não simplesmente apresentar um conteúdo a ele. Este é um dos pressupostos da formação em contexto.

Acreditamos que a construção do conhecimento precisa ser gestada. Assim, o ensinar não é dar aula, mas construir a aula com os alunos. Em vista disso, o fazer-pensar Dança, não se apóia em receitas prontas, mas em construções corporais individuais e coletivas que permitirão ao professor entrar nesta linguagem de uma forma reflexiva, lúdica e problematizadora.

A poética do método



A poética do método

Esta pesquisa teve um ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental na detecção e apreensão de ocorrências significativas para a compreensão do objeto deste estudo.

Foi pautada no acompanhamento de um processo contínuo de levantamento, construções e desconstruções de concepções a respeito da linguagem da dança, durante a realização de um curso de formação continuada em contexto chamado “Entrando na Dança”. O curso, planejado de acordo com as proposições de Schön (2000) sobre a prática reflexiva, envolveu estudos, vivências práticas, discussões em grupo e colaboração entre as professoras e a pesquisadora, cujos apontamentos resultaram em substancial conteúdo de análise.

Dessa maneira, assume caráter qualitativo. Mas nesse âmbito, assume também outras especificidades, por ter sido um trabalho voltado à formação de professores em contexto, com a preocupação em contribuir com o pensar, autônomo, sistemático e coletivamente sobre determinado tema de interesse com vistas à transformação.

Tal fato lhe imprime a característica de pesquisa-ação, considerada por Alarcão (2003) como uma estratégia que se destaca quando se trata justamente da formação de professores em contexto de trabalho. Pois a pesquisa-ação tem três características importantes: contribuição para a mudança (quando envolve reflexões a respeito das concepções da prática pedagógica do professor); caráter participativo e motivador do grupo (é desenvolvida em conjunto com o grupo de professores); e, o impulso democrático (os envolvidos na pesquisa expressam suas idéias em relação ao fenômeno pesquisado).

Thiollent (1988), considerando essas características, ressalta que a pesquisa-ação supõe a participação ativa e determinante dos sujeitos no encaminhamento das ações de estudo, com destaque à efetiva participação do pesquisador. E, afirma:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (p.15).

Foi a partir dessa ideia, que se estabeleceu o compromisso da pesquisadora

com a população pesquisada a fim de buscar coletivamente alternativas para a resolução de problemas que atingem essas pessoas, a comunidade escolar e a comunidade que pesquisa a Dança nesse ambiente.

Por fim, ao acrescentar um adjetivo, chega-se à denominação de pesquisa-ação participativa, que se estabelece quando a participação se dá, além daquela do pesquisador controlador de variáveis, mas que participa igualmente no nível da ação, permitindo também, a participação dos sujeitos do grupo estudado (que adquirem um papel ativo de “sujeitos” e não “objetos” de pesquisa). E, na pesquisa-ação participativa, o pesquisador, busca a participação dos sujeitos como parceiros do processo com a intenção de que haja uma mudança na realidade que vem estudando. Por isso sua intervenção, embora mediadora, é instigante; lança mão de recursos que façam os participantes confrontar fatos e temas relacionados ao objeto de estudo, provocando discussões e reflexões e o emergir de novas posturas, posicionamentos e interesses nesse contexto.

Usufruir deste estudo, podendo questioná-lo, problematizá-lo e reconstruí-lo perante suas necessidades; foi com essa intenção que esta pesquisa foi estruturada e construída dentro da escola, em conjunto com as professoras. E, nesse sentido, foram considerados os seguintes itens:

O local

O local de atuação foi a Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) “Conjunto Habitacional Elísio Teixeira Leite”, na periferia da zona oeste do município de São Paulo. Vinculada à Diretoria Regional de Educação de Pirituba, essa EMEI foi criada em 1982 para atender as crianças do conjunto habitacional.

A construção dessa e outras EMEIs é fruto do Movimento de Luta por creches, realizado entre 1978 e 1982, que impulsionou a ampliação da rede de creches e EMEIs no município de São Paulo. Oliveira e Ferreira (1989), citadas por Souza (2007), apontam que, mesmo com o aumento do número destas instituições entre 1982 e 1984, o atendimento à demanda ainda era insuficiente.

O histórico de creches e pré-escolas brasileiras caminha paralelo até a LDB, promulgada em 1996, unir as duas redes com a denominação de “Educação Infantil”, como parte da Educação Básica. Este fato gerou a obrigatoriedade de os

municípios incluírem as creches no sistema de ensino de educação. A Lei criou nova possibilidade de atendimento ao propor, em seu Artigo 30, que a Educação Infantil seja oferecida em creches e pré-escolas. A partir daí, o município de São Paulo passou a denominar as creches e as escolas municipais de Educação Infantil como Centros de Educação Infantil (IDEM).

A história da rede de Educação Infantil no município é acompanhada até os dias de hoje pela falta de vagas para atender à demanda de crianças, caso da região onde se localiza a EMEI participante desta pesquisa. De 1982 até 2007 não foi construída mais nenhuma escola próxima a esta EMEI para atender à demanda de alunos do local, que aumentou devido à construção de conjuntos habitacionais na região. Com a carência de escolas para atender as crianças de 3 a 6 anos, esta EMEI “Conjunto Habitacional Elísio Teixeira Leite” elevou o número de salas de aula. Porém, desde sua inauguração não foi ampliada ou reformada para suprir esta necessidade, o que resultou na transformação de todos os espaços disponíveis na escola, para atividades diversificadas direcionadas às crianças – exceto um pequeno pátio cimentado e um parque de areia, ambos abertos ao tempo – em dez salas de aula.

Esse fato fez com que as salas ficassem lotadas e a escola abarcasse muitos professores, motivo que influenciou na escolha desta unidade escolar para o desenvolvimento desta pesquisa.

O critério dessa escolha foi, de início, a localização da EMEI, região na qual a pesquisadora trabalha desde 2002; depois, o nível sócio-econômico-cultural, fruto do crescimento desordenado da população, demonstrado pela falta de infra-estrutura urbana, social e cultural que atingem os moradores desse local, privando-os de ter contato com a Arte; e, por fim, por essa EMEI contemplar a maior quantidade de salas de aulas, acarretando no maior número de professoras participantes da pesquisa.

O contato

No primeiro contato com a direção e a coordenação da escola, conversamos sobre a pesquisa, o projeto da escola, a parceria entre a pesquisa acadêmica e a instituição escolar, e a necessidade de ouvir as professoras quanto ao interesse em

participar do curso de formação continuada “Entrando na Dança”.

Após o interesse manifestado pela escola, houve a apresentação da proposta do curso. Realizada em reunião pedagógica com a presença de todas as professoras da EMEI, com o objetivo de socializar a pesquisa e discutir a possibilidade e o interesse em incluir o curso no horário coletivo de estudos docentes da unidade escolar. Todas as professoras ressaltaram a necessidade deste curso e explicitaram a carência de formação para tratar a linguagem da dança na escola. Além disso, elas solicitaram que o curso fosse incluído no projeto pedagógico por meio do Projeto Especial de Ação¹⁷ (PEA), o qual é desenvolvido no horário coletivo e contempla o maior número de professoras. Para tanto, solicitaram que a pesquisadora estivesse presente no momento da construção deste projeto.

Este momento ocorreu em uma outra reunião, chamada de Jornada Pedagógica pela Secretaria Municipal de Educação. Iniciamos a discussão sobre qual a necessidade das professoras no cotidiano da prática pedagógica, considerando o que acreditam que seja importante para a Educação infantil. A maioria das respostas ressaltou a ansiedade que elas sentem para alfabetizar as crianças, algo que não é objetivo desta fase da escolarização.

Apesar das professoras reconhecerem essa situação, o trabalho ainda tem a preocupação com a linguagem escrita. As falas delas voltaram-se ao interesse em abordar o corpo e o movimento na sua prática pedagógica, não como brincadeiras para passar o tempo, mas como contexto e como linguagem a ser incentivada na infância. Porém, disseram não ter formação para lidar com tais questões. Chegaram à conclusão que precisam de suporte teórico-prático para trabalhar o corpo e com o corpo das crianças.

Após a construção do projeto PEA, a coordenadora pedagógica organizou os grupos dos horários coletivos, de tal maneira que, uma vez por semana, as professoras que pertencem a esses grupos participariam do curso de Formação Continuada ministrado pela pesquisadora.

É importante ressaltar que a coordenadora pedagógica destacou que a participação no curso não era obrigatória, mas, mesmo assim, todas as professoras fizeram a opção por participar. Das trinta e quatro professoras da escola, vinte e três foram atendidas pelo curso. As nove restantes não foram contempladas por não

¹⁷ Esse projeto faz parte do horário coletivo dos professores, podendo estar acoplado a Jornada de trabalho ou ter participação opcional dos professores. O tempo destinado a este projeto está associado a estudos de ações pedagógicas para serem desenvolvidas com a comunidade escolar, principalmente com os alunos.

participarem do horário coletivo ou por falta de disponibilidade da pesquisadora para atendê-las no horário coletivo organizado pela escola.

A partir deste primeiro contato, iniciamos nossos encontros.

Os encontros

Os encontros aconteceram no decorrer de 23 semanas consecutivas, com aulas de 120 minutos de duração, totalizando 46 horas. Eles foram realizados às quartas-feiras em três grupos com horários coletivos distintos, nos quais as vinte e três professoras foram distribuídas da seguinte forma:

Grupo 1 (9h – 11h): 5 professoras;

Grupo 2 (11:20h – 13:20h): 8 professoras;

Grupo 3 (13:20h – 15:20h): 10 professoras.

Essa divisão dos grupos ocorreu porque as professoras trabalham em períodos diferentes e participam desse projeto antes ou depois do horário em que ministram aula. Assim, as professoras que fazem o horário coletivo das 9h às 11h ministram aulas com início às 11:10h; aquelas que fazem parte do grupo 2 ministram aulas até às 11 h; e as do grupo 3 ministram aulas no último período, o qual inicia às 15:30h. A coordenadora pedagógica acompanhou os encontros do grupo 3 e esporadicamente visitou os encontros dos outros dois grupos. A participação dela foi importante, pois permitiu a articulação da pesquisa com o projeto pedagógico da escola e com as atividades extraclasse desenvolvidas.

Começamos o curso na própria escola, porém nos deparamos com um problema: a ausência de um local para realizar as atividades corporais, pois o espaço físico desta EMEI é restrito. A estrutura física contempla 10 salas de aula; um refeitório; um pátio na frente da escola que é utilizado para organizar as crianças no início e no término dos períodos de aula e para atendimento da comunidade pela secretaria; um parque descoberto, com brinquedos dispostos na areia; um pequeno pátio cimentado descoberto que fica ao lado das salas de aula, e uma sala de professores, onde acontecem as reuniões dos horários coletivos. Todos esses espaços são ocupados pelos alunos durante a dinâmica diária, afinal a EMEI atende por volta de 980 alunos em três períodos de aula.

Por isso, entramos em contato com a Biblioteca Pública Municipal “Érico

Veríssimo”, que fica próxima à escola, e conseguimos uma sala para a realização dos encontros.

A obtenção dos dados

A primeira fonte de dados foi a sucessão de encontros realizados em função do curso de formação continuada, durante os quais se operou constante troca e construção de conhecimento, que resultou na efetiva composição coletiva do programa de atividades. Nessa fase os dados foram obtidos por registros fotográficos e filmagem.¹⁸ Com estes registros construímos um “videoclip” ilustrativo do curso “Entrando na Dança” para ser entregue à escola e exibido na apresentação desta pesquisa. Para tanto, as aulas foram filmadas e fotografadas, ora com a colaboração de Petícia Machado de Carvalho, integrante do Grupo de Pesquisa “Dança, Estética, Educação”, ora pela coordenadora pedagógica da EMEI. Esse material serviu de apoio à aproximação da pesquisadora do seu próprio trabalho realizado como professora do curso ‘Entrando na Dança’, bem como das participantes do curso e do ambiente em que elas atuam e onde ocorreu o curso.

Em duas oportunidades as professoras foram consultadas diretamente e responderam a perguntas fechadas e abertas, organizadas em dois questionários, A e B.¹⁹ O questionário A, aplicado antes do curso para todas as professoras participantes da pesquisa, teve por finalidade identificar quem eram essas professoras, qual a concepção de Dança que elas tinham e qual o contato que já haviam estabelecido com essa linguagem. Tais informações obtidas nortearam a elaboração do programa e também a avaliação da repercussão do programa nas professoras. Com o questionário B, aplicado após o término do curso, pretendemos verificar os apontamentos realizados pelas professoras sobre o corpo, o movimento e a Dança e; elucidar aspectos do curso que foram significativos ou não para elas.

A aplicação do questionário A aconteceu logo após o aceite da proposta do curso de formação continuada “Entrando na Dança”, realizada em uma reunião pedagógica com todas as professoras presentes. E, a aplicação do questionário B ocorreu ao término do curso, realizada em dois dias, em função da extensão do

¹⁸ Esses registros foram autorizados pelas professoras para serem utilizados nessa pesquisa. As autorizações encontram-se anexo.

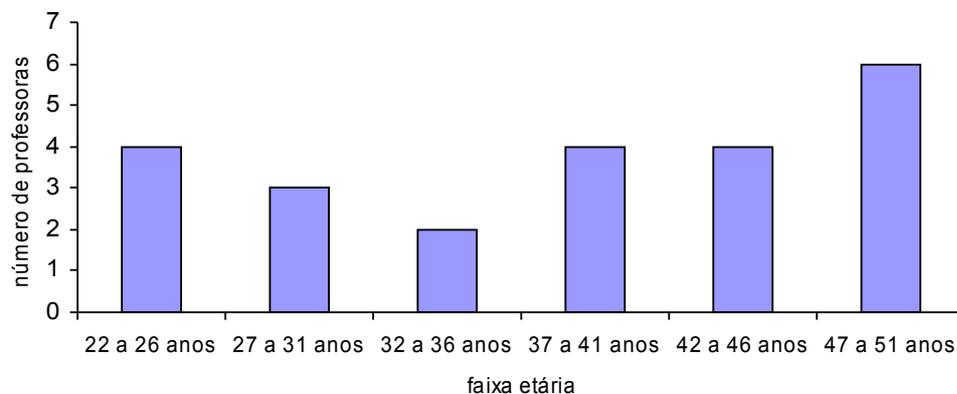
¹⁹ Esses questionários encontram-se anexo.

questionário.

As professoras participantes

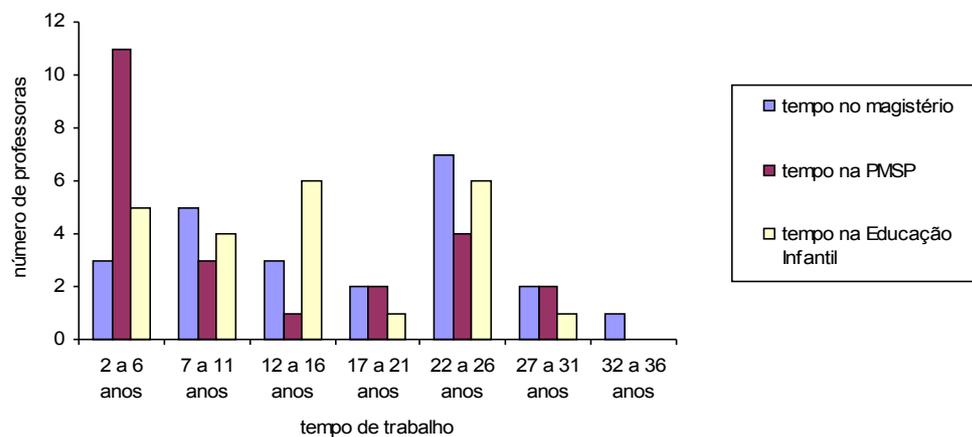
Apresentamos a seguir, o perfil das vinte e três professoras participantes desta pesquisa por meio de gráficos para facilitar a visualização.

Faixa etária das professoras



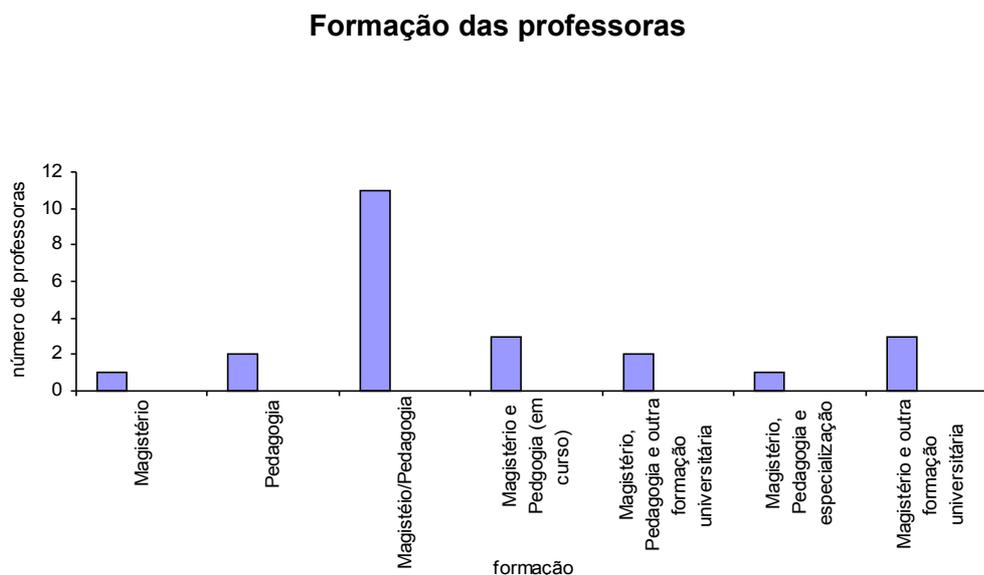
Estas professoras têm entre 25 e 51 anos de idade. Sendo que, a maioria encontra-se na faixa etária de 47 a 51 anos.

Tempo de trabalho no Magistério, na Prefeitura Municipal de São Paulo e na Educação Infantil



Ao observarmos o tempo de trabalho das professoras, verificamos que o maior tempo de permanência no Magistério é 32 anos e o menor, 3 anos. Na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP), o tempo de permanência na rede varia de 2 a 29 anos de trabalho e, na Educação Infantil, de 3 a 27 anos.

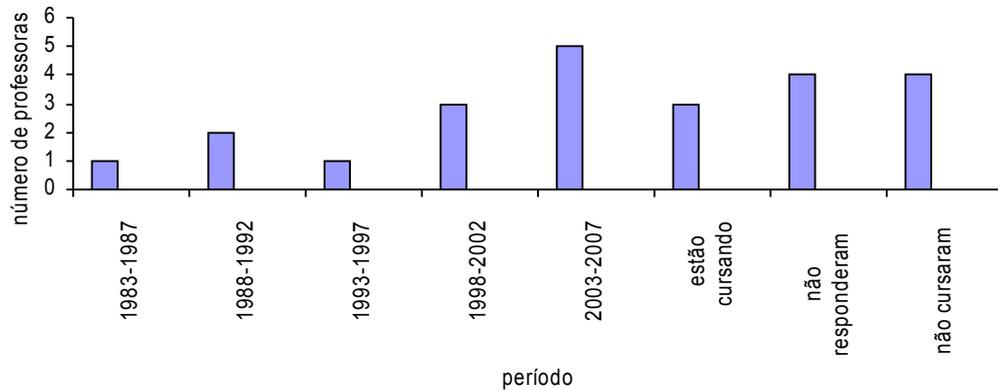
Além disso, temos o maior número de professoras no Magistério no período de 22 a 26 anos de trabalho, com sete professoras; e o menor de 32 a 36 anos, com uma professora. Quando nos referimos ao tempo de trabalho na PMSP, observamos que onze professoras estão entre 2 e 6 anos na rede. Em relação ao tempo na Educação Infantil, temos doze professoras entre 12 e 21 anos de trabalho nesta fase de escolarização.



Quanto à formação, encontramos o maior número de professoras com habilitação em Magistério e Pedagogia. Além disso, observamos que 21 professoras cursaram Magistério. 16 cursaram Pedagogia e 3 ainda estão cursando. Outras 3 professoras também realizaram curso superior, mas em Licenciatura em Letras, Matemática e Educação Artística.

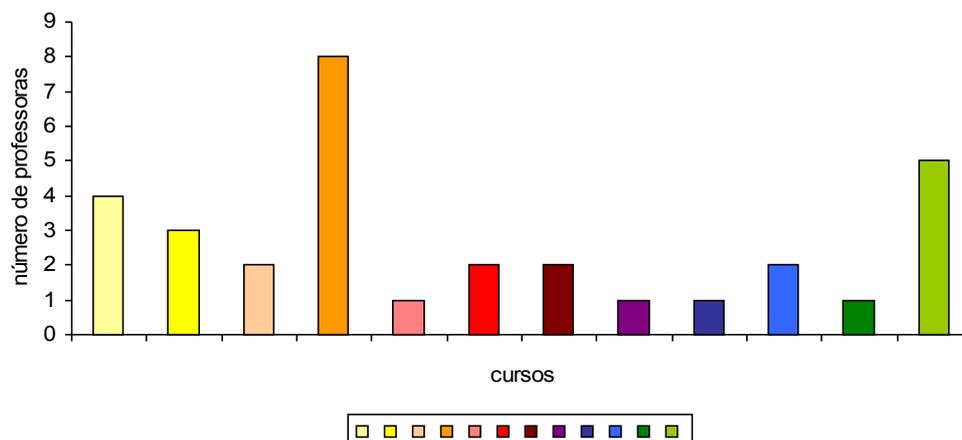
Dentre todas, apenas 2 não possuíam formação para o magistério em nível médio e uma delas possui somente a formação no Magistério, porém afirma pretender ingressar no curso de Pedagogia no próximo ano. Encontramos também, uma professora com especialização em Psicanálise.

Ano de conclusão da formação em Pedagogia



Constatamos que até 1997 somente 4 professoras da amostra de estudo haviam concluído a formação em Pedagogia. Já, entre os anos de 2003 e 2007, encontramos o maior número de professoras que concluíram esta formação. Os dados revelaram que a professora que concluiu o curso há mais tempo o fez 25 anos atrás e, a mais recente, há um ano. Além disso, as professoras com mais tempo de trabalho no magistério adquiriram a formação em Pedagogia há aproximadamente 7 anos.

Participação em curso de formação continuada oferecidos pela PMSP



- O desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos: Perspectiva de Wallon
- Inclusão
- Jogos e Brincadeiras
- Vários
- Interdisciplinaridade
- Vozes da África
- Sexualidade
- Contação de histórias
- Simpósio de Educação Infantil
- Cursos relacionados à saúde na escola
- Não realizaram nenhum curso de formação continuada
- Nunca realizaram

Ao serem questionadas sobre a participação em cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura, quais foram eles e quando foram realizados, as professoras citaram somente o nome do curso, deixando de responder o período em que foi realizado. Esse fato pode ter ocorrido em função da extensão da pergunta.

O curso mais citado foi “O desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos: perspectiva de Wallon”. Dentre as 23 professoras, 5 delas nunca realizaram cursos de Formação Continuada oferecido pela Prefeitura e 8 fizeram vários cursos, mas não escreveram quais foram eles.

A partir dessa apresentação do perfil das professoras fomos construindo os passos e compassos do curso de Formação Continuada “Entrando na Dança”.

No passo e compasso

A trajetória dessa pesquisa se deu por conta da imersão da pesquisadora no projeto também como professora. Durante esse trajeto, adotamos duas referências para o relato desses passos e compassos: pesquisadora/professora, quando as pesquisas sobre formação de professores, Educação Infantil e Dança alimentam os encontros do curso “Entrando na Dança”, com um olhar externo a eles; e professora/pesquisadora, quando a pesquisadora está diretamente ligada ao processo de ensino/aprendizagem das alunas/professoras, vivenciando o prazer de ser professor e as incertezas desse processo.

Da mesma maneira, as professoras integrantes da pesquisa também terão

duas referências: alunas/professoras, quando estão participando dos encontros; e professoras/alunas quando, trazem como fonte única para o trato desse aspecto, suas experiências e suas práticas pedagógicas.

Nas referências, professora/pesquisadora - pesquisadora/professora caberia ainda incluir a palavra artista, assim como em alunas/professoras – professoras/alunas, caberia incluir artistas e co-pesquisadoras, pois todas vivenciaram um processo de construção e manifestação criativa e estética, sistematizando o estudo aqui apresentado. Porém, para a apresentação do texto utilizamos somente as palavras professora, pesquisadora, alunas e professoras.

Esses aparentes trocadilhos ilustram a simetria invertida discutida na formação de professores. Segundo Mello (2000), a situação de formação profissional do professor é “inversamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor, ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo-o como professor” (IDEM, 2000, p. 102).

A autora destaca que a formação do professor deve ter como ponto de referência esta simetria invertida. Foi por investir nessa premissa que adotamos esse desenho metodológico. Se em formação o professor encontra-se na condição de aluno e essa vivência influenciará sua atuação no exercício do magistério, é de se esperar que a postura do professor que atua como seu formador possa imprimir marcas indeléveis na sua experiência. Considerar tal aspecto no desempenho de seu papel, imputou à pesquisadora a responsabilidade por manter firme atenção às suas próprias ações durante o processo; certo controle da sua intencionalidade; mais ainda, daquilo que há muito se encontra atrás dessa intencionalidade, a sua determinação imanente da sua natureza própria de desejar a manifestação das capacidades de suas alunas, neste caso, também professoras.

A partir destes aspectos, os passos e compassos do curso de formação continuada “Entrando na Dança” foram organizados considerando a maneira pela qual um projeto se constrói por caminhos formados no seu próprio caminhar, com um destino ainda obscuro, longínquo, porém realizando ações para desvelá-lo (GODOY, 2003). Enfim, o que se quis foi que o projeto proporcionasse às professoras vivenciar, com a pesquisadora, o que acreditamos deva ser vivido pelos seus alunos em relação a elas.

Frente a essa plasticidade, o rigor na sua observância foi o maior desafio.

Martins (2000) citada por Godoy (2003) ressalta que um projeto desenvolvido na escola é diferente de um planejamento de atividades para serem cumpridas, pois o projeto tem intenções e possibilidades, que são constantemente avaliadas e reorganizadas para se adequarem ao contexto do lugar e das pessoas envolvidas. Assim, o projeto percorre outros caminhos, sem abandonar o foco por meio do qual ele se originou.

Um projeto é uma intenção que precisa ser continuamente avaliada e replanejada. Como um vir-a-ser, o projeto proporciona ao grupo a aprendizagem e o conhecimento através de situações de aprendizagem, onde escolher, propor, opinar, discutir, decidir, avaliar são habilidades desenvolvidas durante o processo do próprio aprendizado em parceria com o grupo e com o professor. Ele pode ser transformado durante sua concretização, assim como uma viagem pode ser alongada e encurtada. O projeto pode enveredar por caminhos desconhecidos ou percorrer os pontos já considerados por outros como “turísticos” ou incorporar o acaso, as notícias de última hora... Pode ter espaços de descanso, de conversas que revigorem os caminhos... O projeto é como um mapa pleno de potencialidades: lugares visitados, sítios pouco explorados, atalhos provocadores, trilhas e clareiras já percorridas, paisagens que se quer ver de novo e de novos ângulos, pontos que se quer evitar [...] (MARTINS, 2000, p. 73 citada por GODOY, 2003, p. 48).

As ações que desenham tais caminhos, depois de realizadas e recriadas na própria ação, serão refletidas para nova avaliação e replanejamento. Esse trabalho exige uma reflexão constante e é por meio dela que podemos avaliar todos os passos planejados e já realizados, para dar seqüência às ações e optar pelo melhor caminho. Isso é ação-reflexão-ação (GODOY, 2003).

Com o objetivo de que o curso de formação continuada contemplasse essas questões e acompanhasse a realidade vivida, tanto pelas alunas/professoras como pela professora/pesquisadora, avaliações constantes indicaram alterações de rumo permeando toda trajetória, tal qual a metáfora apresentada por Martins (2000) citada por Godoy (2003).

Com o objetivo de desvelar os caminhos percorridos pelo curso, apresentamos seu material, considerando o que foi planejado, o porquê das alterações, o que foi construído e, os comentários da professora/pesquisadora. Assim, organizamos esses itens por cores, de modo que cada cor está relacionada com as intenções e proposições do respectivo item. Como segue:

- EM VERDE – **Programa inicial:** idealizado antes do início do curso. Este programa contemplava quinze encontros, com temas e conteúdos pré-estabelecidos,

porém preservavam certa flexibilidade de adaptação aos possíveis rumos que os encontros poderiam tomar. Ele não aparece descrito individualmente, encontro por encontro, porque foi organizado inicialmente pelos temas que seriam abordados em cada encontro. Dessa forma, os três primeiros encontros permaneceram como haviam sido planejados, mas o programa aparece na cor preta porque foi o que permaneceu no trabalho.

- EM VERMELHO – **Referências para a continuidade:** continuidade do curso com manutenção do previsto no programa e/ou alterações necessárias para contemplar as exigências surgidas no processo. As alterações marcam, em geral, mudança de rumos por inclusões, supressões e/ou complementações ao plano inicial, tanto em decorrência das avaliações contínuas, quanto da tomada de decisões instantâneas pela professora/pesquisadora frente às respostas imediatas das alunas/professoras perante suas proposições.

- EM PRETO – Programa construído: aquele que foi vivido e por isso em cor preta, porque é o texto válido que se incorpora à dissertação como todo. Elaborado no desenrolar do curso, com seus respectivos planos de ensino, por meio do contato entre a professora/pesquisadora, as alunas/professoras e a própria aula, totalizando vinte e três encontros.

- EM AZUL – Comentários da professora/pesquisadora: as inquietações e os passos da professora/pesquisadora, um registro das questões sobre o seu fazer formuladas por ela própria, a reflexão sobre ação. Assim, tais comentários não foram objetos de análise, porém podem esclarecer alguns pontos na análise das respostas aos questionários. Para diferenciar os três grupos de alunas-professoras nestes comentários, utilizamos G1, G2 e G3.

Essa forma de apresentação em sobreposição do programa construído ao programa inicial procura espelhar a dinâmica do refletir antes, durante e após a ação, realizado em todo o curso.

O curso

PROGRAMA INICIAL

PROGRAMA CONSTRUÍDO AO LONGO DO CURSO “Entrando na Dança”

1º. Apresentação da proposta/ Movimentos expressivos

1º. Encontro (19/03): Apresentação da proposta/ Movimentos expressivos

Tema: o curso

Objetivos: Conhecer as participantes do curso; colher informações sobre práticas corporais das professoras; apresentar a proposta.

Atividades:

1. Siga o mestre – atividade na qual um participante, no caso, a professora/pesquisadora era o mestre e as alunas/professoras seguiam o mestre, imitando seus movimentos - para iniciar a aula até que todos recebam o kit (um saquinho contendo uma mensagem - Madalena Freire; uma bala; um caderninho).

2. Explicitação da proposta do curso de Formação Continuada “Entrando na Dança”.

3. Dinâmica dos nomes

Objetivo: apresentação das participantes do curso.

Todos em círculo. Uma participante de cada vez se dirige ao centro, fala seu nome, faz um movimento e retorna ao seu lugar. Em seguida, todos os participantes repetem o movimento e assim sucessivamente até todos se apresentarem.

4. Em círculo, a professora/pesquisadora dá um estímulo por meio de uma palavra e joga uma bolinha para uma participante. Esta diz algo relacionado à palavra e joga para outra pessoa e assim sucessivamente. Quando achar necessário, a orientadora pode trocar a palavra de estímulo.

As palavras escolhidas pela professora/pesquisadora para iniciar a dinâmica foram: dança, corpo, movimento, ritmo. Essa escolha teve o objetivo de levantar alguns pontos destacados pelas alunas/professoras sobre tais temas. Quando falei Dança, apareceram palavras como: balé, sincronismo, palco, bonito.

5. Em duplas (A e B). A é a linguagem verbal e faz uma pergunta para B, e B é a linguagem corporal e responde às perguntas de A. Após algumas experimentações, a dupla escolhe 3 respostas (3 movimentos) e organiza uma seqüência com estes movimentos. Ao final, as duplas apresentam essa seqüência. Após a apresentação das duplas, formar quartetos e organizar uma nova seqüência, agora com 6 movimentos, já estudados pelas duplas, pensando em outra organização no espaço.

6. Discussão sobre o corpo e o movimento (O movimento no dia-a-dia das professoras). As alunas/professoras levantaram pontos interessantes, tais como: “movimento é a essência da vida”, “conforme crescemos, matamos movimento”, “a dança que a TV mostra”, “sociedade impõe um padrão para se movimentar”, “exploração de partes do corpo”.

7. Leitura do texto: “Sinais do corpo” – Madalena Freire.

Sinais do Corpo

Somos o que somos.
 Somos o que sentimos.
 Somos o que pensamos.
 Somos o que desejamos.
 Somos o que fazemos, mediados por gestos e movimentos.
 Somos nosso corpo.
 Carregamos em nosso corpo as marcas de nossos sentimentos, crises,
 conquistas, impasses, nossa história.
 Nosso corpo nos retrata e nos expressa. Ao mesmo tempo que nos
 expressamos por ele. Expressamo-nos, buscando e entrando, ou não, em
 comunicação com o outro.
 Esta interação permanente entre meu corpo, o corpo do outro e a realidade,
 sofre modificações e é, ao mesmo tempo modificado, num movimento contínuo
 de transformações.
 O corpo fala. Mesmo quando quer esconder sua fala, "o corpo não mente".
 Explode em sintoma, em "jeito" de alerta para nós mesmos e para o outro.
 Estar atento para ouvir e ver, entrando em sintonia, com nosso corpo e de
 nossos alunos, é desafio fundamental do educador.
 Ver, tentando decifrar, ler os sinais, os significados que o corpo expressa,
 comunicando os desafios do processo de aprendizagem é tarefa do educador
 no seu ensinar. A observação é seu instrumento decisivo.
 Dependendo de como recebemos um aluno, num abraço afetuoso e quente
 podemos produzir mudanças durante aquela aula...
 Enfim, não basta ter um corpo, é necessário senti-lo, amá-lo, cuidá-lo
 respeitosamente, conhecê-lo, vivê-lo na totalidade, para que possamos, na
 relação com o outro, assumir com autoria, o que somos, sentimos, desejamos,
 pensamos, fazemos com nosso corpo, nossa vida, nossa história.

Madalena Freire
 (Diálogos, ano III, no. 7, julho, 2000)

Questões Finais: Qual movimento me chamou mais atenção? Por quê?

Proposta: A partir de hoje, vamos 'colocar um óculos' e observar o corpo, o movimento e a Dança presente no nosso cotidiano.

Comentários da professora/pesquisadora:

Neste primeiro encontro tive a notícia que a única sala disponível para nossos encontros havia sido ocupada por materiais escolares, móveis quebrados, computadores antigos que foram doados por uma EMEF (Escola de Ensino Fundamental), e a remessa de leite do mês (a qual será entregues aos alunos).

Realizamos as atividades e as discussões em um espaço cimentado no fundo da escola, porém aberto. No primeiro grupo (9h-11h) conseguimos realizar as atividades na sombra, mas no segundo (11h-13h) e no terceiro grupo (13h-15h) não tinha nenhum espaço com sombra e o sol estava muito forte. Por conta do calor, fizemos as atividades nesse espaço e depois fomos para a sala dos professores conversar sobre o curso, os encontros, a vestimenta, os horários, etc.

Ao término das atividades do último grupo, conversei com a coordenadora pedagógica sobre a possibilidade de encontrar um outro local, próximo à escola, para a realização dos encontros. Ela teve a idéia de conversarmos com a responsável pela Biblioteca Pública "Érico Veríssimo", que fica ao lado da escola, para ver se a sala de projetos estava disponível nesse horário.

Assim, entramos em contato com a diretora da biblioteca e explicamos o projeto. Ela se interessou e se propôs a reorganizar a agenda de uso da sala para disponibilizá-la para nossos encontros, às quartas-feiras das 9h às 15h. Que alívio! Obrigada, Cristina (diretora da Biblioteca) pela sua compreensão!

G1: As alunas/professoras levantaram a seguinte discussão: como podemos conceber a Educação Infantil sem movimento, se nós mesmos não conseguimos ficar paradas por duas horas no horário coletivo?

Após o término do encontro, uma professora me procurou e disse que começaria o curso somente observando as aulas, pois, no momento, não gostaria de participar.

G2: Este grupo levantou muitas questões históricas referentes ao corpo, ao movimento e a Dança. Além disso, destacou a dança trazida pela mídia que invade a escola.

G3: Nesse grupo, as alunas/professoras falaram das danças “onde todos dançam iguais” e, segundo elas “é mais bonito porque tem um sincronismo”.

2º. Consciência corporal

Referências para a continuidade: como pudemos contemplar o inicialmente programado, foi mantido o tema.

2º. Encontro (26/03): Consciência corporal (corpo todo e corpo em suas partes)

Tema: o corpo (todo e partes).

Objetivo: Consciência corporal – despertar para a movimentação e para a expressividade do corpo em suas partes.

Atividades:

1. Observar as fotos, as figuras e os quadros, e separar o que representa corpo todo e o que representa o corpo em suas partes.

Discussão a respeito da classificação em corpo todo e partes feita pelas professoras.

Problematização:

Quando sinto meu corpo todo? Quando sinto as partes?

Crianças na fase de Educação Infantil X Adultos

Transmissão do Carnaval pela TV – antigamente e hoje (corpo todo e partes)

Danças da mídia que são reproduzidas na escola – foco nas partes

Mãos – partes muito expressivas – gestos

2. Aquecimento: Em círculo, uma pessoa bate palma e aponta para outra como se estivesse disparando uma flecha. Ao mesmo tempo fala seu nome (o nome

de quem atira). A pessoa que atingida pela a flecha, fala seu nome e manda a flecha para outra pessoa. E assim, sucessivamente.

Variação: Aumentar a velocidade; Somente bater palma e apontar sem dizer nada; bater palma e apontar para uma pessoa que irá desviar do trajeto indicado pela pessoa que lhe apontou (abaixando, pulando, indo para a lateral, etc), como se esquivasse de uma flecha.

3. Andar apoiando toda a planta dos pés no chão. Pensar na relação cabeça, bacia, pés. Observar a postura.

4. Acelerar o andar. Quando encontrar alguém, mostrar uma parte do corpo. Depois encostar uma parte do corpo à parte do corpo do outro.

5. Movimentar uma parte do corpo no ritmo da música – o que esta parte pode fazer? Como posso explorá-la?

Variação: mudar a parte; dançar com duas partes simultânea ou sucessivamente.

6. Dança das partes (a parte do corpo encontra outra parte de outra pessoa e dançam juntas. Trocar de dupla quando quiser)

7. Conversa das partes: uma pessoa dança com uma parte e pára, a outra pessoa dança com a mesma parte ou com outra, como se fosse um diálogo das partes do corpo.

8. Leitura do poema “Momento VIII” – Arnaldo Antunes (1999)

O corpo existe e pode ser pego.
 É suficientemente opaco para que se possa vê-lo.
 Se ficar olhando anos você pode ver crescer o cabelo.
 O corpo existe porque foi feito.
 Por isso tem um buraco no meio.
 O corpo existe, dado que exala cheiro.
 E em cada extremidade existe um dedo.
 O corpo se cortado espirra um líquido vermelho.
 O corpo tem alguém como recheio.

Questões Finais: O que percebi a partir da aula de hoje? Como posso relacionar esse tema no trabalho com as crianças?

Proposta para a semana: Observar a funcionalidade e a expressividade das partes do corpo.

Comentários da professora/pesquisadora:

Neste encontro, as alunas/professoras começaram a pensar nas sensações de seu próprio corpo diante de algumas situações do cotidiano envolvendo sensações que remetem ao corpo todo (deitar na cama; criança brincando de esconde-esconde, a qual esconde somente o seu olhar; entre outros) e sensações que remetem às partes (dor de cabeça; funk; dança do “creu”; libras).

3º. Consciência corporal

Referências para a continuidade: como pudemos contemplar o inicialmente programado, foi mantido o tema.

3º. Encontro (02/04): Consciência corporal (corpo todo e partes do corpo - alavancas)

Retomada do encontro anterior: as alunas/professoras falaram sobre as observações que estão fazendo do seu próprio corpo, do corpo de seus familiares e do corpo de seus alunos. Algumas falas: “A gente só lembra que precisa cuidar do corpo quando sente dor em alguma parte”; “Às vezes, abusamos da capacidade do nosso corpo” ; “O bebê quando começa a descobrir a mão, parece que ela se torna um brinquedo para ele, ele olha e pega como se fosse um objeto”; “Estou trabalhando linhas retas e linhas curvas com as crianças e eu tinha começado primeiro desenho no papel, mas depois da nossa discussão, comecei a desenvolver a atividade com o corpo e no corpo da criança. Percebi que fica mais claro pra criança, primeiro corpo e depois papel” ; “Fiz entrevista com os pais esta semana e percebi a importância de olhar para eles e ouvi-los. Então fiz o registro somente depois.”

Tema: o Corpo (todo e partes)

Objetivos: Consciência corporal – despertar o indivíduo para a sensação do movimento no seu corpo e conscientizá-lo das relações existentes entre as suas diferentes partes, para que o corpo, como uma só unidade, possa produzir movimentos harmoniosos e desenvolver maior consciência das tensões e das alavancas que o corpo utiliza para se deslocar.

Questão Inicial: como está meu corpo hoje?

Atividades:

1. Desenho do próprio corpo, destacando uma sensação ou uma parte dele. Após o término, cada aluna/professora fala um pouco sobre o que destacou no seu desenho.

2. Observação das partes destacadas pelas alunas/professoras em mapas do corpo humano (sistema esquelético e sistema muscular). Discussão sobre a estrutura do corpo humano (esqueleto, músculos, articulações, tensões, etc).

3. Automassagem (até onde vai o olhar?)
Sentadas em círculo, com as pernas flexionadas e cruzadas. A professora/pesquisadora solicita que as alunas/professoras virem a cabeça para o lado direito até onde conseguirem e guardem a última imagem que possam ver. O mesmo do lado esquerdo. Em seguida, a professora/pesquisadora começa a dar estímulos para que as alunas/professoras iniciem a massagem com uma das mãos na outra mão, depois no antebraço, braço e nuca. Iniciamos ensaboando, apertando, batendo com a ponta dos dedos até chegar à nuca e voltar. Fazer o mesmo no outro

membro superior. Ao terminar a auto-massagem nos dois lados, a professora/pesquisadora pede para que as alunas/professoras virem novamente a cabeça para o lado direito e para o lado esquerdo e verifiquem o que ocorreu com a imagem gravada no início.

4. Massagem com bolinhas de borracha – relação partes/todo.

Em pé, colocar a bolinha de borracha embaixo da planta do pé. Primeiro deixar a bolinha parada um pouco em cada parte da planta dos pés e, depois, massagear o pé pisando sobre a bolinha. Após o término no primeiro pé, tirar a bolinha e soltar o tronco e membros superiores à frente, deixando-os cair com o peso do próprio corpo. Observar a diferença entre o comprimento de um braço e outro. Em seguida, fazer a massagem no outro pé.

5. Em pé, pensar na relação pés, quadril e cabeça. Deslocar o peso do corpo para frente, para cada um dos lados e para trás, sem tirar os pés do lugar. Observar o eixo do corpo.

6. Alavancas: Andar pela sala, subindo e descendo até o chão em 8 tempos, depois em 4 e depois em 2.

7. Deslocar-se pela sala dançando, explorando o subir e o descer. Ao sinal da professora/pesquisadora, congelar. Ao ficar parado, observar qual é o apoio, a alavanca que o corpo está utilizando para permanecer naquela posição, qual é o esforço muscular envolvido e qual parte do corpo está sendo exigida.

8. Dançar interagindo com alguém (formando uma dupla) e enquanto um estiver dançando subindo, o outro está descendo. Ao sinal da professora/pesquisadora, congelar e examinar o esforço.

9. Apreciação da cena “Adágio Trio” do espetáculo Saltimbanco do Cirque de Soleil que envolve a Família (pai, mãe e filho) jogando com as alavancas de seus corpos e desafiando seus limites.

Questão Final: O que aprendi com meu corpo e sobre o meu corpo hoje?

Proposta para a semana: Pesquisa sobre ciranda.

Comentários da professora/pesquisadora:

Esse encontro foi interessante porque as alunas/professoras perceberam que o corpo delas merece ser observado, estudado.

Alguns comentários:

G1: As alunas/professoras desse grupo ressaltaram que começaram a reparar: na postura quando sentam, na expressão do corpo diante de diferentes situações e na influência do espaço na movimentação do corpo.

A professora que me procurou após o 1º. encontro para dizer que somente observaria as aulas, faltou ao encontro passado e retornou neste. Ela participou da discussão inicial e quando fomos para as atividades corporais, disse que participaria das aulas, pois gostou da abordagem do curso.

G2: Esse grupo, não realizou a atividade de número 7.

“Que legal! Vamos pedir para a diretora comprar bolinhas para trabalharmos com as crianças!”

“Nossa! Como aconteceu isso com o meu corpo?”

“Gente! Um braço ficou maior que o outro. Impressionante!”

- As professoras relacionaram o tema da aula com as demonstrações que Ivaldo Bertazzo apresentou no programa do Faustão do domingo anterior à essa aula.

G3: As professoras ressaltaram que, no último encontro, apesar de ficarem um pouco cansadas, estavam dispostas e com uma sensação de estarem “Grandes”.

“O corpo é uma caixinha de surpresas.”

“Quando eu fazia jazz, eu percebia que meu corpo ficava grande!”

4º. Trajetória da dança (slides, vídeos, livros)/Rudolf Laban

Referências para a continuidade: Neste momento nosso programa inicial recebeu a primeira alteração. Notei a necessidade de discutir com as professoras, após os três primeiros encontros, o conceito de propriocepção²⁰ suscitado no trato do tema consciência corporal.

4º. Encontro (09/04): Consciência corporal (propriocepção)

Retomada do encontro anterior: Cada um dos grupos falou sobre exemplos de atividades que fizeram com as crianças, envolvendo apoios e alavancas, e sobre a observação que fizeram em seu próprio corpo.

Tema: Conhecimentos sobre o Corpo e propriocepção.

Objetivo: Consciência corporal – despertar o indivíduo para a sensação do movimento no seu corpo quando é realizado por ele próprio e quando o movimento é induzido por outra pessoa. Ênfase na propriocepção. Conhecer o seu corpo e o corpo do outro, por meio do toque, da massagem, e observar a estrutura e o movimento que cada parte pode realizar. Improvisação com destaque para as alavancas. Expressão por meio de movimentos.

Questão Inicial: Como percebo meu corpo hoje?

Atividades:

1. Deitar e ficar com o corpo relaxado. Sentir os pontos de contato do corpo com o chão. Pensar em como cada parte se apóia no chão e perceber se está tencionando nenhuma delas.

2. Alongamento: Começar espreguiçando e fazer o alongamento direcionado pela professora/pesquisadora.

²⁰ Propriocepção é a capacidade em reconhecer a localização espacial do corpo, sua posição e orientação, a força exercida pelos músculos e a posição de cada parte do corpo em relação às demais, sem utilizar a visão.

3. Em duplas, um atrás do outro, fazer massagem nas costas da pessoa. Esta massagem foi guiada pela professora/pesquisadora. Neste momento, quem recebeu fez a percepção de seu próprio corpo e quem executou teve a percepção da estrutura do corpo do outro.

4. Em quintetos, uma deitada e cada uma das 4 alunas/professoras restantes fica próximo a um membro do corpo da pessoa deitada. Por exemplo: uma pessoa em cada membro superior e uma em cada membro inferior. Cada uma dessas pessoas movimenta uma parte do corpo da pessoa deitada, dando apoio nas articulações de cada membro inferior e superior. Quem faz: perceber os limites e as possibilidades de movimento daquela parte. Quem recebe: o que percebemos dessa movimentação? Revezar até que todos possam vivenciar o fazer e o receber.

5. Dançar pensando em dançar com corpo todo, dançar com partes. Ao sinal da professora/pesquisadora, ressaltando o número de pessoas e o número de apoios, se organizar. Como por exemplo: 5 pessoas e 7 apoios.

6. Formar um círculo e se deslocar ao centro dançando, e, quando desejar, fazer uma pausa em uma pose de equilíbrio, permanecer por alguns instantes e retornar ao círculo. Para tanto, utilizar diferentes alavancas.

7. Para finalizar a aula, discutimos sobre a ciranda e o que as alunas/professoras trouxeram de informação. Elas trouxeram exemplos feitos com as crianças em sala de aula; exemplos dessa dança fazer parte de um costume; dançada em festa, colheita, pesca, etc. Falamos sobre Lia de Itamaracá, patrimônio cultural vivo de Pernambuco, idealizadora da ciranda. Depois dançamos uma ciranda “Dança do Povo” de Lia de Itamaracá e uma “Abra a roda” gravada por Lídia Hortélio.

Questões Finais: Qual a percepção que tive do meu corpo no momento da massagem? E no momento da movimentação em quintetos? E ao realizar a ciranda?

Proposta para a semana: Perceber o próprio corpo em diferentes momentos do dia; observar a movimentação das crianças, atentando para movimentos funcionais e movimentos expressivos.

Comentários da professora/pesquisadora:

Discutimos sobre as sensações que o encontro de hoje proporcionou no nosso corpo e sobre o toque, sua importância, seus “tabus sociais”. As alunas/professoras ainda mencionaram que a partir do toque puderam estudar a estrutura do corpo e percebê-lo.

Além disso, falamos sobre o padrão de movimento que o professor passa para o aluno ao invés de pesquisar diferentes movimentos com as crianças para compor a ciranda. Por exemplo, porque não pesquisar diferentes maneiras de bater palma com as crianças? E inferir para explorar novas possibilidades?

G1: não realizamos a atividade de número 5

G2: não fizemos a ciranda “Abre a Roda” de Lídia Hortélio.

G3: iniciamos a atividade de número 5 no encontro anterior.

5º. Fator do movimento peso

Referências para a continuidade: Com a inclusão do tema propriocepção, foi possível contemplar a necessidade apresentada pelas alunas/professoras. Isso nos permite entrar no bloco de conteúdos “Trajetória da Dança”, o qual nos levará até os estudos de Rudolf Laban.

5º. Encontro (16/04): Trajetória histórica da Dança

Retomada do encontro anterior: Falamos sobre a percepção do próprio corpo e como aconteceu essa observação nos diferentes momentos do dia. Dessa discussão, fizemos a transposição para a observação do corpo e da Dança na linha histórica, e de que forma retrataram as características de cada período histórico abordado.

Tema: Trajetória Histórica – o corpo e a Dança ao longo do tempo.

Objetivos: Discutir a relação do corpo, do movimento e da Dança ao longo do tempo, relacionando as mudanças de paradigmas à visualidade e à expressão do corpo. Relacionar a expressão da Dança em alguns períodos históricos aos dias de hoje. Estabelecer relações do corpo, do movimento e da Dança com diferentes culturas e, fazer um paralelo com o que acontece na escola hoje. Apreciação de livros, fotos, vídeos, imagens e quadros.

Observação de livros de Dança, de fotos, de figuras e de quadros.

Questões Iniciais: O que podemos perceber nessas diferentes imagens? Como o corpo se apresenta em cada uma delas?

Atividades:

Discutimos sobre a Dança ao longo do tempo. Falamos sobre as mudanças de paradigmas e o que isto representa para o corpo, para a Dança. Como o corpo e a Dança retratam essas mudanças. Para tanto, utilizamos imagens de livros e vídeos de danças.

Material utilizado:

1. Apresentação em *PowerPoint*.

2. Livros e revistas (Objetivo: utilização de fotos para ilustração a discussão realizada)

BOGÉA, Inês. *Contos do balé*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

_____ (org). *Oito ou nove ensaios sobre o grupo Corpo*. 2ª. ed. São Paulo:

Cosac Naify, 2007.

BERTAZZO, Ivaldo. *Cidadão corpo: identidade e autonomia do movimento*. São Paulo: Summus, 1998.

CYPRIANO, Fábio. *Pina Bausch*. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

RENGEL, Lenira Peral. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

PORTINARI, Maribel. *História da Dança*. São Paulo: Nova Fronteira, 1989.

Dança em Revista – SP – ano 1, nº 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 (2007);

Revista Gesto – Centro Coreográfico do RJ, nº 1, 2, 3 e 4 – (2003)

3. Vídeos (fragmentos): Balé Bolshoi (Lago dos Cisnes); Kurt Yooss (Mesa Verde); Pina Bausch; Grupo Corpo (21); Samwaad (Ivaldo Bertazzo).

Após observar essas imagens, discutimos como o corpo e a Dança se apresentam na contemporaneidade. Qual a idéia de Dança que temos? O que estamos acostumados a ver? O que queremos ver? Ou o que é confortável apreciar?

Questões Finais: De quais vídeos gostei mais? Por quê?

Proposta para a semana: Observar movimentos das crianças, funcionais e expressivos.

Comentários da professora/pesquisadora:

Percebi a dificuldade de algumas alunas/professoras em fazer relações entre os períodos históricos. Este foi um fato que mudou a estratégia da aula. Ao invés de levantar características de cada período com elas e depois apresentar as imagens, comecei mostrando as imagens e direcionando o olhar delas para o corpo, o movimento e a Dança retratada e, a partir daí, relacionamos aos períodos históricos, como se fosse uma atividade de classificação.

Mesmo com a mudança de estratégia, percebi que algumas delas tiveram dificuldade. A coordenadora pedagógica e eu conversamos sobre a necessidade delas terem acesso à leitura de textos e discussões a respeito dos períodos históricos e refletirem nos horários coletivos sobre como as mudanças de paradigmas interferem no homem, na sociedade, na arte, na ciência.

A coordenadora disse que incluirá esse tema nos horários coletivos.

G1: dificuldade para estabelecer relações entre os períodos históricos.

G2: não conseguimos apreciar todos os vídeos, mas a discussão foi produtiva.

G3: dificuldade em identificar os principais fatos de cada período histórico. Não fiquei satisfeita com esse encontro, pois, especificamente nesse grupo, essa aula se tornou uma aula expositiva. Penso que preparei algumas discussões que estavam além do entendimento das alunas/professoras. Por mais que eu tenha tentado mudar a estratégia, percebi que esse encontro ficou monótono. Precisarei retomar algumas questões do encontro de hoje com esse grupo.

6º. Fator do movimento espaço

Referências para a continuidade: Nesse encontro voltamos ao roteiro previsto no que se refere à seqüência dos fatores do movimento, sendo que voltamos ao peso, o primeiro fator estudado por nós.

6º. Encontro (30/04): Rudolf Laban e os fatores do movimento – fator peso

Retomada do encontro anterior: Retomamos o momento histórico em que Rudolf Laban viveu e como o corpo e a Dança se apresentavam nesse período. Destacamos a Teoria do Movimento Humano e mencionamos os fatores do movimento.

Tema: Rudolf Laban e os fatores do movimento – fator peso.

Objetivos: Conhecer a Teoria do Movimento Humano desenvolvida por esse autor com ênfase no estudo do fator peso - Tônus muscular e equilíbrio.

Questão Inicial: Quando ouço a palavra peso o que vem à cabeça?

Atividades:

1. Apertar, bater e esfregar o corpo todo.
2. Correr no centro e voltar – Em círculo, uma pessoa corre até o centro e volta. Quando ela estiver retornando, outra corre até o centro e volta. Não pode deixar o centro vazio. Essa atividade requer atenção e prontidão. Primeiro, somente uma pessoa de cada vez no centro, depois, em duplas. Variação: quando chegar ao centro, parar em uma posição de equilíbrio e voltar.
3. Carregar o colega de várias maneiras. Explorar essas diferentes maneiras até que todos carreguem um colega o mais alto que conseguir (acima da cabeça).
4. Tô caindo – andar livremente pelo espaço e quando uma colega falar “Tô caindo”, todas as outras correm para segurá-la.
5. Sentadas em dupla, de maneira que elas fiquem em contato pelas costas e, a partir dessa posição, tentar levantar.
6. Bexigão: disposição círculo - passar o bexigão pelo corpo pensando em uma seqüência de movimentos e depois repassá-lo à colega. Repetir mais uma vez a mesma seqüência. Em seguida, retirar o bexigão e fazer a mesma seqüência - (foco peso leve e forte).
7. Fazer uma improvisação com o bexigão como se ele fosse um objeto (ênfaticamente peso forte e peso leve) e, depois, passá-lo ao colega.
8. Leitura dos poemas abaixo:

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.
 Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Carlos Drummond de Andrade

Leve é o pássaro:
 e a sua sombra voante,
 mais leve.
 E a cascata aérea
 de sua garganta,
 mais leve.
 E o que lembra, ouvindo-se
 deslizar seu canto,
 mais leve. E o desejo rápido
 desse mais antigo instante,
 mais leve.
 E a fuga invisível
 do amargo passante,
 mais leve.

Cecília Meireles

Questão Final: com qual das qualidades de movimento do fator peso me identifiquei ao me movimentar?

Proposta para a semana: Observar qualidades de movimento leves e firmes nas diferentes ações cotidianas funcionais e expressivas.

Comentários da professora/pesquisadora:

Hoje foi um dia muito especial por 4 motivos:

1º A Diretora, a Assistente e a Coordenadora Pedagógica me chamaram para conversarmos sobre a necessidade da escola de elaborar alguns horários coletivos com o tema “Períodos históricos”, em função das observações que a CP e eu fizemos ao final do nosso último encontro. Achei muito interessante, pois foi uma demanda que surgiu a partir do curso de Formação Continuada “Entrando na Dança” e mobilizou a escola para intervir nos horários de estudo coletivo das professoras. Lembramos de um professor de História da rede que desenvolve trabalhos interessantes e que podia discutir esse tema abordando a Arte;

2º Uma aluna lembrou da aula porque foi ao show do Arnaldo Antunes e ele cantou o poema que lemos e discutimos em um dos encontros anteriores. Ela contou que, conforme ele cantava, ela lembrava da aula e da discussão do corpo todo e partes;

3º Uma das professoras que cursa pedagogia desenvolveu seu projeto de estágio²¹ baseado nos nossos encontros e nas nossas discussões. E, neste encontro, ela trouxe o projeto para discutirmos e fazermos algumas considerações

²¹ Este projeto encontra-se anexo.

juntas;

4º As professoras me mostraram o portfólio coletivo que elas estão elaborando. Foi muito bom observar as informações que elas selecionaram a respeito dos encontros para colocarem neste caderno. Além de atividades que desenvolveram com os alunos a partir dos temas discutidos.

A atividade de no. 1 foi substituída por um alongamento conduzido; e a de número 4 não foi realizada por não ser apropriada para este encontro. Exigiria uma disposição corporal das professoras que elas não construíram ainda.

G1: As professoras falaram sobre atividades que desenvolvem com as crianças. Uma delas foi “a folha de revista”, onde primeiro soltam a folha sem a amassar, depois, a folha amassada. Depois, fazem uma bolinha e jogam uns nos outros e, por fim, fazem uma bola coletiva. Outra atividade foi a massagem entre os alunos, destacando a questão do toque (firme, leve) e o cuidado com o corpo do outro.

G2: Não fizemos a atividade 6 e 7, mas organizamos uma “pequena” composição com as pesquisas de movimento envolvendo o fator peso (firme e leve). Ficou muito bonito! E as professoras repararam na visualidade dos movimentos.

G3: Algumas professoras desse grupo têm dificuldade em se expor, em atividades como as de no. 6 e 7. Então, ao invés de passar um bexigão, passamos dois ao mesmo tempo. Com isso, a atividade foi sendo realizada em dupla. Esse encontro foi muito interessante, as professoras perceberam que podem carregar e ser carregadas de diversas maneiras e brincaram com isso.

7º. Kinesfera / níveis

Referências para a continuidade: O trabalho com o fator peso trouxe a observação de que, quando as alunas/professoras estão realizando um movimento com peso leve, este, geralmente, tem uma trajetória espiralada; e, com peso forte, a trajetória geralmente é linear. Por isso, a seqüência foi o fator espaço e o conceito de kinesfera.

7º. Encontro (07/05): Fator de movimento espaço / Kinesfera

Retomada do encontro anterior: comentários sobre as observações de movimento leves e fortes nas situações cotidianas (movimentos funcionais e expressivos). As professoras/alunas enfatizaram que a maior parte da movimentação das crianças tem qualidade forte. Discutimos sobre isso.

Tema: fator de movimento – Espaço.

Objetivo: Estudar o fator de movimento espaço. Relacionar suas qualidades com movimentos funcionais e expressivos nas situações do cotidiano e nas diversas danças. Conhecer os conceitos de trajetória do movimento (como o corpo se

desloca no espaço); Kinesfera; Direções.

Questões Iniciais: Quando falamos em espaço, o que pensamos? Quais trajetórias os movimentos podem desenhar?

“O espaço é um aspecto oculto do movimento e o movimento é um aspecto visível do espaço” (LABAN, 1966 citado por RENGEL, 2003).

Atividades:

1. Apertar, bater e esfregar o próprio corpo.
2. Alinhar pés, quadril, cabeça. Descer e subir em 8 tempos, enrolando pela frente, pelos lados. Desce direita, sobre centro. Desce esquerda, sobe centro.
3. Deslocar pelo espaço em algum nível (baixo, médio ou alto). Ao sinal da professora/pesquisadora, congelar e se movimentar sem se deslocar.
Variação: se deslocar em um nível e congelar em outro nível.
4. Deslocamento frente, trás, esquerda, direita - deslocamento sombra (frente/trás); deslocamento de lado a lado. Os deslocamentos foram realizados primeiramente com a qualidade de movimento direta, depois, indireta. Em seguida, as alunas/professoras criaram uma seqüência de movimentação, escolhendo direção e qualidade de movimento com foco no fator espaço direto ou indireto.
5. Kinesfera: Formar um círculo ao redor de uma pessoa deixando um espaço de um palmo de distância dela. Pedir para esta pessoa se movimentar nesse espaço. - Kinesfera pequena (espaço pessoal).
6. Individualmente, se movimentar em kinesfera pequena, média e grande - explicar distância de cada uma delas.
7. Em duplas: dançar na kinesfera pequena, média, grande.
8. Comandante e comandado – o comandante tem um controle na palma da mão para movimentar o comandado. Este, por sua vez, precisa fixar o olhar na palma da mão do comandante e segui-la. Explorar os diferentes níveis e as possíveis movimentações para quem está no comando e para quem é comandado.
Variação: dispor dois ou três comandos para o comandante, por exemplo, as duas palmas das mãos e o bumbum, para comandar mais que uma pessoa.
9. Marionete – em duplas, uma pessoa movimenta a outra como se esta tivesse fios invisíveis em suas articulações, como uma marionete.

Questões Finais: Porque a aula de hoje proporcionou discussões sobre o espaço do corpo na escola? O que o corpo vem discutindo?

Proposta para a semana: Observar as trajetórias e a amplitude dos movimentos dos alunos durante as atividades no parque e na sala de aula.

Comentários da professora/pesquisadora:

As alunas/professoras iniciaram uma discussão do espaço do corpo na escola, pois nesta EMEI o espaço para atividades corporais é restrito, resumindo-se ao parque (o qual pode ser utilizado desde que não esteja chovendo), a um pequeno pátio cimentado e o pátio da frente da escola (o qual não é adequado, pois é o acesso à escola, por onde acontece a entrada e a saída da comunidade na escola).

Levantamos uma questão: Como priorizar o corpo e o movimento em um local onde as crianças passam a maior parte do tempo em uma sala de aula com 35 alunos?

As salas são ocupadas com mesas e cadeiras sem um espaço livre para desenvolver as atividades.

A partir dessa questão, pensamos em ações para reivindicar melhores condições de trabalho e estudo para as professoras e, principalmente, para os alunos. As idéias foram: solicitar uma reunião com o supervisor para que ele faça um relatório das condições da escola e para formalizar uma parceria com a CEI vizinha para uso do parque em horários livres; pedir auxílio aos pais nessa reivindicação.

Essa discussão partiu do corpo, do movimento e da percepção das professoras em relação à necessidade do espaço do corpo na escola.

Em função da discussão extremamente pertinente, trabalhamos somente com o fator de movimento espaço (direto ou indireto), direções (frente, trás, lado, lado, em cima, embaixo) e o conceito de Kinesfera (pequena, média e grande). Sendo assim, os pontos 2; 3; 8 e 9 das atividades não foram desenvolvidos nesse encontro.

G1: A discussão sobre o espaço deixou esse um grupo um pouco desmotivado. Mas, na dinâmica da aula, a interação estava muito presente e as atividades eram realizadas em duplas, isso acabou instigando o grupo. As alunas/professoras chegaram a construir algumas tensões espaciais, sem que tivéssemos conversado a respeito desse conceito. Vou precisar incluí-lo no programa.

G2: Esse grupo dançou, dançou e dançou... Fizemos composições lindas, sentiram-se bem dançando e gostaram da visualidade dessa dança. Exploraram partes do corpo, corpo todo, o fator peso, e buscaram movimentos em seus “próprios arquivos corporais”. Adorei!

G3: Esse grupo tem um pouco de dificuldade, então faço algumas inferências no momento da aula para que elas pensem em outras possibilidades de construir a movimentação, construir a dança e ampliar o repertório motor. Brinco com elas que vale até “colar” de alguma colega um movimento que elas gostaram.

8º. Fator do movimento tempo

Referências para a continuidade: Com a discussão, no último encontro, sobre o espaço da escola e o espaço do corpo na escola, não foi possível trabalharmos o conceito de níveis espaciais. Sendo assim, trabalhamos nesse encontro, e acrescentamos o conceito de tensões espaciais, pois algumas alunas/professoras já trouxeram esse conceito em suas movimentações na aula anterior.

8º. Encontro (14/05): tensões espaciais / níveis

Retomada do encontro anterior: As professoras/alunas comentaram sobre as observações dos alunos no parque e na sala de aula. Em relação ao parque, enfatizaram que muitos dos desafios corporais que os alunos vivenciam estão associados ao espaço e, para interagirem com esse espaço, eles se movimentam de maneira direta ou indireta. Elas citaram alguns exemplos. Além disso, ressaltaram que as crianças gostam muito de procurar espaços para entrar, penetrar, passar. A partir dessas observações, precisei adequar a aula ao tema de tensões espaciais.

Tema: níveis do espaço e tensões espaciais.

Objetivos: Discutir corporalmente os conceitos de níveis do espaço e tensões espaciais.

Questões Iniciais: Pensando nas diferentes culturas, o que significam algumas movimentações nos diferentes níveis? Por exemplo, se pensarmos nas religiões, como as pessoas se posicionam corporalmente para contemplar seu dogma? Se pensarmos nas danças, qual a época que o Balé teve seu auge, como era sua movimentação (no nível do espaço) e o que essa dança discutia? E a dança moderna?

Iniciamos a aula com a apreciação do vídeo do Grupo Riverdance, cena “A Dança”. Esta é uma cena de sapateado onde dois grupos, um clássico e um moderno, conversam entre si por meio de suas danças. Para o grupo clássico tem um violino fazendo a trilha sonora, e a qualidade da movimentação do fator espaço é direta, com trajetórias retas, no nível alto. Já para o moderno, a trilha sonora é produzida por um saxofone, e os movimentos indiretos têm trajetórias curvilíneas, onduladas, nos níveis baixo, médio e alto.

Atividades:

1. Troca de lugar.

2. Nó humano – formar um círculo de mãos dadas. Memorizar a pessoa que está do seu lado direito e a pessoa que está do seu lado esquerdo. Soltar as mãos e caminhar no ritmo da música. Ao sinal, estátua. Do lugar que você parou, dar a mão direita para a pessoa que estava do seu lado direito e a mão esquerda para quem estava do lado esquerdo. Em seguida, desmanchar o nó sem soltar as mãos.

3. Deslocar pelo espaço em algum nível (baixo, médio ou alto). Ao sinal da professora/pesquisadora, congelar e se movimentar sem se deslocar. Variação – se deslocar em um nível e congelar em outro nível. Em seguida em trios, cada um dançando em um nível do espaço (baixo, médio e alto) e depois trocar para que todos vivenciem dançar nos três níveis.

4. Comandante e comandado – já explicitado no encontro anterior.

5. Andar, congelar, construir uma tensão espacial, o outro observa, preenche ou atravessa.

6. Modelar o outro, depois preencher ou atravessar. Em 2, 3, 4 e 5 pessoas.

Questão Final: O que achou das formas construídas pelo grupo a partir das tensões espaciais?

Proposta para a semana: Que espaços preenchamos ou atravessamos no cotidiano? E as crianças? Quais tensões espaciais a natureza constrói? E a arquitetura?

Comentários da professora/pesquisadora:

Fizemos composições interessantes!

G1: Aula muito boa! A partir do estudo dos níveis, construímos tensões espaciais muito interessantes. Não fizemos a atividade 2. As alunas/professoras pediram para a coordenadora pedagógica fotografar as composições, pois gostaram muito da visualidade.

G2: As composições do grupo retrataram a busca em pesquisar movimentos e experimentá-los na composição. Não fizemos as atividades 2 e 3.

G3: Fiz algumas inferências para que as alunas/professoras pensassem em outras possibilidades de tensões espaciais, para que elas explorassem a atividade e a composição que essas tensões proporciona.

As atividades 3 e 4 tiveram suas variações reduzidas em função da inclusão do tema tensão espacial na aula.

Ao término da aula, as alunas/professoras pediram para organizarmos algumas atividades para a comunidade (pais e filhos) no Dia da Família na escola (sábado – 07/06). Elas enfatizaram a importância de desenvolver atividades que envolvam o corpo, o movimento e a dança, pois os projetos delas com as crianças estão vinculados a esses temas. Então combinamos que um encontro será destinado ao planejamento dessas atividades.

Este foi mais um momento de adaptação do curso de Formação Continuada “Entrando na Dança” à dinâmica da escola. Mas, dessa vez, chegando até a comunidade.

9º. Fator do movimento fluência

Referências para a continuidade: Após o estudo dos níveis e tensões espaciais, seguimos o roteiro previsto no que se refere ao estudo dos fatores do movimento. Nesse caso, o fator tempo.

9º. Encontro (28/05): fator de movimento tempo

Retomada do encontro anterior: As professoras/alunas destacaram as tensões que observaram no dia-a-dia, principalmente com a família, os filhos. Uma delas

falou até do parto, pois assistiu o parto da irmã e ressaltou as tensões espaciais construídas pelo corpo. Além disso, destacaram as janelas dos Conjuntos Habitacionais, principal construção que existe no bairro.

Tema: Fator de movimento tempo.

Objetivos: Estudar o fator de movimento tempo a partir das ideias de Rudolf Laban; explorar a movimentação com qualidades de movimento prolongada e repentina; e, associar essas ao falar do corpo. Explorar o ritmo do corpo e no corpo.

Questão Inicial: Quais imagens associa à palavra tempo?

Atividades:

1. Iniciar falando uma palavra que lembre tempo (linguagem verbal). Depois, utilizar a linguagem corporal para construir um movimento ou um gesto que lembre tempo.

2. Entrar e sair – Todas em círculo, uma pessoa vai até o centro e faz uma movimentação abaixando, as outras que estão no círculo levantam e vice-versa). Variação se a pessoa fizer um movimento repentino no centro, as que estão fora fazem um movimento prolongado e vice-versa.

3. Dançar com a música.

4. Dançar contra a música.

5. Dançar independente da música.

6. Dançar no silêncio e parar na música.

7. Espelho (no lugar e em deslocamento), brincando com o fator tempo – prolongado ou repentino. Uma pessoa de frente para outra de modo que uma é o espelho da outra, assim tudo o que o espelho fizer, a pessoa fará também.

8. Em pequenos grupos, explorar a qualidade de movimento prolongada ou repentina combinada com o som dos instrumentos musicais (reco-reco, chocalho, cabuletê, pau de chuva). Uma integrante do grupo toca o instrumento e os outros dançam. Os grupos organizarão uma composição para essa atividade explorando diferentes ritmos.

9. Apreciação da apresentação do grupo Octrombada realizada na abertura do evento ENGRUPEdança - Cd-rom: ENGRUPEdança – Pesquisas Multidisciplinares em Dança, 2007.

Questões Finais: Como é meu ritmo? Com quais ritmos me identifico?

Propostas para a semana: Observar o ritmo de movimentação dos alunos e das pessoas. Quais movimentos são prolongados e quais são repentinos?

- texto para leitura: Santos, Milton. *“Elogio da lentidão”* São Paulo: Folha de São

Paulo, 11 de março de 2001.

Comentários da professora/pesquisadora:

As atividades 3, 4, 5 e 6 não foram realizadas.

Ao chegar à escola hoje, fui surpreendida pela fala da coordenadora pedagógica: a Biblioteca entrou em reforma e a sala onde estávamos realizando os encontros está ocupada com todo o acervo. Problemas!

Há alguns encontros atrás, falamos da dificuldade de se trabalhar em uma escola de Educação Infantil, onde não há espaço adequado (ou inadequado) para se desenvolver atividades com os alunos. Agora, estamos nós na mesma situação!

Fiquei triste com a situação. Tentei não demonstrar às alunas/professoras para que elas não ficassem desmotivadas. Foi um dia difícil.

Imediatamente, começamos a pensar em algumas possibilidades de espaço para a realização dos encontros, porém esses espaços precisavam ser perto da escola, em função das atividades serem desenvolvidas no horário coletivo das professoras. Por coincidência, nesse dia uma professora tinha faltado e, na ausência de uma professora eventual, os alunos foram dispensados, então tivemos uma sala de aula para a realização desse encontro.

Iniciamos nosso aquecimento pela arrumação da sala, colocar mesas e carteiras empilhadas para podermos realizar as atividades.

Nesta aula discutimos o ritmo interno e externo e a adaptação da criança, durante seu desenvolvimento, ao ritmo do meio ou proporcionado pelo meio. Qual é o ritmo da contemporaneidade? Também falamos sobre a interessante junção entre música e dança para a Educação Infantil e como podemos explorar isso.

Nos três grupos brincamos bastante com movimentos repentinos e prolongados.

G1: Quando iniciamos as atividades com esse grupo, uma agente escolar observando pediu para participar. Então tivemos uma convidada especial. A coordenadora pedagógica participou desse grupo hoje e, como ela tem formação em música, falamos sobre os instrumentos e, principalmente, sobre a combinação entre música e movimento na Educação Infantil.

G2: Esse grupo brincou com alguns ritmos já conhecidos pelas alunas/professoras, os quais foram explorados pelos instrumentos e por movimentos específicos, por exemplo, o samba.

G3: As alunas/professoras se interessaram em construir, no corpo, movimentos com qualidades que se aproximassem do som dos instrumentos. Então primeiro exploraram os instrumentos e depois combinaram som e movimento.

Hoje tivemos espaço para realizar as atividades. Agora, inicio a busca por um local para os próximos encontros.

10º. A Dança e outras linguagens (comunicação- composição coreográfica)

Referências para a continuidade: Nesse momento adaptamos, mais uma vez, nosso programa à dinâmica da escola, pois, a pedido das professoras/alunas e da coordenadora pedagógica, fizemos um planejamento de atividades, relacionadas aos nossos encontros, para serem desenvolvidas com a comunidade escolar no Dia da Família (atividade extraclasse). Esta inclusão no programa surgiu exatamente nesse momento em que não temos um espaço para a realização das aulas. Mais uma semana para tentar resolver este problema.

10º. Encontro (04/06): planejamento das atividades para o Dia da Família na escola

Retomada do encontro anterior: Levantamos as observações realizadas durante a semana em relação ao ritmo do corpo das professoras. Elas destacaram que o ritmo da movimentação da pessoa diz como esta age perante as situações do cotidiano. Além disso, destacaram que a maior parte da movimentação de seus alunos tem características repentinas. Discutimos sobre isso.

Tema: Planejamento das atividades para o “Dia da Família” (07/06) na escola.

Objetivos: Sensibilizar os pais para o trabalho que está sendo desenvolvido na EMEI com ênfase no corpo, no movimento e na dança, por meio de atividades que envolvam o corpo em movimento.

Questões Iniciais: Como vamos envolver os pais em atividades corporais com seus filhos? Como inseri-los no contexto do trabalho da escola?

Ao pensar nas atividades para serem desenvolvidas com a comunidade tendo como foco o corpo, o movimento e a Dança, decidimos realizar algumas atividades construídas no curso de Formação Continuada e nas aulas que as professoras/alunas ministraram aos alunos.

Nossa primeira intenção foi envolver pais, filhos e funcionários da escola em atividades expressivas. Para tanto, organizamos a seguinte proposta de atividades:

1. Fala da coordenadora pedagógica sobre o trabalho desenvolvido na escola com os alunos e com as professoras;

2. Atividade quebra-gelo (formação de grupos, duplas, trios) – Todos caminham ao som de música e, quando a música parar, a professora fala um número e todos se reúnem com a quantidade de pessoas mencionada;

3. Ciranda Tindolelê: atividade desenvolvida pelas professoras/alunas com os alunos em sala de aula, a qual será desenvolvida com todos;

4. Ciranda Casa de Farinha – falar sobre a ciranda com a comunidade e ensiná-la a cantar e dançar essa ciranda;

5. Atividades em duplas: para apresentar cada atividade utilizamos

marionetes, espelhos e bonecos respectivamente.

- marionete: uma das pessoas é a marionete e a outra o manipulador, o qual por meio de fiozinhos invisíveis movimenta a marionete;
- espelho: uma das pessoas é o espelho da outra. O movimento que uma fizer, o espelho imita;
- boneco: uma das pessoas é um boneco e a outra manipula este boneco deixando-o em poses diferentes;

6. Apresentação das alunas/professoras e da professora/pesquisadora: organizamos uma apresentação explorando as atividades desenvolvidas anteriormente. (figurino: roupa preta com um lenço colorido amarrado em alguma parte do corpo);

7. Vivência com Lien-chi, organizada por três professoras que iniciaram esse curso;

8. Atividades específicas de dança do ventre realizada pela dançarina Aline (Filha de uma das professoras da escola) com a comunidade escolar;

9. Apreciação de dança ventre apresentada pela mesma dançarina.

Proposta para a semana: Conversar com os alunos sobre este dia para ter um *feedback* sobre suas sensações e observações das brincadeiras realizadas.

Comentários da professora/pesquisadora:

Organização:

Dividimos nosso grupo de modo que todas as professoras estivessem orientando uma atividade. Além disso, falamos sobre o que é essa produção, o que precisamos pensar, por exemplo, na trilha sonora a ser utilizada; quem fica responsável pelo som, por trocar as músicas e se necessário alterar a programação delas; na nossa apresentação (quem gostaria de dançar, figurino, trilha sonora, espaço a ser utilizado, envolvimento com o público, etc.). Os combinados foram:

- quem gostaria de dançar: 17 alunas/professoras se dispuseram a se apresentar;
- figurino: combinamos de todas estarem vestidas com roupa preta e amarrar um lenço colorido em alguma parte do corpo;
- trilha sonora: as alunas/professoras escolheram as músicas e uma delas ficará responsável pelo som;
- espaço para a apresentação: não temos opção sem ser o pátio da frente da escola, porém teve bastante resistência em dançar neste espaço, pois todos que passam pela rua conseguem ver a atividade. As alunas/professoras se mostraram um pouco inibidas para dançar, mas a maioria encarou o desafio;
- envolvimento com o público: como chegar ao público e chamá-los para a atividade.

Como a escola não tem espaços amplos no qual possamos desenvolver atividades com um grande grupo, pensamos nas seguintes estratégias: Se tivermos um público grande, vamos dividir as atividades nas salas de aula de maneira que aconteça um rodízio por meio do qual a comunidade possa participar de toda a programação. Caso contrário, com um pequeno público (no máximo 90 pessoas),

vamos desenvolver as atividades no pátio da frente da escola.

11º. A Dança e outras linguagens (comunicação - composição coreográfica)

Referências para a continuidade: Realização das atividades planejadas para o Dia da Família com a comunidade escolar (alunos, pais, professores, funcionários entre outros).

11º. Encontro – Atividade extraclasse (07/06 - sábado): Dia da Família na Escola – apreciação estética e desenvolvimento de atividades

Este evento foi realizado na própria escola no dia 07/06 (sábado) das 9h às 12h com a presença da comunidade escolar.

Comentários da professora/pesquisadora:

Foi muito interessante, porém somente 10% dos pais compareceram com seus filhos. O fato é que se todos os pais ou a maioria deles tivessem comparecido, não haveria espaço físico para acomodá-los.

As atividades envolveram os pais, os alunos e os funcionários da escola. As pessoas saíram felizes das atividades, por brincarem com seus corpos e dos outros e estabelecerem essa relação expressiva uns com os outros.

12º. A Dança na Educação Infantil (textos)

Referências para a continuidade: Nesse encontro estava programada a avaliação da atividade extraclasse e o estudo sobre o fator de movimento fluência, porém não tivemos espaço físico para realizar a aula. Sendo assim, fizemos a avaliação sobre as atividades desenvolvidas no Dia da Família, sobre a participação da comunidade escolar; e, iniciamos a leitura e discussão de um texto.

12º. Encontro (11/06): Avaliação de 07/06 (Dia da Família) e início da leitura do texto “A arte como fundamento na Educação Infantil – corpo e Dança”

Retomada do encontro anterior: Avaliação do “Dia da Família” realizado na escola (07/06). As professoras destacaram a alegria das pessoas quando participam de uma atividade corporal e como foi importante para elas observarem seus alunos em contato mais próximo com os pais. Além disso, falaram da proximidade da relação delas com os pais e os alunos nesse dia. No entanto, lamentaram a pequena quantidade de famílias presentes (algo que faz parte do histórico dessa comunidade escolar). Algumas falas: “falta de público, motivo: falta de divulgação”, “a presença

masculina na escola, pais na escola ao invés das mães”, “nossa apresentação teve um caráter de socialização de atividades dançantes com a comunidade, por isso não tivemos vergonha da exposição”, “insegurança para lidar com alguns imprevistos da nossa apresentação”, “as agentes escolares se divertiram”, “é a primeira vez que temos uma atividade assim aqui na escola, envolvendo todo mundo”. Muitas das alunas/professoras destacaram a bela apresentação de dança do ventre. Discutimos sobre o histórico dessa dança, trazido pela coordenadora pedagógica que estuda a dança do ventre há algum tempo. A partir dessa discussão levantamos a qualidade dos movimentos envolvidos.

Tema: Avaliação de 07/06 (dia da família) e início da leitura do texto “A arte como fundamento na Educação Infantil – corpo e dança na Educação Infantil” – Isabel Marques (2004).

Objetivos: Avaliar as atividades desenvolvidas no Dia da Família e a receptividade da comunidade escolar em relação a elas. Discutir as questões trazidas pelo texto mencionado acima, pensando na relação estabelecida entre professor e aluno e entre aluno e pais (como na atividade do sábado, por exemplo).

Questões Iniciais: Paramos para observar nosso próprio corpo? Que relação temos com a arte da Dança? O que passamos para nossos alunos mediante de nossa postura corporal?

Leitura e discussão do texto

Questão Final: De que maneira posso estimular os alunos a brincarem com seus corpos e inventarem suas danças?

Proposta para a semana: refletir sobre as questões trazidas pelo texto na sua prática pedagógica

Comentários da professora/pesquisadora:

A leitura do texto foi importante nesse momento, pois trouxe para discussão o que se constrói a partir da relação entre professor e aluno, recheada de conceitos, práticas e valores corporais, implícitos em nossa postura e em nossa prática pedagógica como professoras.

G1: As alunas/professoras deram muitos exemplos de suas práticas pedagógicas e de como se posicionam corporalmente ou interferem corporalmente nas atividades junto aos alunos. Além disso, destacaram que “quando estudamos nosso próprio corpo ampliamos o olhar para o corpo de nossos alunos”.

G2: Esse grupo falou que a classe, os alunos acabam tendo algumas características construídas pela prática das professoras junto ao grupo. Apesar de uma aluna/professora ter falado que o texto não trazia nenhuma novidade, deu o seguinte exemplo: “Eu percebi que tenho muito medo que meus alunos se machuquem, então por causa desse medo eu quase não saía da sala de aula e proporcionava poucas atividades nas quais as crianças tinham a possibilidade de explorar movimentos

amplios. Mas agora eu vejo que estou mais segura por ter vivenciado essas atividades no meu corpo e estou me soltando e soltando meus alunos. Às vezes, eles me olham como quem diz: professora, pode mesmo? Acho que o texto fala sobre isso”.

G3: O grupo gostou do texto. Falamos bastante da relação das alunas/professoras com o corpo, o movimento e a Dança. Elas contaram algumas de suas experiências quando crianças e enfatizaram bastante o trabalho com brincadeiras cantadas.

Ao final do encontro combinamos o próximo, na Galeria Olido para assistir o espetáculo “Coreológicas V”, dirigido pela autora do texto lido hoje, Isabel Marques.

13º. A Dança na Educação Infantil / apreciação estética

Referências para a continuidade: Nesse momento os programas (inicial e construído) se encontram na medida em que tratam da apreciação estética.

13º. Encontro – Atividade extraclasse (14/06 – sábado): Espetáculo “Coreológicas V” - Cia Caleidos - Galeria Olido – apreciação estética

Objetivo: Apreciação estética.

Comentários da professora/pesquisadora:

Em conversa com a direção da EMEI, anteriormente, destaquei a importância de as professoras assistirem ao espetáculo, tanto para o curso de Formação Continuada, como para a formação cultural das mesmas. A direção organizou, então, esse momento para todos os funcionários da escola estarem presentes. Foi muito interessante. Éramos aproximadamente 60 pessoas. Algumas alunas/professoras e outras funcionárias da escola levaram os familiares para apreciar o espetáculo também.

Esse foi um espetáculo de dança contemporânea, o qual trazia alguns elementos diferentes para algumas pessoas da escola, tais como: tirar o sapato para entrar no espaço (Vitrine da Dança – espaço da Galeria Olido onde aconteceu o espetáculo); sentar no chão para apreciar; interagir com o espetáculo corporalmente (dançar com as intérpretes); intérpretes dançam no meio do círculo formado pelas pessoas sentadas; o olhar das intérpretes envolvendo o público na dança.

Logo no início percebi o estranhamento de algumas pessoas em relação a esta forma, pois muitos têm outros conceitos sobre dança. A maioria do grupo participou, porém algumas pessoas ficaram observando. Uma funcionária da escola não quis entrar e assistiu ao espetáculo do lado de fora.

Qual o conceito de Dança que temos?

Ao final do espetáculo, algumas alunas/professoras me procuraram para falar sobre alguns conceitos que trabalhamos nos encontros e que elas puderam observar no espetáculo. Foi muito bom!

14º. Apreciação estética

Referências para a continuidade: A apreciação do espetáculo desencadeou alguns comentários e, por isso, incluí algumas questões a respeito das observações, impressões e sensações dessa apreciação para discutirmos. Além disso, finalizamos a leitura e discussão do texto iniciado no 12º. Encontro.

14º. Encontro (18/06): Discussão sobre o espetáculo e término da leitura do texto “A arte como fundamento na Educação Infantil – corpo e dança”

Retomada do encontro anterior: Comentários sobre a apreciação do espetáculo “Coreológicas V”.

Tema: Espetáculo “Coreológicas V”; A Dança na Educação Infantil.

Objetivos: Refletir sobre a linguagem da dança na Educação Infantil e o papel do professor

Fizemos comentários sobre o espetáculo e a relação com os conceitos trabalhados em aula. As alunas/professoras enfatizaram que o espetáculo trouxe surpresas e discutiu um outro conceito de Dança para elas. Também ressaltaram que o curso de Formação Continuada permitiu que elas tivessem outro olhar para o espetáculo, possibilitando-as identificar os temas discutidos durante nossos encontros. Então indagaram: Será que as outras pessoas que não participaram do curso gostaram? Ou o que elas acharam do espetáculo? Uma professora comentou que conversou com uma das funcionárias da escola e ela disse que estava esperando outro tipo de dança. Já uma outra funcionária gostou porque pode dançar junto, se divertir. Nesse momento falamos um pouco da apreciação estética e das diferentes sensações que a Arte provoca nas pessoas.

Questão Inicial: Pensando no que comentamos sobre o espetáculo, será que minhas experiências corporais interferem no meu fazer pedagógico, nas minhas escolhas pedagógicas, nas minhas apreciações?

Continuação da Leitura e discussão do texto “A Arte como fundamento na Educação Infantil: corpo e dança na Educação Infantil” – Isabel Marques.

Questões Finais: De que maneira minha postura corporal interfere nas minhas atividades com os alunos? De que maneira posso trabalhar a Dança como conteúdo pedagógico?

Proposta para a semana: A partir da discussão do texto e da apreciação do espetáculo, desenvolver uma atividade com os alunos.

Comentários da professora/pesquisadora:

Uma aluna/professora falou que, a partir das discussões dos últimos

encontros, está pensando muito na sua postura com seus filhos, nas atitudes dos alunos em sala de aula e na atitude dos pais com os alunos, e ao falar deles nas entrevistas individuais realizadas pelas professoras:

“eu quase não deixava meus alunos se arrastarem pelo chão, agora proporciono atividades onde eles precisam se deslocar no nível baixo.”

“o texto é legal, interessante, mas essa discussão não é nova pra mim”

Algumas falas sobre o espetáculo:

G1:

“O figurino das bailarinas chamou muito atenção”

“Me senti íntima do espetáculo”

“Eu ouvi: Isso é um espetáculo de Dança?”

“É difícil esse contato corporal com os outros”

G2:

“O que será que vai rolar?”

“Eu esperava ficar sentada em poltronas”

“Tive vontade de andar para ver o espetáculo de outros ângulos”

“Um movimento conversa com o outro”

“Fiquei com vergonha de participar, mas participei”

“Não participei ativamente, mas senti falta, me arrependi”

G3:

“Achei muito bonito, colorido, alegre”

“No começo deu vergonha de entrar, mas depois foi uma delícia”

“Acho que nós conseguimos apreciar porque trabalhamos alguns conceitos anteriormente. Será que as agentes escolares entenderam ou gostaram?”

“Levei minha mãe e ela não quis interagir com o espetáculo. Ela foi com a idéia de assistir o espetáculo em um teatro, sentada e só observar, sem dançar junto com as bailarinas”

“Eu adorei dançar no espetáculo”

15º. Avaliação /aplicação de questionários

Referências para a continuidade: Esse foi o último encontro antes do recesso escolar. Considerando o programa inicial, concluiríamos o curso em quinze encontros, porém, com a adequação do curso à escola, com o interesse das alunas/professoras e com o interesse da professora/pesquisadora e pesquisadora/professora, prolongamos o curso por alguns encontros. Mas, os programas inicial e construído se aproximam nesse encontro na medida em que tratam da avaliação, porém o inicial tratava da avaliação final e, o construído, trata da avaliação parcial.

15º. Encontro (25/06): Avaliação dos encontros realizados e organização dos próximos encontros

Retomada do encontro anterior: As professoras/alunas falaram de algumas atividades realizadas com os alunos. Foi uma troca interessante, porém breve, em função do tempo.

Tema: Retomada do programa do curso e Avaliação.

Objetivos: Relembrar os conceitos trabalhados e tirar possíveis dúvidas em relação aos conteúdos ou atividades desenvolvidas. Avaliar o curso até o dia de hoje para redesenharmos os próximos encontros e para atender possíveis expectativas das alunas/professoras.

Comentários da professora/pesquisadora:

Neste dia tivemos a presença do supervisor de ensino José Augusto nos grupos de trabalho. Iniciamos o encontro falando sobre o curso, lembrando as aulas, os conceitos, as atividades e os desdobramentos. Nos três grupos, quando chegamos a comentar sobre as aulas em que discutimos o espaço, as professoras/alunas imediatamente levantaram a questão ressaltada na aula para o supervisor, a qual retratava as condições de falta de espaço que a EMEI enfrenta, o que gera problemas de disciplina, acidentes, restrição de atividades e, principalmente, vai contra os princípios educacionais desse nível de escolarização.

Solicitamos a colaboração do supervisor para estabelecer parcerias com a Creche ao lado da escola e para encontrar um local onde possamos realizar nossas aulas do curso de Formação Continuada. O supervisor demonstrou interesse em colaborar.

Em seguida iniciamos a avaliação. Nesse momento cada professora falou sobre a formação, as contribuições e algumas expectativas que ainda tinham. Foi muito importante!

Por fim, coloquei os temas das próximas sete aulas e acatei a ótima sugestão que deram de disponibilizar textos sobre a formação para serem lidos em outro horário coletivo.

G1:

“Comecei a ver o movimento da criança e a Dança com outro olhar, superei a vergonha”

“Senti que meus conhecimentos foram valorizados e, a partir deles, adquirimos outros novos conhecimentos”

“A gente não tem medo de errar, liberdade de expressão, mesmo com pouca resistência estou para aprender”

“Os encontros ajudaram na interação e integração do grupo, sempre me sinto animada para participar”

“A gente tinha vergonha, eu mudei muito com os alunos, deixo mais livre para eles criarem, mudei a noção de corpo, ajudou a gritar pelo espaço, falta de espaço massacra o corpo da criança”

“Superar a limitação do movimento ao gesto, permitir ao aluno a criação”

“Como sugestão, gostaríamos de ter acesso a mais textos para serem lidos nos horários coletivos de outro dia que não a quarta feira, para não interromper o trabalho corporal”

“Mudou o olhar, a autopercepção e tivemos a apropriação do conhecimento pela

vivência”

G2:

“Vejo o movimento com outro olhar, gostei de ter vivenciado todos os conceitos no corpo”

“A gente se sente respeitada, valorizada e nos encontros nem percebíamos o horário passar, os encontros são democráticos”

“Abriu meus olhos para o mundo da dança. Refletimos sobre a criança a partir da nossa vivência. Como sugestão, poderíamos ter um horário para discutir as atividades que desenvolvemos com os alunos para termos algumas dicas”

“Nos dias que lemos e discutimos os textos senti falta de fazer algo com o corpo”

“Na Universidade via as questões com muito distanciamento, vivenciar foi importante, estou mais destravada. O olhar em relação às crianças mudou. A vivência com e no corpo traz um novo olhar”

“Concordo com as colegas e acho necessário ter a parte teórica para lermos em outro dia”

“O grupo ficou mais unido, possibilitou maior intimidade, ‘quebrou o gelo’. Acho que o grupo poderia ter caprichado mais no registro dos encontros”

G3:

“No começo dava uma preguiça para iniciar os encontros, mas depois era muito bom”

“Não acho que é necessário ter mais textos para lermos, pois o que reclamamos do horário coletivo é que só lemos textos e agora, temos a oportunidade de ter outro tipo de atividade.”

“Agora, quando abro o jornal, vejo coisas de dança. Será que sempre teve? Ou agora é que estou enxergando?”

“Percebi, por exemplo, que o nível de conhecimento interferiu na apreciação do espetáculo que assistimos”

“No começo senti um pouco de resistência, vergonha, mas quando começamos a estudar e devagar fomos encontrando o caminho, criei mais confiança e perdi a vergonha”

Sugestões apresentadas pelas alunas/professoras:

-deixar textos referentes aos temas estudados com a coordenadora pedagógica para serem lidos em outros dias, sem ser às quartas-feiras (dia do curso);

-ter mais encontros para discutir a prática pedagógica das professoras, as atividades que estão desenvolvendo com os alunos.

Saí desse encontro muito feliz com o retorno que obtive das alunas/professoras, principalmente com as sugestões que elas fizeram e que só contribuem com o curso de Formação Continuada. Agora teremos uma pausa no curso em função do recesso escolar.

Referências para a continuidade: Retorno do recesso escolar. Os próximos encontros têm como um de seus temas a composição. Para entrar nessa discussão, esse encontro fala sobre linguagem. Considerando a dificuldade que as

alunas/professoras apresentaram no quinto encontro, “Trajetória Histórica da Dança”, retomaremos o conteúdo tratado, porém com outra estratégia de ensino.

16º. Encontro (23/07): linguagem - linguagens artísticas da dança e da música e, períodos históricos

Tema: Linguagem.

Objetivos: Discutir o que é linguagem. Relacionar as linguagens artísticas da música e da dança aos períodos clássico, moderno e contemporâneo.

Em função da dificuldade apresentada por algumas alunas/professoras no encontro em que discutimos a trajetória histórica da Dança, a coordenadora pedagógica me pediu que, ao retornar do recesso, fizesse em parceria com ela um encontro para discutir as linguagens artísticas da música e da dança nos períodos históricos clássico, moderno e contemporâneo, pois ela tem formação em música. Então organizamos esse encontro em conjunto para atender essa necessidade.

Questão Inicial: O que é linguagem?

Iniciamos o encontro discutindo o que é linguagem para podermos olhar tanto para a música como para a dança e entender que essas linguagens, como qualquer outra, estão carregadas de significados. E, além disso, que esses significados são influenciados pelo paradigma do período histórico em que a obra foi criada.

Para tanto, observamos quadros, ouvimos música, observamos fotos de bailarinos, intérpretes e assistimos a alguns vídeos para entender o contexto histórico de cada período e como a Arte anunciou e comunicou esses momentos.

A partir da questão inicial, falamos da linguagem verbal, da linguagem não-verbal e das linguagens artísticas. Neste momento introduzimos a Dança e a Música.

Para tanto, observamos quadros, ouvimos música, observamos fotos de bailarinos, intérpretes e assistimos a alguns vídeos para entender o contexto histórico de cada período e como a Arte anunciou e comunicou esses momentos.

Utilizamos a seguinte estratégia: papéis informativos sobre alguns períodos históricos para o grupo ler e associar às fotos, aos vídeos, aos quadros e à música. Em seguida discutimos os critérios para essa classificação e de que maneira a mudança de paradigma interfere na linguagem ou como é essa dependência. Afinal, a Arte é fruto da sociedade, do contexto em qual foi criada.

Questão Final: Nossos encontros proporcionaram um questionamento sobre o espaço do corpo na escola, ou melhor, a falta desse espaço. A partir dessa questão, como seria se pudéssemos utilizar somente o corpo, o movimento e a dança para expressar tal situação?

Proposta para a semana: Refletir sobre as características das linguagens artísticas da dança e da música na contemporaneidade.

Comentários da professora/pesquisadora:

O encontro foi produtivo, mas ao final as alunas/professoras falaram que preferem voltar aos encontros nos quais a movimentação corporal é o foco da discussão. Talvez pela disposição corporal que a movimentação traz, ou talvez porque nossa discussão está além do entendimento delas.

Mesmo com a mudança de estratégia, percebemos que elas ainda precisam ter mais contato com textos que trazem discussões como esta. Apesar de esse encontro proporcionar discussões e permitir algumas associações pelo modo como foi organizado, percebi que, para algumas, ainda faltavam “pré-requisitos” para compreender e relacionar o tema discutido. Percebi que tivemos um avanço na discussão, porém algumas delas, poucas, não acompanharam toda a discussão.

Recorrendo a Vigostky (1991), percebi que esse encontro não estava dentro da zona de desenvolvimento proximal de algumas alunas/professoras. Isto dificulta a aprendizagem e a construção de um conceito, ou um pensar sobre as questões tratadas. Esse curso de Formação Continuada não tem como contemplar essa dificuldade, pois não temos tempo suficiente para suprir essa lacuna.

Ao término, conversei com a coordenadora pedagógica para tentarmos pensar nessa fissura e adequar os outros horários coletivos para contemplar esta dificuldade. Ela irá iniciar uma pesquisa de textos e vídeos para introduzir essa discussão histórica nos estudos coletivos.

Continuamos sem um local definido para realizar os encontros. Hoje, por exemplo, nos reunimos na sala dos professores.

Referências para a continuidade: Nesse encontro finalizamos o estudo dos fatores de movimento com o fator fluência. Aproveitamos que esse fator integra todos os outros para construir uma composição a partir de quadros, com foco na dinâmica do movimento.

17º. Encontro (30/07): fator de movimento fluência / composição coreográfica (quadros)

Retomada do encontro anterior: Ao retomar a reflexão feita na semana, discutimos sobre a Arte contemporânea e os questionamentos que ela traz. Algumas professoras enfatizaram a dificuldade de interação com as obras contemporâneas, mas, ao mesmo tempo, disseram que com o espetáculo que assistimos foi diferente porque elas tinham elementos para interagirem com ele. Porém somente isso não garantiu o diálogo com a obra, o gostar ou não gostar dela e a transposição dos questionamentos que a obra traz para a contemporaneidade.

Tema: Fator de movimento – Fluência e composição coreográfica.

Objetivos: Estudar o fator fluência; fluxo do movimento; experimentar a qualidade de movimento livre e controlado e relacioná-las com movimentos funcionais e expressivos; estabelecer uma composição a partir de um quadro.

Questão Inicial: Ao pensar no termo “movimentos fluentes”, quais imagens mentais construo?

Atividades:

1. Roda de alongamentos: cada um socializa um alongamento que gosta de fazer para ao grupo realizar.

2. Roda de aquecimento articular: relembrando a aula de alavancas, cada um socializa um aquecimento articular e o grupo realiza.

3. Em duplas, um toca em uma parte do corpo do outro. Quem foi tocado vai iniciar um movimento pela parte indicada e retornar ao centro. Em seguida, cada vez que uma parte for tocada, a pessoa escolhe se vai fazer um movimento com qualidade livre ou controlada.

4. Dançar com a música.

5. Dançar contra a música.

6. Dançar independente da música.

7. Dançar no silêncio e parar na música.

8. Composição: organizar uma composição coreográfica a partir de um quadro (encartes da Revista Caras, 2007) escolhido pelas alunas/professoras. Após escolherem o quadro, cada professora construiu sua cena e apresentou. Em seguida, discutimos sobre temperos (dinâmicas de movimento), sobre o espaço utilizado e, então, elas reconstruíram as cenas. Nessa reconstrução, perceberam a diferença de estudar e escolher cada movimento para uma cena e o resultado estético que pequenas mudanças podem trazer.

Quadros utilizados – Encarte especial da Revista Caras – 2007:

- Picasso “Guernica”
- Edgar Degas “Duas bailarinas no palco”
- Van Gogh “Os girassóis”
- Tarsila do Amaral “A Negra”
- Antonio Rocco “Os emigrantes”
- Franz Marc “A torre dos cavalos azuis” e “Veados na floresta II”
- Humberto Boccioni “Elasticidade”
- Henri Rousseau “Os jogadores de rúgbi”
- August Macke “Formas coloridas”

Questões Finais: Como foi compor esta cena? Quais temperos (dinâmicas de movimento) utilizei? Que narrativa construí a partir da imagem (do quadro)?

Proposta para a semana: Observar os movimentos das crianças com qualidades livre e controlada durante as atividades da escola.

Comentários da professora/pesquisadora:

Neste dia as alunas/professoras começaram a pensar em narrativas e em como a Dança pode organizá-las por meio do corpo e do movimento. Além disso, discutimos que agora temos vários “temperos” para colocar nas nossas

composições e que cada uma fará opções e as construirá corporalmente. Fizemos várias discussões, como: narrativa, temperos (dinâmicas do movimento), a utilização de música ou não, a composição a partir de uma imagem ao invés de uma música.

Tivemos um momento de apreciação das composições das colegas. Elas começaram a perceber que, como para escrever um texto precisamos pensar na idéia, escolher as palavras, para fazer uma composição em Dança também fazemos opções.

O interessante foi que primeiro elas escolheram um quadro e construíram a composição coreográfica (todas enfatizaram a fluência do quadro com a fluência do movimento). Após a apresentação, problematizamos essa composição, pensando nos temas estudados, espaço e dinâmica dos movimentos. Em seguida, cada uma delas reconstruiu e rerepresentou sua composição.

Fizemos uma reflexão sobre a primeira e a segunda construção e observamos o avanço e a clareza que temos em uma composição quando estudamos nosso corpo, nosso movimento, para a construção da linguagem da dança.

G1: As alunas/professoras gostaram muito da aula. Elas perceberam a linguagem da Dança, inclusive utilizaram o termo: “nós vamos mostrar o quadro com o corpo, o movimento e a Dança.”

G2: As alunas/professoras apreciaram uma às outras e ressaltaram que, a partir do que discutimos nos encontros, puderam improvisar e que ficou esteticamente muito interessante. Nesse grupo, uma delas surpreendeu as colegas com sua composição, pois ela é muito tímida e com o passar dos encontros começou a se soltar e criar movimentos muito interessantes.

G3: Algumas alunas/professoras desse grupo apresentam um pouco de dificuldade nas atividades de improvisação e composição, porém surgiram composições interessantes. Devido a esse fato, utilizo outras maneiras de inferir para problematizar as situações, como lembrar alguns conceitos trabalhados em aulas para pensarem no momento da criação, fazer questionamentos para que elas reflitam sobre sua própria composição, sobre a apreciação coletiva da composição e estudo de como melhorá-la, fazer um levantamento dos conceitos trabalhados que interferem na visualidade da composição, entre outros.

Aula realizada em uma sala de aula da própria EMEI, a qual não estava sendo utilizada, pois os alunos desta classe não tiveram aula no dia de hoje.

Referências para a continuidade: A partir das composições do encontro anterior, as alunas/professoras ressaltaram que o corpo constrói formas no espaço. Perante isso, programei esse encontro para discutir o conceito de *shape*, desenvolvido por Laban, além da composição coreográfica com pesquisa e criação de movimentos.

18º. Encontro (06/08): *shape* (agulha, parede, bola, “saca-rolhas”) / composição coreográfica (3 movimentos)

Retomada do encontro anterior: A primeira observação das professoras foi em relação ao comportamento das crianças nos espaços da escola. Pela carência de espaços livres, quando as crianças saem da sala e vão para o corredor, elas correm livremente, como se estivessem livres. Outro exemplo foi o susto ou o soluço como movimentos controlados. E uma professora relatou uma atividade desenvolvida com os alunos.

Tema: Composição coreográfica – formas

Objetivos: Conhecer o conceito de *shape* destacado por Laban (formas de agulha, parede, saca-rolhas e bola). Construir composições coreográficas a partir de tais formas corporais.

Questões Iniciais: O que essas formas me lembram? Em que momentos meu corpo assume essas formas? Em que momentos meu corpo entra nessas fôrmas?

Atividades:

1. Andar no ritmo da música, quando parar construir uma pose em alguma forma estudada.

2. Se movimentar, ao sinal da orientadora, construir a forma solicitada. Variação 1: mesma atividade em duplas, trios, quartetos. Variação 2: todos para construir uma forma, a mesma forma construída por cada um.

3. Diagonal: andar em 2 tempos e 2 tempos para organizar a forma. Variação andar em 4, forma em 4; andar em 4, forma em 2; andar em 2, forma em 4.

4. Cada uma de nós cria três movimentos, passando por três formas escolhidas. Depois de estudá-los, apresentamos nossos movimentos individualmente.

5. Em duplas, fazer uma composição com os movimentos criados, de maneira que cada um faça seus próprios movimentos, porém estude e escolha a dinâmica para cada movimento, pensando nessa composição.

6. Apreciação estética.

Questão Final: Pensando nas diferentes culturas, em que contextos o corpo assume formas ou fôrmas?

Proposta para a semana: desenvolver atividades com as crianças que explorem as formas e fôrmas.

Comentários da professora/pesquisadora:

Discutimos alguns momentos em que o corpo assume formas e fôrmas. Alguns exemplos destacados foram: o feto dentro da barriga da mãe (forma bola), a bailarina (forma agulha), aqueles filmes nos quais as paredes vão fechando e existe

uma pessoa no meio (forma parede), um bebê quando começa a se virar no berço (forma torcida). Além disso, discutimos as formas exploradas pelas danças: balé (agulha), break (parede), dança contemporânea (exploração de várias formas).

Ao final das apresentações, destacamos que o estudo das dinâmicas do movimento (temperos) enriquece a composição e como cada criação retratou a identidade de cada um, a característica de movimento de cada um. Nós gostamos de apreciar as apresentações.

G1: não conseguimos realizar a atividade de no. 5.

G2: as professoras começaram a brincar com as composições e perceberam que a dinâmica do movimento de uma da dupla pode conversar com a da outra.

G3: as atividades 4 e 5 foram substituídas por: criar 3 movimentos em duplas e organizar uma composição pensando nas formas e no espaço.

Que bom... retornamos a realizar nossos encontros na Biblioteca. A Diretora improvisou um espaço para nós. É muito bom ter espaço para realizar atividades corporais. Imagine como as professoras/alunas se sentem no dia-a-dia da EMEI sem espaço suficiente para desenvolver atividades com os alunos, ou seja, com os 35 alunos que formam uma classe.

Referências para a continuidade: O trabalho com *shape* e composição a partir de três movimentos abriu possibilidades para apresentar e construir com as alunas/professoras uma Dança Coral.

19º. Encontro (13/08): Composição coreográfica (Dança Coral)

Retomada do encontro anterior: As professoras/alunas comentaram sobre algumas atividades desenvolvidas com os alunos, por exemplo:

Atividade de formas geométricas que desenvolviam com barbante e adaptaram para construir formas com o corpo dos alunos. Inicialmente, deixaram as crianças explorarem as formas individualmente e depois em grupos, e aos poucos foram acrescentando os desafios (construir individualmente, em grupo construir várias formas, em grupo construir uma única forma, etc.).

Tema: Dança Coral

Objetivos: Discutir o conceito de dança coral proposto por Laban; organizar uma dança coral; discutir possibilidades de trabalho com os alunos.

Questão Inicial: Como organizamos uma dança em, do e com o grupo?

Falamos sobre os objetivos da dança coral, como: preservar o prazer de dançar em grupo, maneira de revitalizar a energia humana e união entre as pessoas e envolver as pessoas na composição de danças em grupo com movimentos e gestos das atividades funcionais do cotidiano.

Organização de uma dança coral: selecionar uma música; selecionar as formas geométricas e os movimentos que acompanhem as características melódicas da música; explorar formas básicas de deslocamento; finalizar com um *grand finale*.

Atividades:

1. Em círculo, acordar o corpo, espreguiçando, alongando e massageando.
2. Trocar de lugar com uma colega, se deslocando no ritmo da música: primeiro pelo olhar, depois pelo mesmo movimento.
3. Ir até uma colega escolhendo o movimento e a maneira de se deslocar. Ao chegar diante dela, tocar uma parte do corpo dela e entrar na roda. A pessoa que estava no círculo, inicia a dança pela parte em que foi tocada.
4. Aproveitando os relatos das professoras, organizamos uma dança coral iniciando pela escuta da música e, posteriormente observação das formas geométricas que íamos construir. Após essas escolhas, construímos a dança coral, envolvendo formas básicas de deslocamento, níveis, direções e qualidades de movimentos e dançamos, dançamos e dançamos.

Questão Final: Como posso organizar danças corais com os alunos?

Proposta para a semana: Escolher uma história infantil, ler essa história com o grupo e destacar as características dos personagens.

Textos disponibilizados para as professoras:

LIMA, M. M. S. ; VIEIRA, A. P. *Fazer e Dançar e a Dança Coral*. In: Proceedings of the GLOBAL LABAN CELEBRATION 2008: Performing Arts and New Territories. Rio de Janeiro, p. 46, 2008.

LIMA, M. M. S. *Dança Coral: Fazer e Dançar*. Anais do VI Seminário de Dança Contemporânea. CD ROOM. UFMG, 2007.

Comentários da professora/pesquisadora:

Ao discutirmos os textos e o conceito de dança coral pensamos em vários exemplos: danças circulares, quadrilha, danças da Festa Junina, entre outras. Com esses destaques veio também a clareza de organização e construção de uma dança com os alunos pelo próprio prazer de dançar deles e, conseqüentemente, uma possibilidade das crianças dançarem não simplesmente para agradar pais e a comunidade escolar, mas porque é bom dançar em grupo.

Uma aluna/professora chegou a relatar que, para a festa junina, escolheu uma música com os alunos e eles começaram a pesquisar os movimentos e então ela organizou a dança.

A partir dessa fala discutimos a importância dos alunos construírem a dança e como podemos problematizar essa construção com eles para diversificarmos o

trabalho, ampliarmos o repertório motor e elaborarmos diferentes composições. G1, G2 e G3: Em função do tempo do encontro, apresentei uma dança coral elaborada por mim, contendo alguns conceitos trabalhados durante os encontros. Aprendemos a dança e dançamos. Foi muito bom!

Referências para a continuidade: Após ouvir alguns relatos das alunas/professoras a respeito da “hora da história”, organizei este encontro sobre composição a partir de uma história infantil.

20º. Encontro (20/08): Composição coreográfica (história infantil)

Retomada do encontro anterior: As alunas/professoras comentaram sobre a possibilidade de incluir nas atividades a construção de uma dança coral. Um dos relatos foi de ter feito uma dança coral em uma aula com os alunos e eles pedirem para dançar em outros momentos.

Tema: Composição coreográfica

Objetivos: Construir uma composição coreográfica a partir de uma história infantil

Questão Inicial: Como posso contar uma história com o corpo, o movimento e a Dança?

Atividades:

Fazer a leitura compartilhada da história e construir a composição coreográfica a partir das características dos personagens. (O que a história conta? Quais as características dos personagens? Qual a qualidade de movimentos desses personagens?)

Questão Final: Como posso organizar essa atividade com as crianças?

Proposta para a semana: desenvolver uma atividade com os alunos, relacionada a algum tema do curso para discutirmos na semana seguinte. Destacar objetivo, avanços, dificuldades na construção da atividade, tanto pelos alunos como pela professora.

Comentários da professora/pesquisadora:

No início da aula as alunas/professoras falaram sobre alguns vídeos que apreciamos durante as aulas. O primeiro vídeo citado foi o Riverdance, com a apresentação “A dança”, no qual dois grupos de bailarinos um clássico e um contemporâneo dialogam entre de si por meio de suas danças. Pensando na nossa aula da trajetória histórica, falei sobre os balés de repertório e, então, lembramos do vídeo do “Lago dos cisnes”. Outro exemplo destacado foi o espetáculo “Coreológicas V” que apreciamos. Para construir essa discussão fui elaborando algumas questões

a partir dos exemplos que elas citavam.

Refletir sobre a história escolhida e como passar da linguagem literária para a linguagem da dança gerou uma discussão interessante. Uma questão levantada pelas professoras foi a diferença entre o teatro e a dança. Não tivemos tempo para aprofundá-la, mas nos detivemos na matéria-prima dessas linguagens artísticas, por exemplo, o teatro utiliza basicamente a linguagem verbal e não verbal e a Dança utiliza o corpo, o movimento e o gesto (linguagem não verbal). Com algumas exceções, tanto no Teatro como na Dança.

Sinto que pontos como esses mereceriam mais tempo para discussão e aprofundamento, portanto não conseguimos contemplá-lo nesse momento. Pela própria característica desse curso de Formação Continuada ser a construção junto às alunas/professoras a partir de uma temática, em alguns momentos nos deparamos em situações como estas. Questões que emergem das discussões do corpo e pelo corpo que não temos como contemplar em função do nosso cronograma. A estratégia para esses momentos é instigar a curiosidade, a discussão e o estudo de tais temas em outros horários coletivos realizados por elas.

Posteriormente a essa discussão, elaboramos a composição. O estudo se iniciou pelas características dos personagens e a qualidade dos movimentos dos mesmos. (Como seria se eles fossem dançar?). A partir das idéias e das construções das professoras, fui direcionando o trabalho para elas entenderem como ocorre a elaboração da composição coreográfica.

As alunas/professoras comentaram ser essa mais uma possibilidade de trabalho com as crianças.

Histórias escolhidas pelas professoras para realizar a atividade:

- G1: Livro “Belinda Bailarina”
Autor: Amy Young
Coleção Giramundo – 2004
- G2: “Livro de histórias” –história escolhida “Os três bodes da montanha”
Autor: Georgie Adams
- G3: Livro “A Branca de Neve e os 7 anões”
Edições Asa 2006

Referências para a continuidade: Considerando que na avaliação parcial do curso foi solicitado um espaço para discutir a prática pedagógica, organizei esse encontro especificamente para refletirmos sobre o “como fazer” das professoras/alunas, ou seja, as atividades desenvolvidas com os alunos, pontos positivos, pontos negativos e sugestões.

21º. Encontro (27/08): discussão sobre prática pedagógica / apreciação das gravações das aulas de composição coreográfica

Retomada do encontro anterior: Duas professoras/alunas relataram o início de um trabalho com os alunos a partir de história infantil. Uma delas com a história da

Rapunzel e a outra com a história dos Três Porquinhos. Elas iniciaram lendo a história com as crianças, estudando cada personagem pelo movimento e cada situação pelo desenho que as crianças produziram.

Tema: A Dança e a prática pedagógica na Educação Infantil.

Objetivos: Refletir sobre a linguagem da dança na Educação Infantil e o papel do professor a partir de atividades desenvolvidas pelas professoras. Apreciação dos vídeos das últimas aulas que envolviam composição coreográfica.

Questões Iniciais: Qual atividade construí com os alunos? Por quê? Como?

Atividades:

1. Apreciação de um vídeo sobre o curso de formação continuada “Entrando na Dança”, editado com alguns encontros desde o início do ano.
2. Apreciação dos vídeos dos últimos encontros (15º., 16º. e 18º.).
3. Momento para as professoras relatarem a atividade desenvolvida, objetivos, avanços e dificuldades.

Questão Final: De que maneira posso reconstruir essa atividade?

Proposta para a semana: Pensar sobre o curso de formação continuada “Entrando na Dança”

Comentários da professora/pesquisadora:

Iniciamos o encontro com a apreciação do vídeo do curso de Formação. As alunas/professoras gostaram e falaram da importância de ter o vídeo como registro do trabalho também, pois quando falamos de Dança é interessante ter um registro que permita visualizar o movimento.

G1/G2/G3:

Ao apreciar as composições elas fizeram alguns comentários, começando pelas formas do corpo, brincaram um pouco e logo destacaram que tiveram trabalhos muito interessantes. “Nem parece que sou eu que estou dançando”, “não é que ficou bonito”, “Nossa a..... é a revelação, olha a movimentação dela”, “Agora sim, ficou mais claro. Essas atividades de composição fizeram com que a gente pensasse na coreografia e elaborasse algo sozinho, em duplas ou em grupos”, “Eu achei difícil a história infantil, mas ficou legal”.

Essa apreciação permitiu às professoras perceberem que são capazes de produzir danças muito interessantes. E como ficou bonito! Umas com dificuldade em compor, em fazer opções a partir de seu repertório motor e de se expor. Outras se descobrindo e se sentindo muito seguras para criar, construir danças, se expressar. Porém, todas elas esbarrando no pensar do corpo e na construção da linguagem da dança.

Depois da apreciação cada professora relatou sobre a atividade que desenvolveu com os alunos. Destacaram atividades com foco em composição (história: curupira); ritmo; mensagens; estátua que dança; explorando espaço;

espelho; boneco; música e dança; brinquedos cantados; entre outras. Percebi que a maioria partiu de atividades desenvolvidas no curso e construíram variações para atender as necessidades e características das crianças. Porém duas professoras/alunas ressaltaram atividades de brincadeiras cantadas com a movimentação da própria música sem mencionar a autonomia das crianças para criarem outras movimentações e, a partir daí, uma dança. Discutimos isso durante o curso, destacando que muitas vezes a movimentação do professor é modelo para o aluno e como fazemos para fornecer elementos para que os próprios alunos criem seus movimentos para as brincadeiras cantadas.

Após a fala delas levantamos novamente essa questão, a de ampliar o repertório motor dos alunos, permitindo que eles próprios pesquisem movimentos e criem suas danças.

Estamos chegando ao final do curso e terminamos da melhor maneira possível, com a discussão da prática pedagógica das professoras/alunas com foco no corpo, no movimento e na Dança.

Uma das alunas/professoras levou os DVDs e Cds (“Samwaad” e “Milágrimas” – Ivaldo Bertazzo) que comprou na Bienal do Livro. Em uma das aulas já havíamos assistido um trecho do “Sanwaad” e então, a professora se interessou pelo trabalho e adquiriu o material. Terminamos o encontro com os empréstimos desse material para serem apreciados pelas colegas do grupo.

Referências para a continuidade: Este encontro organizado pela pesquisadora/professora destina-se à aplicação da primeira parte do questionário da pesquisa.

22º. Encontro (02/09): Aplicação do questionário

Objetivos: Aplicação da 1ª. parte do questionário 2

Precisamos marcar dois dias nessa semana, pois não seria possível responder o questionário todo e fazer o encerramento do curso em um mesmo encontro. Então, neste encontro com um menor tempo respondemos a 1ª. parte do questionário B. O restante será respondido amanhã (03/09).

QUESTIONÁRIO B – 1ª parte

1. Vivências

Escreva sobre sua experiência relacionada aos itens abaixo e quais foram, nos últimos 6 meses (período do curso de Formação continuada “Entrando na Dança”):

- a) Em Arte
- b) Em Trabalhos Corporais
- c) Em Dança
- d) outras, diferentes do habitual.

2. Opiniões pessoais

- 2.1. Quando você pensa em dança, o que lhe vem à cabeça?
- 2.2. O que é Dança para você?

- 2.3. O que você pensa sobre a Dança como conteúdo pedagógico na Educação Infantil?
 2.4. Você trabalha a dança com seus alunos? Por quê? Se afirmativo, como? Quando?

3. Observações

- 3.1. O que você mais observa nos seus alunos?
 3.2. Comente sobre suas habilidades e disposição para o movimento corporal, tanto na vida diária quanto em atividades corporais específicas.
 3.3. Como você se sente diante de uma situação que exija movimentação rítmica?
 3.4. Já assistiu a algum espetáculo de Dança? Qual? Onde?

Referências para a continuidade: Nesse encontro pesquisadora/professora e professora/pesquisadora se misturam, pois tivemos a aplicação da segunda parte do questionário; e, a avaliação e o encerramento do curso de formação continuada “Entrando na Dança”.

23º. Encontro (03/09): avaliação e encerramento

Tema: avaliação e fechamento.

Objetivos: Finalizar o curso “Entrando na Dança” com aplicação do questionário final, avaliação e “entrega dos diplomas”.

QUESTIONÁRIO B – 2ª parte

4. Reflexões

- 4.1. Diga uma palavra ou uma única frase que vem a sua cabeça quando pensa no curso que fizemos.
 4.2. Relate os aspectos mais relevantes do curso que realizamos, tanto do que foi bom quanto do que deixou a desejar, dizendo o porquê.
 4.3. Como você se percebe hoje?
 4.4. A partir dessa percepção, como você vê seu aluno?
 4.5. O que você levaria desse curso para sua prática pedagógica? Por quê?
 4.6. Descreva uma atividade que você desenvolveu com seus alunos a partir das discussões realizadas no curso de formação continuada.

Comentários da professora/pesquisadora:

Primeiro respondemos os questionários para que a fala sobre a avaliação do curso de uma aluna/professora não interferisse na resposta de outra. Em seguida, fui surpreendida por várias surpresas, como uma festinha, falas e presentes que lembraram algumas de nossas atividades durante o curso, por exemplo, uma marionete, uma boneca com articulações e outros.

Iniciamos nossa avaliação dialogada. Foi muito bom ver, ouvir e sentir o que as alunas/professoras destacaram sobre seu próprio corpo, seu movimento, sua dança, sua vida, seus alunos. Depois que todas falaram, iniciei a entrega dos diplomas (simbologia). Momento muito difícil para mim, pois sabia que nossa construção coletiva, de certa forma, chegara ao fim. Ou melhor, essa construção poderia continuar em outros lugares, outras cabeças e outros corpos, mas não no

espaço/tempo utilizado pelo curso de formação. Isso me deixou um pouco apreensiva, perdida, ou algum adjetivo que caracterize essa sensação de não ter mais algo que valoriza muito.

Após entregar os diplomas, fotografar, abraçar e beijar, elas pediram para que eu fizesse a minha avaliação. Tentei prorrogar esse momento, mas não teve jeito ele chegou. Iniciei pela história da montagem do diploma e do que ele trazia. Esperei que elas abrissem, ou melhor, pedi para que pegassem cada folha que estava enrolada, pois elas já tinham aberto. Organizei 3 folhas: um cronograma de todos os nossos encontros com seus respectivos temas; uma folha com o objetivo do curso de Formação, o qual foi lido no primeiro dia do curso; e, uma mensagem de agradecimento²².

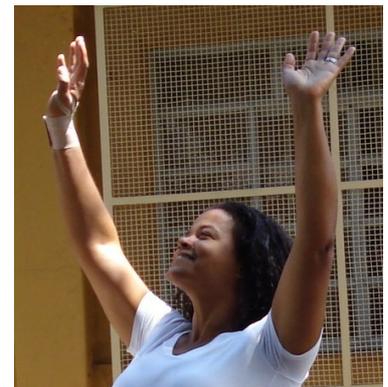
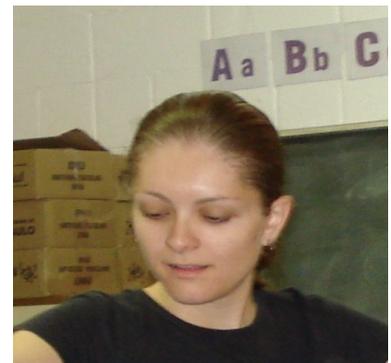
Muito emocionada, tentei trazer imagens dos encontros, falas, causos e a minha satisfação pela construção do trabalho coletivo. Ainda ressaltai que nossos encontros abriram-se para outros questionamentos que não demos conta em função do tempo, porém eu esperava que todas nós deixássemos o pensar do corpo degustar tais questões.

Iniciamos o curso falando que a partir daquele momento estávamos colocando uns óculos que nos permitia olhar o corpo, o movimento e a dança e, ... terminei, para não perder o costume, deixando uma questão: O que pude enxergar por meio das lentes desse óculos? Quais sensações, sentimentos, questionamentos elas me proporcionaram?

Enfim.... me despedi de uma construção coletiva que, de certa maneira, foi lançada....e, onde irá parar? Não sei. Pois o vento espalha as sementes e, o destino delas depende da fertilidade do terreno para serem ou não semeadas.

²² Esse material encontra-se anexo.

Momentos de organização e apresentação dos dados do 'Entrando na Dança'



Momentos de organização e apresentação dos dados do 'Entrando na Dança'

Organizamos os dados em dois momentos:

Primeiro Momento: apresentação dos dados referentes às questões realizadas no início do curso, questionário A, e replicadas ao término do mesmo, questionário B;

Segundo Momento: apresentação dos dados referentes ao item 4 do questionário B, aplicado somente ao final do curso.

Estas apresentações foram organizadas a partir da sequência das perguntas dos instrumentos utilizados para a coleta.

Primeiro Momento

Primeiramente transcrevemos as respostas de todas as professoras, aplicadas por meio do questionário A antes do curso e replicadas ao término do mesmo por meio do questionário B. Em seguida, fizemos uma segunda leitura de cada resposta, e mais quantas vezes se fizeram necessárias, para alcançar o(s) significado(s) do que cada professora expressou. E, as agrupamos em unidades de significado, de acordo com a explicação apresentada por Martins e Bicudo (1989), de que essas unidades são agrupamentos das respostas cujas frases se relacionam umas com as outras. Essas unidades de significado foram organizadas considerando primeiro as respostas do questionário A e depois as do B.

Para uma melhor compreensão, organizamos esta apresentação considerando os três temas solicitados no questionário A e B, são eles: 'Experiências das professoras'; 'A Dança para as professoras, dentro e fora da escola'; e 'Observações das professoras'. Por meio desses temas são mostradas, respectivamente, dentre as unidades de significados evidenciadas, as que consideramos mais representativas.

Dado o volume desses dados coletados e tratados, eles encontram-se compilados nos anexos denominados: "dados_questão1", "dados_questão2" e

“dados_questão3”, contidos no Cd-rom acoplado à esta publicação.

Experiências das professoras...

Solicitarmos às professoras que escrevessem sobre suas experiências em Arte, Trabalhos Corporais e Dança. Das respostas evidenciaram-se dois aspectos preponderantes e fortemente associados para elas: o aspecto pessoal e o profissional, sendo que, neste último, se fazem presentes a formação e a prática pedagógica. Procuramos, portanto, neste relato, respeitar as proporções dessa associação na medida em se mostram nas respostas colhidas.

...Em Arte

A maioria das professoras mencionou que sua experiência em Arte está relacionada à sua prática pedagógica. Com exceção de uma dentre as duas professoras que tem formação em Educação Artística, todas afirmaram ter carência de experiências relevantes em Artes e destacaram que, da experiência que conseguiram reunir, a contribuição mais efetiva vem da formação profissional inicial e continuada. E, apesar de considerarem a Arte conteúdo importante para seus alunos, algumas lamentam a falta de conhecimentos na área que poderiam propiciar oportunidades mais ricas para seus alunos em relação a este conteúdo.

Me sinto um pouco perdida nesse assunto, sempre pedindo auxílio às colegas.(15)²³

Aproximadamente dois terços deste grupo de professoras tiveram experiência restrita no nível da formação, inicial e continuada. Relatam que esta experiência tem se dado principalmente por meio de poucos cursos oferecidos pela Prefeitura de São Paulo (PMSP) e pelo Sindicato dos profissionais da Educação (SINPEEM). No período de formação profissional inicial essa experiência com Arte corresponde ao proposto no currículo do curso de Magistério, para várias delas correspondendo a uma extensão do conteúdo restrito que tiveram quando estudantes do Ensino Fundamental.

²³ O número que aparece após cada depoimento corresponde a cada professora participante da pesquisa.

Fiz alguns cursos pelo SINPEEM na tentativa de ampliar os conhecimentos nesta área, mas confesso que ainda não tenho um trabalho pleno, embora reconheça a importância deste na Ed. Infantil. Procuro ler sobre o assunto para aprender cada vez mais, possibilitando aos alunos um conhecimento maior do que eu tive.(3)

Visitas a exposições, cinema, teatro, apreciação de quadros e palestras fizeram parte apenas do repertório do terço restante. Ainda assim, aparecem declarações que se referem às limitações pessoais, como timidez e falta de habilidade.

Esse assunto sempre me fascinou, tenho materiais que gosto muito de pesquisar. Preciso conhecer e me envolver mais com momentos de arte, pois sou um pouco tímida. (4)

Adoro brincar com ela. Não tenho muito jeito, mas tenho vontade.(8)

...Em Trabalhos Corporais

A experiência das professoras relacionada a trabalhos corporais aparece fortemente vinculada à prática pedagógica, já integrando as atividades que desenvolvem com seus alunos. Elas afirmam que reconhecem a importância deste tipo de conteúdo no planejamento cotidiano da Educação Infantil. Por outro lado, admitem a carência de formação também neste aspecto.

Faço com os alunos todos os dias, antes de iniciar os trabalhos de rotina, um relaxamento que aprendi com uma fonoaudióloga, fora isso temos as brincadeiras de campo dirigido.(3)

Acredito que é a base da Educação Infantil [...]. Tenho necessidade de aprender mais sobre o assunto.(5)

Trabalhar o corpo é muito bom, para a criança é fundamental... Movimento e inteligência caminham juntos.(7)

Do ponto de vista da formação profissional o quadro é semelhante ao que ocorre em relação à experiência em Arte. Apenas uma menciona ter realizado um curso de especialização em Psicomotricidade, com o qual afirma que aprendeu que devemos nos alfabetizar corporalmente.

Fiz um curso de psicomotricidade, nele aprendi que nós devemos nos alfabetizar corporalmente, valorizando o nosso corpo com suas capacidades

corporais.(4)

No CEFAM quando estávamos no 1º ano, fizemos alguns trabalhos que envolviam expressão corporal.(11)

No âmbito pessoal, as práticas corporais relatadas restringem-se a atividades irregulares e informais. Uma das professoras associou este tipo de prática ao tratamento fisioterapêutico que realiza em função de uma cirurgia no joelho e, outra professora à resistência psicológica diante de situações que envolvam trabalhos corporais.

Sou um pouco inibida e tenho dificuldades em me expor ao público.(12)

...Em Dança

No que se refere à experiência em Dança, algumas professoras mencionam aspectos de suas práticas pedagógicas. Elas afirmam que, apesar de desenvolverem um trabalho restrito e não sistematizado, esta área de conhecimento está inserida na práxis por meio de algumas brincadeiras como momentos de descontração das crianças e exploração do corpo e do movimento. Algumas destacam que a Dança se faz presente por ser uma atividade prazerosa, tanto para elas como para as crianças. Apenas uma das professoras diz inserir a Dança em seu trabalho por ter facilidade em dançar e reconhecer que a mesma contribui para a formação do aluno.

Nunca trabalhei dança com meus alunos de uma forma sistemática, quando fazemos atividades musicais livres, eles dançam sozinhos e eu apenas observo o ritmo, os gestos, a coordenação, etc.(3)

Tenho facilidade com a mesma e procuro inserir no meu trabalho, pois acredito que a mesma tem muito a contribuir com a formação do aluno.(5)

Quanto à experiência das professoras no nível da formação, esta se mostra restrita, tanto na educação formal, por meio da escola ou escola de Dança, como na informal, por meio de cursos e oficinas de curta duração. Essa participação se resume em: grupo de dança no período da adolescência, balé na infância e aulas atuais de dança do ventre e de salão.

Na adolescência fazia dança e participei do grupo de dança da PUC. (9)

Foi muito restrita, as escolas por onde passei dificilmente abordaram este tipo de expressão.(11)

As professoras dizem gostar de dançar, apesar de enfatizarem que suas vivências são restritas e, em sua maioria, estão relacionadas com o prazer de se movimentar como lazer. Destacam também que, por não possuírem um conhecimento específico da área, acreditam que o dançar é possível somente às pessoas que possuem facilidade.

Adoro, mas nada muito sistemático. Danço em casa, quando saio.(8)

Gosto e gostaria de aprender a me soltar, mas acho que é natural da pessoa que dança.(12)

Dentre as respostas, as professoras destacam experiências vivenciadas com dança de salão, dança do ventre, balé e dança como lazer. Apenas cinco delas afirmam não ter experiência em Dança.

As experiências pós-curso

Quando questionadas ao final do curso sobre esses mesmos itens, as respostas sobre experiência em Arte, trabalhos corporais e Dança concentram-se na experiência no nível da Formação Continuada, totalmente voltadas ao conteúdo do curso “Entrando na Dança” que integra esta pesquisa. Nesta menção, o destaque volta-se à apreciação do espetáculo interativo “Coreológicas V” e outros destaques como:

Em relação à Arte – exceto para as duas professoras com formação em Educação Artística, aquisição de livros sobre o Modernismo, contato com obras de vários pintores, interesse em assistir espetáculos de dança, aprimoramento do olhar para a Arte.

...Meu olhar se modificou...(8)

...em relação as aulas de formação foram obras de arte, exploração dos quadros, composições para elaborar coreografias. (14)

Apreciação nas nossas aulas, fazendo reflexão e análise. (20)

As professoras também descrevem algumas experiências no âmbito pessoal, envolvendo teatro, dança, música, artes visuais e literatura, para algumas, inéditas.

2 peças de teatro, Coreológicas V e comprei uma coleção sobre o Modernismo.(11)

Sempre apreciei ir ao teatro, assistir concertos e óperas. Entretanto, a esses, ampliei meu interesse em assistir espetáculos de dança.(17)

MASP – foi a primeira experiência no Masp onde pude viajar no tempo e no espaço...(20)

Um pouco poucas respostas se referem à experiência no nível da prática pedagógica, já compartilhadas com os alunos, inclusive a superação de certos medos no trato de conteúdos artísticos.

Perdi um pouco o medo que tinha em trabalhar arte com os pequenos...(8)

... Dramatizações, pintura com materiais diversos, assistir filmes, conhecer outros tipos de música (indígena, clássica, ritmos variados), composições, colagem.(16)

Em relação aos trabalhos corporais – vivência interativa no espetáculo Coreológicas V, o olhar para o movimento, percepção de si mesma, (re)conhecimento de seu próprio corpo nas práticas habituais reformuladas a partir dos temas desenvolvidos nos encontros do curso.

Nestes 6 meses aprendi muito com o curso, deu para redimensionar meu olhar com relação ao movimento.(7)

Foi uma significativa transformação depois da formação. Estou experimentando outras sensações e arriscando trabalhos corporais variados, levando em conta o que vivencie no grupo e comigo mesma. Dança coral, fatores do movimento, agora fazem parte do meu repertório.(8)

Apareceu neste momento a indicação de busca de trabalhos corporais por iniciativas pessoais, tais como: hidroginástica, *Lien chi*, dança do ventre, frequência à academia e espetáculos de dança, teatro e circo. Apenas três professoras ainda mencionaram ligação desse tipo de experiência com a prática pedagógica; entretanto, duas delas também ressaltaram experiências sem vínculo com o trabalho voltado aos alunos.

Realizei o estágio no CEU Perus que envolveu brincadeiras de roda e o movimento; Lien Chi.(11)

Em relação à Dança – apreciação estética do espetáculo “Coreológicas V”, outra percepção de si, aquisição de conhecimento específico da área, mudança de olhar para a Dança e motivação para apreciar Dança e dançar.

Também sinto que avancei e modifiquei o meu olhar para a Dança. Até para apreciar uma apresentação ou espetáculo, olho de forma diferente, pois agora percebo a Dança de outro jeito. (8)

Coreológicas V, onde identificamos os diferentes conceitos de Laban: peso, tempo, kinesfera, tensão espacial, etc.(15)

...também tenho percebido mais as coisas que passam na TV em relação a esse tema e acabo assistindo.(11)

...Atualmente estou bastante motivada a ver espetáculos de dança e tenho praticado dança de salão.(17)

Algumas professoras destacaram também a experiência no nível da prática pedagógica, mencionando a presença da Dança na sala de aula por meio de atividades que desenvolvem com os alunos e a vivência de momentos prazerosos com eles.

Dançar livre, dançar vários ritmos, dançar músicas folclóricas, quadrilha, dançar com imitação, dançar sozinho, dançar a 2, dançar em roda, explorar vários espaços.(9)

...pude viver momentos prazerosos com meus alunos... (11)

Duas delas não responderam; uma delas diz não ter experiência em Dança e outra lembrou da experiência que teve na infância, destaque não enfatizado no primeiro questionário.

A Dança para as professoras... dentro e fora da escola

Neste momento vamos desvelar os dados referentes às seguintes questões: Quando pensa em Dança, o que lhe vem à cabeça?; O que é Dança para você?; O que pensa sobre a Dança como conteúdo pedagógico na Educação Infantil? e Você trabalha a Dança na Educação Infantil? Por quê? Se afirmativo, como? Quando?.

Ao formularmos estas questões tivemos a intenção de saber as idéias e as definições que as professoras explicitam sobre Dança, bem como a relação desta com sua prática pedagógica.

Para tanto, a apresentação de cada questão a seguir faz um movimento de idas e vindas com os dados coletados antes (questionário A) e depois do curso (questionário B).

Quando pensa em Dança, o que lhe vem à cabeça?

Movimento, fluidez e liberdade de expressão são as idéias mais presentes nas respostas das professoras antes do curso; que ainda se desdobram quando se referem a ritmo, sequência, leveza, sincronismo.

Em menor proporção, alegria e prazer vinculados à Dança povoam o pensamento das professoras. Por três vezes há menção à dança cênica vinculada à imagem da bailarina. Uma delas trouxe em sua resposta a dança social, afirmando pensar em danças culturais e regionais brasileiras.

...espetáculos de dança com movimentos lindos e criativos.(9)

Uma bailarina.(18)

Danças culturais, regionais do Brasil, país que tem um “caldo cultural” muito rico.(11)

Duas professoras destacaram o conhecimento e o saber do corpo, escrevendo que a Dança interfere no desenvolvimento integral da pessoa.

...melhorar conhecimento do corpo, corrigir posturas erradas.(1)

...Para mim a dança é capaz de romper barreiras de fazer o ser humano crescer de forma integral.(5)

Vimos ressurgir ao final do curso essas idéias que as professoras traziam ao início, tendo nas respostas uma forma diferente de apresentação desses conceitos, que então aparecem articulados. Aparecem também alguns conceitos impregnados de saberes do ponto de vista da técnica da Dança.

...dinâmica do movimento...(7)

...planejamento, tensão espacial, peso, nível (alto médio, baixo).(15)

...qualidade de movimento...(23)

E ainda, a relação do pensar em Dança como Arte, comunicação e expressão.

Uma ou mais pessoas movimentando-se de forma organizada (não necessariamente fazendo os mesmos movimentos, mas passando uma idéia através do corpo e da música).(3)

...expressão corporal, forma de comunicação.(14)

A dança cênica agora, além do balé, inclui a dança contemporânea e a dança social, o folclore brasileiro. No que se refere à alegria e prazer, surge uma declaração de mudança de atitude e expressões, tais como: “*envolvimento com o corpo*”; “*...conhecimento que é mostrado através do corpo*”; “*...exploração do corpo*”, que falam sobre corpo, movimento, pessoa e certas relações entre eles .

Me vem um prazer enorme. Esse fim de semana vi um filme de dança e senti até um arrepio no corpo inteiro. Decidi então pesquisar um lugar e iniciar aulas de dança.(2)

As poucas idéias que surgem ligadas ao ensino são identificadas em expressões como “movimento com direcionamento”; “criança em movimento...”; “estudo, movimento intencional...”.

O que é Dança para você?

Ao ser solicitada uma definição para a Dança no primeiro questionário, a maioria das professoras responde de modo parecido ao da questão anterior; porém surgem termos sobre estados do ser: emoção, relaxamento, harmonia, fruição; e surge a música.

É um movimento de relaxamento, onde você libera e deixa as emoções fluírem.(14)

É movimentar-se harmoniosamente (ou não)... (16)

É realizar uma sequência de movimentos de acordo com uma música.(21)

Algumas respostas mostram o esforço das professoras em incluir a Dança no desempenho das suas atividades profissionais; no entanto, a Dança vem como uma experiência pessoal e profissional limitada.

Não levo o menor jeito (embora tenha tentado várias vezes). (3)

Uma área qual tenho um pouco de dificuldade para trabalhar devido a formação limitada. (11)

Aparece também menção à forma de comunicação e expressão do corpo; a Dança como espaço para expressar sentimentos e sensações.

É uma forma de expressão, de colocar para fora aquilo que temos de mais íntimo em nosso ser. [...] (5)

No segundo questionário encontramos uma grande maioria afirmando que a Dança, além de uma maneira de expressão, inclui “o outro”; uma comunicação com o outro, tanto dos sentimentos e sensações próprios como de idéias e contextos em geral. Surge também destaque à Dança como Arte e como linguagem corporal.

No começo da formação, ao falar de dança sempre me vinha à cabeça o balé. Agora não, vejo a dança como uma forma de expressão, um jeito de passar uma idéia sobre um determinado assunto,...(3)

É uma forma de linguagem, a qual o principal objetivo é o de expressar suas emoções, sentimentos através do movimento e da ação. Dança é vida!(5)

É uma maneira de se comunicar com outras pessoas através do corpo.(22)

É a expressão através do movimento como Arte,...(23)

Uma das definições diz que Dança é movimento expressivo até mesmo nos momentos de descontração, o que proporciona prazer tanto para aqueles que praticam como para aqueles que apreciam. Chega-se, inclusive, a mencionar que a Dança deve ser difundida a todas as pessoas e não somente para aqueles que têm contato com esta área de conhecimento.

...ou mesmo uma forma de se divertir. Pra mim o conceito real de dança é o de comemoração, esbanjar alegria [...] (como as danças circulares). (3)

É sentir-se livre ao ouvir música e deixar-se embalar pelo som em movimentos livres, ilimitados. Também é sincronia, espetáculo para se ver e apreciar.(16)

...mas pode ser também o movimento expressivo no momento de descontração.(23)

...Penso que a dança deve ser acessível a todos e não somente aqueles que o fazem bem...(3)

Encontramos também definições que revelam saberes da Dança.

São movimentos que mexem não somente com o corpo, mas com a alma também. Com a assessoria, pude perceber um outro lado da Dança, o lado

da criação e da composição feitas por quem está dançando e, portanto, proporcionam movimentos diferenciados. Uma dança de todo o corpo.(2)

Dança são movimentos que você faz com o seu corpo a partir de um ritmo, levando em conta o espaço, o tempo, a fluência e o peso, e você pode utilizar todo o espaço, inclusive o chão, que num dançar comum, normalmente não se utiliza. O hip hop usa esta dinâmica de usar o chão. (7)

O que você pensa sobre a Dança como conteúdo pedagógico na Educação Infantil?

No início, a maioria das professoras atribui importância à Dança no contexto escolar, pois dizem contemplar a infância ao lidar com movimento, expressão e desenvolvimento de habilidades. Porém, ressalta a Dança como instrumento, suporte e meio para o desenvolvimento do trabalho pedagógico e não como uma área de conhecimento.

É um caminho para expressar um sentimento, uma válvula de escape para uma quantidade grande de energia represada.(1)

É mais um instrumento necessário para que a criança tenha oportunidade em desenvolver habilidades.(17)

Afirma também que a Dança na Educação Infantil é mais uma forma de expressão que precisa ser explorada para possibilitar aos alunos outras maneiras de comunicação.

...É uma maneira de conhecer seu próprio corpo, desenvolver ritmos, enfim se expressar.(1)

...a criança consegue expressar-se do seu jeito, deixando de lado a vergonha e possíveis bloqueios.(14)

A necessidade de formação para se trabalhar a Dança na Educação Infantil foi um fato mencionado por poucas professoras. Segundo elas, sem um estudo sobre esta área o trabalho se volta para o fazer, sem proporcionar reflexão e intencionalidade na prática pedagógica.

Essencial, porém com certeza é uma área que descobri junto com meus alunos.(11)

Precisamos estudar mais o assunto para pôr em prática, pois a dança na minha opinião, acaba ficando restrita.(15)

Na replicação dessa questão ao final do curso a maioria das professoras afirma que a Dança é uma linguagem com conteúdos importantes a serem desenvolvidos na Educação Infantil, principalmente por lidar com o movimento, permitir diferentes formas de expressão, ampliar o repertório, proporcionar descobertas sobre o próprio corpo, explorar diferentes ritmos e a imaginação dos alunos e estabelecer contato com Arte, consigo mesmo e com os outros.

É muito importante, a criança precisa ter acesso a diferentes linguagens.(17)

Primordial, pois através da dança trabalhamos o lúdico, a interação, a expressividade individual, a autoestima, além de desenvolvermos as habilidades corporais.(19)

É importante para desenvolver a linguagem corporal da criança e para ampliar seu repertório do fazer, apreciar e compor Arte.(23)

Afirmam também que a Dança traz um saber do corpo e conseqüentemente um saber da vida.

Um dos principais caminhos para uma boa formação; para tanto dançar com os pequenos é o caminho para o desenvolvimento do corpo, do ser, do controle dos sentimentos, da sensibilidade, enfim do despertar da criança para o corpo, da descoberta da sua própria linguagem através dos movimentos. Penso que a Dança é além do conteúdo, é prática de vida.(8)

Por fim, as professoras dizem que a formação é imprescindível quando se pensa em envolver a Dança no currículo da Educação Infantil, pois há a necessidade de o professor entender e vivenciar esta área, para que tenha uma intenção clara e objetiva a respeito do trabalho que pretende desenvolver com as crianças. Declaram ainda que o conhecimento está no corpo e este tema precisa ser abordado pela Universidade na formação inicial.

...A natureza desta faixa etária é movimento e o profissional necessita saber e entender esta linguagem.(10)

É essencial e precisa ser abordado de maneira mais séria na Universidade. O corpo fala e o nosso conhecimento não é necessariamente expresso em papéis, o que nós aprendemos pode ser mostrado através do nosso corpo, da nossa dança.(11)

Você trabalha a Dança com seus alunos? Por quê? Se afirmativo, como? Quando?

Antes do início do curso, das vinte e três professoras dezoito mencionam desenvolver um trabalho com Dança junto aos alunos. Quando perguntamos o porquê deste trabalho, treze delas não responderam e, dentre aquelas que responderam, os argumentos foram: a Dança é um instrumento para o desenvolvimento global dos alunos, existe em função do trabalho musical, facilita a aprendizagem do aluno por lidar com o movimento, promove integração, comemoração, relaxamento, coordenação motora e livre-expressão.

Porque o movimento favorece a aprendizagem.(4)

Porque eles são pequenos e a música é meu canal com o corpo. A dança acaba entrando como parte do trabalho musical.(8)

Porque é um instrumento necessário para que a criança tenha oportunidade de desenvolver suas habilidades.(17)

Dentre as cinco professoras que dizem não ter esse tipo de trabalho, duas justificam este fato mencionando a falta de formação, apesar de apreciarem e entenderem a Dança como arte e como parte do currículo da Educação Infantil.

Apesar de amar e acreditar nela como parte do currículo, tenho limitação para lidar com esta arte.(2)

Porque não tenho formação para lidar com esta arte.(3)

Em relação a como esse trabalho é desenvolvido, a maioria afirma que não existe um embasamento teórico-prático e é realizado como ilustração das brincadeiras cantadas, associado às músicas infantis, mais especificamente às letras dessas músicas, nos ensaios da Festa Junina, por exemplo, por meio das quais as crianças dançam de acordo com o modelo de movimento estabelecido pela professora.

Associada às músicas do cotidiano, quais considero como coreografia. Não é algo com embasamento.(11)

Dançando o que as músicas falam. Faço movimento e as crianças dançam.(20)

Outras dizem deixar os alunos dançarem livremente, pois consideram a Dança um momento para eles se expressarem. Porém, reconhecem que a falta de formação torna o trabalho restrito, sem embasamento e um mero instrumento, o fazer pelo fazer.

...trabalho restrito por falta de informação e medo de ousar. (15)

Rodas orientadas livremente ao som (gostaria de saber mais para fazer melhor). (16)

Aquelas que responderam sobre a frequência com que esse trabalho é desenvolvido afirmam que não existe um planejamento definido justamente porque a Dança está vinculada às situações que exigem um produto para ser apresentado nas festividades escolares ou é realizada em momentos possíveis. Três professoras afirmam que o trabalho com Dança é realizado semanalmente.

Ao final do curso, todas as professoras afirmaram trabalhar com a Dança na sala de aula. No entanto, somente onze delas respondem o porquê desse trabalho, mencionando que é essencial trabalhar com esta linguagem artística na Educação Infantil para observar e proporcionar momentos de expressão; por permitir o estudo pela ludicidade, expressividade, interação e desenvolvimento de habilidades e porque a Dança faz parte do ser humano. Uma das professoras considera importante os alunos estudarem o ritmo por meio da Dança, porém também relata que tem dificuldades para lidar com trinta e cinco alunos em uma classe.

Porque com esses movimentos posso observar e dar oportunidades aos alunos de se expressarem corporalmente, tanto livremente como algo dirigido.(4)

Porque acho importante que as crianças se movimentem com prazer, percebendo o ritmo. No entanto, tenho dificuldades em lidar com 35 alunos pequenos.(16)

Reconhecem também que passaram a trabalhar com Dança porque tiveram acesso aos conhecimentos e saberes desta linguagem por meio do curso de formação continuada proposto por essa pesquisa. Declaram que houve mudança de olhar perante o estudo teórico-prático realizado e uma delas diz incluir a Dança nas atividades permanentes do grupo. Uma outra professora diz trabalhar a Dança com seus alunos porque ela faz parte da sua vida.

Depois desses 6 meses nada será como antes, o meu olhar ficou diferente, além da teoria, senti na prática essa “nova” e “antiga” forma de dançar.(7)

Pelo fato do meu grupo ser tão pequeno este ano, acreditava que não iriam dar conta, mas depois do meu trabalho com a formação, mudei meu olhar e hoje a dança faz parte das atividades permanentes do meu grupo.(8)

Porque a dança faz parte da minha vida.(6)

Quanto à maneira com que as professoras fazem esse trabalho, muitas delas descrevem algumas atividades desenvolvidas com os alunos considerando: adaptações feitas desse curso de formação continuada para o contexto dos alunos; possibilidades e incentivos para a criação; valorização e ampliação do repertório dos alunos; situações lúdicas; interligação de várias linguagens e discussões de planejamento no horário coletivo delas.

A concepção de dança que tenho hoje, depois da formação, estou colocando em prática com meus alunos, ainda de maneira tímida. Reproduzindo e adaptando algumas atividades desenvolvidas no decorrer do curso, mais no sentido de trabalho com o corpo e percepção do mesmo. (3)

Como linguagem, utilizando a música e também histórias infantis. (10)

A dança aparece em diferentes situações: para expressar-se livremente ao ouvir canções, para brincar com tecidos, para ensaio de coreografias, para apresentar às famílias, para apresentar ritmos e movimentos pertencentes à cultura e ao folclore. (17)

Uma professora fala da influência da formação no seu modo de ver a Dança na escola, no entanto, ressalta a dificuldade que tem para mudar efetivamente a sua prática.

Até o momento com a música e a exploração dos movimentos, mas com a formação estou iniciando um processo de ouvir as músicas e deixar para as crianças criarem os movimentos, mas tenho que admitir que é muito difícil “desmembrar” estes conceitos “enraizados” que ficaram desde a formação no magistério. (14)

Em relação à frequência do trabalho com Dança, diferentemente do primeiro questionário que ressalta que esse trabalho é desenvolvido somente quando há festividades escolares, a maioria das professoras menciona desenvolvê-lo todos os dias, outras afirmam que o trabalho faz parte das atividades semanais do planejamento, três delas disseram não ter uma frequência definida e duas desenvolvem o trabalho somente próximo aos eventos da escola.

Observações das professoras

As perguntas realizadas a respeito das observações das professoras se referem aos seus alunos e a elas próprias. Essas perguntas têm a intenção de saber

o que observam nos alunos; sobre habilidades e disposição delas para realizarem uma atividade corporal, bem como suas sensações e o contato com a apreciação estética por meio de espetáculos de Dança.

Para tanto, apresentamos as questões e seus respectivos dados em um movimento de ir e vir nas respostas obtidas antes e depois do curso.

O que você mais observa nos seus alunos?

Antes do curso, a maioria das professoras se refere à observação de seus alunos quanto a: muita energia, “muito pique”, agitação, inquietação, em contraponto a características ditas como esperadas, por exemplo:

São inquietos, mas bastante observadores.(13)

Que eles clamam por movimento [...], excluindo a possibilidade de se manterem sentados o tempo todo.(2)

Agitados, falantes e participativos.(15)

Nestas respostas foi muito focada a observação que as professoras fazem da integração dos alunos com os outros e com o ambiente, a partir do envolvimento deles e de suas atitudes em relação ao grupo. O estado emocional e o modo de expressão dos alunos também foram muito mencionados. Focam o comportamento demonstrado e os sentimentos das crianças, como alguns casos de timidez e atitudes oriundas de problemas familiares. Afirmam que observam a linguagem oral, o desenho e a maneira dos alunos se expressarem nas situações cotidianas. Uma professora destaca a expressão na Música e na Dança.

Observo vários aspectos, [...] tenho focado na linguagem oral, pois estou com dificuldade para me comunicar com alguns alunos de 3 anos.(11)

A maneira de falar e de se expressar, tanto na música (dança) quanto nas diferentes situações cotidianas.(14)

Vários aspectos, mais aqueles alunos que não se envolvem nas atividades.(20)

Se eles não brigam.(21)

A replicação desta questão mostrou aumento do enfoque sobre o movimento

no sentido da necessidade que as crianças sentem de desafios corporais, considerando o movimento/corpo para a aprendizagem e a dinâmica de movimento própria a cada um.

Além da comunicação, o movimento e a dinâmica de cada um e o grupo como um todo também.(8)

Tenho observado a necessidade que eles tem de movimentar-se, dançando, pulando e, como as crianças são menos intrigadas do que os adultos e infelizmente a cultura escolar acaba “engessando” o corpo...(11)

Surgem afirmações sobre esses aspectos fazendo parte do trabalho com seus alunos, envolvendo o movimento, jogos corporais, a dança e a percepção do corpo. Afirmam que estão mais atentas às respostas corporais dos seus alunos.

Aos poucos, comecei a oferecer oportunidades para que eles se expressassem em todos os campos. Deu resultado positivo. Sinto dificuldades na volta à calma, aos poucos estou introduzindo recursos para supri-la.(1)

Que a partir do trabalho com o corpo, eles estão mais desenvolvidos e criativos.(2)

...O corpo torna-se mais evidente em atividades livres (como o parque, por ex); quando há agressão física entre as crianças e nas atividades que comecei a desenvolver sobre a percepção do corpo.(3)

Eles gostam muito dos momentos que trabalhamos com movimento: dança, jogos corporais.(9)

Estas respostas enfatizam a importância de observar a criança, sozinha e em grupo, e a maneira como reagem às diversas situações pedagógicas proporcionadas na rotina escolar.

Além da comunicação, o movimento e a dinâmica de cada um e o grupo como um todo também. É preciso observar a criança só e no grupo. Como reagem, que movimentos lhe sugerem.(8)

Duas professoras chegam a considerações mais minuciosas quanto ao estado emocional dos alunos a partir da observação do sentimento e do comportamento demonstrado por eles.

...Normalmente o que mais observo é o comportamento...(3)

O sentimento deles, o emocional, suas características, seus limites.(10)

Em relação à Dança, algumas professoras chegam a ser mais específicas. Afirmam ter observado a expressividade dos alunos, destacando a maneira como eles se expressam e, principalmente, o gosto pelas atividades que envolvem esse conteúdo.

A forma como eles se expressam, seja através da fala, das brincadeiras, da dança.(14)

Comente sobre suas habilidades e disposição para o movimento corporal, tanto na vida diária como em atividades corporais específicas.

No início do curso, grande parte das professoras afirma ter disposição para realizar atividades corporais e gostar de movimentar o corpo, de dançar, embora algumas delas considerem que não possuem habilidade para tal. São poucas as professoras que têm o hábito da prática de atividade física, da mesma forma que é reduzido o número das que admitem não ter disposição para realizá-las. Alguns argumentos plausíveis das professoras para essa falta de prática são problemas de coluna e cirurgia recente no joelho ainda em tratamento fisioterapêutico.

Habilidade nenhuma, disposição, muita. Faço hidroginástica. Já tentei dança do ventre e dança de salão...frustrante!(16)

Não tenho habilidade, nem disposição. Sou sedentária. Só gosto de dançar. (8)

Esse quadro pouco se alterou ao término do curso. A maioria das professoras reafirma ter disposição para realizar atividades corporais, somente uma não. A novidade é o fato de elas mencionarem que, apesar de julgarem não ter habilidade, descobriram o prazer em dançar; a ausência de uma atividade corporal diminui a disposição; reconhecem a importância de um profissional orientando a realização dessas atividades; e percebem suas próprias facilidades e dificuldades a partir do estudo da Dança neste curso de formação continuada.

[...] Sinto necessidade de movimentar meu corpo. Mas, acredito que necessito de orientações mais específicas de como realizá-lo.(5)

Gosto de me movimentar, dançar livremente. Não faço nenhuma atividade fora, porém acredito que me movimento bastante, ando bastante. É interessante sempre estar atento, pois a falta de movimento diminui a

disposição.(9)

Geralmente não costumo fazer atividades físicas, mas descobri que dançar é ótimo.(15)

Não tenho muitas habilidades para a Dança, gosto muito de assistir à apresentações, mas me senti à vontade para dançar na formação.(22)

Em questão à Dança, tenho facilidade em aprender movimento e expressá-los com o corpo. Porém com a assessoria descobri que tenho pouquíssima criatividade para compor movimento (até por desconhecer esse lado da dança). Tenho também flexibilidade.(2)

O tempo e o peso corporal são apresentados como fatores limitantes na escolha das atividades corporais mencionadas que são: caminhada, brincar com filhos, academia, natação, dança e yoga. Uma professora se considera sedentária, mas diz que gosta de dançar.

Eu gosto muito e estou sempre disposta a fazer atividades corporais diversas, embora, algumas vezes meu peso me limite e minha rotina também.(23)

Não tenho a mínima habilidade e disposição para a movimentação corporal, mas gosto de dançar (sou preguiçosa sedentária).(8)

Na vida diária quero muito ter um tempo para exercícios, mas ainda não consegui conciliar um horário.(18)

Como você se sente diante de uma situação que exija movimentação rítmica?

A maioria das professoras, no primeiro questionamento, afirma ter tranquilidade para participar de situações que exijam movimentação rítmica. Mas algumas falam da timidez como um fator que atrapalha a sua participação; outras já dizem ficar à vontade nessa situação quando não está relacionada à ginástica.

Não me sinto mal, quando não apresenta conotação de ginástica.(8)

Dependendo do ambiente é tranquilo, ou sinto um pouco de vergonha (timidez).(14)

As que afirmam ter dificuldade justificam-se com a falta de coordenação motora, cansaço, e restrição a certos movimentos por dificuldade em trabalhar corpo e ritmo.

Se o trabalho exige mais que 6 passos, sinto dificuldade em relação à coordenação motora.(1)

Penso antes de realizar, pois posso me prejudicar e até ficar travada. Tenho muito cuidado com certos movimentos, pois já fiquei afastada por isso.(4)

Fico um pouco inibida dependendo da situação, tenho uma certa dificuldade para trabalhar o corpo.(11)

Na segunda fase em que foi feito esse questionamento, as professoras que consideram ter dificuldade na movimentação rítmica apontam como fator limitador a exigência em realizar movimentos em ritmo imposto ao delas. Uma professora chega a afirmar que se afasta de situações desse tipo por receio de se expor.

Pra mim, é muito difícil. Só se for no meu ritmo.(3)

Preciso aprender a conviver melhor a certas situações, pois deixo de participar por medo de me expor em certos movimentos rítmicos.(4)

A maior parte, no entanto, afirma se sentir à vontade e considera essa situação prazerosa, desafiante, interessante e motivante, tanto que diz encarar com muita disposição a dificuldade e timidez que sente. Isso elas atribuem à realização do curso, objeto desta pesquisa, quando começaram a se sentir mais à vontade, não só para a movimentação rítmica, mas principalmente para dançar.

Adoro, mas sou um pouco tímida. Mas a dança me deixa muito à vontade.(2)

Depois do curso de formação me sinto um pouco mais à vontade, no entanto, ainda preciso rever algumas posturas minhas. Mas gosto muito de observar e agora fico analisando a kinesfera da apresentação.(11)

De início me sinto sem ritmo, mas no desenrolar da atividade começo a me identificar com os movimentos.(21)

Já assistiu algum espetáculo de Dança? Qual? Onde?

Quinze das vinte e três professoras afirmaram no início do curso ter assistido a algum espetáculo de dança, sendo que oito nunca o fizeram. Poucas referências foram feitas aos nomes dos espetáculos assistidos e, sem especificar nomes, elas informaram que esses espetáculos foram apreciados em teatros, na praia, em cidades do interior, abertura de congressos e na TV.

O quadro abaixo mostra a diversidade de espetáculos assistidos pelas

professoras e os locais.

Espectáculos assistidos	Locais
Musical sobre o filme “Mudança de hábito”, Dança do ventre, Débora Colker, Balé Stagium, Balé do Municipal, Cisne Negro, Dança folclórica, Dança afro, Balé Clássico, Capoeira, Dança no gelo, Musical “O fantasma da ópera”, Ópera “Carmem” e “Caçadores de pérola”, Milágrimas, Apresentações de jazz	Abertura de congressos, reuniões de pólo, Teatro municipal de Osasco, praia ou cidades do interior, Mercado Modelo (BA), TV, Sesc, Teatro Municipal,

Após o curso, vinte e uma professoras afirmaram ter assistido a espetáculos de dança; uma não respondeu a questão e outra alegou falta de oportunidade e comodismo como impeditivos, apesar de dizer estar mais interessada em apreciar esses espetáculos.

Todas assistiram ao espetáculo Coreológicas V, atividade desenvolvida como parte do programa do curso durante o desenvolvimento do tema “apreciação estética”. Oito professoras mencionaram somente esse espetáculo e o local onde ele ocorreu, a Galeria Olido, foi o mais visitado. Contudo, outros locais aparecem como: Teatro Municipal de São Paulo, de Osasco e teatros da rede Sesc, palcos da “Virada Cultural” da cidade de São Paulo e do Projeto “Revelando São Paulo”, além de apresentações em parques, igreja, Ongs, escolas e DVD.

Abaixo temos os espetáculos assistidos, bem como os locais frequentados pelas professoras no período em foi realizado o curso de formação continuada “Entrando na Dança”:

Espectáculos assistidos	Locais
“Coreológicas V”, Balé da Cidade de São Paulo, Stagium, Dança do ventre, Débora Colker, Danças folclóricas, Danças nas escolas, Danças de rua, Danças regionais, Capoeira, Danças de cunho religioso, “Lúdico”, Espectáculos infantis, Espectáculos de Tango, Balé clássico, Dança moderna e contemporânea, Musicais, Corpo de balé fluminense, Côco, Fragmentos de vários balés em vídeo, Dança flamenca, Dança do ventre.	Galeria Olido, Teatro Municipal de São Paulo, escola, DVD, feiras, parques, Ong do Colégio Santo Américo, Sescs, igrejas, palcos da Virada Cultural e do Revelando São Paulo, Teatro Municipal de Osasco, escolas, Argentina.

Segundo Momento

Nesse momento, transcrevemos as respostas das professoras da segunda parte do questionário B, aplicada somente ao final do curso. Fizemos algumas

leituras para extrair o significado de cada uma delas e apresentamos as mais significativas para nossa análise.

Cabe ressaltar que o caráter complementar do questionário B, em nada o diminui sua relevância, uma vez que passamos a ter disponíveis aspectos que nos auxiliaram na avaliação do trabalho do ponto de vista participativo da pesquisa-ação, apresentado sob o subtítulo: O olhar das alunas/professoras para o curso “Entrando na Dança”. Embora, não exclusivamente, pois para esse mesmo fim, com o cruzamento dos dados, ocorreram certas evidências trazidas nas unidades de significados levantadas, além do exposto no subtítulo: “O olhar da pesquisadora/professora e da professora/pesquisadora”.

Os dados coletados e tratados encontram-se compilados no anexo denominado “dados_questão4”, contido no Cd-rom acoplado ao final desta pesquisa.

O olhar das alunas/professoras para o curso “Entrando na Dança”

Por fim, buscamos verificar os destaques que as alunas/professoras fizeram sobre o curso, bem como os reflexos, sob o ponto de vista delas, que este pode ou não emitir, evidenciando o ponto de vista participativo desta pesquisa-ação.

Sintetizaram o curso em frases como:

Todos podemos realizar, todos os corpos.(1)

Reconhecimento, sentimento do próprio corpo.(8)

Sempre existe a possibilidade de reconsiderar, rever, sentir meu corpo e que a formação continuada do professor é fundamental.(11)

Dança é uma forma de expressão.(18)

Desafio e prazer.(19)

Atenção ao corpo nos movimentos diversos.(20)

O corpo em movimentos, direto, livre, leve, etc.(22)

Mudança de olhar, reflexão.(23)

Dentre os aspectos que deixaram a desejar encontram-se o pouco tempo do curso, a ausência de textos no início do curso, a falta de espaço físico para realizar os encontros, a falta de tempo para discutir as práticas nos diferentes estágios da Educação Infantil, certo constrangimento com o trabalho de aproximação corporal.

No início faltou trazer textos para que estudássemos no PEA. Após uma conversa, a Fernanda começou a trazer textos para lermos em outro dia. (2)
Devido a quantidade de atividades e assuntos para discutirmos acabou faltando tempo para discutirmos ainda mais as práticas em sala de aula nos diferentes estágios.(11)

O cuidado que deve ser considerado é de se colocar as pessoas em situações não habituais onde elas podem sentir-se constrangidas (exercícios de toque). Não me sinto constrangida em ser tocada, mas sinto o constrangimento de outros.(16)

Por outro lado, assinalaram positivamente a integração e interação da professora/ pesquisadora com elas; a união entre teoria e prática; o aprender por meio do fazer; (re)conhecimento do próprio corpo, autoconhecimento; interação entre as professoras; sugestões para o trabalho com os alunos; valorização do saber do aluno; autoconhecimento; vivenciar experiências com e no corpo; prazer encontrado na Dança; o movimentar-se como qualidade de vida; reflexão e mudança de nossos corpos.

Integração do grupo e da [...]; participação espontânea; respeito com todos os corpos; experiências novas trazidas pela assessora.(1)

[...] É muito legal ver a teoria aplicada à prática, começar a perceber o corpo de uma forma diferente, quebrar a visão que eu tinha de que Dança é algo para poucas pessoas e que eu não saberia montar uma coreografia com as crianças. Hoje me sinto segura para dançar com as crianças, respeitando os seus limites e as suas possibilidades, incentivando a criatividade. (3)

O curso trouxe muitos aspectos relevantes, entre eles posso citar: a compreensão que nada é errado e nada é certo no fazer, isso eu senti quando estávamos reunidas aprendendo e ensinando juntas. Todos os momentos foram ótimos. Falar do corpo é acordar para a vida e falar do cuidado é melhor ainda, pois sabemos que temos nossos limites e necessidades. A alavanca me impressionou pois aprendi um pouco mais sobre como ajudar meu corpo a suportar os 4 fatores do movimento.(4)

Considero que o curso promoveu uma maior interação entre as professoras e pode despertar em todas o gosto pela arte e pelo movimento em geral. Sei que poderíamos aprofundar mais nos assuntos abordados e acredito que para isto, deveríamos ter mais tempo. (5)

Tudo para mim foi inédito, eu não conhecia os estudos de Laban, e [...] conduziu a formação de forma prática, enfocando sempre a teoria. Tenho formação em Arte, mas o meu curso não me proporcionou esta linguagem artística que é a Dança. Foi muito legal saber que existe muitas formas de organizar uma coreografia. Dançar a partir de uma história foi muito bacana. Nada deixou a desejar, exceto o pouco tempo que tivemos, mas ensinou pesquisa, vontade de saber mais. (7)

Conhecimento corporal, pois conheci melhor meu corpo, as sensações e as possibilidades de movimento. A própria teoria: a história da Dança, esse processo é muito interessante conhecer. A teoria de Laban parece que dá outra visão de corpo e movimento. As oficinas com os pais e com os alunos,

deu a possibilidade de experienciar o que aprendemos. As composições coreográficas: várias possibilidades de criação. (9)

O ponto que considero muito relevante é a proposta de “fazer essa ponte” entre os conhecimentos acadêmicos e a prática escolar. Existe uma distância muito grande do que é produzido na Universidade e o cotidiano escolar. Visto que, muitos pesquisadores apontam apenas o professor e não analisam o contexto, dentro deste a má formação. Além disso, foi muito bom porque concomitantemente com a fundamentação teórica, vivemos as experiências com e no corpo. E apesar de eu ter uma resistência no grupo, ou melhor, da exposição, me senti à vontade para participar. (11)

Foi muito importante problematizar e refletir sobre a linguagem corporal, vivenciar as experiências e saber de suas referências teóricas, tudo isso possibilitou a mudança de nossos corpos e pensamentos. (23)

As alunas/professoras responderam que após os seis meses vivenciados no “Entrando na Dança” passaram a ter uma outra percepção do corpo, tornando-se mais atentas e curiosas, o que lhes permitiu ampliar a consciência corporal, observar os próprios movimentos e os dos outros, sentir e reconsiderar a importância do movimento para a vida.

Esclarecida, como utilizar os apoios e as alavancas do meu corpo.(1)

Tenho uma maior consciência corporal e percebo o quanto é importante “ouvirmos” nosso corpo. (18)

Percebo que estou mais atenta aos movimentos que realizo para andar, correr, pular, levantar e como são estes movimentos, assim como observo várias pessoas e situações em movimento.(20)

Algumas delas mencionaram a mudança de olhar para o corpo, o movimento e a Dança. Afirmaram que o conhecimento teórico-prático da Dança permitiu-lhes aproximar desta linguagem como arte, criando uma nova visão sobre o espaço, sobre a escola, sobre o corpo do outro, enfim, sobre a movimentação corporal. Tentam explicar que algo se modificou sem conseguirem identificar exatamente o quê, porém dizem sentirem-se mais sensíveis e mais adeptas à apreciação de espetáculos de Dança.

Continuo ativa e dinâmica como sempre. A preguiça continua, mas o olhar para o movimento e para o corpo literalmente modificou. Estou mais sensível. (8)

Acredito que o meu olhar para os alunos está bem diferente; o olhar sobre o espaço; sobre a escola; sobre o corpo do outro também mudou. Aumentou o meu saber sobre as várias possibilidades de movimento, criação, espontaneidade das crianças. Não podemos subestimar nossos alunos, eles são capazes de muitas coisas. É difícil descrever com palavras adequadas

mas tenho certeza que algo mudou.(9)

O curso permitiu o conhecimento teórico e prático para compreendermos os movimentos, a expressão e, até mesmo, assistirmos um espetáculo de dança e compreendermos, fazermos uma leitura mais elaborada, pois estudamos os fatores do movimento segundo a teoria de Laban.(14)

Percebo que estou mais atenta à movimentação dos alunos e mais atenta para espetáculos de Dança.(17)

Algumas alunas/professoras chegam a afirmar que estão mais à vontade para desenvolver o conteúdo de Dança com os seus alunos, pois vivenciaram esta arte e a construíram em seu próprio corpo. Veem-se mais atentas aos alunos e sua movimentação e, por isso, mais motivadas e seguras para a realização de um trabalho que os permitam movimentar, criar e explorar o corpo. Afirmando também que estão mais esclarecidas sobre o que almejam ao realizarem um trabalho com Dança e perceberam que o educador precisa estar em constante reflexão sobre seus conceitos e posturas.

Sempre gostei e me interessei pelo movimento, mas hoje me sinto mais motivada a realizá-lo e mais esclarecida sobre o que desejo alcançar principalmente no que se refere ao trabalho com os alunos.(5)

... e que a minha postura enquanto educadora precisa ser sempre revista, reciclada, renovada, pois somos seres sócio-históricos e culturais e a sociedade está em constante movimento. Acho que mudou sem dúvida foi o olhar sobre a Dança nos espaços não-escolares e na própria escola com meus alunos.(11)

Quanto ao modo como elas veem seus alunos a partir da percepção de si próprias, após o curso, mencionam:

Antes do curso eu não dava muita importância ao corpo, trabalhava com os alunos somente “nomeando as partes”. Hoje percebo o quanto é importante que as crianças se movimentem e conheçam seu próprio corpo, que eles percebam a importância do movimento e os cuidados que devemos ter para viver bem. (3)

Totalmente corporal. Eles se movimentam o tempo todo, falam com o corpo, dançam enquanto brincam o tempo todo. (8)

Vejo como um ser autônomo, que gosta de interagir com seu espaço e que existem muitas possibilidades de explorar dança, corpo, movimento na escola. O vejo também como um ser que gosta de conhecer, experimentar, viver emoções positivas, novidades, novas formas de dançar, se movimentar, conhecer outros ritmos, entender seus limites. (9)

[...] No entanto, a partir do curso percebi que o movimento do aluno é fruto de um conhecimento que não se resume a uma coreografia. Ao contrário, existe a possibilidade de criar o seu próprio movimento, utilizando o tempo, o

espaço, a fluência, ou seja, o aluno deve realmente fazer parte do processo criativo. E ele que movimenta/flexibiliza o movimento. (11)

Como já conversamos em grupo, a formação de professores, seja no curso do magistério CEFAM ou até mesmo na Pedagogia deixa a desejar muitos aspectos principalmente ligados à Arte. Com o curso, percebi que precisamos enxergar nossos alunos como seres únicos que precisam se movimentar e expressar-se através do corpo, sem modelos, deixando a criatividade e a espontaneidade fluir. (14)

Quanto ao que levarão desse curso para a prática pedagógica e ao porquê dele, destacam: consciência corporal e a importância da qualidade de movimento que esse corpo realiza; valorização da criação do aluno; novos conceitos de corpo e movimento; atividades realizadas durante os encontros; gosto pela Arte e pela Dança; todos são capazes de fazer; vontade de buscar coisas novas; repensar a Arte na escola, questionar a própria prática.

Uma conscientização do meu corpo e a importância da qualidade do movimento que esse corpo realiza. (1)

Nossas experiências foram de grande valia para a minha prática pedagógica, pois foi a partir delas pude rever os meus conceitos de corpo e movimento e conseqüentemente mudar a postura em sala de aula. O que levei para a sala foi o conhecimento adquirido nos encontros e muitas atividades que fizemos eu acabei adaptando para realizar com as crianças.(3)

Levamos principalmente a alegria de saber que todos são capazes de fazer, que o outro é importante dentro de grupo e que o “eu” é fundamental no processo de criação de toda ou qualquer arte. Levaria o gosto pela arte em geral, principalmente pela dança, valorizando cada movimento e buscando inspiração para a vida. (5)

Parte das vivências corporais que experimentamos pois acredito que com elas meus alunos teriam outra sensibilidade e outro olhar para a Dança. (8)

O prazer de se movimentar, dançar, conhecer ritmos diferentes, explorar novos movimentos, novas formas de expressão. Repensar um pouco a arte na escola. (9)

Além da fundamentação e de algumas idéias para o planejamento das aulas, levo a vontade de buscar coisas novas sempre e a concepção de que sempre é possível construir novos paradigmas e rever os seus. E que dançar é conhecer, viver, aprender, reviver. (11)

A interação das crianças para que eles possam movimentar seu corpo criando e recriando dentro de seus limites. (12)

Levo para a formação do professor, como CP me preocupei mais com a forma que o professor vê seu corpo e como ele trabalha isso com seu aluno. Acredito que esse trabalho é pré-requisito para termos um novo “corpo” social, ou seja, para que nossos alunos cuidem melhor do seu corpo, saibam utilizá-lo amplamente e também para que ampliem seu repertório e construam conhecimento para compreender e apreciar essa linguagem. (23)

Dentre as atividades que as professoras citaram, desenvolvidas com seus alunos depois das discussões realizadas no curso, verificamos que a maioria resultou de adaptações das atividades vividas por elas nos encontros, principalmente as do primeiro e do terceiro blocos de conhecimentos - “Corpo e movimento” e “danças da Dança” respectivamente. Houve, inclusive, professoras que afirmaram ter desenvolvido projetos com seus alunos e em outras frentes de atuação abordando conceitos e conteúdos trabalhados no curso “Entrando na Dança”.

*O olhar da
pesquisadora/professora e da
professora/pesquisadora*



O olhar da pesquisadora/professora e da professora/pesquisadora

"...embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1996, p.25).

Com este trocadilho sigo com a interpretação dos dados desta pesquisa. Este simples jogo de palavras, pesquisadora/professora e professora/pesquisadora, teve influência significativa na construção do estudo e retrata o meu *practicum reflexivo*, pois além de refletir sobre minha ação como pesquisadora, no trato com os dados, com o referencial teórico e com o programa, reflito, como professora, sobre os encontros planejados e construídos para fazer com que as alunas/professoras tivessem consciência da importância dessas experiências na formação cultural e profissional delas.

Segundo Schön (1995), o *practicum reflexivo*, aquele que articula saberes, experiências e teorias com a prática cotidiana, pode ocorrer em diferentes estágios da formação e da prática profissional. No meu caso, como pesquisadora/professora e como professora/pesquisadora respectivamente.

Esse ir e vir permitiu uma reflexão sobre a pesquisa, o programa do curso, o corpo do professor e sobre a Dança como elo de articulação desses aspectos. A partir daí, estabelecemos um diálogo com esses olhares...

...Para as professoras/alunas

Observamos que a maioria delas tem idade acima de 37 anos, com mais de 17 anos de profissão. A maior parte tem de 2 a 6 anos de trabalho na Prefeitura do Município de São Paulo (PMSP) e mais de 12 anos na Educação Infantil. Isto nos mostra que muitas delas trabalharam em outras redes de ensino antes de entrar na PMSP. Podem ter trabalhado na rede privada, com os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental ou com a Educação Infantil; ou na rede pública, estadual ou municipal, com os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental; ou ainda na rede municipal de ensino com creches, pois, estas são de responsabilidade somente do

município.

Os dados relacionados à formação nos revelam que as professoras cursaram Magistério, Pedagogia, Educação Artística, Letras, Matemática e especialização em Psicanálise. A maioria possui formação em Magistério e Pedagogia, somente uma professora cursou somente o Magistério.

As professoras possuem uma formação recente em Pedagogia, a partir de 1998. A maioria concluiu entre 2003 e 2007. Esse fato pode ter ocorrido em função da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, a qual enfatizou que os educadores precisavam ter formação em Pedagogia para trabalhar na Educação Infantil.

Esta lei estabeleceu o prazo de dez anos, a partir de sua publicação, para todos os professores iniciarem a formação no ensino superior. Na legislação municipal é encontrado o que sugere a LDB, ou seja, a indicação de exigência de formação em curso de nível superior para os professores de Educação Infantil com exceção para os formados em nível médio durante a década da educação. Contudo, já na deliberação 1/99, há a previsão de que o sistema municipal de ensino providenciará a formação necessária para aqueles professores integrantes da rede que não possuem a formação exigida por lei. A partir desse fato, a Prefeitura do Município de São Paulo ofereceu o curso de nível superior. O normal superior para professores que possuíam o curso em nível médio. Esta formação denominada Programa Especial de Formação Superior foi oferecida aos servidores docentes e Diretores de Equipamento Social em exercício nas escolas municipais e centros de educação infantil da Rede Municipal de Ensino que não possuíam esta formação, conforme estabelece o Art. 2º do decreto nº 46490 de 13 de outubro de 2005 (SOUZA, 2007).

Dentre as 23 professoras, 5 participaram deste programa. Algumas delas cursaram esta formação oferecida pelo governo do Estado de São Paulo. Porém ainda temos professoras que possuem somente a formação em Magistério, pois os concursos realizados, até hoje, exigem como pré-requisitos a formação mínima em nível médio na Modalidade Normal (nos termos do artigo 62, Título VI da LDB) ou licenciatura plena em Pedagogia (IDEM).

Constatamos que a maior parte das professoras participou de cursos de formação continuada oferecidos pela Prefeitura e somente 5 delas nunca participaram. Isto demonstra que elas valorizam este tipo de formação, tanto que,

mesmo com a participação optativa no curso “Entrando na Dança” oferecido por este estudo, todas elas permaneceram do início ao fim.

Segundo os dados sobre as formações continuadas oferecidas pela Prefeitura, o curso com maior número de professoras participantes foi o que envolveu a discussão sobre o desenvolvimento da criança na perspectiva de Wallon. Talvez por este ser um autor muito estudado na Educação Infantil, justamente por entender a criança como um ser em constante mobilidade, que dela se utiliza para buscar conhecimentos de si mesma e daquilo que a rodeia, relacionando-se com objetos e pessoas.

Esse autor enfatiza que, para a criança, andar, correr, saltitar, saltar, girar, são formas básicas de locomoção e atividades dinâmicas ligadas à necessidade de experimentar o corpo, não só para o domínio dos movimentos, mas também para a construção de autonomia. As ações corporais são molas propulsoras de reconhecimento do mundo e formas de aprendizagem da criança. Essas ações corporais são necessárias para que a criança harmonize, de maneira integradora, os domínios: do ato motor, do conhecimento e da afetividade no meio sociocultural em que vive (WALLON, 1998 citado por GODOY, 2007).

...Para as experiências das alunas/professoras, entre o nível pessoal e o profissional.

Ao refletirmos sobre os dados que desvelam as experiências das professoras em Arte, em trabalhos corporais e em Dança, notamos que aparecem experiências no nível profissional e pessoal. No nível profissional, a formação é considerada pelas próprias professoras como precária e ausente em muitos casos, impossibilitando a realização de um trabalho consciente. Elas relatam que, pelo fato de terem poucas experiências, recorrem à socialização de práticas bem sucedidas com colegas de trabalho para replicarem com seus alunos. Porém, na maioria das vezes, essas práticas são desprovidas de objetivos claros, tornando-se pouco relevantes para o real desenvolvimento de seus alunos, restritas ao senso comum.

Essa deficiência na formação, principalmente a inicial, não impede que as professoras desenvolvam um trabalho pedagógico que envolva Arte e Dança, no entanto é notório que falta embasamento teórico-prático, que resulta no simples

fazer desvinculado da reflexão no ensino. Mas sobre o ensino elas têm condições de refletir e percebem, na prática, que a dificuldade e a angústia para desenvolverem determinados conteúdos com intencionalidade educativa e vinculados ao plano de ensino, podem ser supridas recorrendo a cursos que lhes possam garantir a inclusão de tais conteúdos na prática pedagógica. Contudo, a maioria dos cursos classificados como formação continuada, além de não considerar o conhecimento e o contexto de trabalho das professoras, acaba sendo programada e inserida como receitas de trabalho que, por sua vez, não alteram a condição alcançada em relação a esses conteúdos na formação inicial.

Os modelos de formação inicial ou básica (Curso de Magistério) e de cursos de curta duração, denominados também de “reciclagem” ou “capacitação” (cursos de formação continuada), são referidos pelas professoras como acúmulo de conhecimentos teóricos para, posteriormente, serem aplicados na prática. Por isso, nas situações reais de sala de aula, o professor continua defrontando-se com situações imprevistas e instáveis, muito divergentes da idéia construída durante esses cursos, com as quais não aprendeu a lidar, pois estão além dos referenciais teóricos e técnicos. O descompasso entre a situação idealizada e a real propicia uma maneira de reflexão e uma prática na qual o professor, com seus valores (éticos, políticos, religiosos, etc.), desconsidera a complexidade dos fenômenos educativos, deixando de lado os aspectos do contexto mais amplo em que as práticas educativas estão inseridas (MIZUKAMI et al, 2002).

Se a formação dos professores de Educação Infantil enfatiza os conhecimentos teóricos alicerçados nos conteúdos curriculares com a preocupação de apresentar vários temas ou matérias a serem ministradas, o conhecimento corporal do professor torna-se imprescindível e prioritário quando se quer discutir o processo de ensino/aprendizagem das crianças. Este fato, além de ser amplamente discutido pelo referencial teórico, foi apontado pelas professoras como uma carência em sua formação antes do curso. Entretanto, mesmo tendo consciência dessa defasagem e interesse pelo estudo do corpo, do movimento e da Dança, como demonstrado por elas no nosso primeiro contato, não procuraram suprir tal necessidade com nenhum curso de formação diferente daqueles oferecidos pela Prefeitura.

Segundo o relato delas, apesar da produção de material, organizada pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, anunciar o corpo, o movimento e a

Dança na Educação Infantil - como traz as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Paulistana, 2007; o Manual de Brincadeiras, 2006 e; Tempos e espaços para a infância e suas linguagens, 2006 -, os cursos de formação continuada oferecidos por este órgão enaltecem os conhecimentos teóricos e instrutivos, como se a partir de um manual fosse possível sentir, perceber e construir uma discussão do corpo, do movimento e da Dança, sem considerar o corpo do professor e o caminho da construção desse conhecimento.

Este episódio também traz a discussão feita pelo referencial teórico e a necessidade de considerar a memória da escola, o conhecimento das professoras, o corpo delas e o contexto de trabalho como indicativos a qualquer política pública de formação continuada. Aspecto solicitado por elas no primeiro contato:

É interessante partir do que o professor conhece para realizar um trabalho.(11)

Interessante para o conhecimento prévio do que o corpo docente sabe à respeito da expressão corporal, para darmos andamento ao estudo e conversas dentro do nosso projeto. (14)

Nesse sentido, este estudo defendeu a formação continuada em contexto explicitado pelo próprio procedimento metodológico do curso “Entrando na Dança” desde a chegada na escola, para ver o interesse das professoras em vivenciar e construir o programa até o seu fechamento.

Encontramos neste ponto uma evidência da importância da formação inicial e continuada estabelecer um diálogo com o conhecimento que é construído na e pela prática, possibilitando ação, reflexão e ação para garantir a intencionalidade do trabalho desenvolvido.

Considerando tal contexto, Schön (1992) citado por Candau (1997) destaca que “o desenvolvimento de uma prática reflexiva deve integrar o contexto institucional” (p. 84). Assim, a formação é um *continuum*, um processo que estabelece ligação entre os sentidos e que produz os significados ao longo da vida do professor, considerando e integrando os conhecimentos adquiridos na formação inicial, na continuada e em outras experiências vividas por ele.

A condição se agrava quando consideramos a experiência das professoras no nível pessoal, com raras oportunidades de contato e vivências em Arte, trabalhos corporais e Dança em suas trajetórias de vida. Este dado nos sinalizou possíveis causas para o distanciamento, o que pode implicar no nível de interesse, das

professoras em relação aos conteúdos destas áreas.

Ao olharmos para as experiências em Arte, encontramos poucos relatos sobre experiências pessoais. Quase todas comentam que essa escassez não é maior graças à experiência profissional. A exceção se dá apenas em relação às professoras que tiveram formação inicial em Educação Artística. A menção à Arte aparece relacionada à prática pedagógica e a aspectos como ludicidade e não timidez, o que nos acena para um pensar sobre a Arte como entretenimento e/ou como contemplação apenas, e não como saber ou atividade embasada em conhecimento construído, menos ainda como aporte para reflexão em educação. Marques (2005) enfatiza que a Arte permite esse tipo de idéia por lidar de forma concreta com dois elementos: o corpo e o prazer. Ora, esta área do saber não é direcionada somente às pessoas extrovertidas, ela não existe no currículo para promover “desinibição e entretenimento”, mas sim para que os alunos tenham a oportunidade de criar, apreciar e contextualizar possibilidades artísticas. Criar traz a oportunidade de transformar, experimentar, sentir prazer; apreciar traz a possibilidade de estabelecer relações além das comerciais e utilitárias; contextualizar traz a possibilidade de conhecer idéias, culturas e histórias. De certa maneira, o entendimento de algumas professoras sobre Arte, no início do curso, reproduz algumas idéias que circulam no senso comum.

Apesar de as professoras admitirem a importância do trabalho corporal na Educação Infantil, reconhecem que desenvolvem um trabalho aquém do que entendem como necessário, devido à formação deficitária que têm tido e que, em meio a uma tentativa e outra para superar esse problema, recorrem até mesmo a orientações prestadas fora do contexto pedagógico.

De fato, encontramos durante o processo inicial de pesquisa situações flagrantes dessa fragilidade na formação. A visão dualista em relação ao corpo, por exemplo, apareceu com certa frequência e não foi superada pela totalidade do grupo mesmo após o período de intervenção. Afirmações de que “devemos nos alfabetizar corporalmente...” e que “movimento e inteligência caminham juntos”, vindas de profissionais comprometidas, mostraram a carência de discussões sobre o corpo há muito realizadas na educação. Além disso, sabemos que é uma noção arraigada demais no imaginário social, que exige reflexão aprofundada e sistemática para ser superada. Não é por acaso que recentemente, Rengel (2005) nos trouxe mais uma contribuição sobre esse tema, destacando a urgência em se considerar que o corpo

tem vários aspectos, mas tudo (emoção, reflexão, pensamento, percepção, etc., etc., etc.) é corpo. “Nos nossos melhores e piores momentos o corpo está, o corpo é. Sem o corpo não conhecemos, não sentimos e não pensamos”²⁴.

Esse quadro se repete quando focamos as experiências em Dança. Possuem carência de formação; consideram importante trabalhar com os alunos, mas têm experiências restritas, apesar da maioria mencionar o gosto pela Dança.

Uma professora mencionou no início do curso: “Gosto e gostaria de aprender a me soltar, mas acho que é natural da pessoa que dança”. Então, a que Dança essa professora se referiu? Ao que parece, a Dança de que falou é como algo de “fora para dentro”, quero dizer com isto que é somente para ser apreciada e restrita a algumas pessoas que possuem dom ou “facilidade” para dançar; traz a idéia de reprodução do dançar e deste dançar como algo inato, e não “no sentido amplo de recrear, re-criar movimentos, sensações agradáveis, ou apenas sentir prazer de viver o momento presente.” (LABAN, 1963 citado por LIMA, 2007). Afinal, é importante para o processo educativo que elas creiam que todos os corpos dançam, inclusive o delas.

Na teoria de Laban, o Fazer e o Dançar são dois aspectos fundamentais do movimento, sendo que o primeiro tem objetivo funcional e o segundo tem objetivo expressivo. Esses dois aspectos se encontram na mobilidade do corpo e, a partir daí, o autor começa a expandir a idéia de que a Dança poderia ser praticada por qualquer pessoa além daquelas que estudam as técnicas (LIMA, 2007). Fato mencionado pelas professoras após o curso.

Além disso, quando elas se remetem às suas experiências em Dança, relacionam somente à prática da Dança, ao dançar, desvinculando, por exemplo, qualquer apreciação estética que já vivenciaram. Este fato pode ser mais um indicativo do entendimento da Dança como uma simples prática restrita a algumas pessoas. Com a discussão realizada pelo curso, passa a ser vista como área de conhecimento, como Arte que permite várias maneiras de aproximação, pelo dançar, apreciar, estudar e produzir e, que todas essas possibilidades acontecem com e no corpo. Assim, como área do saber “permite uma leitura e releitura diferenciada de nós mesmos, dos outros e do mundo.” (MARQUES, 2004).

Por considerar essa área do saber, a formação continuada em contexto, o

²⁴ Disponível em: (http://culturaeducacao.fde.sp.gov.br/EscolaemCena/Escola_cena_teatro_danca_doc2.aspx, fev. 2009)

conhecimento e as experiências das professoras optei pela construção de um programa de curso que contemplasse tais aspectos e ampliasse as discussões e as experiências para que elas refletissem sobre o corpo, o movimento e a Dança no espaço escolar. Nesta perspectiva, a experiência pessoal e a prática profissional foram importantes fontes de aprendizagem dos professores (GARCIA, 1995; CANDAU 1997; MIZUKAMI, 1996, e outros) durante o curso.

Tanto é fato que, no início, a maioria das experiências declaradas por elas em Arte, Trabalhos Corporais e Dança vinculam-se à prática pedagógica. Como a professora discutirá ou problematizará alguns conhecimentos com os alunos sem construí-los ou sem ter experiências com tais áreas de conhecimento? Com que intencionalidade poderá promover essa ação sem que tenha construído um saber da experiência? Qual será a intencionalidade dessa ação? Eis a importância das experiências vividas, construídas, sentidas e percebidas no corpo, pois com o fato das professoras terem sido levadas a estabelecer um contato direto com estas experiências, observamos ao final do curso o aumento do número e da diversidade de experiências envolvendo Arte, trabalhos corporais e Dança no nível pessoal, mesmo que de modo restrito em alguns casos e, em outros, ampliado. De qualquer forma, declararam ter sido a experiência mais significativa que tiveram.

Isso revela que o curso foi um fator de abertura a um outro entendimento das professoras sobre Arte, trabalhos corporais e Dança, pois elas mencionam as experiências com as quatro linguagens artísticas, com diferentes práticas corporais praticadas por algumas delas e com o prazer em dançar, apreciar e estudar Dança, claramente relacionadas a discussões realizadas durante a formação, tais como: a intersecção da Dança com outras linguagens artísticas (Artes Visuais; Música; Teatro); a influência do trabalho corporal sistematizado na percepção de si mesmas, no re-conhecimento de seu próprio corpo; a possibilidade do dançar por prazer e a relação entre os saberes da Dança. Estas discussões foram realizadas no decorrer do estudo dos quatro blocos de conhecimento do curso: Corpo e Movimento; danças da Dança; Trajetória Histórica; Apreciação estética.

O fato de apreciarem um espetáculo em uma Galeria de Arte, de organizarem uma atividade envolvendo a comunidade escolar, de entrarem em contato com obras de arte de pintores, coreógrafos, músicos e de dançarem, fez com que elas se aproximassem do próprio corpo, podendo descobri-lo e (re)conhecê-lo, possibilitando assim uma mudança de olhar ou, ao menos, despertou-as para ver.

Ver o quê? Pergunto-me e, ao olhar para os relatos dos encontros, percebo que, em diferentes proporções, elas começaram a se ver em outras situações, interagir com outros lugares, apreciar outras formas e perceberem-se de outro jeito. (vide comentários da professora/pesquisadora pg. 81).

Nos depoimentos a seguir, a mudança do olhar identificado por algumas professoras:

Foi uma significativa transformação depois da formação. Estou experimentando outras sensações e arriscando trabalhos corporais variados, levando em conta o que vivenciei no grupo e comigo mesma. Dança coral, fatores do movimento, agora fazem parte do meu repertório.(7)

Acredito que esta formação nos trouxe muito mais do que movimento, arte, dança...Há um olhar, uma sensibilidade para todos os aspectos da vida...Hoje reflito mais, penso antes, aprecio mais coisas que antes não considerava importante. (8)

Perdi um pouco o medo que tinha em trabalhar arte com os pequenos. Meu olhar se modificou. Aprecio mais, experimento mais em casa e na escola. (8)

Acredito que o meu olhar para os alunos está bem diferente; o olhar sobre o espaço; sobre a escola; sobre o corpo do outro também mudou. Aumentou o meu saber sobre as várias possibilidades de movimento, criação, espontaneidade das crianças.[...]. (9)

Consideramos que houve sério movimento no sentido da desconstrução das concepções em que as professoras se pautavam antes das reflexões realizadas e da iniciativa de experimentar, se arriscar em uma prática que não lhes parecia muito segura até aquele momento.

Sempre gostei e me interessei pelo movimento, mas hoje me sinto mais motivada a realizá-lo e mais esclarecida sobre o que desejo alcançar principalmente no que se refere ao trabalho com os alunos.(5)

Também sinto que avancei e modifiquei o meu olhar para a Dança. Até para apreciar uma apresentação ou espetáculo, olho de forma diferente, pois agora percebo a Dança de outro jeito. Estou trazendo mais Dança para a sala de aula. (10)

Percebo que estou mais atenta à movimentação dos alunos e mais atenta para espetáculos de Dança.(17)

Embora não se possa garantir uma prática amplamente inovadora, ao menos a reflexiva corporal foi vivenciada. Pudemos identificar sinais de que houve um começo de mudança interna que, aponta para uma possível mudança na prática pedagógica a partir da revisão das concepções, atitudes, do olhar e sentimentos para consigo mesmas, com os outros e com as coisas do mundo.

Encontramos em Makiguti (1994) que somente a própria pessoa pode iniciar um processo de mudança e, para se acionar esse processo, é preciso que se alcance o sujeito nos limites em que somente ele pode permitir ser tocado. Para ele, segundo Antunes (1997) e Ribeiro (2006), o ato de educar é, ou pelo menos deveria ser, um ato integral, isto é, as dimensões ética, estética e profissional se enlaçam de forma a possibilitar a plena realização do educando. Tsunessaburo Makiguti (1871-1944), educador japonês, chamou esta abordagem educacional de Pedagogia do Sistema de Criação de Valores Humanos, em que três dimensões, bem-benefício-beleza, estão inseridas na comunidade de vida, de onde emergem as necessidades comunitárias e as demandas do tempo. De um lado, estão as necessidades humanas globais, como os problemas sociais, políticos e ambientais. De outro lado, as locais: as relações societárias mais primárias cultivadas na família, na vizinhança, na tradição e no trabalho. O que liga os níveis de realidade, desde a família, a vizinhança, às questões mundiais é o sujeito e suas relações com o meio que configuram uma ecologia das idéias e das ações, incorporando a responsabilidade integral pelos atos que geram resultados para si, para os outros e para o mundo onde habita.

Considerando a discussão trazida pelo autor e as declarações feitas pelas professoras, observamos que essa mudança de olhar trouxe modestas, mas significativas, consequências para o processo de ensino/aprendizagem pelo qual essas profissionais são responsáveis. Uma dessas atitudes esperadas indicativa de mudança foi a compra de uma coleção sobre Modernismo que uma das professoras fez com o interesse em se aprofundar em relação ao que estudamos e discutimos sobre este período, por ser a época em que o trabalho de Laban se destacou (vide 5º, 16º e 17º encontros). Outra consequência foram as declarações delas sobre a segurança e o conhecimento que adquiriram para desenvolverem um trabalho com Arte, trabalhos corporais e Dança na prática pedagógica e na vida pessoal.

Conhecimento corporal, pois conheci melhor meu corpo, as sensações e as possibilidades de movimento. A própria teoria: a história da Dança, esse processo é muito interessante conhecer. A teoria de Laban parece que dá outra visão de corpo e movimento. As oficinas com os pais e com os alunos, deu a possibilidade de experienciar o que aprendemos. As composições coreográficas: várias possibilidades de criação. (9)

Percebo que estou mais atenta aos movimentos que realizo para andar, correr, pular, levantar e como são estes movimentos, assim como observo várias pessoas e situações em movimento.(20)

Essa segurança foi construída no corpo das professoras em uma mistura de conceitos, conteúdos, conhecimento historicamente acumulado, sensações, percepções, pesquisas e estratégias de ensino que se articulam na prática e no conhecimento produzido por esta prática. Tais apontamentos também estão imbricados na minha experiência, como professora/pesquisadora, em Arte, trabalhos corporais e Dança vividos e construídos em conjunto com as alunas/professoras, nas incertezas do processo de ensino/aprendizagem e nas apostas realizadas durante os encontros do curso que ora sinalizavam a manutenção do previsto no programa, ora apresentavam mudanças de rumo para contemplar as exigências surgidas durante o processo. Estas são as referências para a continuidade, inseridas na apresentação do programa do curso, dentro do capítulo “A poética do método”, que também ilustram o desenvolvimento do *practicum reflexivo*.

Para as alunas/professoras, podemos observar esse desenvolvimento na medida em que, por meio do aprender fazendo, puderam refletir sobre a influência dessas experiências pessoais na prática profissional.

Reconhecemos que apenas temos a confirmação de que houve um despertar de prazeres, gostos, interesses. E as mudanças observadas correspondem a um começo. Contudo, de acordo com Marques (2004), as atividades corporais que experienciamos constroem nosso corpo e fazem com que tenhamos uma relação diferente com a vida. Sendo a Dança uma arte corporal, é mais uma forma de construirmos esta relação, de observarmos e estarmos no mundo. Especificamente em relação às experiências em Dança, ficou evidente que esse saber motivou as professoras a apreciar, dançar e perceber que esta linguagem já se tornou presente no universo delas.

Mesmo com a menção das professoras à necessidade e vontade de ter experiências em Arte, trabalhos corporais e Dança, algumas delas se limitaram ao que foi vivenciado no curso. Contudo, enfatizam a mudança de olhar.

Essas experiências em si, mesmo que singelas, levou-as ao autoconhecimento do corpo, de seus limites e possibilidades. A percepção, a sensação e o conhecimento de seu próprio corpo encorajaram-nas a iniciarem um trabalho com os alunos ou, ao menos, começarem a pensar em sua prática pedagógica, em fazer/pensar Dança. Candau (1997) nos diz que os saberes que brotam da experiência e são por ela validados, “incorporam-se à vivência individual e

coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e saber ser” (p. 59).

[...] foi muito bom porque concomitantemente com a fundamentação teórica, vivemos as experiências com e no corpo. E apesar de eu ter uma resistência no grupo, ou melhor, da exposição, me senti à vontade para participar. (11)

Foi muito bom para fazer soltar meu corpo, para poder fazer os alunos se movimentarem e aceitar esses movimentos como instrumento para trabalhar. (20)

Este dado reforça a importância da formação envolver o professor no fazer, experimentar, refletir; integrar teoria e prática em um ensino reflexivo; privilegiar o aprender por meio do fazer, do modo que Schön (2000) sugere. Outra contribuição para a reflexão neste contexto é a de Zeichner (1993) citado por Mizukami et al (2002), que ressalta:

Aprender a ensinar é um processo que continua ao longo da carreira docente e que, não obstante a qualidade do que fizemos nos nossos programas de formação de professores, na melhor das hipóteses só poderemos preparar os professores para começar a ensinar (ZEICHNER, 1993, p.55 citado por MIZUKAMI et al, 2002, p.22).

Esta distinção feita por Zeichner entre aprender a ensinar e começar a ensinar faz parte do *continuum* relatado pelas professoras quando mencionam o novo modo de trabalhar com seus alunos os conteúdos que enfatizamos na pesquisa. Uma mudança que acreditamos tenha começado pela mudança de olhar.

Nossas experiências foram de grande valia para a minha prática pedagógica, pois foi a partir dessas vivências que pude rever os meus conceitos de corpo e movimento e conseqüentemente mudar a postura em sala de aula. O que levei para a sala foi o conhecimento adquirido nos encontros e muitas atividades que fizemos no curso eu acabei adaptando para realizar com as crianças.(3)

[...] a partir do curso percebi que o movimento do aluno é fruto de um conhecimento que não se resume a uma coreografia. Ao contrário, existe a possibilidade de criar o seu próprio movimento, utilizando o tempo, o espaço, a fluência, ou seja, o aluno deve realmente fazer parte do processo criativo. E ele que movimenta/flexibiliza o movimento. (11)

Esse novo modo de trabalhar nos remete à prática reflexiva (ALARCÃO, 2003) que, após a mudança de olhar declarada pelas professoras, emerge para responder a questões novas ou para melhorar o trabalho. Um outro exemplo é o projeto de estágio de regência²⁵ mencionado por uma professora, organizado por ela

²⁵ Anexado no Cd ao final deste trabalho no arquivo denominado Projeto_estágio.

a partir das discussões do/no corpo realizadas pelo curso. Kishimoto (2002) destaca que essa correlação entre os processos de formação (“curso Entrando na Dança”) e ensino (relatos acima) favorecem o conhecimento a ser adquirido. Por isso o professor precisa vivenciar o processo de ensino/aprendizagem da linguagem da dança para compreendê-lo e poder transpor a prática dançante para a prática pedagógica.

....Para uma outra Dança, entre o ver e o sentir

O entendimento que as professoras demonstravam no início do curso evoluiu nitidamente durante o curso no sentido da observação da Dança a partir do que vivenciaram. O que falaram a princípio transmite idéias de quem é espectador à distância sob a influência do que vem do senso comum, com predominância da citação de elementos da dança cênica, dança espetáculo, e, principalmente, da figura da bailarina.

Cabe destacar que a figura da bailarina persiste até o final, apesar de constar no relato de apenas uma professora, que a associa ao corpo leve e magro. Fato que corrobora com a afirmação de Marques (1997) de que a Dança ainda está envolta por uma camada de pensamentos e idéias em relação à sua “natureza”. Nessa camada encontramos a visão de que a Dança está associada ao corpo delicado da bailarina clássica. “Mesmo em um país como o nosso com grupos, trios elétricos, danças de rua, capoeira, e outras manifestações em que a dança associa-se à virilidade e à força, à identidade cultural e racial, esta visão de dança ainda é constante”. (p. 21)

Apareceram também, após o curso, os saberes da Dança, com conceitos estudados que enfatizam esta linguagem como área de conhecimento e como Arte. A comunicação, o prazer, a apreciação e a ludicidade relacionados à Dança são exemplos trazidos pelas professoras. A dança cênica passou a incluir a dança contemporânea, além do balé; há menção à dança social e demonstração de conteúdos integrados, como na frase abaixo:

“Folclore brasileiro, criança em movimento, conhecimento que é mostrado através do corpo...”.(11)

Afirmação que, além do enfoque da Dança presente nos costumes brasileiros, destaca a inclusão da criança no pensar sobre esta linguagem e a apresenta no corpo como unidade de conhecimento. A criança se faz presente nesta Dança que tem sua própria maneira de lidar com o conhecimento.

Surgem também respostas que enfatizam o ensino da Dança, o que pode nos indicar uma possibilidade de construção da linguagem que elas observaram, maneiras de intervenção para que isto aconteça, uma possibilidade da Dança como conteúdo de ensino, além de enfocarem a integração proporcionada pela prática desta linguagem, como no exemplo que se segue, o qual está relacionado à questão sobre o que as professoras levariam do curso para a prática pedagógica delas:

A interação, para que eles (os alunos) possam movimentar seu corpo criando e recriando dentro de seus limites. (12)

O “envolvimento com o corpo” é outro aspecto descrito pelas professoras, estabelecendo a relação do fazer Dança com o saber da Dança e o saber de si. Observamos o início da construção de uma conscientização, porém ainda acompanhada da noção de “ter um corpo” e não de “ser um corpo”. Imbassaí (2003) destaca que a conscientização corporal está relacionada com a sensibilização, canal pelo qual se abrem as portas da percepção do corpo. Quando pesquisamos nosso corpo e nosso movimento, nos aproximamos dessa percepção, ressignificando-os como protagonistas da comunicação e da expressão em níveis cada vez mais conscientes. Ao analisar as respostas, notamos que as professoras passaram a refletir sobre seu corpo, o corpo dos alunos, sua comunicação e sua expressão. Contudo, considerando o que a autora destaca, ficaram mais conscientes, porém até que isto atinja o discurso deve percorrer um longo caminho.

Uma das respostas explicita a mudança de atitude também observada em todo o grupo em relação ao pensar a Dança, o interesse e a intenção em que esta linguagem faça parte do cotidiano das professoras:

Me vem um prazer enorme. Esse fim de semana vi um filme de dança e senti até um arrepio no corpo inteiro. Decidi então pesquisar um lugar e iniciar aulas de dança.(2)

Esta declaração também é marco para a reconsideração de todo o processo de análise dos dados; tanto que abrimos este parêntese. Fez-nos reconhecer que as

respostas passavam a derivar da experiência delas, de suas próprias sensações, diferentemente das respostas iniciais de conotação abstrata, do senso comum; algo que estava fora da rotina delas. Desse modo, passaram a apreciar e fruir a Dança.

A leitura dessas respostas mudou o olhar da pesquisadora/professora. Foi possível constatar que, no processo da pesquisa, a pesquisadora estava vulnerável aos a priori; mas por estar atenta, pode também se reformular. Prova que a pesquisa-ação faz uma mobilização teórica – a prática mobiliza o referencial teórico, o conteúdo trazido pela pesquisadora, construído até aquele momento. A metodologia de pesquisa favorecendo o trabalho aplicado como um processo dinâmico de construção teórica e da experiência dos sujeitos da pesquisa; todos alunos, professores, pesquisadores. Enfim, prova do que houve de participativo nesta pesquisa-ação.

André (2001) cita Zeichner (1998) e Tardif (2000) para destacar que dentro da ótica da pesquisa do professor, é importante ressaltar a especificidade do conhecimento, do saber e mesmo da teoria emanados da experiência docente, como neste caso do curso que construímos, em que dessa experiência se extraíram e se integraram as ações e reflexões das alunas/professoras, da professora/pesquisadora e da pesquisadora/professora.

Passamos, então, à definição de Dança. Vimos que, no início do curso, a forma mais presente era a da Dança pensada incluindo elementos associados principalmente à Música e ao estado do ser, tais como: emoção, relaxamento, harmonia. A idéia da linguagem da dança era dependente da Música, desconsiderando-as como saberes distintos, como áreas de conhecimentos próprios. Embora não tenha sido aproveitado durante o curso, cabe ressaltar a observação de que talvez a menção à Dança fortemente associada à Música pode estar confundida com o ritmo. Nesse sentido, Maria Fux (1988), bailarina argentina e dançaterapeuta, destaca que o ritmo não é audível e sim algo que pertence a cada indivíduo.

Ainda relacionado à definição de Dança, mesmo sem ser perguntado, transparece o quanto as professoras se ressentem das experiências que tiveram como tentativas frustradas de criar condições para proporcionar oportunidades mais ricas aos alunos nesta área. Entendemos que a exigência de formular a definição pedida evidenciou a fragilidade do repertório das professoras referente à linguagem da dança, o que as remeteu a uma lacuna na formação profissional. Este aspecto

reforça a importância desta pesquisa, assim como Antunes (1997) e Ostetto (2004) destacam, quanto à necessidade de se considerar o corpo do professor em qualquer momento da sua formação.

Contudo, é notória a influência do curso na ampliação dos saberes da Dança pelas professoras. Elas mencionam a Dança como Arte, linguagem corporal e ratificam um novo modo de olhar para esta área do conhecimento quando enfatizam a possibilidade de todos dançarem, sentirem prazer em dançar ou, no mínimo, apreciarem a Dança.

São movimentos que mexem não somente com o corpo, mas com a alma também. Com a assessoria, pude perceber um outro lado da Dança, o lado da criação e da composição feitas por quem está dançando e, portanto, proporcionam movimentos diferenciados. Uma dança de todo o corpo.(2)

O prazer de se movimentar, dançar, conhecer ritmos diferentes, explorar novos movimentos, novas formas de expressão. Repensar um pouco a arte na escola. (9)

Acompanhamos a construção desta linguagem pelas professoras com o trabalho corporal que as levou a sentir a Dança como criação, diversão, apreciação, comemoração e difusão para todos; resultado da busca do movimento expressivo vivenciada e discutida e, por fim, apresentada por elas no relato de suas próprias experiências, sustentada conceitualmente. A discussão sobre a Dança como conhecimento com linguagem própria por meio da qual comunicamos, criamos, expressamos, sentimos, aprendemos, ensinamos se tornou cada vez mais presente e consistente quando comparamos as respostas do segundo questionário.

Esse percurso do movimento para a Dança, pelo qual as professoras tiveram a possibilidade de construir essa linguagem artística, é ilustrado pelo próprio programa do curso. Além disso, também passei por esse trajeto como professora/pesquisadora, problematizando e incentivando os movimentos funcionais e expressivos das alunas/professoras para que elas construíssem a sua dança, como pode ser visto nas minhas reflexões, antes e após a ação, apresentadas nas cores verde e azul do programa do curso. Destaque para um desses relatos:

Esse grupo dançou, dançou e dançou....Fizeram composições lindas, sentiram-se bem dançando e gostaram da visualidade dessa dança. Exploraram temas estudados como partes do corpo, corpo todo, o fator peso, e buscaram movimentos em seus "próprios arquivos corporais". Adorei!! (professora/pesquisadora, p. 86)

Em relação à visão das professoras sobre a Dança dentro da escola, como conteúdo da Educação Infantil, o discurso inicial se refere à Dança como meio e instrumento para o trabalho; uma forma de expressão que precisa ser explorada com as crianças, servindo somente às festividades escolares ou à ilustração das brincadeiras cantadas como suporte do trabalho musical. Desse modo, é referida com foco no fazer, sem intencionalidade clara. Após o curso, elas ainda sinalizam a dificuldade em apresentar respostas diferentes ao reconhecimento da importância do conteúdo, sem apresentar elementos de justificativa, seja do ponto de visto estrito do conhecimento da Dança ou da Cultura e Arte. Porém, elas superam esse discurso superficial, chegando a afirmações como: “É importante para desenvolver a linguagem corporal da criança e para ampliar seu repertório do fazer, apreciar e compor Arte.” (23).

Passaram, portanto, a ver a Dança como Arte e como linguagem que lida com o movimento, aspecto central do trabalho nesta fase da escolarização. Reflexo do que estudamos sobre as concepções de Laban (1990). Dentre elas: que a Dança, como todas as artes, possui sua própria bagagem de conhecimentos e princípios, porém, para entendê-la, devemos estudar sua matéria-prima, o movimento, pelo qual podemos significar a interrelação entre o mundo interior e exterior.

Chegam a destacar que a Dança proporciona o conhecimento do próprio corpo, o despertar para questões relativas a ele e não como um simples conteúdo, mas como saber da vida. Com isso, podemos constatar no corpo do professor as mudanças que começam a ocorrer para pensar sua prática pedagógica, facilitando o processo de comunicação entre o professor e o aluno por meio do movimento expressivo.

É muito legal ver a teoria aplicada à prática, começar a perceber o corpo de uma forma diferente, quebrar a visão que eu tinha de que Dança é algo para poucas pessoas e que eu não saberia montar uma coreografia com as crianças. Hoje eu me sinto mais segura para dançar com as crianças, respeitando os seus limites e as suas possibilidades, incentivando a criatividade. (3)

Um dos principais caminhos para uma boa formação; para tanto dançar com os pequenos é o caminho para o desenvolvimento do corpo, do ser, do controle dos sentimentos, da sensibilidade, enfim do despertar da criança para o corpo, da descoberta da sua própria linguagem através dos movimentos. Penso que a Dança é além do conteúdo, é prática de vida.(8)

“A dança é fundamental, mas não tem uma proposta aplicável, pois os professores não tem o hábito de dançar, logo não sabem como trazer a dança para a escola. Percebo que na Educação Infantil, quando se pensa

em Dança é algo coreografado para apresentar aos pais. Isto deixa tanto o professor como o aluno tensos e a dança deixa de ser prazerosa” (16).

Essas respostas são reforçadoras da simetria invertida no âmbito da Dança, da necessidade de aprender por meio do fazer (SCHÖN, 2000) e ter contato com o estudo da linguagem da dança na sua formação (KISHIMOTO, 1999). Também, segundo Miranda (1979), quando o professor é conhecedor das dinâmicas de movimento e consciente de seu corpo, poderá encontrar maneiras de se comunicar com as crianças e escolher para elas estímulos apropriados para a Dança, para a movimentação. No mesmo sentido, ainda encontramos Laban (1990) destacando que o professor precisa de orientação apropriada para avaliar os conteúdos das danças e seu efeito sobre o aluno. Mediante a observação, o estudo e a construção dos movimentos na Dança, o professor pode valorizar o efeito benéfico que a Dança tem sobre o aluno ao invés de se preocupar com a perfeição ou a criação e execução de danças sensacionais. E, para fazer isso de maneira considerada e reflexiva, é necessário que o professor aprenda por meio da prática.

Além disso, estas respostas revelam um ponto de contato entre Schön e Laban: o aprender por meio do fazer e o voltar-se do professor, primeiramente, ao estudo de seu próprio movimento para inferir no processo de ensino/aprendizagem de seu aluno.

Gratificante ver os relatos ganharem argumentos ancorados tanto pelo estudo realizado no curso, afastando-se das noções do senso-comum, desbancadas pela influência da vivência prática da Dança que impregnaram o modo com que as professoras passaram a pensar esta área de conhecimento. Com a transposição da prática dançante para a prática pedagógica, vimos que as professoras, a partir da discussão do movimento e da Dança no seu próprio corpo, valorizaram tais aspectos no processo de ensino/aprendizagem de seus alunos, mencionando em alguns casos o que levaria do curso para o trabalho com as crianças.

... pude perceber um outro lado da Dança, o lado da criação e da composição feitas por quem está dançando e, portanto, proporcionam movimentos diferenciados. Uma dança de todo o corpo. (2)

Levamos principalmente a alegria de saber que todos são capazes de fazer, que o outro é importante dentro de grupo e que o “eu” é fundamental no processo de criação de toda ou qualquer arte. Levaria o gosto pela arte em geral, principalmente pela dança, valorizando cada movimento e buscando inspiração para a vida. (5)

Ao lidar com as situações de criação, improvisação e ao estabelecer relações com os desafios corporais, as professoras relataram a aplicação dos conhecimentos técnicos, dos saberes da Dança, o que sinaliza o desenvolvimento do talento artístico (SCHÖN, 1983). Talento esse também encontrado no processo da professora/pesquisadora ao se deparar com situações imprevisíveis, ocorridas durante os encontros com as alunas/professoras, exigindo no momento real da prática certa improvisação, criatividade e novas estratégias para rever práticas, posturas e o próprio programa do curso (vide encontros 4, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16, 19, 20).

Encontramos também, nas palavras de uma delas, a tentativa de arriscar um outro tipo de trabalho, uma nova prática, porém aponta a dificuldade deste processo e de lançar mão dos conceitos cristalizados desde a formação inicial.

[...] mas com a formação estou iniciando um processo de ouvir as músicas e deixar para as crianças criarem os movimentos, mas tenho que admitir que é muito difícil “desmembrar” estes conceitos “enraizados” que ficaram desde a formação no magistério. (14)

As reflexões do e no corpo dessas professoras permitiram-nas colocar em cheque suas verdades e convicções construídas desde a formação inicial, sinalizando por meio de uma reflexão contínua o início da mudança de sua práxis. Este fato nos fez trazer o que Mizukami et al (2002) destaca quando diz que o conhecimento se constrói a partir de hipóteses que se estruturam e se desestruturam, quebrando as certezas presentes na prática pedagógica cotidiana. Portanto, é preciso intervir para desestruturar as certezas que suportam essas práticas, abalar as convicções arraigadas, colocar dúvidas, desestabilizar. A partir da desestruturação das hipóteses, constroem-se novas hipóteses, alcançam-se novos níveis de conhecimento. Vemos que, com o fazer/pensar Dança, desenvolveu-se o *practicum reflexivo*.

O conhecimento teórico-prático adquirido por meio do curso influenciou a maneira como passaram a se relacionar com as atividades desenvolvidas com os alunos. Ao citarem o como trabalham, percebemos adaptações, releituras e criações de situações para as crianças vivenciarem a Dança. Apesar de observarmos que existe a inclusão do trabalho com Dança no planejamento, seja semanalmente ou diariamente, a sistematização deste no currículo ainda ocorre de modo particular, com projetos singulares que sinalizam a parceria entre algumas professoras e

poucos momentos com projetos coletivos como “Dia da Família na escola”, “Festa Junina” e o Projeto Especial de Ação (PEA). Vimos ressurgir no relato de duas professoras o trabalho com Dança somente nas festividades, porém agora com a preocupação, pelo menos, de ser prazeroso e construído pelos alunos. Neste caso, observamos também que as discussões realizadas no curso talvez tenham permitido uma reflexão, porém este movimento é bem tímido quando relacionado à reflexão sobre a prática de algumas delas por elas mesmas.

... Para novas constatações, entre as observações de si e do outro

As professoras passaram a observar o comportamento de seus alunos e o delas próprias sob critérios diferentes dos que adotavam antes de realizarem o curso vinculado a esta pesquisa; além de incluírem a apreciação estética em suas abordagens. Assim, a referência à movimentação de seus alunos em sala de aula, que era acompanhada da expectativa de que eles se mantivessem quietos, muda para certa crítica ao engessamento do corpo na escola e destaque à necessidade do movimento para o desenvolvimento dos alunos.

Barbosa (2001) faz uma citação de John Dewey para salientar que não podemos desconsiderar o corpo no desenvolvimento da criança e a constatação deste corpo na escola pode revolucionar muitas das nossas práticas educacionais. Portanto, resultante também desta aproximação das idéias de Dewey, autor que influenciou profundamente as proposições de Tsunessaburo Makiguti mencionado anteriormente, pudemos identificar que a maior atenção das professoras às respostas corporais de seus alunos, na prática desenvolvida por elas em sala de aula, ocorre quando reconhecem o benefício da prática que elas vivenciaram como alunas/professoras neste contexto de pesquisa.

Se para nós é importante e gostoso essa experiência, imagina para as crianças na faixa etária que trabalhamos. Acho de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. (22)

De fato, o reconhecimento do corpo na escola nos trouxe outras evidências significativas, como a discussão do espaço do corpo na escola advinda das alunas/professoras durante o curso.

Cabe ressaltar, como exemplo, o relato de uma professora que diz ter dificuldade para trabalhar a Dança com 35 alunos em sala de aula. Será que esta dificuldade é somente com a Dança? Como o professor pode acompanhar, estudar e intervir no processo de ensino-aprendizagem de 35 alunos? Eis aí um dos problemas da Educação Infantil nessa região, a falta de escolas para atender a demanda de alunos, deixando as existentes superlotadas, como o caso dessa EMEI onde foi realizada a pesquisa, a qual possui três períodos com dez salas de aula em cada um deles que comportam em média 35 alunos por classe. Isso faz com que o espaço físico seja ocupado somente por salas de aula e o único lugar diferenciado para atividades seja o parque, que não pode ser utilizado em dias de chuva por ser de areia e aberto ao tempo.

Este fator da falta de espaço também influenciou a dinâmica do nosso curso, pois o único espaço destinado às reuniões de horário coletivo de estudos era uma sala com uma mesa, sem espaço para as pessoas se movimentarem, além de que, enquanto aconteciam as reuniões, outras professoras entravam para pegar materiais nos seus armários, precisando com que o grupo se mobilizasse todo para que a passagem fosse desobstruída. Enquanto tínhamos a biblioteca, próxima à escola, para a realização dos encontros foi ótimo, porém quando esta entrou em reforma, começamos a ter dificuldades com a falta de espaço para realizar os encontros. Alguns encontros foram adaptados e outros puderam acontecer com o uso de uma sala disponível pela ausência de aula para aquela turma em função da falta do professor.

Esta situação, surgida no nono encontro, interferiu na motivação das alunas/professoras para a realização dos encontros, pois apesar da resistência e dificuldade delas, logo no início, para sair da posição de leitoras de textos e lançarem-se ao movimento e à Dança, elas perceberam a importância da prática na construção do conhecimento delas. Isso trouxe certa instabilidade e transferência da expectativa da discussão e surpresa de cada encontro para a expectativa de onde o ele seria realizado. No meu caso, como professora e pesquisadora, a preocupação foi intensa, pois esta situação não podia prejudicar um dos pressupostos do curso, o aprender por meio do fazer. Como o local para a realização do encontro era definido somente minutos antes do seu início, me preparava com dois planejamentos, um para ser desenvolvido em um local que permitisse a movimentação corporal das alunas/professoras, e outro com leitura de textos, apreciação de vídeos, discussão

de práticas pedagógicas entre outros. Isto perdurou do nono ao décimo sétimo encontro. Nesse período realizamos os encontros em locais úmidos, empoeirados, debaixo de sol; portanto, a relação estabelecida entre nós, professora/pesquisadora e alunas/professoras, fez com que enfrentássemos esta situação juntas, sem desistir e sem perder o interesse e o bom humor. A partir do décimo oitavo encontro, conseguimos um outro espaço na biblioteca, porém não aquele em que estavam sendo realizados os encontros, mas uma outra sala que, apesar de estar ocupada com cadeiras, mesas e acervos de livros, permitiu, após arrumações feitas pela professora/pesquisadora antes do início de cada encontro, ter um local definido para a continuidade do curso.

O estudo do corpo, do movimento e a percepção das professoras sobre o espaço do corpo na escola, tanto para os alunos como para elas, fez com que essa discussão viesse à tona no sétimo e no décimo quinto encontro do curso, além de surgir idéias para tal reivindicação. Uma das ações decorrentes dessa evidência foi apresentar o problema e solicitar auxílio ao supervisor de ensino que acompanhou uma de nossas reuniões.

Perante este fato, ressaltamos a importância de se desenvolver a formação em serviço, pois entramos em contato com os problemas que as professoras enfrentam no cotidiano, para que possamos discuti-los e relevá-los no planejamento do curso. Além disso, constatamos aqui o que Nóvoa (1995) destaca quando menciona que a formação não ocorre antes da mudança, ocorre durante. A conscientização pessoal, o saber de si, pode alcançar o ambiente, o saber do mundo, idéia também trazida por Makiguti (1994), possibilitando outras formas de pensar e agir, por isso a mudança acontece durante a formação. Mudança esta observada nas professoras também quanto à reivindicação para o supervisor de ensino de melhores condições de trabalho no que se refere ao espaço da escola e à superlotação das salas de aula, e na própria pesquisadora/professora, quanto à participação em algumas reuniões na Associação do bairro e encaminhamento de solicitações assinadas pela Diretora da EMEI para tentar conseguir um espaço na sede desta associação e continuar a desenvolver o curso, o que chegou a envolver políticos da região, mas infelizmente não teve resultado positivo.

O reconhecimento do corpo na escola também é percebido nos exemplos que as professoras nos trazem, os quais correspondem a conteúdos trabalhados nos blocos de estudo durante o curso. Do “Entrando na Dança” encontramos estratos

sobre: percepção do corpo e dinâmica do movimento, do bloco “Corpo e Movimento”; foram replicados jogos corporais, linguagem e comunicação, do bloco “danças da Dança”; a apreciação dos alunos enquanto se movimentam, se expressam e dançam, se juntam a aspectos também discutidos no de “Apreciação estética”.

Exemplos do fazer/dançar apontados pelas professoras e a influência deles no modo de sentir e ver o corpo e a Dança correspondem às constatações de Lima (2007) de que a imersão em movimentos naturais ajuda a pessoa a se descobrir como indivíduo original e a se conscientizar de que seu corpo é um veículo rico de expressão. Vimos, nesse momento, o revelar da prática dançante na prática pedagógica; da percepção do corpo e movimento da professora, do seu autoconhecimento para a inclusão do corpo e do movimento no trabalho com os alunos; e a reflexão das professoras sobre suas próprias investigações sendo reveladas na sala de aula, bem como algumas experimentações realizadas no trabalho pedagógico, como mostram em seus depoimentos, a exemplo dos que seguem:

Aos poucos, comecei a oferecer oportunidades para que eles se expressassem em todos os campos. Deu resultado positivo. Sinto dificuldades na volta à calma, aos poucos estou introduzindo recursos para supri-la.(1)

Antes do curso eu não dava muita importância ao corpo, trabalhava com os alunos somente “nomeando as partes”. Hoje percebo o quanto é importante que as crianças se movimentem e conheçam seu próprio corpo, que eles percebam a importância do movimento e os cuidados que devemos ter para viver bem. (3)

Com isso trazemos Schön (2000) e Kishimoto (1999) para discutirmos essas colocações, pois esses autores realçam a necessidade de o professor verificar as semelhanças e diferenças do processo de construção do conhecimento da criança com o do próprio professor, além de pensar sobre seu trabalho com os alunos como um processo de experimentação reflexiva para entender o percurso feito por ambos nessa construção. Complementando, retomamos Laban (1990) dizendo que o professor que teve a experiência com o fluxo natural do movimento por meio do fazer, observar e sentir poderá promover a oportunidade de seu aluno explorar o corpo e experimentar outros modos de expressão.

Em relação à disposição e habilidades para o movimento corporal,

observamos poucas alterações, como era de se esperar, devido ao dimensionamento do programa de atividades estar desfocado das valências físicas ligadas ao desempenho motor. Mesmo assim, elas sinalizam a percepção de facilidades e dificuldades a partir do estudo da Dança e a necessidade de um profissional no acompanhamento de atividades físicas. O mesmo ocorre quanto à relação delas com movimentação rítmica, poucas modificações, porém após o curso, sentem-se mais à vontade para participar dessas situações e para dançar.

Foi significativo o número de espetáculos de Dança apreciados pelas professoras, principalmente porque esse tipo de atividade era restrito no repertório delas. O fator impulsionador principal para alcançarmos esse resultado foi a mobilização gerada durante o curso para a apreciação do espetáculo que fez parte do programa de atividades. Mas pudemos identificar também que o conteúdo dos estudos realizados aparece, embora de modo indireto, quando retratam as muitas faces da Dança, as danças da Dança associadas às apreciações. A recorrência da menção à dança cênica, à dança social e à dança de rua - dança de rua esta que está no teatro, nos parques, nas igrejas, nas ruas, nas escolas - nos mostra que as professoras observaram que as possibilidades do dançar na sociedade estão presentes de diversas maneiras e em diferentes lugares e, principalmente, que todas essas formas são Dança.

Ao cruzarmos essas constatações com as definições de Dança trazidas pelas professoras ao final do curso, verificamos que se expandem para o universo da Arte como linguagem que guarda na sua essência significados e, em todos os momentos em que aparece, tem em comum o corpo como meio de comunicação e expressão. Elas demonstraram que assimilaram a Dança como linguagem em um processo comunicativo entre as pessoas.

...Para o curso, entre a formação e a prática pedagógica

Ao olharmos para as reflexões das alunas/professoras e da professora/pesquisadora vemos o quão importante é ter esse espaço de estudo dentro do horário de trabalho do professor. A idealização e a construção do curso de formação continuada em contexto “Entrando na Dança” só foram possíveis porque a jornada de trabalho do professor de Educação Infantil na Prefeitura do Município de

São Paulo contempla o horário coletivo de estudos. Este horário passou a fazer parte da Jornada do professor a partir de 2002, por meio das Portarias de Organização das Unidades Escolares que enfatizam que a formação permanente nas EMEIs deve contemplar o trabalho coletivo, planejamento, avaliação, entre outros, considerando-se para efeito de remuneração as horas-aula efetivamente cumpridas, conforme a legislação em vigor (SOUZA, 2007).

Validando esta importância trazemos Nóvoa (1995); Mizukami et al (2002); Candau (1997); Schön (1983, 2000), entre outros, que reforçam que a formação do professor deve ser feita, principalmente, no espaço escolar e a ele devem estar voltadas as demais instâncias, a fim de que se fortaleçam os professores em termos teórico-práticos, possibilitando-lhes uma reflexão constante sobre sua prática, além de recuperar o espaço pedagógico da escola.

Nesse contexto, compartilho, como professora/pesquisadora e pesquisadora/professora, do argumento de Teodoro (1991) citado por Candau (1997) que as universidades devem ser consideradas não como as instituições que asseguram a formação continuada predominantemente, mas, antes, como um sistema de recursos a serviço dos projetos e das necessidades da escola, centrado na resolução dos problemas identificados e como apoio à inovação e ao cotidiano da sala de aula. Por acreditar nisso é que, como pesquisadora e professora do ensino público, idealizei esta pesquisa que chegou até a escola para ser construída e problematizada junto às professoras, pessoas essenciais no desenvolvimento do curso.

Quando me detive ao que deparei sobre a maneira em que o curso se fez presente na escola, como parte do cotidiano nos horários coletivos, no meu corpo, no corpo das professoras, em minhas práticas e nas práticas delas, me veio claramente, conforme Ezpeleta e Rockwell (1986) enfatizam, que “aproximar-se da escola com a idéia de 'vida cotidiana' significa algo mais que 'chegar e observar' o que ali ocorre diariamente” (p. 26).

Os aspectos positivos do curso ressaltados pelas alunas/professoras nos mostram o que elas valorizam em uma formação continuada, bem como do que acreditam ser importante em um processo de ensino/aprendizagem, tanto para elas como para seus alunos. Lembramos aqui também da simetria invertida discutida no referencial teórico. Fizeram destaques como: valorização dos saberes delas e do outro; integração entre professor e aluno; união de teoria e prática; interação entre

elas; sugestões para o trabalho em sala de aula; construção de conhecimento; despertar o gosto pela Arte e pela Dança; autoconhecimento delas; a prática como reflexão sobre o corpo; as experiências delas; e a ponte entre conhecimentos acadêmicos e prática escolar, entre outros.

Da mesma maneira, ressalto como professora/pesquisadora aspectos como: disponibilidade das professoras para construírem a discussão; o procedimento de elaboração do curso, considerando a reflexão antes, durante e após a ação articulada no registro desse processo; a articulação do curso com a saída das professoras do ambiente escolar para assistir a um espetáculo de Dança e com uma atividade para a família dos alunos; interação criada entre professora e alunas, pesquisadora e professoras e professora (pesquisadora como professora) e professoras (alunas como professoras); as possibilidades do refletir sobre a prática do formador a partir dos questionamentos surgidos; as reflexões sobre meu corpo e os corpos delas que ensinam e aprendem com os corpos de seus alunos, e, principalmente, apreciar as danças das professoras.

Agora recorro, como pesquisadora, ao que Candau (1997) sinaliza como características de uma formação continuada: teoria só tem sentido para os professores se tiver origem na prática; adotar procedimentos participativos e de diálogo; criar ambiente no qual os professores se sintam confiantes para se expor; adotar uma pedagogia da pergunta, Freire (1985) citado por Candau (1997), e desenvolver o potencial criativo e expressivo do professor e seu autoconhecimento.

[...] tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBÉRNON, 2000, P. 14 citado por MIZUKAMI et al, 2002, p. 12).

Entre as análises das alunas/professoras sobre o curso também encontramos aspectos que deixaram a desejar no curso, tais como: a falta de textos no início do curso; a falta de espaço físico para realizar os encontros; a falta de tempo para discutir ainda mais as práticas nos diferentes estágios da Educação Infantil; a ansiedade para contemplar o programa do encontro e certo constrangimento com o trabalho corporal.

Já, ao meu olhar como professora/pesquisadora, saliento: a falta de espaço adequado para a realização do curso, o que prejudicou o andamento do mesmo em

vários aspectos, como: mobilizar as professoras para irem de um lugar para outro até iniciarmos a aula; a vestimenta inadequada das professoras para a realização das atividades e as adaptações para utilização de recursos audiovisuais nas aulas; a dificuldade em estabelecer uma relação histórica no bloco “Trajetória da Dança” e o não aprofundamento de algumas discussões por falta de tempo.

Como pesquisadora observo que as alunas/professoras destacam algumas necessidades delas que o curso não supriu, ora por falha no planejamento e na organização, ora por serem carências emergidas a partir do refletir delas sobre as questões trazidas pelo curso.

A necessidade de ler textos no início do curso, apontada por uma professora como carência de uma leitura coletiva, demonstra também a necessidade e a ansiedade pela sistematização do conhecimento por meio de aporte teórico, o que foi construído ao longo do curso, o qual atendeu esta expectativa disponibilizando textos para serem lidos em outro horário de formação das professoras, para garantir e priorizar o espaço do corpo nos encontros. A ausência de um espaço adequado, problema surgido no nono encontro e já mencionado anteriormente.

O processo de discussão do curso fez emergir outras necessidades dessa relação da formação com a prática pedagógica das professoras, por exemplo, se aprofundar na discussão do corpo, do movimento e da Dança para as diferentes faixas dos alunos da Educação Infantil. Este aspecto mostra indiretamente um aspecto positivo do curso, encoberto pela necessidade das professoras refletirem ainda mais sobre sua ação e sobre a reflexão-na-ação, conseqüentemente denota o início da desconstrução e construção de nova prática por elas ou simplesmente de um novo pensar. O aprofundamento de alguns conceitos é uma opção que tem de ser feita em qualquer processo de ensino/aprendizagem, pois a duração do curso é limitada, porém há que se deixar claro que esses aprimoramentos podem ser feitos em outro tempo-espaço.

A ansiedade para contemplar o programa, relatada por uma professora referindo-se ao fechamento da aula, a qual, segundo ela, algumas vezes não era contemplada em sua totalidade. Como foi descrito no capítulo “A poética do método”, as alunas/professoras estavam divididas em três grupos, G1, G2 e G3, os quais tinham aulas seguidamente e, portanto, entre o término da aula de um grupo e início da do outro, havia contato entre algumas das alunas/professoras. Isso fez com que esta aluna/professora, do G2, que diz ter se sentido ansiosa, chegasse para o

encontro com a expectativa da mesma aula do grupo anterior. Porém, os grupos tinham particularidades e, pelo fato desse grupo ter duas alunas/professoras formadas em Educação Artística, a dinâmica era outra, de maneira que a aula em si se tornasse diferente ou incompleta na visão desta aluna/professora.

A discussão realizada no bloco de conhecimento “Trajetória da Dança” ficou prejudicada, pois dependia de uma relação com os contextos dos períodos históricos, o que exigia conhecimentos prévios das alunas/professoras. Porém, conforme apresentado nos comentários da professora/pesquisadora referentes ao quinto, sexto e décimo sexto encontros, mesmo com a mudança do programa para tentar reconstruir a reflexão de uma outra maneira, este bloco de conhecimento ficou com uma discussão limitada.

Ao destacarem a relevância do curso para a sua prática pedagógica e ao descreverem atividades realizadas com os alunos, percebemos a valorização, pelas alunas/professoras, da simetria invertida na estrutura do curso, enfatizada nos relatos das alunas/professoras. Pois a ligação entre a formação continuada em contexto do curso “Entrando na Dança” e a prática pedagógica delas fez com que elas verificassem aspectos comuns, conflitantes ou complementares da sua formação com a formação que proporcionam aos seus alunos.

Nossas experiências foram de grande valia para a minha prática pedagógica, pois foi a partir dessas vivências que pude rever os meus conceitos de corpo e movimento e conseqüentemente mudar a postura em sala de aula [...]. (3)

[...] Refletindo sobre o que aprendi, sei que sou capaz de colocar em prática. (4)

[...] pude refletir sobre a linguagem corporal sobre dança, sobre educação, sobre formação, sobre o corpo da criança, sobre o corpo do professor e, principalmente sobre o meu corpo. Muita coisa, não é? (23)

Alarcão (2003) destaca que o processo de transformação do saber ao saber-fazer se apóia na reflexão. Isto aparece nos relatos delas como uma nova maneira de encarar as situações de ensino/aprendizagem proporcionadas aos seus alunos, uma prática reflexiva delas com o corpo que comunica, expressa e dança.

Encerramos esse capítulo com a reflexão de uma professora/aluna sobre a Dança na Educação Infantil.

“A dança é um poema de gestos que esculpem o espaço “ (Daniel Sibony). Acredito que esta frase traduz de forma adequada o que é a Dança; e a dança na Educação Infantil, é mesmo como um poema de gestos...Gestos

simples e ao mesmo tempo tão profundos que traduzem a beleza infantil que interage com o espaço de forma tão envolvente e intensa, sem limites; onde tudo pode, não existe o difícil. Com a dança os alunos sentem-se valorizados, como são e podem ser o que quiserem; imaginar, criar, se divertir, se expor com liberdade. Acredito que nós professores não sabemos o quanto esta arte pode nos auxiliar em nossas aulas tornando-as mais ricas e dando maior sentido ao que estamos transmitindo, pois o corpo é parte fundamental no processo de conhecimento, na aquisição de novos saberes. Que bom seria se todos reconhecessem este valor e que fizessem da Dança um poema no espaço. (5)

Antes do ponto final...



Antes do ponto final...

Impossível me conter nesse momento, por tudo defendido até então, em que sinto desvelar o meu próprio processo dentro desta pesquisa. Construção que se iniciou pelas minhas vivências na infância, tomaram espaço ao longo da minha trajetória, alcançando a dimensão aqui demonstrada na sistematização de idéias, conflitos, descobertas e, principalmente no *continuum* da minha formação como pesquisadora e como professora.

Todo esse processo vivido foi intenso, “ensejou pesquisa, vontade de saber mais”(7) a cada leitura, a cada encontro, a cada observação. Nesta relação íntima com a pesquisa me vi como professora, aluna, pesquisadora, artista e diante disso tudo, admiradora da docência, principalmente quando o corpo, o movimento e a Dança são o ponto central.

Neste ressurgir, começamos por elucidar que as reflexões das professoras realizadas durante o curso permitiram a elas reorganizar pensamentos, sensações e percepções de seus corpos, da criação de movimentos e, principalmente, a enxergar a Dança no mundo como Arte, linguagem, comunicação, expressão, prazer e lazer. Como relata a professora: “A dança é Arte e como tal faz parte da humanidade. É também linguagem, instrumento de comunicação e expressão. Antes e acima de tudo, dança é movimento: corpo em movimento! [...]” (23).

Tendo em vista esse movimento e a construção de novos conhecimentos, as professoras notaram que “aquilo que não é dito é tão importante quanto aquilo que é dito” (GIROUX, 1997, p. 36). Assim, a partir do autoconhecimento, passaram a observar os outros, os acontecimentos e a dança na escola de uma outra maneira, construindo, em grande maioria, novos conceitos e valores, como relata a professora: “...o corpo fala e o nosso conhecimento não é necessariamente exprimido em papéis, o que nós aprendemos pode ser mostrado através do nosso corpo, da nossa dança.” (11).

Para ilustrar esses apontamentos, trago Laban (1990):

A sensibilidade cultivada para o movimento e sua percepção mais aguda são parte necessária da capacidade de nos relacionarmos com o mundo e os outros. Ao dançar, podemos experimentar relações em que se realça a consciência de si mesmo e dos demais. O sentido de prazer que a dança

pode nos oferecer ajuda-nos a achar harmonia e adquirir maior sentido de pertinência. Com esse fim, nosso impulso interior para o movimento deve se vitalizar e orientar-se para uma expressão plena e estruturada. Se em nossos ensinamentos ajudamos as pessoas a enfrentar seus temores e adquirir confiança para se comunicar livremente com sensibilidade e imaginação e se conseguimos que, inclusive em pequena medida, tomem consciência de seu próprio potencial e do dos demais, teremos então conseguido um êxito considerável. (Laban, 1990, p. 128)

O curso de formação continuada em contexto “Entrando na Dança” teve como consequência, por parte das professoras e por mim, uma visão mais clara sobre a Dança e sobre o corpo do professor, ultrapassando o limite escolar. Foi importante para nossas vidas, para nosso autoconhecimento e para criar necessidades e carências. No caso das professoras, a vontade de aprofundar os estudos e entender a Dança nos diferentes estágios da Educação Infantil. Já no meu caso, o desejo de continuar envolvida com pesquisas que estejam a serviço do trabalho cotidiano do professor e, como desdobramento deste estudo, construir, acompanhar e estudar a prática pedagógica da Dança na escola em conjunto com as professoras.

As professoras relataram ao final do curso o quanto cresceram nesse período, umas mais outras menos, porém todas puderam, por meio do reencontro com si, rever, ressignificar e reconsiderar seu próprio pensar sobre o corpo, o movimento e a Dança. Em concordância com elas, ressalto ainda a importância da construção do método do curso como possibilidade de experiência estética e de expressão das professoras, como forma de conhecimento, educação; como arte.

A partir dessa construção, pude perceber o quanto mudei ao longo dos encontros, um novo olhar, um outro jeito de ensinar e aprender, uma idéia diferente, um questionamento a mais. Embora tenha focado as mudanças das professoras, o meu processo de reflexão antes, durante e após a ação foi concentrado na dinâmica dos encontros e na interação com os saberes das professoras; e, como não relatar meus sentimentos e minhas sensações como professora neste processo? Impossível, visto que todo o percurso foi uma construção coletiva. Dessas reflexões e inflexões surgiram os “Comentários da professora/pesquisadora”, extraídos do meu diário de bordo. Mesmo não tendo a intenção inicial de relatar esses comentários, a metodologia da pesquisa-ação participativa me levou a isso, a expor minhas idéias, minhas dúvidas, minhas angústias, minhas alegrias; o que me instiga, em outro momento, a voltar a olhar para esses registros, me debruçar sobre eles e analisar os fatos, passos, descobertas, indagações e idéias que enfatizei durante os

encontros.

Diante desse processo da pesquisa-ação, trago um relato de Franco (2005) destacando a relação entre o pesquisador e o professor, e que, pude vivenciar durante essa pesquisa: o pesquisador está por certo, prioritariamente envolvido na pesquisa e nos resultados desta; e, o professor, por certo, está prioritariamente envolvido na ação, aguardando melhorias em sua prática. Acrescento ainda, que ambos tem o propósito de transformação do contexto pesquisado.

Esse ir e vir da interligação entre professora e pesquisadora foi, inicialmente um conflito, o qual segundo Mizukami et al (2002) é inerente à pesquisa na/com a prática; mas, a própria construção da metodologia deu conta de desvelar os caminhos para articular tais olhares e papéis durante o estudo. Tal construção foi mais um dos aspectos significativos que aprendi com essa experiência.

Por todos estes motivos, essa pesquisa foi muito rica, principalmente para mim como pesquisadora e professora, que ao buscar os objetivos tive a possibilidade de aprender, ensinar, sentir, dançar, refletir e constatar que o trabalho com o corpo, o movimento e a Dança é indispensável ao professor de Educação Infantil.

Laban (1990) elucida essa necessidade mencionando que a formação dos docentes deve garantir que os estudantes sejam preparados para a vida de maneira tal que não aspirem simplesmente a se sobressair do ponto de vista intelectual ou desenvolver suas aptidões físicas, mas que os diversos esforços humanos se apreciem de maneira mais completa e se utilizem para desenvolver-se em um todo integrado. Estarão, então, melhor preparados para educar os pequenos de modo que alcancem a felicidade em si mesma e em sua relação com os demais, chegando a compreender essa manifestação básica da vida que é o movimento (p. 103).

Diante de todo o estudo realizado, registro a necessidade de as Instituições voltadas para a formação inicial ou continuada do profissional de Educação Infantil entrarem na Dança e repensem os aspectos aqui abordados para o desenvolvimento de um docente reflexivo, sensível e inteligível.

Referências Bibliográficas

ALARCÃO, I. (Org.). *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Portugal: Porto Codex, 1996.

_____. *Professores Reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2003. (Coleção Questões da Nossa Época).

ALBANO, A. A. A arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. *Caderno Temático de Formação: Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo*, São Paulo, n.2, p.31-6, 2004.

ALEXANDER, G. *Eutonia: um caminho para a percepção corporal*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ANDRÉ, M. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ANTUNES, R. C. F. S. *Corpo: a busca de si, esse estranho...no encontro com o outro*. 1997 Tese (doutorado em Educação Física) Faculdade de Educação Física, Universidade de Campinas, Campinas.

_____ et al. *Inserção da Educação Física no Ensino Básico a partir do conhecimento aplicado e de pesquisa aplicada ao cotidiano escolar*. 1999 (Pesquisa).

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à filosofia*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 1986.

BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino de Arte no Brasil*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. V.1: Introdução. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil*. V.3: Conhecimento de mundo. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer n. 009, de 08 de maio de 2001.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: _____(org). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 51-68.

CORDEIRO, A.; HOMBURGER, C.; CAVALCANTE, C. *Método Laban: nível básico*. São Paulo: LabanArt - Laban Centro de Dança e Arte do Movimento do Brasil, 1989.

CRUZ, M. N. As (múltiplas) linguagens da criança. In: DAVID, C. M.; GUIMARÃES, J. G. M. (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: caderno de formação infantil*. São Paulo: UNESP, Pró-Reitoria de Graduação, 2006, p. 51-9.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. *Pesquisa participante*. São Paulo: Cortez, 1986.

FERNANDES, C. *O corpo em movimento: o sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas*. São Paulo: Annablume, 2002.

FRANCO, M. E. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, I. M. Dança-Educação: o corpo e o movimento no espaço do conhecimento. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 21, n. 53, p.31-55, 2001.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUX, M. *Dançaterapia*. São Paulo: Summus, 1988.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 51-76.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, K. M. A. *Dança no 3º. Grau: o desenvolvimento da auto-expressão criativa*. 1995. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. *Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte*. São Paulo. 2003. Tese (doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. O espaço da dança na escola. In: KERR, D. M. (Org). *Pedagogia cidadã: caderno de formação: Artes*. 2.ed. São Paulo: Páginas & Letras Editora e Gráfica, Unesp. Pró-Reitoria de Graduação, 2007, p.57-70.

GREINER, C. O próximo corpo: uma possibilidade de discutir Laban em evolução. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Org). *Reflexões sobre Laban: o mestre do*

movimento. Summus: São Paulo, 2006.

HERNECK , H. R.; MIZUKAMI, M. G. N. Desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência: impacto de um programa de formação continuada. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Paulo: Edufscar, 2002. p. 315-337.

IMBASSAÍ, M. H. Conscientização corporal: sensibilidade e consciência no mundo contemporâneo. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (Org.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 47-57.

KISHIMOTO, T. M. Salas de aulas de escolas infantis: domínio da fila, tempo de espera e falta de autonomia da criança. *Nuances: Revista do Curso de Pedagogia*. Presidente Prudente, v. 5, n. 4, p. 1-7, julho, 1999.

_____. *Jogos Infantis: o jogo, a criança e a educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Encontros e desencontros na formação dos profissionais de educação infantil. In: MACHADO, M. L. (org). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 107-115.

KNELLER, G. F. *Arte e Ciência da criatividade*. São Paulo: IBRASA, 1987.

LABAN, R. *Dança Educativa Moderna*. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.

LIMA, M. M. S. *Dança Coral: Fazer e Dançar*. Anais do VI Seminário de Dança Contemporânea. CD ROOM. UFMG, 2007.

MACHADO, M. L. (Org). *Encontros e desencontros em Educação Infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MAKIGUTI, T. *Educação para uma vida criativa: idéias e propostas de Tsunessaburo Makiguti*. Rio de Janeiro: Record, 1994.

MANSUR, F. Sobre o movimento, educar o movimento e dançar. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (Org.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 209-215.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 15, n. 36, p. 13-20, 1995.

MARQUES, I. A. Corpo e Dança na Educação Infantil. *Caderno Temático de Formação: Educação Infantil: Construindo a Pedagogia da Infância no Município de São Paulo*. São Paulo, n. 2, p. 36-9, 2004.

_____. *Dançando na Escola*. Cortez: São Paulo, 2003.

_____. Dançando na Escola. *Revista Motriz*. Rio Claro, v. 3, n. 1, p. 20-8, julho de 1997.

_____. *Ensino de Dança Hoje, textos e contextos*. Cortez: São Paulo, 1999.

_____. Metodologia para o ensino de dança: luxo ou necessidade? *Lições de Dança 3*. Rio de Janeiro: UniverCidade. p. 135-60, 2003.

_____ e BRAZIL, F. O que se espera da Arte? *Carta Maior*, Porto Alegre, ano 8, out. 2005. Disponível em : <http://www.cartamaior.com.br/templates/materiaMostrar.cfm?materia_id=8251>.

Acesso em: 24 jan. 2009.

MARTINS, C. A improvisação em dança: Um processo sistêmico e evolutivo. *Húmus 2*. Rio Grande do Sul: Caxias do Sul, p. 34-42, 2007.

_____, J.; BICUDO, M. A V. *A pesquisa qualitativa em Psicologia*. São Paulo: Ed.

Moraes, 1989.

_____, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. FTD: São Paulo, 1998.

MELLO, G. N. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*. São Paulo, v.14, n.1, p. 26-31, 2000.

MIRANDA, R. *O movimento expressivo*. Rio de Janeiro: FUNARTE, 1979.

_____. Para incluir todos os corpos. In: CALAZANS, J.; CASTILHO, J.; GOMES, S. (Org.). *Dança e educação em movimento*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 216-225.

MIZUKAMI, M. G. N. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, A. M. M. R. e MIZUKAMI, M. G. N. (org). *Formação de professores: pesquisas e práticas*. São Carlos: EDUFSCar, 1996, 59-91.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. Fala Mestre – Professor se forma na Escola. *Revista Nova Escola* – Ed. 142, p. 13-4, maio 2001.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

OLIVEIRA, U. F. Cenas de conceituação: a aventura no ato de aprender. In: MOMMENSOHN, M.; PETRELLA, P. (Org). *Reflexões sobre Laban: o mestre do movimento*. Summus: São Paulo, 2006. p. 223-234.

OSTETTO, L. E. Dos gestos na Educação Infantil: textos do corpo. In: _____. LEITE, M. I. *Arte, infância e formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2004. p. 121-128.

OSTROWER, F. *Universos da Arte*. 11ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1996.

PRESTON-DUNLOP, V. *Choreology: a discussion paper*. London: Laban Center for Movement and Dance, 1989.

PORTINARI, M. *História da Dança*. São Paulo: Nova Fronteira, 1989.

RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.

_____. O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento. Escola em cena, *Cultura é currículo*. São Paulo: FDE, 2005. Disponível em : <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/EscolaemCena/Escola_cena_teatro_danca_do_c2.aspx>. Acesso em: 12 fev. 2009.

_____. *Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências (I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII)*. São Paulo: Annablume, 2008.

_____; MOMMENSOHN, M. O corpo e o conhecimento: dança educativa. *Série Idéias*, São Paulo: FDE, v. 10, p. 99-109, 1992.

RIBEIRO, R. C. *Vida, experiência, conhecimento: a reforma do sujeito em Tcunessaburo Makiguchi*. Natal. 2006. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

SALGADO, C. M. C. Formação em contexto: uma alternativa de formação continuada. In: SILVA, L. S. P.; MICARELLO, H. A. L. S. *Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil*. Juiz de Fora: FEME, 2005. p. 37-45.

SANTOS, S. M. P. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo é uma escola – Manual de brincadeiras. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Tempos e espaços para a infância e suas linguagens nos CEIs, creches e EMEIs da cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para a Educação Infantil paulistana*. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SCHON, D. A. *Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-91.

_____. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SILVA, L. S. P. Professor de educação infantil: uma experiência de formação em contexto. In: _____.; MICARELLO, H. A. L. S. *Uma experiência de pesquisa, formação e intervenção em educação infantil*. Juiz de Fora: FEME, 2005. p. 21-36.

SMOLKA, A. L. B.; LAPLANE, A. L. F. O trabalho na escola: teorias para quê? *Cadernos ESE*. Niterói, RJ: UFF, n. 1, 1993.

SOUZA, I. G. C. *A educação infantil no papel: análise documental da legislação educacional da cidade de São Paulo*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica São Paulo, São Paulo.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno CEDES*, v. 21, n. 53, p. 69-83, abr. 2001.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. (Coleção Temas básicos de pesquisa-ação).

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEIRA, A. P.; LIMA, M. M. S.; CABRAL, C. L. F. S. Movimentando com prazer na escola. *Revista Mineira de Educação física* 10 (1), p. 452, 2002.

_____. *LudiDança: Um projeto de Dança, Ludicidade e Educação em creches na cidade de Viçosa*. Início: Março de 2008. Universidade Federal de Viçosa. UFV/Pró-Reitoria de Extensão e Cultura.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Anexos do Cd-rom

Autorização de uso de imagem

Questionários

Questionário_1

Questionário_2

Dados_questões

Dados_questão 1

Dados_questão 2

Dados_questão 3

Dados_questão 4

Perfil das professoras

Programas do curso

Programa inicial

Programa construído

Planos de aulas construídos

Projeto_estágio

Carta final

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)