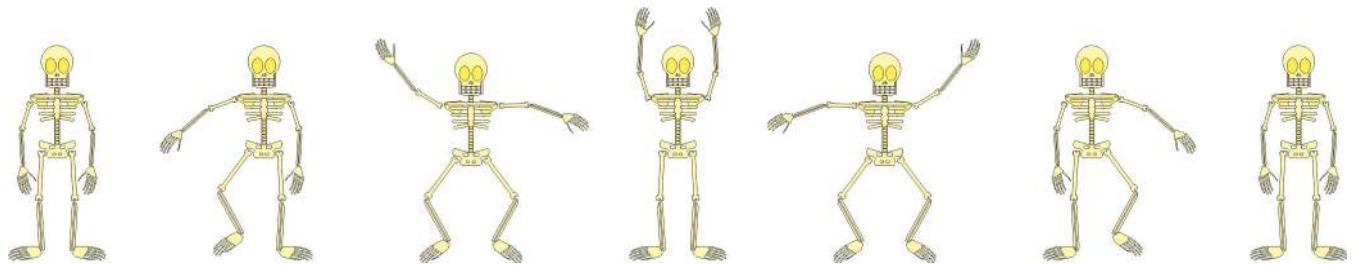


UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE ARTE
GRADUAÇÃO EM DANÇA

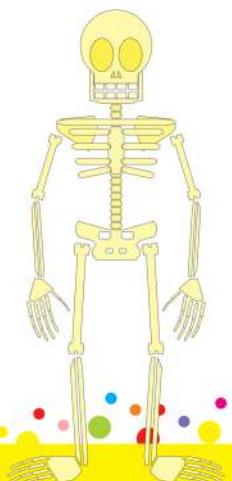
FABIANA BARRETO CHAVES ANTUNES

PENSARFAZER



**PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS ADOTADOS NO
PROJETO ARTE EM MOVIMENTO.**

UBERLÂNDIA
2017





FABIANA BARRETO CHAVES ANTUNES

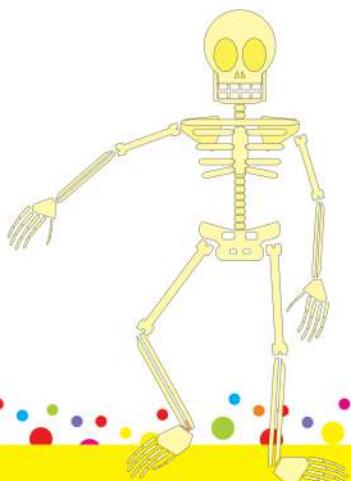
**PENSARFAZER - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS ADOTADOS NO PROJETO ARTE
EM MOVIMENTO.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de graduação em dança, do Instituto de Artes
da Universidade Federal de Uberlândia, como
requisito para a conclusão da disciplina Defesa do
Trabalho de Conclusão de Curso – IARTE 44083.

Orientadora: Profª. M^a Patrícia Chavarelli Vilela da Silva

UBERLÂNDIA
2017







PENSARFAZER - PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS ADOTADOS NO PROJETO ARTE EM MOVIMENTO.

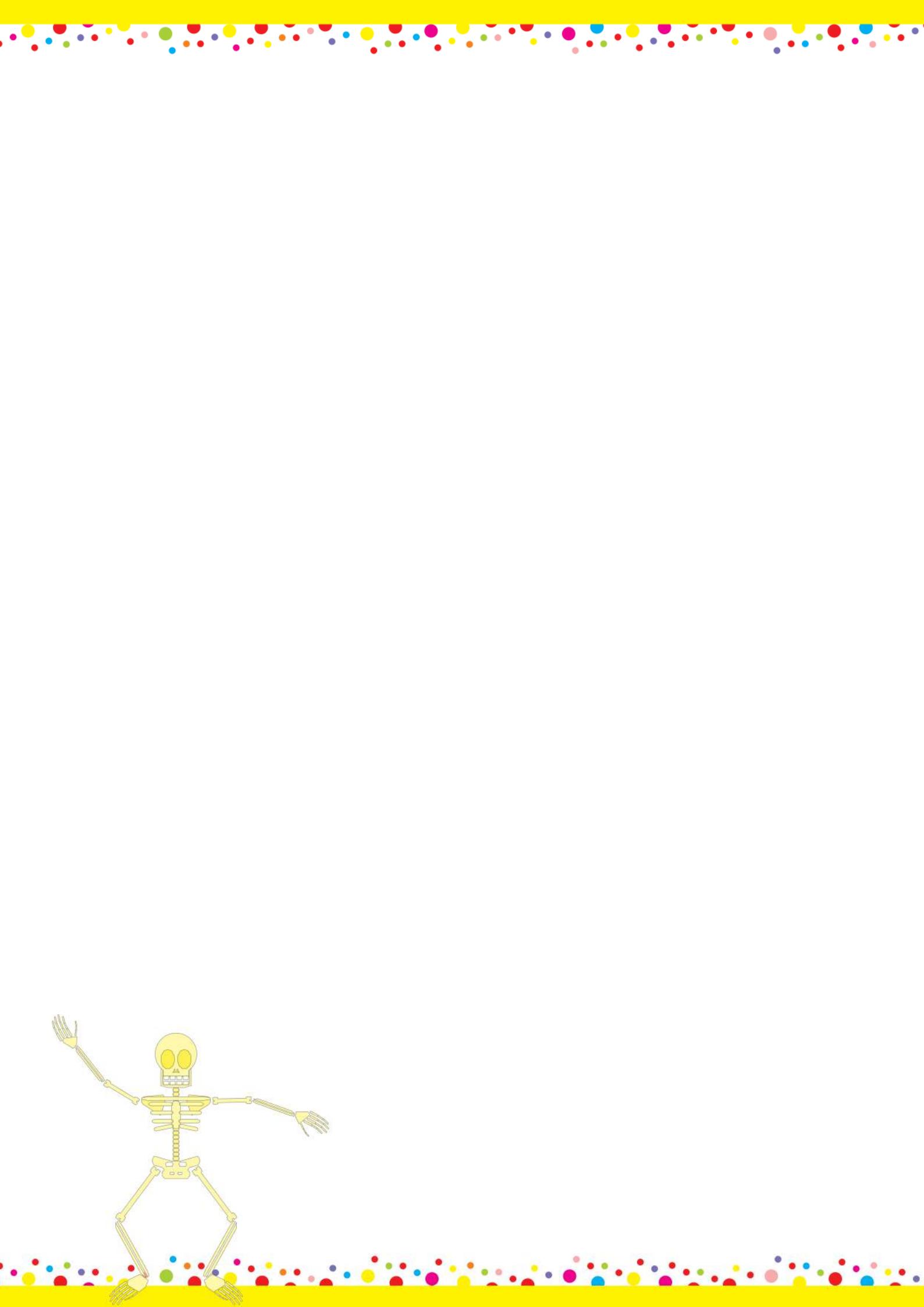
Monografia aprovada para a conclusão da disciplina Defesa do Trabalho de Conclusão de Curso – IARTE 44083, pela banca examinadora formada por:

Uberlândia 20 de dezembro de 2017.

Prof^a. M^a Patrícia Chavarelli Vilela da Silva (UFU/MG)
(orientadora)

Prof^o Dr. Jarbas Siqueira Ramos (UFU/MG)

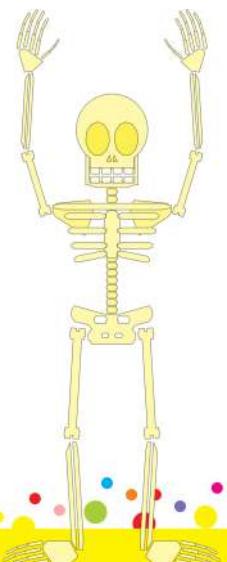
Fernanda Fonseca Bevílaqua (Stúdio UAI Q DANÇA/MG)





Dedico esse trabalho à minha filha Ester Barreto Garcez, que considero um presente de Deus em minha vida. Minha riqueza maior foi o tempo que passei com você.

Te amo.





AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar à Deus, que em outras culturas tem outros nomes como Viracocha, Koro, ThakurJiu, KaraiKassang, Magano, Y'wa, seja qual for o modo como é nomeado, o Artista Supremo, por compartilhar comigo a beleza da sua criação, confiando em mim o cuidado para com ela.

Ao Pr. Reginaldo por ouvir minha história com a dança e me incentivar a prosseguir.

À diretora do IPE, Pra. Tânia e Pr. Marco por me dar a oportunidade, por acreditar e me desafiar a continuar. A Olanda Diniz que chegou para me fortalecer em todos os aspectos. A Todas as professoras que deram aula na escola, obrigada pelas trocas de saberes.

À Solani, pelo apoio inicial, por se importar com minha realidade, pelas caronas, e por ter dedicado tempo com minha filha em sua casa.

À Pra. Alessandra que nas quartas-feiras à noite, enquanto fazia a disciplina de psicologia da educação, eu sabia que poderia contar com o aconchego do seu lar para a comunhão da minha filha com outras crianças. À Alessandra (Lelê) por seu tempo com a Ester.

À Pra. Mirian por ouvir minhas crises na graduação e simplesmente não interferir na minha decisão (como é difícil encontrar pessoas assim).

À Alexandra que sempre se interessou por ouvir e entender de arte, isso é motivador, e por suas presenças nas apresentações.

À minha mãe, Maria Dilma, que mesmo com uma saúde frágil se deslocava para ficar com a Ester em momentos bem complicados. Ao meu pai, Marco Antônio, que mesmo distante ajudou minha família.

Aos meus alunos, que foram em torno de 300 nesse tempo, com idades variadas entre 2 e 83 anos, aprendi muito com vocês.

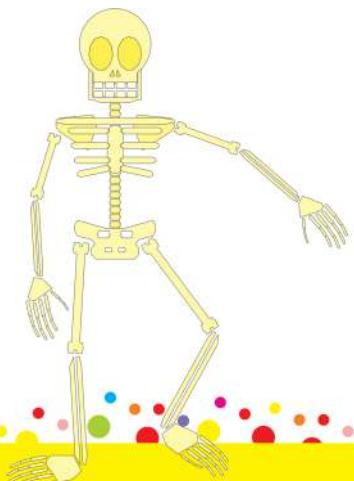
Ao IARTE pela oportunidade, à DIASE pelas bolsas transporte e alimentação.

Aos professores da UFU que me ensinaram outras maneiras de ver a dança: Ana Mundim, Élder Sereni, Bruna Belinazzi, Dorotéa Bastos, Carla Andréa, Alexandre Molina, Vivian Vieira, Ricardo Alvarenga, Cláudia Miller, Cláudia Millás, Jarbas Siqueira, Daniella Aguiar (pela paciência e disposição). Ao Alexis F. S. pela sensibilidade artística da monografia.

À querida prof^a Ms^a Patrícia Chavarelli, que com muita sabedoria, entende o nosso passado, nos desafia no presente e nos dá perspectiva de futuro em uma área de atuação sem certezas, porém a cada experiência nos sentimos motivados a prosseguir. Obrigada pelo tempo dedicado.

Ao Lindsteiner, que me apoiou em tudo o que fiz, sem seu apoio eu realmente não conseguia.





“O movimento é um elemento básico da vida. Existe em todos nós, mas para aproveitar sua força, devemos tomar consciência do que significa e aprender a reconhecer seus princípios e experimentar suas formas. Nossos esforços geram forma e a forma gera esforço. O corpo, com suas diversas partes, pode funcionar como uma orquestra, todas as suas partes podem se suceder produzindo uma forma completa de movimento, ou podem se combinar em direção disposta em ordem” (LABAN, 1990, p. 128).



RESUMO

A presente monografia procura refletir sobre os procedimentos pedagógicos adotados nas aulas do Projeto Arte em Movimento, realizado no Instituto Peniel de Ensino (Uberlândia/MG), na turma Alfa, ao longo de quatro anos (2013 a 2016). Pretende-se descrever qual o impacto da confluência entre o estudo de movimento em dança a partir de alguns pressupostos da educação somática e a educação por princípios, no processo educacional desenvolvido com as crianças. Neste trabalho, procurei identificar relações entre a experiência pedagógica vivenciada no IPE, minhas práticas em dança e os autores que embasaram minhas reflexões. Durante a realização das aulas, adotei estratégias que ajudaram os alunos a desenvolver um pensamento sobre corpo, movimento dançado, processos de criação em dança; tudo isso associado à proposta pedagógica da escola: a Educação por Princípios. Nesse processo de conhecimentos desenvolvidos na área da dança, reconheço a contribuição desse estudo na consciência corporal e espacial, como para que o convívio social seja mais sensível na percepção de si e do outro, seja na escola ou em outro lugar.

Palavras chaves: Dança. Princípios. Educação Somática. Ensino.



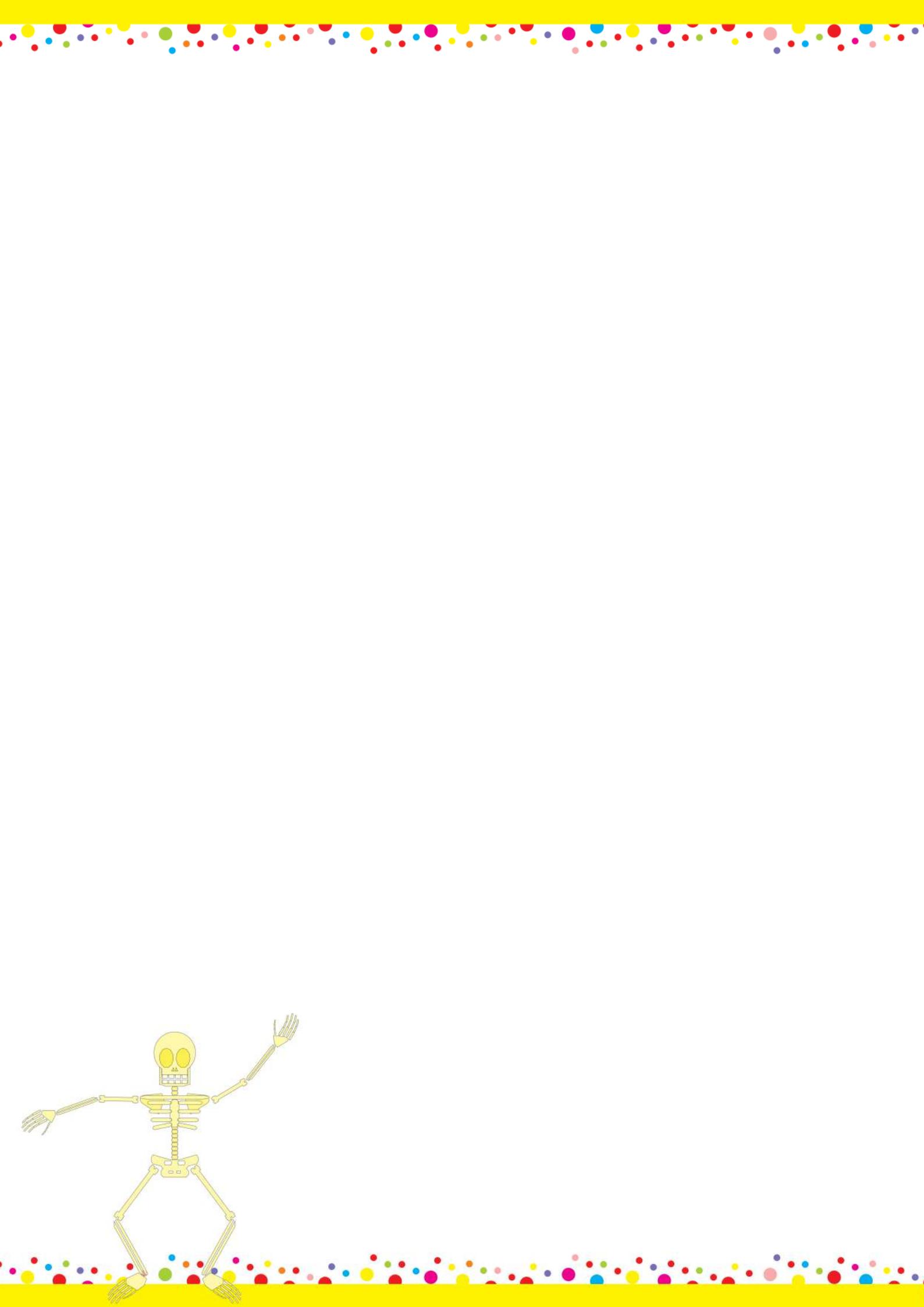


ABSTRACT

This monograph search to reflect on the pedagogical procedures adopted in the classes of the Art in Motion Project, realized at the Instituto Peniel de Ensino (Uberlândia / MG), in the Alfa class, over four years (2013 to 2016). It is intended to describe the impact of the confluence between the study of movement in dance from some presuppositions of somatic education and education by principles, in the educational process developed with the children. In this work, I searched to identify relationships between the pedagogical experience lived in IPE, my dance practices and the authors that based my reflections. During the course of the classes, I adopted strategies that helped students to develop a body thinking, dance movement, dance creation processes; all associated with the pedagogical proposal of the school: Education by Principles. In this process of knowledge developed in the area of dance, I recognize the contribution of this study in body and spatial awareness, so that social interaction is more sensitive in the perception of oneself and the other, either in school or in another place.

Keywords: Dance. Principles. Somatic Education. Teaching.







SUMÁRIO

INTRODUÇÃO -----	16
1. DANÇA E EDUCAÇÃO POR PRINCÍPIOS -----	18
1.1 DANÇA -----	21
1.1.1 Princípios de Movimento-----	22
1.1.2 Princípios de alguns métodos da Educação Somática-----	29
1.2. EDUCAÇÃO POR PRINCÍPIOS -----	35
CONCLUSÃO -----	39
REFERÊNCIAS -----	42
ANEXO A -----	44



INTRODUÇÃO

No ano de 2012 a diretora do Instituto Peniel de Ensino (IPE), escola de ensino básico na cidade de Uberlândia-MG, identificou a necessidade de realizar junto às crianças um trabalho corporal focado nas relações entre corpo e espaço. Nesta ocasião, fui convidada a desenvolver um trabalho artístico com todas as turmas da instituição. Penso que foi um posicionamento visionário da direção dessa escola, pois no contexto da cidade de Uberlândia, a formação acadêmica na área da dança ainda é recente e permitir uma estudante desenvolver um trabalho ainda desconhecido é um ato de muita coragem. Apesar de muitos autores tratarem da questão da realidade das artes dentro das escolas, muitos diretores ainda são resistentes em incluir as variadas linguagens das artes, no currículo das escolas por vários motivos.

Embora a LDB 9394/96 garanta o ensino de Arte como componente curricular obrigatório da Educação Básica representado por várias linguagens – música, dança, teatro e artes visuais – raramente a dança, a expressão corporal, a mímica, a música e o teatro são abordados, seja pela falta de especialistas da área nas escolas, seja pelo despreparo do professor (STRAZACAPPA, 2001, p.70).

Tomando consciência dessa situação citada pela autora, comecei a intensificar minhas leituras e pesquisas sobre o ensino de dança dentro do ambiente escolar, com a finalidade de desenvolver uma maneira de ministrar aulas de dança dentro do projeto que nomeei como Arte em Movimento.

Em julho de 2014 participei, juntamente com as professoras do IPE, de um Workshop da Associação de Escolas por Princípios (AECEP)¹, que me impactou imensamente; tive a oportunidade de conhecer cientistas, filósofos e professores cristãos que fazem um trabalho quase que artesanal para ampliar e difundir esta proposta educacional. Existe, da parte destes profissionais, uma preocupação com a formação holística do ser e para isso cada integrante dessa associação se aprofunda seus estudos em áreas diversas do conhecimento. Essas pesquisas influenciam na educação de crianças tanto em escolas particulares, como em ONG's na periferia de algumas cidades no Brasil e na África. Na feira de livros da AECEP pude adquirir obras que funcionaram como um despertar motivacional e um incentivo para escrever sobre este assunto. Percebi que havia em mim uma sede por conhecimento sobre aquilo que acredito como visão de mundo. E por isso escolhi abordar esse item ainda desconhecido por muitos, a educação por princípios bíblicos. Claro que não domino o assunto como muitos estudiosos, mas de acordo com a bibliografia que tive acesso e por vivenciar o conceito, posso falar sobre ele dentro do que foi desenvolvido no Projeto Arte em Movimento.

Nesta monografia reflito sobre os procedimentos pedagógicos adotados nas aulas do Projeto Arte em Movimento na turma Alfa² ao longo de 4 anos (2013 a 2016). Procedimentos esses que fui desenvolvendo a partir das influências de leituras acadêmicas (textos de disciplinas da graduação), obras filosóficas relacionadas aos princípios da escola (incentivadas pela diretora), aulas práticas da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), assim como por discussões de textos no Grupo de estudos

1 Participei do 23º e 25º Workshops da Associação de Escolas por Princípios, (Maio de 2014) e (Julho de 2016) respectivamente..

2 Usarei o termo Alfa para identificar, dentre as dez turmas com as quais trabalhei, a turma a que me refiro nesta pesquisa.

sobre procedimentos pedagógicos em dança. Outro fator que influenciou significativamente na criação e organização da metodologia utilizada foi o desejo de elaborar propostas de estudos de movimentos a partir dos ‘desejos de mover’ que identifiquei nas crianças a cada aula.

Minha proposta na turma foi criar uma via de acesso entre as potencialidades e necessidades apresentadas pelos alunos e minha experiência na dança. Durante os estudos realizados em sala, surgiram indagações por parte das crianças sobre o que estávamos fazendo e porque realizávamos aquelas vivências. Juntamente com os questionamentos surgiram oportunidades de superar desafios. Frente às propostas que levei para a turma, procurei propor estudos de movimentos conscientes e sem competição.

O tema central deste trabalho é a reflexão sobre os procedimentos didáticos-pedagógicos utilizados para o ensino da dança no Instituto Peniel de Ensino (IPE) por meio do Projeto Arte em Movimento no período de 2013-2016. Em meio à pesquisa fui descobrindo a importância de desenvolver um estudo em dança específico com aquelas crianças. Digo isso porque precisava associar as particularidades do ensino de dança com a proposta educacional da escola.

Identifiquei que as relações humanas e o desenvolvimento da segurança em si estão presentes de forma intensa na sala de aula. Percebi o quanto era importante a minha vivência de educadora e educanda, para auxiliar na reflexão e na percepção de quais sugestões das crianças deveria adotar para a das atividades. Também aprofundei os estudos na abordagem educacional utilizada pelo IPE e estabeleci relações com meu aprendizado em dança e educação somática.

Como estratégia de organização desta monografia irei dividir por assunto, em três itens, um trabalho que foi realizado de maneira articulada e indissociável no período de quatro anos; apresento em cada parte algumas subdivisões para falar de aspectos específicos que escolhi ressaltar. O trabalho será apresentado com a seguinte estrutura: Dança e Educação por Princípios, onde relato como surgiu o interesse de associar meu aprendizado em dança na Universidade com o ensino de dança na escola. No item 1. Dança, esclareço como ocorreu a organização do Projeto Arte em movimento dentro do termo em comum entre as áreas de conhecimento abordadas: ‘os princípios’. Também identifiquei que há dois ‘princípios’ nesse item: os princípios de movimento e princípios da educação somática; na sequência apresento a subdivisão do item Dança: 1.1 Princípios de Movimentos, no qual cito alguns dos autores os quais me apoiei para elaborar as estratégias de aula pensando na linguagem dança como conhecimento; e 1.2 Princípios de alguns métodos da Educação Somática, no qual relato a importância dessa área para potencializar limites e amplitudes corporais através do reconhecimento do ser unificado e também no apontamento de desafios a serem superados. Para finalizar, no item 2. Educação por Princípios, descrevo parcialmente sobre as diretrizes da metodologia da escola e como os utilizei nas aulas de dança.

1. DANÇA E EDUCAÇÃO POR PRINCÍPIOS



Quando fui convidada a dar aulas de dança na escola, precisei estudar a metodologia utilizada pelo Instituto Peniel de Ensino - IPE, para a formação da educação básica, denominada Educação por princípios. Esta abordagem educacional foi desenvolvida pelo matemático, mestre e doutor em Educação Paul Jehle, a partir de um estudo minucioso e filosófico da Bíblia. Esse autor identificou princípios bíblicos como norteadores para uma vida cristã saudável. Estes princípios são adotados pelas educadoras da escola em seus procedimentos de ensino-aprendizagem.

Esta metodologia foi um processo novo para mim que, apesar de cristã, ainda não conhecia. Tudo era muito intenso e afetou diretamente minha vida (pessoal e profissional), pois não havia como falar de algo que não vivia, seria incoerente comigo e com o outro. Nesse caminho de rever atitudes e comportamentos, meu entendimento sobre o que acreditava a respeito de valores (éticos, morais, culturais, entre outros) foi amadurecendo e se ampliando. Todos esses conhecimentos foram sendo adquiridos paralelamente à minha graduação em dança.

Na Universidade, estudava conteúdos de dança e dentre esses ressalto nessa pesquisa os estudos técnicos de movimento, as pesquisas sobre processos de criação e as investigações em uma área de conhecimento chamada Educação Somática. Ao começar a organizar os conhecimentos próprios da dança para ministrar minhas aulas no IPE, fui identificando pontos em comum entre o conhecimento da dança e a metodologia da escola, estes pontos convergentes são o que identifico por ‘princípios’. Tanto no estudo técnico em dança quanto no processo de criação havia alguns princípios norteadores.

Quando iniciei a escrita do trabalho de conclusão do curso, precisei pensar sobre minha prática não só como educadora, mas também como pesquisadora. Durante o processo de revisitar anotações e

registros fotográficos percebi que era importante sistematizar um modo de refletir sobre as experiências vivenciadas em sala de aula. Por isso neste trabalho irei elencar princípios que identifiquei nessas duas áreas de conhecimento que são: Dança e Abordagem da Educação por Princípios. Os estudos de dança serão analisados por duas perspectivas: a) princípios de movimento e processo de criação; b) princípios comuns encontrados em diversos métodos de Educação Somática. Na abordagem Educacional por Princípios irei elencar alguns princípios, nomeados pelo método, para comporem as reflexões contidas neste trabalho.

As associações que faço neste momento, partem do significado da palavra princípio que indica o começo de algo, o início de um acontecimento que não sei o resultado, mas procede de um lugar. Por exemplo, quando o bailarino entende a importância de adotar determinado tipo de consciência corporal para conquistar um ‘espaço’ entre os ossos na realização dos movimentos, ele aprende a utilizar esse conhecimento em todo tipo de dança que for realizar, sejam estilos pré-codificados (Balé, Jazz, Hip-Hop, etc) ou não. Esse conhecimento pode ser identificado como um ‘princípio’ que diz respeito à organização corporal do intérprete-criador e as qualidades que podem ser exploradas por ele.

Dessa maneira fui identificando que quando um princípio é compreendido tanto na dança como na Abordagem por princípios uma série de outras ações/decisões consequentemente são desencadeadas. Nesse sentido, a criança não copia o movimento do professor, ela estuda alguns princípios de movimento para poder construir seu conhecimento e criar dança.

Acredito que até o momento esse tipo de associação, entre o ensino da dança e a educação por princípios, não foi utilizado por outras pessoas. Nesse sentido, fiz essas escolhas por considerar certa coerência entre as áreas de conhecimento supracitadas para ministrar minhas aulas no Projeto. As aulas ministradas e os processos de criação desenvolvidos com a turma Alfa foram de dança; os conteúdos trabalhados foram aplicados procurando considerar alguns princípios de estudo de movimento e da educação somática, tudo isso por meio da abordagem da educação por princípios. Portanto escolhi alguns itens em cada área, supracitadas, para realizar uma escrita sobre alguns de seus aspectos, conforme esclareço a seguir em cada subitem.



11

DANÇA

No decorrer da prática pedagógica junto às crianças, identifiquei algo em comum entre os estudos de dança e a abordagem educacional da escola; percebi, conforme apontei anteriormente, que minha prática pedagógica era norteada por ‘princípios’. A partir de pesquisa realizada nos dicionários Aurélio e Webster, a palavra princípio propõe o início, o começo de algo; também é identificada como alicerce, fundamento, aquilo que suporta uma afirmação, uma ação ou uma série de ações.

Neste trabalho, identificarei como princípios de movimento os estudos utilizados para iniciar investigações de movimento que deram às crianças um referencial, um alicerce para desenvolverem ações criativas e poéticas em dança. As atividades didático-pedagógicas desenvolvidas serão apresentadas no próximo item: 1.1.1 Princípios de movimento. Além deste tópico identifiquei também, durante a minha prática, a importância de trabalhar com as crianças alguns conhecimentos que reconheço como princípios da Educação Somática.

Como não estudei um método de educação somática específico e sim princípios de alguns métodos, elenquei aqueles que, acredito, eram relevantes para o meu trabalho. Esclareço sobre esse assunto no item 1.1.2 Princípios da Educação Somática.

Compreendo como educadora e intérprete-criadora que tanto os princípios de movimentos quanto os princípios de educação somática estão diretamente interligados durante a minha prática, entretanto para a redação desse texto escolhi separá-los como um recurso para deixar claro algumas estratégias de ações pedagógicas adotadas. Procuro refletir logo abaixo o que foi trabalhado de acordo com cada um.

1.1.1 Princípios de Movimento

“... Em vez de estudar cada movimento particular, pode-se compreender e praticar o **princípio** do movimento...” (LABAN, 1990, p. 16).



Neste trabalho, identificarei como princípios de movimento os estudos de base utilizados para iniciar investigações de movimento que deram às crianças um referencial para desenvolverem ações criativas e poéticas em dança. Ao longo do trabalho cito alguns autores (Laban, Miller, Berge) dos quais identifico em suas obras algumas características do que seriam os princípios de movimento.

Dentre eles, utilizei como referencial as pesquisas de Rudolf Laban³, que foi uma das fontes de estudos paralela ao meu ensino de dança na escola. O autor desenvolveu 16 temas de movimentos⁴ dos quais escolhi trabalhar com os oito primeiros temas elementares, pois tem relação com a faixa etária da qual eu estava trabalhando no Projeto Arte em Movimento.

Dentro dos temas o autor sistematiza alguns ‘elementos’ no sentido de fundamentar estudos de movimentos e ações de Esforço. Não é meu interesse neste

trabalho descrever cada elemento, mas é importante apontar que eles estão presentes nas estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula.

Esses elementos do movimento, como denominou Laban, ou princípios do movimento, como utilizei em meu trabalho, são partes de um todo que permite formar um encadeamento de pensamento, eles colaboram para compor o espaço da sala de aula e da cena de modo mais orgânico a partir do momento que são considerados parte da estrutura de aprendizagem dos alunos. É possível trabalhar inúmeras variações entre os temas de movimento, e em todas existe o despertar da atenção do aluno para os níveis espaciais (alto, médio e alto) assim como os planos corporais (vertical, horizontal e sagital).

Além do autor supracitado também me apoiei nas obras de Jussara Miller⁵. A escolha por esta autora se deu pelo fato da mesma desenvolver um trabalho em dança vinculado a estudos da educação somática. Em minha prática como educadora percebo que ambas (dança e educação somática) estão inter-relacionadas em todo o processo de ensino-aprendizagem, pois acredito que ao dançar, a pessoa não

3 Rudolf Laban (1879-1958), um dos grandes pesquisadores de movimento do século XX, bailarino, estudou arquitetura, filosofia e artes em Paris, desenvolveu uma teoria sobre os princípios e fatores do movimento, estudando a matemática geométrica de Platão.

4 Os 16 temas de movimentos são divididos em dois grupos de temas elementares e avançados. Os Temas de movimentos Elementares são: consciência do corpo; consciência do peso e do tempo; consciência com o espaço; consciência do fluxo e do peso corporal no tempo e espaço; adaptação a companheiros; uso instrumental dos membros do corpo; consciência de ações isoladas; ritmos ocupacionais. Esses são os oito temas adequados para crianças de 1 a 8 anos. Esse conteúdo pode ser acessado no livro Dança Educativa Moderna, de 1990.

5 Jussara Miller é coreógrafa, bailarina e educadora somática. Doutora em Artes, iniciou sua pesquisa em dança e educação somática em 1988 tendo como mestres Klauss Vianna e seu filho Rainer Vianna..

deve somente copiar algum movimento, ele deve desenvolver a percepção de como se move e porque se move. As crianças precisam conhecer suas possibilidades de movimentação e descobrir como estas podem ser organizadas ou combinadas para gerar experiências dançadas.

Também escolhi a autora Yvonne Berge como referência por me identificar com várias questões didático-pedagógicas ressaltadas pela autora em sua obra. Um apontamento que me chama a atenção é o fato da educadora incentivar seus alunos para que descubram maneiras de vivenciar os movimentos de acordo com suas capacidades. Outra questão que a autora trata e que também procuro trabalhar em minhas aulas atividades que auxiliem os alunos a encontrarem o equilíbrio entre suas capacidades intelectuais, sensoriais e funcionais. Dentro de seus estudos, Berge (1981) defende a ideia do corpo não dualista, que vai ao encontro do pensamento dos demais autores que selecionei para este trabalho.

Durante o período de desenvolvimento das atividades com as crianças trabalhei vários princípios de movimentos. Entre os conteúdos estudados, escolhi alguns para reflexão neste momento, são eles: Apoios (estudo de apoios relacionados às transferências de peso e equilíbrio/desequilíbrio), Movimento Articular (rotação, movimento circular, flexionar-estender), Processos de criação/expressividade.

No estudo de apoio identifico a proximidade com as pesquisas sobre equilíbrio e transferência de peso. Pautei-me primeiramente nas aulas que fiz durante a graduação e também nas obras da Jussara Miller e Rudolf von Laban. Segundo Miller (2012), a criança pode identificar os princípios da dança a partir das descobertas de possibilidades de movimento em seu próprio corpo. Em consonância com esse pensamento, procurava orientar, durante o aquecimento, um estudo ósseo por meio de um mapeamento do esqueleto em movimento. Com as crianças deitadas no chão, orientava-as para perceberem quais ossos encostavam no chão e, ao apoiar no solo, qual parte do corpo tinham ossos mais protuberantes (diferenciando das regiões onde a presença de músculos impede o contato do osso com o chão). Assim eles poderiam identificar os apoios possíveis para as variadas possibilidades de deslocamentos do corpo no espaço.

Muitos movimentos surgiam desse estudo inicial, pois a individualidade de cada criança e a maneira de perceber-se é única. Orientava as crianças a se locomoverem pelo espaço da sala de aula usando partes do corpo que não eram comuns à elas. Em um momento inicial percebi que não havia muita variação, mas quando fui acrescentando alguns direcionamentos elas conseguiam ampliar e diversificar suas experimentações. Trago como exemplo algumas das orientações que usava para estimulá-los: enquanto caminham variem as regiões de apoio dos pés (calcânhar, laterais ou sustentados apenas pelos ossos do metatarso); transfiram o peso dos membros superiores para os inferiores; usem apenas os apoios do quadril e tornozelos; movam-se transferindo o peso de um para dois apoios, de dois para um, de dois para quatro, etc; usem o corpo do colega como apoio para a transferência de peso. A partir destas vivências as crianças começavam a experimentar os estudos citados no parágrafo anterior inter-relacionando-os às experiências atuais. Procurei estimular atividades que permitissem investigações individuais e coletivas. Com o passar do tempo fui constatando que o repertório de estratégias de como lidar com o corpo crescia paulatinamente a cada aula.

Propunha também, a variação de movimentos nos níveis alto, médio e baixo durante o deslocamento no espaço, em continuidade com a ideia de pressionar o chão. Em algumas aulas estimulei as crianças a explorar o nível baixo através de várias possibilidades de trocas de apoio, como por exemplo: deitar no chão, com pernas esticadas e braços para cima da cabeça, executar o rolamento lateral sem encostar mãos e pés no chão; fazer diferentes tipos de cambalhotas; sentados no chão, realizar deslocamento a partir dos ísquios. Ao longo do tempo fui estimulando a experimentação das crianças e in-

duzindo-as a associar, aos movimentos estudados, ações de deslizar, estender e flexionar, etc. Também as incentivava a realizar investigações nos níveis: médio e alto, testando diferentes maneiras de girar, saltar, correr, andar e transitar entre os níveis em ritmos diferenciados.

Assim as transferências de apoios dos pés para as mãos, das mãos para os pés e em algumas experiências de rolamento eram realizados de maneira instigante e consciente. No decorrer do processo de diversificação do estudo de apoio, também foram desenvolvidas pesquisas em grupo; nestas experiências ficou evidente que os conhecimentos adquiridos nas investigações individuais impactavam nas experimentações coletivas, pois utilizar adequadamente o corpo do outro como apoio para a realização de movimentos, era resultado da compreensão adquirida no estudo individual.

Quando a criança conhece o esqueleto a ponto de identificar as partes ósseas que oferecem melhores possibilidades de apoio para o movimento, posso propor exercícios em dupla ou grupo em que o aluno seja incentivado a perceber em qual parte do corpo do colega ele pode apoiar. Nestas experiências, o processo de conhecimento acontece por meio da tentativa de localizar onde há uma estrutura óssea sólida, forte, que permita que aconteça certa transferência de peso para o corpo do outro, com a atenção voltada para identificar se aquele tipo de apoio irá, ou não, machucar o colega.

Tudo isto é realizado de uma maneira lúdica, eles tanto aprendem a conhecer sua estrutura corporal como aprendem a entender que precisam cuidar da estrutura do colega. Assim, eles participam da atividade como se fosse uma grande brincadeira, um ato de brincar com responsabilidade, compreendendo que para vivenciarem novamente as experiências que gostam é preciso que tomem cuidado, estejam atentos e desenvolvam a consciência do movimento e do cuidado com o outro.

Ainda na pesquisa de apoio e transferência de peso, utilizei plástico bolha fixado ao chão como recurso de investigação, a proposta era: pressionar o chão com partes do corpo e perceber o que acontece com o restante do corpo enquanto aquela região é pressionada. Os alunos percebiam, ao ouvirem o som forte das bolhas estourando, a diferença da distribuição do peso corporal. Quando as crianças, por exemplo: se deslocavam nos quatro apoios (andar com mãos e pés) as bolhas do plástico estouravam, quando rolavam deitados com os braços estendidos acima da cabeça, quase não se ouvia sons de estouros. Segundo Andrade Neto et al (2013), na Física mecânica esse fato pode ser explicado pela força de atrito que é nula quando a distribuição do peso de um corpo é maior sobre uma superfície. No conceito de pressão para uma mesma força, quanto menor a área, maior a pressão exercida. Portanto verifico que, quanto maior a área do apoio corporal menor a pressão exercida sobre as bolhas, um exemplo disso: a diferença sonora produzida pelas ações de andar e rolar deitado no chão.

Percebi que a ação de rolar e deitar passava por um processo de diferenciação de intensidade durante a realização do movimento de cada criança; ou seja, durante a experiência de deslocamento no plástico bolha foram ‘aprendendo’ a dosar o peso corporal, os modos de apoio, a velocidade, dentre outros, para produzir mais, ou menos, estouros. Outro fato observado foi a relação entre o movimento, o objeto (o plástico-bolha) e a expressão dos alunos: os sorrisos e os sons vocais por eles produzidos expressavam as sensações vivenciadas ao encostarem no material durante a movimentação. Esse tipo de externalização permitiu constatar o quanto é importante para as crianças atividades nas quais a ação de aprender esteja diretamente relacionada ao ato de brincar e se divertir.

Nas propostas de atividades onde as investigações são sobre uma mesma temática, como por exemplo, o estudo de apoios e transferência de peso, a alteração do tipo de superfície de apoio oferece um novo estímulo para a criança. Ao experimentar o estudo de apoio no chão comum, ela tem um tipo de experiência; quando vivencia movimentos em diferentes superfícies de apoio com outro tipo de textura, de relação tátil e sonora, consequentemente isso modifica a relação de envolvimento da criança

com a pesquisa. A atividade é vivenciada como uma experiência totalmente nova, simplesmente pela relação que ela estabelece com o material. Portanto, ouvir ou não, o som da bolha estourando e perceber a sensação do plástico bolha na pele, desperta na criança o desejo de participar da aula.

Estes estudos geraram nas próprias crianças, um processo de reconhecimento do corpo em movimento, pois comentavam entre si que aquilo que estavam fazendo era novo para elas. Eu estava criando oportunidades para que novos movimentos surgissem e, que os movimentos conhecidos, pudessem ser vivenciados de maneiras diferentes. Além de propor investigações em longo prazo (semanas e meses), diversificava as propostas inserindo objetos, alterava o local onde as aulas eram realizadas e também desenvolvi trabalhos onde o foco era investigar o movimento articular.

Para iniciar estes estudos procurei conscientizar as crianças que, durante a movimentação, deveriam conquistar espaços entre suas articulações. Esse tipo de trabalho de conscientização não é fácil de ser realizado, me pergunto sempre se elas compreendem com profundidade o que estou propondo. Um dos recursos didáticos que utilizo é o entendimento de como o apoio ativo é importante para a preservação dos espaços articulares. O apoio ativo, segundo Miller (2007), é a atitude de pressionar o chão e estabelecer uma dinâmica de oposição que permitirá a ampliação do espaço articular. Observo que as crianças se apropriam do que é o apoio ativo a partir do momento em que utilizam com mais regularidade e consciência determinado apoio, processo que permite ao aluno desenvolver uma ação com variação de qualidade do movimento.

Nos momentos que direcionei os estudos sobre movimentos articulares (rotação, circundução, flexão, extensão), as crianças exploravam mudanças de nível espacial (baixo, médio e alto); geralmente conduzia a atividade de maneira que começassem se movendo no nível baixo, pois acredito que a experiência de investigar movimentos partindo de um contato mais abrangente do corpo com o chão, é importante.

Comecei a direcionar a atenção das crianças para que explorassem as diferentes articulações e percebessem as possibilidades de mobilidade de cada uma delas, seja com foco em uma parte ou movendo várias ao mesmo tempo. Procurava propor que movimentassem o ombro (as escápulas) em círculos sem intenção de mover os braços; rotacionassem a perna, sem intenção de movimentar o quadril; girassem a cabeça para os lados sem mover o tronco, entre outros. Com essas experiências trabalhei o conceito de mobilidade e imobilidade das diversas partes do corpo.

Nos estudos de movimento articular era possível identificar as limitações físicas e as possibilidades de ampliações dos movimentos no espaço individual. A repetição de propostas realizadas em sala se tornaram desafiadoras para algumas crianças, despertava nelas grande interesse em continuar investigando e desenvolvendo suas habilidades. Quando a criança supera o desafio, adquire confiança sobre si e se sente motivada a participar das aulas.

Também conduzi pesquisas de movimento articulares a partir da caminhada, estimulava que desenvolvessem experimentações mais simples e que gradativamente fossem complexificando-as. Segundo Miller (2007), os sentidos corporais serão ampliados de acordo com as características de cada grupo, assim surge a necessidade de novos movimentos, as articulações vão ganhando espaços e novas possibilidades aparecem.

Começar o movimento por uma parte do corpo e mantê-la em movimento enquanto caminha pela sala, ampliava o foco de atenção nas crianças; seja por acharem engraçada a movimentação dos colegas ou por sentirem o desejo de copiá-los. Ao mesmo tempo em que observavam o outro e repetiam seus movimentos, podiam perceber em si aquela região articular. "... Ao trabalhar parcialmente as articulações, torna-se possível recuperar a totalidade do corpo, mediante a experiência dos movimentos parcial e total..." (MILLER, 2007, p.56).

Trabalhei vários aspectos do uso simétrico e assimétrico do movimento, direcionando a atenção das crianças para criarem relação entre as partes do corpo, como por exemplo, criar oposição entre as mãos no espaço e movê-las em alturas diferentes. Também propus atividades em que as crianças se organizavam em duplas ou em trios, uma delas deveria realizar movimentos com uma parte do corpo (cabeça, mãos, cotovelos, pés e joelhos, etc.) e a outra deveria se mover a partir da parte do corpo proposta pelo colega, mesmo que seu movimento fosse diferente. Além dos aspectos mencionados, várias atividades foram vivenciadas com variações de velocidade e percepção rítmica. As aulas ofereciam a elas experiências lúdicas de construção de conhecimento em dança que eram utilizadas, posteriormente, em processos de criação.

Os processos de criação desenvolvidos na escola tinham por objetivo desenvolver uma apresentação em um Festival de Literatura realizado todo ano. A cada edição⁶, após o estudo do clássico literário, me reunia com as crianças para identificarmos aspectos relevantes de cada obra que iríamos trabalhar em nossa apresentação.

O grande desafio era criar uma narrativa corporal sobre o clássico estudado. Durante as experimentações em sala de aula, investigamos diversas possibilidades para elaborarmos as coreografias. Dentro os diversos estudos praticados, escolhi dois aspectos que irei discorrer nesta monografia: a criação de frases de movimento e a elaboração de uma dramaturgia não mimética sobre a obra.

Trabalhei a construção das frases de movimento a partir dos movimentos gerados pelas crianças em sala de aula. Concordo com Miller (2012) no aspecto de não oferecer uma sequência coreográfica pronta e valorizo a investigação do movimento preservando a espontaneidade da criança. Apropriamo-nos dos movimentos do cotidiano, como sentar, deitar, levantar, correr, agachar, dentre outros e os associamos com variações rítmicas. Em alguns momentos, dividi a turma em grupos e propus aos alunos frases curtas de movimento com o objetivo de colaborar no processo de desenvolvimento psicomotor dos mesmos. Vivenciar as frases curtas propostas por mim oferecia um referencial e motivava as crianças a formarem suas próprias frases de movimento.

A partir das experimentações, os alunos reconheciam novas possibilidades de movimento, das quais estava atenta para selecionar o que era concernente com o trabalho coreográfico que estávamos elaborando. A proposta era que todos participassem sugerindo movimentos e pensando na composição como um todo. Meu papel era de selecionar o material que as crianças propunham ora como diretora e ora como dramaturga. Identifiquei que utilizavam vários recursos de composição e organização espacial estudados em sala, tais como: locomoção em diagonais, filas, fileiras, círculos e quadrados. Percebi que precisava sugerir variações dos níveis espaciais (alto, médio e baixo), pois apresentavam uma tendência em se moverem apenas no nível alto.

Durante a composição da coreografia, pelo fato dos alunos participarem ativamente do processo, percebia que as expressões das crianças transpareciam descobertas e segurança, também identifiquei um estado de presença e prontidão que era importante para a qualidade do corpo em cena. Essa qualidade está associada com um tipo específico de atenção e de consciência do ‘quê e como’ a criança se apropria do movimento dançado.

Notei que foi novidade para as crianças a experiência de montagem das frases de movimento de maneira não literal, ou seja, eles não iriam representar o texto narrativo do livro. Nesta proposta, todos

6 Com a turma Alfa, realizei quatro processos de Criação nos Festivais de Literatura: A história de Mary Jhones (Mig Holder, 2009); A Teia de Charlotte (Elwyn Brooks White, 1952); Heide (Johanna Spyri, 1880); Pinóquio (Carlo Collodi, 1881); Yuri e a Bíblia escondida (Myrna Grant, 1986)..

estavam em cena ao mesmo tempo e não havia um personagem principal. A intenção não era encenar os personagens assim como aparecem no texto, mas procurar levantar alguns pontos importantes⁷ que deveriam ser trabalhados na obra.

Quando trabalhei a literatura de Pinóquio, por exemplo, havia trechos do trabalho onde a referência de todos era o Pinóquio. Pensamos na estrutura corporal do personagem, que é ter um corpo de madeira e um tipo de movimento articular muito específico. Nas experiências em sala de aula estimulava as crianças a buscarem um tônus muscular que se assemelha ao da madeira, ou seja, que realizassem movimentos mais firmes associados a grande diversidade de mobilidade articular. Em outra cena, metade da turma era Gepeto e a outra metade, era Pinóquio; nesse momento se organizavam em duplas: uma criança se apoiava no ombro da outra e se deslocavam no espaço como se um estivesse ajudando o outro. O importante nessa cena era ressaltar aspectos da dedicação filial para expressar os cuidados com um pai idoso e doente.

Nos estudos sobre organização espacial para a elaboração da coreografia utilizei alguns direcionamentos tais como: se moverem em grupo em um espaço limitado; ampliar os movimentos se distribuindo no espaço a fim de que as crianças ocupassem o ambiente da sala de aula de maneira equilibrada, etc. Tudo isso para identificar as possibilidades criativas das crianças, bem como desenvolver a movimentação do coletivo no espaço cênico. Até então não havia roteiro pronto, apenas direcionamentos que conduziam o grupo para que eu pudesse extrair elementos para a criação.

Diante das experimentações, escolhi alguns objetos cênicos que nem sempre estavam no cenário da própria obra literária. Na história de Pinóquio, cada aluno utilizava uma grande caixa decorada com tecidos de estampas florais, utilizada em cena de diversas maneiras, mas estabelecia uma via de comunicação entre a criança e a história a ser contada. As crianças ora se escondiam dentro da caixa e se moviam dentro dela pelo espaço, ora a carregavam nas costas e saltavam em torno dela. Ao ler a história de Pinóquio, identificamos que a caixa não tem uma relação direta com a história, mas utilizá-la em cena foi importante para o processo criativo e mantivemos o objetivo principal que era apresentar com movimentos a história do Pinóquio. O processo criativo ocorreu na inter-relação com a literatura selecionada, mas a movimentação foi trabalhada independente do texto, posteriormente os estudos de movimento foram organizados visando a composição cênica.

Toda a experimentação de movimentos era um material disponível na memória corporal dos alunos e após serem selecionados os trechos da história a ser encenada, escolhíamos a movimentação que havia sido estudada. Dentro da composição coreográfica havia trechos de improvisação com alguns direcionadores previamente combinados entre os alunos e já vivenciados no decorrer do ano.

Entendo que todas as estratégias que utilizei no Projeto Arte em Movimento foram caminhos para preservar a espontaneidade da criança para a cena. A artista e professora Jussara Miller (2012) diz que ao aplicar a técnica de Klauss Vianna em suas aulas, sua intenção é de preservar o movimento expressivo e espontâneo da criança. Essa característica do trabalho da autora se difere das apresentações de dança em que as crianças não apreenderam/internalizaram os movimentos e estão reproduzindo algo superficialmente. Assim, com a mesma intenção, de preservar a espontaneidade da criança, fui criando meios de despertar e incentivar a imaginação corporal dos alunos, utilizando o que havia sido estudado, porém fazendo relação com o contexto cênico.

⁷ Alguns dos pontos importantes da história eram as características dos personagens que revelam significados distintos na obra literária. Por exemplo: as características físicas de Pinóquio eram: corpo de madeira e articulado, considerar estes detalhes traria particularidades específicas de movimento; algumas de características da personalidade eram: mentiroso e aventureiro.

A dramaturgia no processo de criação ocorreu de maneira processual, não tínhamos a intenção de representar o texto, mas de compor a partir de pontos chave da história que fomos elencando durante o processo de criação. Vejo que isso contribuiu para a liberdade das crianças em propor movimentos e assim construirmos juntos as apresentações.

Durante os anos que trabalhei com a turma Alfa, inseri nos processos criativos experiências de recitar poesias, verbalizar frases da história durante a cena, teatro de sombras (realizado a partir de experimentações livres em sala de aula), trilhas sonoras com músicas instrumentais, clássicas e contemporâneas, assim como músicas que as crianças sugeriam. As estratégias referentes ao espaço (níveis espaciais e planos corporais), os direcionamentos (desafios corporais no espaço e estudos de movimento) e a utilização do som eletrônico ou não, funcionaram como agentes motivadores nos experimentos em sala de aula e facilitava o desenvolvimento criativo para a arte do movimento.

As atividades desenvolvidas em cada processo criativo foram essenciais para as crianças assumirem um estado de confiança e segurança com relação às dinâmicas corporais durante as apresentações. Com as crianças em cena e eu assumindo o papel de sonoplasta durante as apresentações, pude perceber a autonomia com que elas apresentavam a história, não só do texto, mas com relação ao posicionamento delas em cena, diante do público. O trabalho com os princípios de movimento foi influenciado por aquilo que denominei como princípios da Educação Somática; que colaboraram amplamente para o desenvolvimento das crianças nas aulas.



11.2 Princípios de alguns métodos da Educação Somática



Alguns métodos de Educação Somática⁸ surgiram a partir de problemas vividos (lesões físicas) por seus criadores; estes pesquisadores descobriram meios de cuidar de si e prosseguirem com qualidade de vida, por meio de pesquisas corporais e de movimentos. Segundo Strazzacappa (2009), os reformadores do movimento não se preocupavam com a estética, mas em “resgatar a unidade e identidade do ser humano. Estas técnicas partiam do princípio de que nenhum ser humano é igual ao outro e de que estas diferenças deveriam ser respeitadas e mantidas.” (STRAZZACAPPA, 2009, p.49). Diante de uma realidade onde os coreógrafos estavam interessados em imprimir suas ideias em corpos disponíveis e preparados para alcançar determinada estética, esses métodos possibilitaram uma atenção especial do indivíduo para si mesmo na realização do movimento dançado.

Strazzacappa (2010) aponta que existem vários métodos de Educação Somática, tais como: o Método Feldenkrais, de Moshe Feldenkrais (1904-1984); a Técnica de Alexander, de Matthias Alexander (1869-1955); o Body-Mind Centering (BMC), de Bonnie Bainbridge Cohen (1943); o Fundamentals de Bartenieff (1972); a Eutonia, de Gerda Alexander (1909-1994); a Ideokinesys, de Mabel Elsworth Todd (1880-1956); dentre outros.

⁸ Strazzacappa (2009) diz que o termo Educação Somática foi cunhado pela primeira vez por Thomas Hanna, no ano de 1983, num artigo publicado na revista Somatics. Segundo Lima (2010), trata-se de um conceito relacionado a uma maneira de fazer e não a uma técnica específica. A educação somática é uma proposta de um modo particular de aprender, de como trocar conhecimento, uma proposta pedagógica; e, como ação pedagógica única, adiciona-se nos processos de transformação do indivíduo e, logo, da sociedade.

Na graduação, desde o primeiro ano tive contato com alguns estudos teóricos e práticos de métodos de Educação Somática, seja por meio dos professores ou oficineiros de cursos de extensão. Não sou especialista em nenhum dos métodos supracitados, porém muitos conceitos, experimentos e pensamentos fazem parte do meu fazer como bailarina e professora de dança. Considero essa área de pesquisa importantíssima para quem trabalha com movimento na atualidade.

Tive contato com o trabalho da Jussara Miller⁹ que no ano de 2013 veio ministrar uma oficina na UFU, e me chamou a atenção a sua obra literária que consta o registro de seu trabalho em dança e educação somática para crianças, pois desde o início da graduação sempre me interessei em estudar mais sobre o assunto. Miller (2012) fala da importância da criança reconhecer no próprio corpo suas possibilidades de movimento e que o professor deve reconhecer nas experimentações dos alunos a dança criada por cada um deles.

Aos poucos procurei saber se as crianças tinham consciência dos movimentos realizados, como por exemplo: quando o aluno levanta uma mão ele sabe onde inicia o movimento? Será que é pela mão? Pelo osso do úmero? Ou por um grupo muscular que envolve o osso da escápula? Vejo que se torna mais interessante para a criança o que ela faz quando comprehende o processo de mover. Percebo também que esse entendimento foi primordial para estruturar o processo de criação de frases de movimento.

Acredito que é importante a criança ter consciência do movimento realizado para que seja capaz de acionar a musculatura adequada para cada ação, isso irá evitar tensões musculares desnecessárias e auxiliar na qualidade expressiva do movimento. Assim, no percurso da graduação em dança, procurei selecionar alguns indícios que seriam primordiais para promover na criança a autopercepção, por causa disso selecionei alguns princípios da Educação Somática para discorrer nesse projeto.

Alguns dos princípios da Educação Somática utilizados no Projeto Arte em Movimento foram: a) o refinamento da percepção do próprio movimento; b) saber identificar limites e particularidades corporais, próprios e dos colegas.

Para refinar a percepção do próprio movimento era necessário desenvolver a capacidade pessoal de atenção ao ‘que fazer’ e ao ‘como fazer’. Para isso utilizei vários recursos que funcionaram como agentes ‘motivadores perceptivos’. A réplica do esqueleto humano foi primordial para que esse trabalho fosse compreendido pelos alunos.

Assim como as crianças aprendem as cores com facilidade e se fascinam com as combinações delas, aprendem os nomes dos ossos e das articulações e se fascinam com suas possibilidades e qualidades de movimento (MILLER, 2012, p. 97).

⁹ Jussara Miller é bailarina, professora e pesquisadora do movimento, foi aluna de Klauss Vianna e Angel Vianna. O trabalho desenvolvido por Klauss Vianna influenciou, e ainda influencia, muitos pesquisadores corporais, coreógrafos e professores das artes cênicas. Atualmente pode-se encontrar algumas publicações que discorrem sobre suas pesquisas. Em 2007, Jussara Miller publicou um livro, oriundo de sua dissertação de mestrado, intitulado: A escuta do corpo - sistematização da técnica Klauss Vianna. Atualmente, Miller reside na cidade de Campinas, onde dirige o Salão do Movimento, um espaço destinado à pesquisa e criação em dança, fundado por ela, em 2001.

Parece-me que Parece-me que, oportunizar à criança o conhecimento da estrutura óssea humana, favorece a apropriação/reconhecimento de seu próprio esqueleto. O apalpar a si mesmo, identificar os espaços entre os ossos e do encaixe de cada parte da ossatura auxiliaram muito no desenvolvimento das aulas, pois em muitos momentos os alunos mencionavam que ‘nunca haviam mexido’ aquela parte do corpo.

Quando comecei a dar aulas na escola utilizava os recursos de Datashow com imagens do esqueleto humano, por meio de um Software da Visible Body, que permite visualizar as partes dos ossos, assim como mover o esqueleto virtual e oferece ao observador uma percepção tridimensional da imagem. Após o primeiro ano de funcionamento do Projeto Arte em Movimento, a escola adquiriu uma réplica do esqueleto que fez toda a diferença na percepção da estrutura óssea.

Os alunos apalpavam-no e depois reconheciam em si aquelas formas. Inicialmente, surgiam muitas brincadeiras, pois ainda não estavam habituados a ver um esqueleto, mas à medida que as crianças se apropriaram da nomenclatura óssea meus direcionamentos nos estudos de movimentos eram associados e estes conhecimentos, como por exemplo: caminhar com os ísquios, respirar expandindo as costelas em todas as dimensões, etc.

Após dois anos de trabalho com a turma Alfa, comecei a pedir, em algumas atividades, que direcionassem o externo para cima, caminhasssem com o calcâneo, andassem com os ísquios, empurrassem o chão com o metatarso, movimentassem as falanges da mão e as do pé ao mesmo tempo, etc. Esse vocabulário foi se tornando comum entre nós.

Percebo que essas informações imagéticas e experiências palpáveis do esqueleto contribuíram muito para o desenvolvimento da percepção do eixo da coluna no decorrer das atividades de caminhada, rolamento, torções, contração e expansão. Partindo dessa percepção individual de suas próprias estruturas é possível desenvolver a noção de espaço corporal.

Nesse processo de reconhecimento do espaço corporal, a ação de deitar no chão e respirar profundamente e devagar, se tornou rotina no início de cada aula. Trazia informações imagéticas tais como: imaginem que seus órgãos são como um balão, quando você inspira o balão enche, quando expira ele esvazia; imaginem que quando respira o ar não vai só para seus pulmões, mas se espalha por todas as suas articulações e estas ganham mais espaço para se mover. Estes direcionamentos influenciavam no estado de atenção e presença de cada aluno. Durante a inspiração a sensação é de preenchimento; assim como o balão altera sua forma quando está cheio de ar e ocupa um espaço maior, as crianças podiam perceber que podiam ampliar os espaços internos, poderiam preencher-lo de maneira que não estavam habituados.

Procurei conduzir experimentações que estimulavam as crianças a ‘projetar’ partes da estrutura óssea em determinadas direções, instigando a consciência da lateralidade nas direções espaciais: direita frente, direita atrás, esquerda frente, esquerda atrás. O aprendizado da lateralidade é gradual, algumas crianças se apropriam rapidamente desse conhecimento e outras demonstram dificuldade e insegurança nos direcionamentos. Procurando auxiliar aqueles que apresentavam dificuldades, busquei vários recursos para que a orientação fosse assimilada; elaborava perguntas como: com qual mão você escreve? Qual é lado da logo da escola estampada na camiseta?

Além do estudo de lateralidade, também trabalhei com a turma processos investigativos para identificar limites e particularidades corporais, próprios e dos colegas. Dentre os diversos recursos adotados, utilizei os flutuadores de piscina para treinar equilíbrio e força, propondo uma exploração no

chão ao colocar o flutuador no eixo da coluna para sensibilizar essa região. Nesses momentos, pedia que fossem retirando os membros superiores e inferiores que estavam apoiados no chão e os movesse no ar. Mesmo deitado bem próximo ao chão, o esforço era grande para manter o equilíbrio no flutuador. Em outros momentos, treinaram o equilíbrio em pé caminhando por cima do material.

Nessas dinâmicas, os flutuadores faziam parte da composição de desafios nos quais as crianças caminhavam, caíam, se levantavam e recomeçavam a experimentar outras maneiras ou soluções criativas de compor no espaço. Além dos flutuadores utilizei também outros objetos como por exemplo: bolas de fisiobil, pequenos tatames, almofadas, bambolês, tecidos com os quais eu criava restrições temporárias, de acordo com as especificidades da turma.

Em algumas aulas utilizei apenas o tecido incentivando os alunos a explorar várias maneiras de se mover a partir da relação estabelecida com o objeto; o tecido também foi usado para trabalhar a sensibilidade da pele em alguns momentos. Em outras aulas exploramos diversos tipos de contato com as bolas que permitiam às crianças perceberem, de modo sensível, diversos músculos, ossos e articulações por meio das variações de intensidade com que elas pressionavam as partes do corpo na bola. A textura áspera das bolinhas contribuiu para a sensibilização da pele e dos músculos, proporcionando-lhes uma reorganização do tônus muscular. Também trabalhei com os outros materiais citados, entretanto não irei detalhar todas as atividades desenvolvidas nos quatro anos de trabalho; embora deseje ressaltar que os objetivos traçados tem a semelhança de despertar nas crianças o autoconhecimento.

Geralmente no último bimestre espalhava no chão da sala todos os objetos utilizados nas aulas, durante o ano, com o objetivo de proporcionar experiências mais complexas, nas quais eles tivessem que agenciar diferentes escolhas sobre como se relacionar, por meio do movimento, com as várias referências de texturas, formas, tamanhos e cores. Além disso, esses objetos foram importantes para inserir, de maneira lúdica, o conteúdo da Educação Somática nas aulas do Projeto Arte em Movimento.

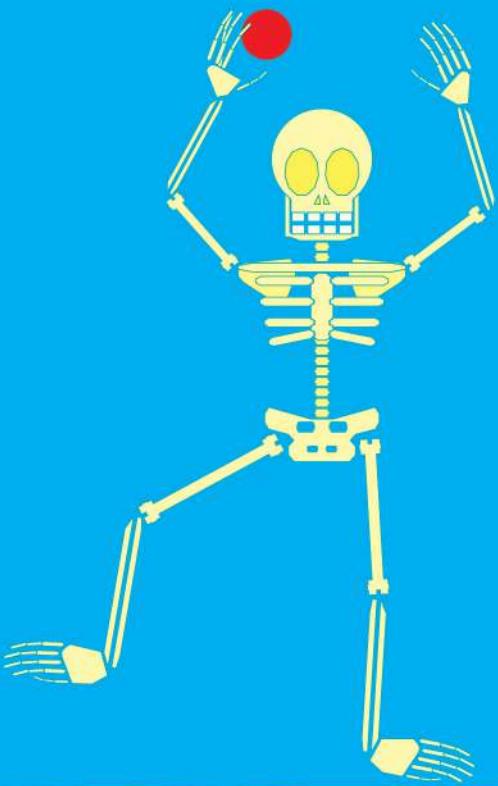
Os objetos utilizados nas aulas funcionaram como facilitadores para que a propriocepção ocorresse e como atrativo para as crianças se envolverem nas atividades. No contato com os objetos elas acabavam usando a criatividade e superando vários limites, estimuladas pelo prazer de ‘brincar’; sem qualquer intenção de competir com o colega, mas de vivenciar experiências junto com ele. Considero importante o aluno entender que não precisa fazer melhor que o outro, mas superar seus limites no âmbito da tentativa. Em consonância com este pensamento compus um pequeno verso que apresento abaixo.

O desafio não é mais o fazer e sim o tentar
O tentar se torna o fazer
O tentar se torna superação
Superar a si mesmo, os conceitos de si
O tentar de si se torna o fazer de si
É só tentar
E se fazer
Se refazer para um outro fazer

(Fabiana Barreto)

O trabalho com a Educação Somática se torna interessante nesse processo por ser um campo de pesquisa que auxilia a criança a conhecer sua própria estrutura e saber reconhecer potenciais e limites. Os diversos métodos de estudo do movimento nos quais o indivíduo tem uma relação ativa e consciente de si durante a percepção e investigação do movimento do próprio corpo, contribui para ampliação da consciência corporal. Percebo que este conhecimento ampliado é importante durante as atividades em grupo, pois quando o indivíduo se torna capaz de cuidar atentamente de si também desenvolve recursos para poder atuar de modo atento e consciente no grupo, com os colegas do grupo.

Entendo que a Educação Somática pode potencializar limites e amplitudes corporais através do reconhecimento do ser unificado e também no apontamento de desafios a serem superados, pois reconhecendo a estrutura anatômica, trabalhando as sensações e estudando os caminhos para realizar movimentos desafiadores, é possível criar e recriar outros movimentos. Assim, através das vivências somáticas, gradativamente os alunos passam a se conhecer e a respeitar as tendências de sua individualidade, desenvolvendo habilidades pessoais que os auxiliem a viver melhor no ambiente em que estão inseridos. Muitas vezes escolhi uma preparação corporal em que eu pudesse fazer associações com as relações humanas e que proporcionasse uma escuta de si trazendo o entendimento de que ao se perceberem em toda a sua complexidade eles poderiam entender a complexidade que existe no outro e, então, ser mais flexível no agir e no falar com o outro.



1.2

EDUCAÇÃO POR PRÍNCIPIOS

Para falar de Educação por Princípios contextualizo primeiramente como surge essa metodologia. Como mencionado anteriormente, esses princípios surgem de uma análise filosófica de textos bíblicos que podem orientar a vida daqueles que creem nas Escrituras¹⁰. Trata-se de uma cosmovisão de mundo.

É importante esclarecer, neste trabalho, o significado do termo cosmovisão pelo fato dele ser norteador para a compreensão da abordagem da Educação por Princípios. O termo cosmovisão¹¹, passou por várias transformações no decorrer da história, esse desenvolvimento tem relação com contexto cultural de cada filósofo, historiador ou sociólogo que decidiu se apropriar desse vocábulo para discorrer sobre determinado assunto. Tenho consciência que existem várias cosmovisões¹² ou visões de mundo, nem todos acreditam em um Cosmo que está para além das percepções da matéria. Entretanto

10 A palavra Escritura é utilizada para se referir aos textos Bíblicos, escritos por profetas/representantes das palavras de Deus aos homens.

11 Segundo Souza (2006), Cosmovisão foi um termo cunhado e utilizado originalmente na Alemanha nos séculos XVIII e XIX, ele passou por um avanço conceitual. Inicialmente o filósofo Emanuel Kant em sua publicação Crítica do Julgamento em 1790, utilizou o termo em alemão Weltanschauung (Welt = Mundo e Anschauung = percepção) como a habilidade humana de deduzir o mundo a sua volta à medida que este é apreendido pelos sentidos. Na língua inglesa, posteriormente traduzida para o português, em meados do século XIX, por volta de 1860, em uma carta escrita por Willian James, o mesmo utiliza o termo: Worldview, ou visão de mundo, “sendo definido pelo Oxford English Dictionary (1989) como uma palavra carregada de sentido que define uma filosofia ou visão particular da vida; um conceito de mundo utilizado por um indivíduo ou um grupo” (SOUZA, 2006 p.43). Ghoeen e Bartholomew (2016) problematizam a apropriação do termo trazendo diversos autores e críticos para a discussão entre eles James Sire, um estudioso do termo. Sire (1978, apud Ghoeen e Bartholomew 2016, p.46) diz que cosmovisão é uma narrativa sobre o mundo e não simplesmente um sistema de crenças; outra definição trazida pelo autor é a cosmovisão bíblica que aponta para um cultivo reflexivo e crítico dos ensinamentos grafados nos textos dos evangelhos, seja para a autorreflexão ou para os relacionamentos interpessoais.

12 Além da cosmovisão cristã, Ghoeen e Bartholomew (2016) citam a existência de outras cosmovisões tais como: Teísmo Cristão, Deísmo, Naturalismo, Niilismo, Existencialismo, Monismo, Pós-modernismo.

dentro da comunidade escolar em que desenvolvi meu trabalho todo o processo educacional está pautado na apropriação evangélica do termo cosmovisão. Esta apropriação do termo se inicia com uma análise dos textos dos evangelhos que relatam sobre o modo de vida dos apóstolos e está enraizada por toda a bíblia. Segundo Souza (2006), várias pessoas¹³ no decorrer da história foram responsáveis por tornar “o cristianismo autoconsciente de seu distinto fundamento epistemológico, metafísico e ético” (SOUZA, 2006, p.48). Mesmo que haja várias distorções e inúmeras interpretações da bíblia, no decorrer da história as variadas apropriações do termo cosmovisão são maneiras de refletir sobre a fé em sua estrutura básica, filosófica, científica e social. Assim essa maneira de pensar e viver a vida alcança todas as esferas da sociedade, inclusive na área da educação. Para esta pesquisa me embasarei principalmente nas obras de Paul Jehle que se dedicou a estruturar um currículo educacional com a Abordagem por Princípios Bíblicos.

Esta abordagem educacional é mais uma dentre outras desenvolvidas na sociedade ocidental como por exemplo: Tradicional, Cognitivista, Comportamentalista, Humanista, Sócio-Cultural. A Educação por Princípios é uma metodologia cristã e histórica de raciocínio bíblico, cujo conteúdo trabalhado no currículo escolar é uma confluência entre os conhecimentos tradicionalmente inseridos na educação formal (português, matemática, ciências, etc.) e a educação por princípios. Nesta proposta o conhecimento acadêmico formal é apresentado às crianças por meio dos princípios bíblicos.

A Abordagem de Educação por Princípios utiliza os textos bíblicos como base para os conteúdos do currículo escolar. Paul Jehle (2015) no livro: Ensino e Aprendizagem - uma abordagem filosófica cristã, define sete princípios para direcionar os estudos dos conteúdos escolares, são eles: Caráter, Mordomia, Autogoverno, Semeadura e Colheita, Soberania, Individualidade e União¹⁴.

Nas aulas do Projeto trabalhei de maneira mais recorrente com alguns destes, dentre os quais posso destacar: a) a individualidade - que nos permite perceber expressões variadas da personalidade do ser humano em tudo o que ele desenvolve; b) o autogoverno - no qual a liberdade de agir no mundo não invade o limite do outro; c) a mordomia - que permeia toda a saúde do indivíduo, pois ao cuidar de si ele estará apto para servir o outro e cuidar do ambiente à sua volta; d) a união - a qual é compreendida por um estado interno de unanimidade do indivíduo que, voluntariamente, se dispõe à unir-se com o outro para a realização de um objetivo em comum. Esclareço a seguir alguns pontos de como estes princípios foram aplicados nas minhas aulas.

A partir das inúmeras obras estudadas trago a minha compreensão sobre o Princípio da individualidade. Nesse princípio é desenvolvido o entendimento de que o ser humano precisa se reconhecer como indivíduo e identificar, ao longo do tempo e por meio das experiências, quais são suas particularidades (características, gostos, afinidades, etc); durante este processo, cada pessoa também necessita aprender a lidar com as particularidades e individualidades que lhe circunda. O entendimento da individualidade, segundo Souza (2015), permite um ambiente de respeito entre as pessoas no qual as crianças são orientadas a rever quaisquer atitudes de discriminação e/ou intolerância com o colega.

Na proposta curricular de Paul Jehle (2016) existe orientações de como aplicar o princípio da individualidade em cada disciplina do currículo; entretanto, o autor não elaborou direcionamentos específicos para o ensino da dança. Pelo fato da proposta curricular não definir como o professor deve agir, mas oferece parâmetros ao educador para que elabore as estratégias de ações de acordo com as

13 Souza (2006) se refere aos teólogos Agostinho de Hipona (354-430) e João Calvino (1509- 1564), ao educador escocês James Orr (1844 – 1913), ao estadista holandês Abraham Kuyper (1837-1920), ao filósofo e jurista Herman Dooyeweerd (1894-1977), ao filósofo Francis Schaeffer (1912-1984).

14 Para saber mais detalhes sobre os Princípios Bíblicos consulte as obras citadas nas referências bibliográficas de Paul Jehle, Alcione Souza, Michael W. Goheen e Craig G. Batholomew, Grilherme Souza de Carvalho (org.).

necessidades e contextos de cada turma; percebo uma flexibilidade para definir, dentro do conteúdo de ensino de dança, a aplicação deste princípio. Nas aulas do Projeto foi importante o esclarecimento, mediante as rodas de conversas, sobre as características peculiares que cada criança tem ao desenvolver seu movimento, pois desde o estudo anatômico até a concepção de frases de movimento, os alunos eram levados a perceber que cada criança tinha um tempo de aprendizado e uma maneira particular de entender determinado direcionamento. Portanto, os movimentos não tinham que ser iguais, assim como somos diferentes uns dos outros, o modo de nos expressarmos também o é; mesmo que haja uma proposta a ser seguida, o tônus muscular, a intensidade ou impulso da movimentação não serão os mesmos.

O outro princípio trabalhado com as crianças foi o autogoverno. Paul Jehle (2016) afirma que, quando o aluno é incentivado a desenvolver o autogoverno, isso possibilita uma convivência saudável com o outro na esfera micropolítica do ambiente escolar, não sendo necessário um governo externo, ou seja, a proposta é que ele desenvolva as noções de liberdade para melhor agir em suas ações no coletivo. Nas aulas de Arte em movimento, por várias vezes foi preciso parar e refletir sobre as atitudes de algumas crianças, pois muitos comportamentos se distanciaram do propósito de um relacionamento saudável. Os alunos eram orientados a refletir sobre o que fazem, como fazem e qual a intenção de fazer algo, considerando o entendimento de que essas escolhas afetam o colega que participa da aula. Nesses momentos de pausas e reflexão, eles demonstravam suas dificuldades em pensar que o autogerenciamento afeta diretamente a turma toda, pois se um começa a brincar de lutar com o outro, imediatamente outras crianças começarão a brincar também. Procurava fazê-los entender que esse fato gera um desvio do objetivo traçado para aquela aula e que precisávamos aproveitar o tempo juntos.

Houve momentos que tive que alterar completamente o roteiro da aula, pois precisávamos trabalhar este princípio que iria repercutir em todas as outras aulas. Nesses momentos, minha capacidade de transitar entre os conhecimentos específicos da dança e os da educação por princípios foi se desenvolvendo. Perguntava-me: Como trabalhar o princípio do autogoverno com a dança? Utilizei dinâmicas corporais, passando pelos fatores de movimento desenvolvidos por Laban (citado no item 1.1.1) juntamente com músicas que eles gostavam e propunha vários desafios que eram, muitas vezes, contrário às expectativas dos alunos. Um exemplo era se mover lentamente com uma música agitada, esse era um exercício muito complicado para aqueles que tendem a agir por impulso. Percebi que esse poderia ser um dos modos de trabalhar o autogoverno, afinal nem sempre fazemos o que queremos na vida e estamos sujeitos, na maioria das vezes, a ações externas inesperadas e a nossas escolhas determinarão como iremos afetar o meio em que vivemos.

Também trabalhei com as crianças o princípio da mordomia¹⁵ para entenderem a importância de se cuidar e cuidar do outro durante a aula. Jehle (2016) diz que: “Cada indivíduo que assume responsabilidade por seus próprios hábitos de saúde em relação ao seu corpo físico e no alimento que

15 Na Abordagem por Princípios a mordomia é o mesmo que cuidado, de modo simplificado, pode-se dizer que neste Princípio o ser humano deve aprender a cuidar daquilo que Deus tem lhe dado. Paul Jehle (2016) lista algumas questões centrais dentro da mordomia para que o professor possa identificá-las em cada disciplina acadêmica; apresento-as a seguir: “a) Sobre quais partes específicas desta matéria eu preciso desenvolver mordomia para completar o curso?; b) Quais prioridades eu preciso manter em mente que irão ajudar-me a completar os requisitos deste curso? c) Como eu posso categorizar minhas responsabilidades para esse curso?; d) Qual tipo de mordomia era requerido dos indivíduos que forjaram esta disciplina, historicamente?” (JEHLE, 2016, p. 413). Na elaboração das aulas do Projeto Arte em Movimento não procurei responder a todas as perguntas, mas priorizei o pensamento da cosmovisão bíblica que considera o corpo como matéria e que somos a casa de Deus, pois seu Espírito mora em nós. Procurei trabalhar com as crianças o entendimento de que a qualidade e a quantidade dos alimentos ingeridos iriam afetar a saúde da sua estrutura óssea e muscular, que tanto usávamos nas aulas, e também a disposição para realizar as atividades. Perguntava para eles: Como vamos manter esse lugar agradável para sua habitação? Dependendo das nossas escolhas estaremos destruindo esta casa. Essas questões eram pontos chaves de muitas conversas na turma Alfa.

ingere, desenvolve mordomia” (JEHLE, 2016, p.446). Minha reflexão junto às crianças era na direção do quanto temos consciência do que ingerimos e o quanto os alimentos influenciam nossa disposição para viver. Dentro disso pensamos em como nosso corpo absorve os alimentos, e como ele aproveita as substâncias derivadas da digestão, no entendimento que os órgãos e ossos são afetados por nossas escolhas. A mordomia começa nos cuidados de si e se expande para o entorno, pois estes estão interligados; o cuidado com os objetos e com o ambiente também estava relacionado com o princípio de mordomia.

O último princípio que irei abordar nesta redação será o princípio de união, este era bastante trabalhado, pois sua importância abrange todos os momentos do processo de criação. Para Souza (2015), a união acontece nos relacionamentos interpessoais baseados no compromisso e harmonia; as decisões são tomadas mediante um acordo prévio, com reciprocidade; os interesses individuais abrem espaço para o acordo coletivo. A definição desse princípio, proposta pela autora, foi totalmente aproveitada em minhas aulas, pois não há como construir um ambiente de colaboração sem acordos entre o grupo. Todos tinham desejos pessoais e precisávamos chegar a um denominador comum, então minha estratégia sempre era ouvir cada um e propor uma solução dentro do que os alunos traziam. Essa estratégia reverberava nas construções das frases de movimento quando dividia a turma em grupos, pois eles tinham que agenciar seus desejos e considerar as propostas de cada membro do grupo a fim de selecionarem, ou agruparem, o que realmente iria ser utilizado na criação e apresentado à turma.

Entendo que esses princípios funcionaram como facilitadores para que o Projeto Arte em Movimento acontecesse nessa escola, pois o envolvimento e a participação dos alunos em cada etapa das aulas e processos de criação foram intensos e colaborativos. Como esses princípios são ministrados nas diferentes disciplinas, mesmo que com outros objetivos, o conteúdo característico de cada princípio já estava sendo internalizado pelas crianças, este fato colaborava com a aplicação dos mesmos nas minhas aulas. A abordagem da Educação por Princípios propõe diretrizes que podem ser expandidas, que estão sempre em construção e permitem reflexões sobre as relações entre o professor e aluno.

CONCLUSÃO



Dentro do Projeto Arte em Movimento, descobri maneiras de pensar fazer a dança no cotidiano da sala de aula e na relação com os alunos. Foi um processo de construção no qual compartilhava o que aprendia na Universidade e o que aprendia com as crianças; abri minha percepção para ver, ouvir, perceber e me aproximar do modo como os alunos organizam e experimentam suas experiências de criação em dança. Foi interessante identificar que, a cada aula, a relação de respeito e afeto aumentava de maneira recíproca. Perceber os alunos desenvolvendo um pensamento sobre corpo, sobre movimento, sobre o fato de estar com o outro, foi muito significativo para mim enquanto educadora.

A dança promove encontros, mesmo para aqueles que estão fisicamente próximos, ela consegue promover uma aproximação e diálogo que não está aparentemente visível. Alguns pais me agradeceram pelo trabalho de interação que era realizado, pois estava ajudando seus filhos a se socializarem em sala de aula. No final do quinto ano¹⁶, do ensino fundamental I, pedi a eles para descreverem, em uma palavra, o que foi esse tempo de quatro anos juntos; a resposta foi dada não foi apenas na palavra, mas com um pouco de cor e criatividade (conforme Anexo A).

Nessas aulas do Projeto Arte em Movimento, muitas propostas e direcionamentos foram sendo criados e desenvolvidos juntamente com a turma respeitando a identidade coletiva que aparece da fala e postura das crianças frente a cada atividade. O interesse ou o desinteresse dos alunos eram um ‘termômetro’ para minhas escolhas do conteúdo a ser ministrado. Isso não significa que eu atendia só o que

16 O Instituto Peniel de Ensino - IPE oferece apenas a educação infantil e o Ensino Fundamental I. O quinto ano do ensino fundamental é o último que as crianças cursam na escola, por isso no final do ano tive que me despedir da turma, todos iriam para outra escola.

queriam fazer, mas era uma oportunidade de rever algumas propostas e pensar em como transformar algo para que se sentissem desafiados e interessados em executá-las. Hoje ao observar isso identifico que todas as estratégias de aula de dança permite outra maneira de perceber o corpo e o espaço, como atividade e como conhecimento e autoconhecimento para agirmos no ambiente em que vivemos.

Trabalhar com crianças não é algo simples, pois sempre estaremos diante de perguntas que requerem uma escuta e elaboração de respostas que apontam para o entendimento da realidade que as cerca. Cada um de nós, temos em nossa formação, conceitos previamente estabelecidos sobre fatos e teorias. No meu trabalho dentro do Instituto Peniel de Ensino, entendi, no decorrer das aulas, que as perguntas e desafios que propunha aos alunos repercutiam em suas vidas para além da sala de aula, então era preciso muito cuidado com o que dizia e propunha a eles. Apesar de ter traçado uma estrutura de aula, eu sabia que a flexibilidade de ouvir a turma deveria estar em primeiro lugar, a fim de que a proposta não fosse imposta, mas compartilhada e acolhida pelos alunos.

Concordo com Strazzacappa (2001) quando ela diz que, independente do trabalho corporal realizado, tocamos o indivíduo com um todo. Muitas vezes me deparei com corpos agitados e era necessário trazer uma estabilidade para conseguir iniciar a aula. Nesses momentos, acredito que o entendimento do ser humano como uma unidade de corpo, alma e espírito me ajudaram a direcionar a turma para que conseguíssemos realizar algo.

Quando a aula era após o recreio muitas emoções eram trazidas para a sala de aula, muitos assuntos que pareciam intermináveis para serem resolvidos entre os alunos, alguns precisavam de uma solução imediata e eu sabia que a participação do aluno na aula dependia da maneira como aquela questão iria ser solucionada. Então, colocava em ação os conceitos da abordagem por princípios e direcionava a aula de modo que as boas relações humanas fossem preservadas e consideradas como prioridade no trabalho.

Percebo a importância do Projeto Arte em Movimento dentro de uma escola de ensino básico pela troca de saberes entre as duas áreas, dança e educação por princípios. Mesmo tendo focos diferentes, o fato de envolver o ser humano no ensino e aprendizado, possibilita a criação de outra experiência de convívio social que é construída no decorrer do tempo. Com certeza penso que o tempo de 50min de aula, uma vez por semana, é reduzido para o conteúdo de dança, mas tentei aproveitar ao máximo o que tinha disponível.

Apesar das quatro linguagens das artes (música, teatro, artes visuais e dança) estarem presentes, primeiramente, nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, atualmente, na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) de 20 de dezembro de 2017, ainda é um grande desafio a implantação da dança como conhecimento nos PPP's (Projetos Políticos Pedagógicos) ou PPC's (Projeto Pedagógico Curricular) das escolas, tanto públicas quanto privadas. As dimensões estéticas e práticas que a dança oferece contribuem de maneira criativa para resolução de questões educativas do indivíduo, tais como potencial de reflexão crítica, colaborativa e aplicação para outras áreas da vida humana. Entendo que a direção de cada escola deveria buscar conhecimento e se atualizar sobre produções práticas e textuais da dança na contemporaneidade e assim dissolver fronteiras sobre o desenvolvimento dessa linguagem na escola. Assim como a gestão escolar deve se atualizar quanto aos saberes da ciência, da geografia, entre outras, para a implantação adequada da BNCC, também deve fazê-lo para os saberes da dança e das demais linguagens artísticas. Além de reconhecer as especificidades de cada área faz-se necessário

viabilizar espaço físico e material didático adequado para possibilitar um processo educacional de qualidade, seja da dança, do teatro, da música ou das artes visuais.

Esse trabalho também se mostra importante no âmbito de desenvolvimento social, no qual todo ser humano precisa reconhecer seus próprios limites e respeitar os limites do outro para que um ambiente saudável de convivência seja estabelecido. Durante os processos de criação trabalhei de maneira colaborativa, propunha exercícios colaborativos, nos quais as crianças poderiam de perceber e agenciar seus desejos com os demais do grupo. Nos exercícios de criação, considerado inicialmente como cênico, as crianças também estavam aprendendo a negociar e agenciar outras coisas em sociedade, na convivência com o outro. Assim, os conhecimentos desenvolvidos na área da dança tanto podem contribuir para melhorar a consciência corporal e espacial, como para que o convívio social seja mais sensível na percepção de si e do outro, seja na escola ou em outro lugar. O ensino da dança dentro de uma instituição escolar pode auxiliar a formação de outras maneiras de ver o mundo, que estão atreladas à cognição e ao estado de atenção e prontidão passíveis de serem desenvolvidos na criança por meio do movimento.

A impressão que tenho é que os alunos se sentiram parte do processo, eles se envolveram, opinaram, dirigiram e muitas vezes até discutiram sobre a melhor forma de começar ou terminar uma sequência. Eles participaram ativamente do processo de construção dramatúrgica das apresentações. Nos momentos em que tomavam a iniciativa de criar, me sentia criança e não a professora da turma; quando estavam interessados e dispostos não havia como minha vontade prevalecer, precisava ceder, pois afinal o processo se fazia em mim também.

O Projeto Arte em Movimento foi especial tanto para mim, nesse tempo, quanto para os alunos. Pude aferir isso ao ter conhecimento que as crianças continuaram vivenciando experiências relacionadas ao universo da dança; no ano seguinte, recebi vários relatos das crianças: alguns alunos me procuraram para contar sobre um videoarte que estavam produzindo em casa, outros me contaram que estão frequentando aulas de dança em academias da cidade e outros passaram a participar de outro Projeto que coordeno próximo à escola. A procura pelo movimento continuou viva nas crianças mesmo quando saíram da escola.

Com esta monografia, pretendo contribuir com outros professores que trabalham com dança dentro de instituições escolares tanto públicas quanto particulares, respeitando sempre a abordagem educacional e transversal escolhida pela direção. Para isso, é preciso reconhecer as dificuldades de compreensão dos conceitos e princípios do estudo da dança em escolas de ensino regular no país, considerando que ainda há um campo a ser trabalhado e desenvolvido, tanto por parte dos profissionais da dança quanto pelo coletivo de profissionais que integram estas instituições.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Neto. et al. **Rolamento e atrito de rolamento ou por que um corpo que rola para.** *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 35, n. 3, 3704 (2013). Disponível em: www.sb_sica.org.br. Acesso em 12/04/2017.

BERGE, Yvonne. **Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento.** São Paulo: Martins Fontes, 1981.

GOHEEN, W. Michael. BARTHOLOMEW, Craig G. **Introdução à Cosmovisão Cristã:** vivendo na intersecção entre a visão bíblica e a contemporânea. São Paulo: Vida Nova, 272p. 2016. Tradução do original: Living at the crossroads: an introduction to Christian Worldview.

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do Movimento.** São Paulo: Summus. Editorial, 1978.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola.** 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Ensino de dança hoje: textos e contextos.** 4^a ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MARQUES, Isabel A. BRAZIL, Fabio. **Arte em questões.** São Paulo: Digitexto, 2012.

MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?:** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.

_____. **A escuta do corpo:** sistematização da Técnica Klauss Vianna. São Paulo: Summus, 2007.

MUNDIM, Ana Carolina (org). **Dramaturgia do corpo-espacó e territorialidade:** uma experiência de pesquisa em dança contemporânea. Uberlândia: Composer, 2012.

SOUZA, Alcione. **Educação por Princípios e suas ferramentas clássicas de ensino.** Belo Horizonte: AECEP, 2015.

SOUZA. Rodolfo Amorim Carlos de. **Cosmovisão:** Evolução do Conceito e aplicação cristã. In: **Cosmovisão Cristã e Transformação: espiritualidade, razão e ordem social.** LEITE, Cláudio Antonio Cardoso; CARVALHO, Guilherme Vilela Ribeiro de; CUNHA, Maurício. 2006. p. 39-55.

LIMA, José Antonio de Oliveira. **Educação Somática.** Limites e abrangências. Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 51-68, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v21n2/v21n2a05.pdf>> Acesso em 20/04/2017.

JEHLE, Paul. **Ensino e Aprendizagem**: uma abordagem filosófica cristã. Tradução de Inês Augusto Borges. Belo Horizonte (MG): AECEP, 2015.

_____. **Educação por princípios**: fundamentos do currículo escolar. Tradução de Inês Augusto Borges. Belo Horizonte (MG): AECEP, 2016.

PERES, Cristiane Martins; et al. **Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de ensino aprendizagem**. 2014. Ribeirão Preto - SP. 47(3): 249-255. Disponível em: <<http://revista.fmrp.usp.br>>. Acesso em 31/01/2017.

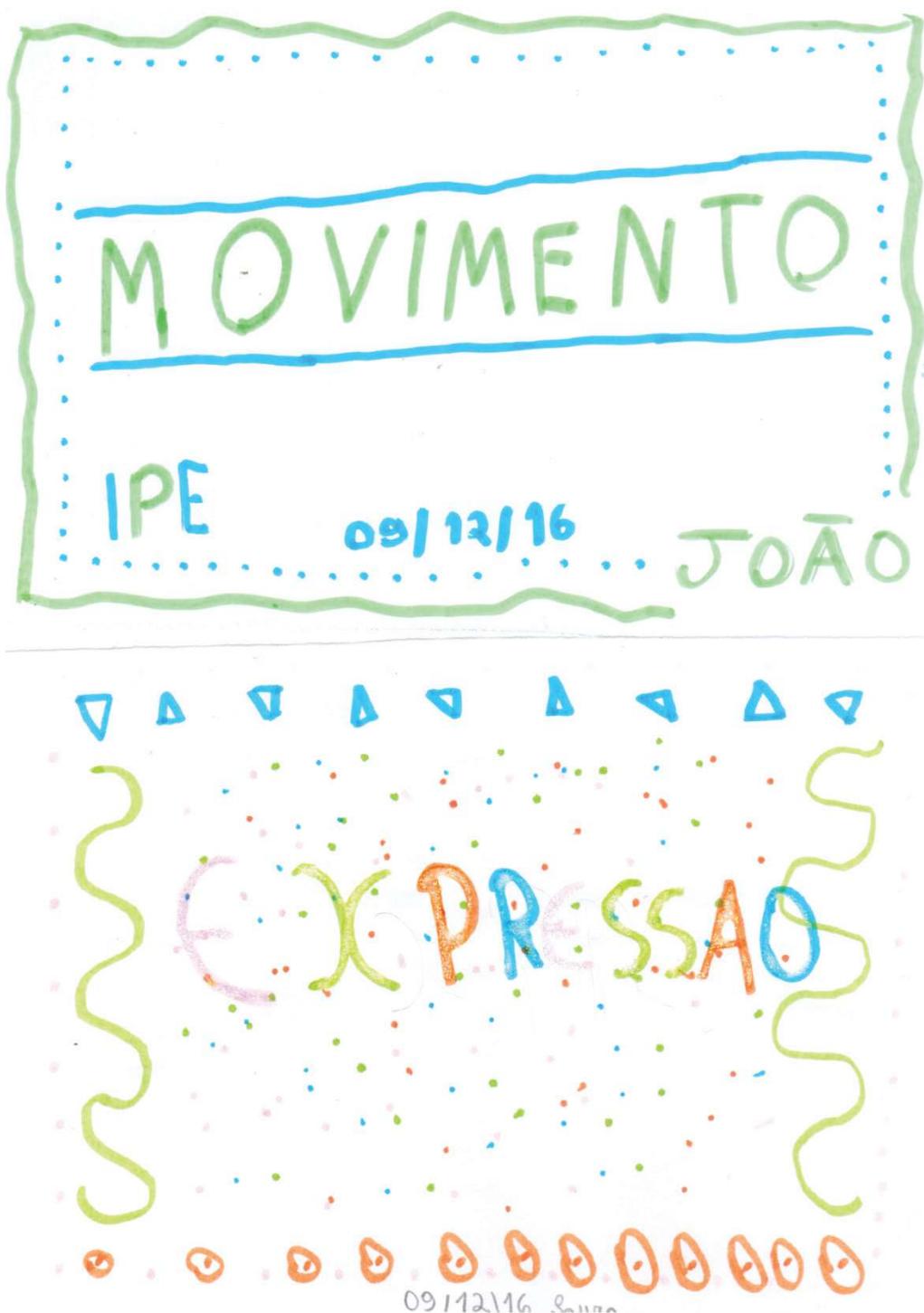
STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática**: seus princípios e possíveis desdobramentos. *Revista Repertório Teatro e Dança*, 12 (13), pp. 48-54, 2009. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revteatro/article/vieew/4013>> Acesso em 20/04/2017.

_____. **A educação e a Fábrica de corpos**: A Dança na escola. v.21 n.53 abr. Campinas, 2001. <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n53/a05v2153.pdf>> Acesso em 20/04/2017.

HALLIDAY, David, RESNICK, Robert, MERRIL, John. **Fundamentos da Física 2**: Gravitação, Ondas e Termodinâmica. 3^a ed. Rio de Janeiro: Editora Livros Técnicos e Científicos, 1987.

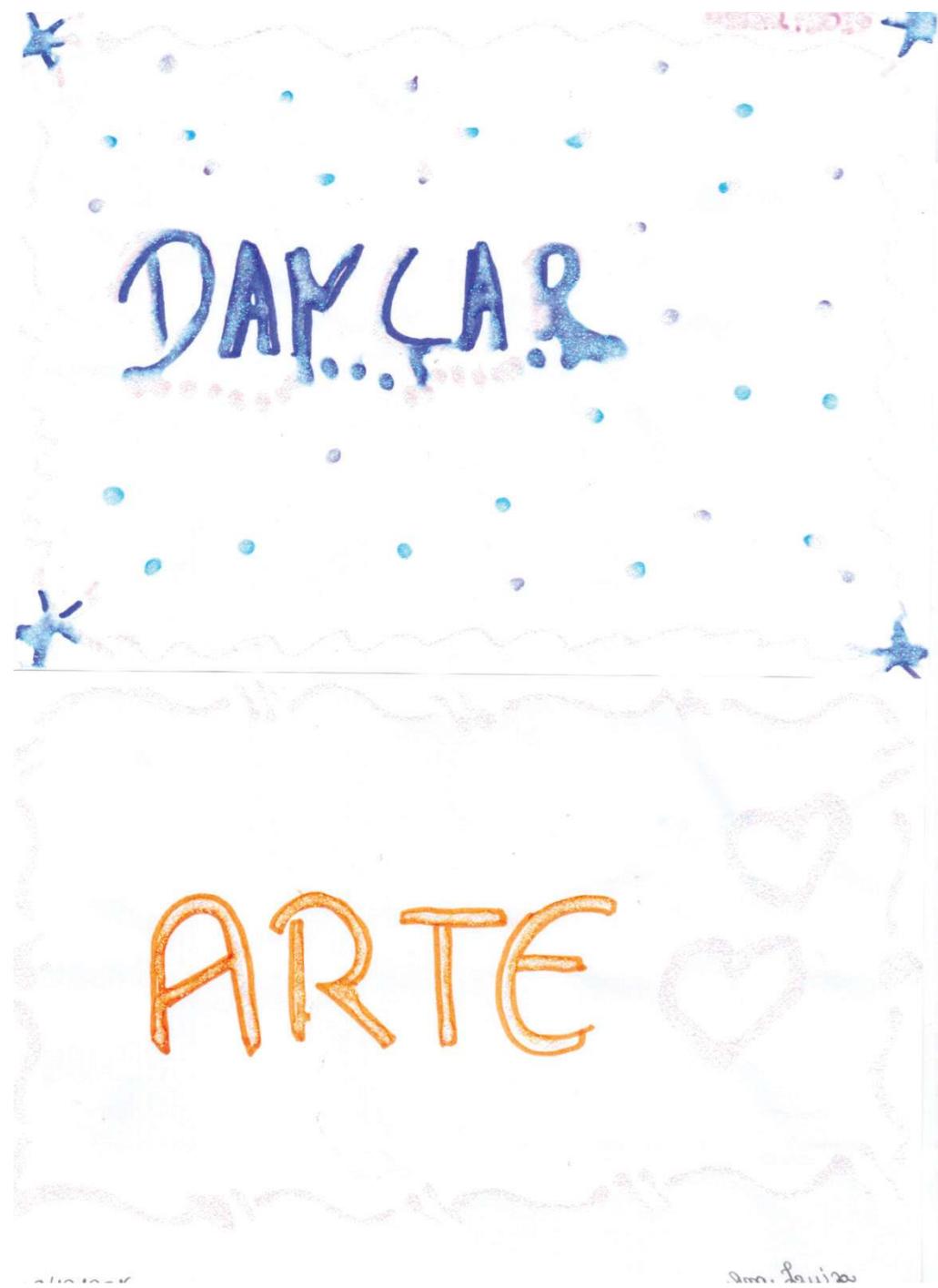
-

ANEXO A



Figuras 1 e 2 . Registro de percepção das aulas

Fonte: Arquivo pessoal, 2016.



Figuras 3 e 4 . Registro de percepção das aulas

Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

09/12/2016

PERSISTENCIA

Guillome

Periodo p/
prender

Figuras 5 e 6 . Registro de percepção das aulas

Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

09/12/2016

EXPRESSÃO

LETICIA

Figura 7 . Registro de percepção das aulas

Fonte: Arquivo pessoal, 2016.

