



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO

CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO

DEPARTAMENTO DE ARTES

LICENCIATURA EM DANÇA

VITÓRIA FERREIRA DA SILVA

**REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE PROCESSOS METODOLÓGICOS EM
DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Recife

2023

VITÓRIA FERREIRA DA SILVA

**REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE PROCESSOS METODOLÓGICOS EM
DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Virgínia Bezerra de Araújo

Recife
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do programa de geração automática do SIB/UFPE

Silva, Vitória Ferreira da.

Reflexões e proposições sobre processos metodológicos em dança na educação infantil / Vitória Ferreira da Silva. - Recife, 2023.

64 p.

Orientador(a): Márcia Virgínia Bezerra de Araújo

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Dança - Licenciatura, 2023.

Inclui referências, apêndices, anexos.

1. Dança. 2. ensino. 3. crianças. 4. balé clássico. I. Araújo, Márcia Virgínia Bezerra de . (Orientação). II. Título.

700 CDD (22.ed.)

VITÓRIA FERREIRA DA SILVA

**REFLEXÕES E PROPOSIÇÕES SOBRE PROCESSOS METODOLÓGICOS EM
DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Licenciatura em Dança da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Dança.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Márcia Virgínia Bezerra de Araújo - Orientadora

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Dr. Cláudio Marcelo Carneiro Leão Lacerda - Membro Interno

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)

Prof. Ms. Jefferson Elias Figueiredo - Membro externo

Recife
2023

AGRADECIMENTOS

Nunca foi de mim, andar sobre linhas retas, tampouco iniciar uma das pesquisas de minha vida de uma forma clichê. Mas sendo Deus o maior provedor de minha vida, que me sustentou até aqui, só posso iniciar este momento agradecendo a Ele. Só Deus sabe o que passei até chegar aqui, depois de quatro anos de curso, dentro deles quase dois anos assistindo aulas online, em plena pandemia. Não achei que seria possível, mas cheguei, e sinto pelos estudantes, professores, amigos e familiares que se foram, nesse período.

Gostaria de agradecer ao meu filho Marcos Davi, que foi tão compreensivo e paciente, ao ver a mamãe tão ocupada durante esses quatro anos na universidade, dividindo a maternidade com o trabalho e a vida acadêmica. Tudo que fiz foi por você! Também agradeço a toda minha família que sempre me apoiou, acolheu, acreditou em mim e cuidou de Davi, para que eu pudesse trabalhar, estudar, e hoje chegar até aqui. Vocês são minha base e dedico este trabalho a vocês.

Aos meus amigos, que sempre me incentivaram e mostraram diariamente que eu sempre fui capaz e por muitas vezes me ajudarem nesse processo de escrita, revisão e formatação da presente monografia.

Agradeço aos meus queridos professores da faculdade, por quem sempre tive grande admiração, respeito e carinho. Cada um deixou uma marca especial na minha vida, e agradeço pelas trocas de experiências no *campus*.

A minha querida orientadora e amiga, Márcia Araújo, que abraçou minha ideia como se fosse dela mesma e esteve comigo durante todas as etapas e processos de pesquisa, principalmente correndo contra o tempo. Isso não seria possível sem você!

Agradeço as minhas diretoras e coordenadoras das escolas em que leciono, bem como aos pais dos meus alunos, que foram muito compreensivos com minha ausência em alguns momentos, no decorrer dos anos, devido à faculdade e à pesquisa de conclusão.

Agradeço imensamente também as professoras de dança que passaram pela minha vida. Tenho certeza de que o ensino de vocês contribuiu muito para meu amor pela docência.

As professoras e colegas de profissão, que aceitaram o convite para participarem desta pesquisa, bem como as escolas e academias de dança que abriram suas portas para mim.

Agradeço a minha amada bisavó Catarina, que hoje não está mais entre nós, mas sempre investiu na minha vida artística, bem como em meus estudos. Nunca esquecerei da minha primeira sapatilha de balé dada por ela, aos 6 anos.

E por fim, mas não menos importante, a minhas amadas meninas super poderosas, mãe, vó Leticia, tia Ana e tia Lila. Vocês são uma fortaleza; e tanto me inspiraram nesse processo intenso.

"Quando você dança, seu propósito não é chegar a determinado lugar. É aproveitar cada passo do caminho."

(Wayne Dyer)

RESUMO

Essa monografia buscou refletir sobre como acontece o ensino de dança infantil, em especial para a faixa etária de três a sete anos, em espaços formativos em balé clássico - escolas de ensino básico e academias de dança - considerando os processos de elaboração de planos de ensino e aplicação prática dos mesmos. Para isso, foi necessário visitar os diversos métodos de balé clássico, observar aulas e entrevistar professores, bem como estudar acerca do desenvolvimento infantil, no que se refere às diversas etapas evolutivas nesse primeiro setênio. As pessoas entrevistadas denominaram de maneiras diferentes suas práticas, entre as quais podemos destacar: dança criativa, dança educativa moderna, dança espontânea, pré-balé, baby-class, considerando as diferentes concepções e interpretações do que significa a iniciação ao balé clássico. As análises dos discursos e métodos observados me permitiram compreender a importância de cada educador da dança criar sua própria metodologia, apesar da existência de apostilas acessíveis. Desenvolvo, portanto, uma reflexão e uma proposta integrativa para as primeiras movências, de maneira que vá ao encontro de uma arte lúdica, orgânica e criativa de balé clássico para crianças.

Palavras-chave: Dança; ensino; crianças; balé clássico.

ABSTRACT

This monograph sought to reflect on how the teaching of children's dance happens, especially for the age group of three to seven years old, in classical ballet training programs at elementary schools and dance academies, considering the processes of elaboration of lesson plans and their practical applications. To that end, it was necessary to revisit the different methods of classical ballet, observe classes and interview teachers, as well as study child development, with regard to the different evolutionary stages in these first seven years. The respondents named their practices in different ways, among which we can highlight: creative dance, modern educational dance, spontaneous dance, pre-ballet, baby-class, considering the different conceptions and interpretations of what it means to be introduced to classical ballet. The analyzes of the observed discourses and methods allowed me to understand the importance of each dance educator creating their own methodology, despite the existence of accessible handouts. I propose, therefore, a reflection and an integrative proposal for the first movements, in a way that meets a ludic, organic and creative art of classical ballet for children.

Keywords: Dance; teaching; children; classical ballet.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
1. EDUCAÇÃO INFANTIL NA DANÇA	13
1.1 História, fatos, casos e acasos	13
1.2 Balé, tradição e ruptura?	18
2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL: MOVENDO, SENTINDO, PENSANDO E CONHECENDO O CORPO	26
2.1 Corpo, tempo e processos	26
2.2 As fases de desenvolvimento infantil e princípios de organização e integralidade corporal	30
3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MOVIMENTO: PESQUISA DE CAMPO EM ESPAÇOS FORMATIVOS DE BALÉ CLÁSSICO	38
4. UMA PROPOSTA INTEGRATIVA PARA AS PRIMEIRAS MOVÊNCIAS ...	49
4.1 Noções básicas	49
4.2 Princípios de movimento	54
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
APÊNDICES	61
ANEXOS	63

INTRODUÇÃO

A dança é um reflexo da cultura e identidade social, sendo historicamente, uma das manifestações socioculturais mais antigas, como danças ritualísticas e sagradas (BOURCIER, 2001), mas encontra-se pouco presente nas escolas no sentido da arte como conhecimento educativo propriamente dito, uma vez que as instituições de ensino, em sua maioria, têm-na direcionado apenas para fins comemorativos ou como mera atividade disciplinar. Embora tal atividade seja compreendida como artística, aparentemente não se valoriza o processo de escolarização em dança, deixando-se, portanto, de desenvolver construções pedagógicas, nesses processos metodológicos, que são indispensáveis para o real aprendizado corporal e artístico.

Pesquisadores do ensino das artes, como Ana Mae Barbosa e Marques, defendem tais abordagens pedagógicas construtivas. Marques (2012b) afirma que apesar da ideia de expressão ser tão presente em documentos oficiais na área de educação, pouco encontramos embasamento nos estudos contemporâneos sobre a arte da dança. E das instituições de ensino que trazem propostas pedagógicas para esta área, muitas ainda são enrijecidas por códigos específicos, afastando crianças, principalmente na primeira infância, dos 0 aos 7 anos, de seus processos criativo-expressivos e de autoconhecimento na educação infantil, contempladas nas fases de desenvolvimento das referidas faixas etárias.

Rudolf Laban (1990), considerado o precursor da dança moderna alemã, também muito contribuiu com seus estudos e análises acerca da natureza do movimento corporal, para a legitimação da área da Dança-educação. Laban acreditava que os seres humanos só seriam capazes de tomar consciência de seus corpos, utilizando seus movimentos da melhor maneira possível, ou seja, de forma mais harmônica e estruturada através da combinação de quatro categorias: expressividade, espaço, forma e corpo. Laban defende que a dança deve ser um meio possível para ensinar a criança a viver, movimentar-se e expressar-se no ambiente que rege sua vida.

Após a construção de práticas da Educação somática¹ por Thomas Hanna, na década de 1960, estudos foram levantados para se repensar acerca dos processos internos, individuais e do conhecimento em respeito ao corpo e mente, fazendo-se necessário repensar também as práticas do ensino em dança por diversos profissionais, que iniciaram a criação de métodos como dança somática e o *Body-Mind Centering*². A técnica Klauss Vianna também é um exemplo de dança da educação somática, oriunda de tais reflexões sobre o papel do corpo em movimento.

Mas, mesmo após estudos, inovações e descobertas sobre o conhecimento do corpo em movimento em seus aspectos integrativos, muitos professores de dança da educação infantil ainda distanciam suas metodologias do ensino da dança de tais abordagens, não contemplando em suas aulas, atividades que respeitem o corpo e as suas fases de desenvolvimento, ao já iniciarem a introdução de linguagens codificadas na primeira infância. Fase crucial para o desenvolvimento da criança, principalmente na etapa de escolarização, pois, quando essa fase é bem desenvolvida, possibilita a aquisição futura de habilidades mais específicas.

Criar planos de aula e ensino de forma positiva, construtiva e eficaz, dentro dessas perspectivas, tem sido um grande desafio para professores. Materiais didáticos sistematizados são recursos utilizados por docentes em instituições de ensino para auxiliarem nesse processo metodológico. Mas o difícil acesso a alguns desses materiais mais específicos na área de dança, principalmente no caso dos sistematizados para auxílio em tais processos, tem sido um dos principais fatores problemáticos para o desenvolvimento construtivo de planos de aula e ensino; ponto fundamental para a presente pesquisa, afetando diretamente o processo de ensino-aprendizagem, segundo conversas informais com alguns colegas da área em campo.

Segundo Marques (2012b), linguagens mais antigas na área da dança, como o balé clássico, tendem sempre a priorizar seu tradicionalismo histórico de forma excessiva, resultando na maioria das vezes no enrijecimento de algumas práticas de ensino, com repertórios prontos e formatados, não considerando os estudos e descobertas, na contemporaneidade, sobre o corpo e o ensino da dança.

¹ Campo teórico-prático que se compõe de métodos cuja intervenção pedagógica investe no movimento do corpo, visando à manutenção de sua saúde por mudanças de hábitos psicomotores não produtivos.

² Abordagem experimental criada por Bonnie Bainbridge Cohen. O estudo consiste no aprofundamento do autoconhecimento e do conhecimento do mundo através da corporalização.

A respeito desse modelo de ensino que é repassado, Marques (2012b, p. 45) ainda provoca: "Fazer com que as crianças decorem textos não garante que o compreendam, não é mesmo?" Da mesma forma, fazer com que elas decorem passos, sequências e repertórios, não garante que as crianças dançam ou desenvolvam tudo o que poderiam, com a dança, através da dança, na dança.

Marques (2012b) afirma que não existe um trabalho criativo e expressivo por parte das crianças quando docentes promovem atividades que impulsionam para a formatação desses corpos, sem um trabalho de investigação e expressividade. Fica então, para docentes dessa linguagem específica da dança – que visam a associar a essa prática de ensino, atividades que contribuam com e respeitem o desenvolvimento infantil – a árdua tarefa de encontrar materiais didáticos programáticos que tragam tais abordagens.

Apesar da legitimação e sistematização das sete metodologias de ensino existentes no balé clássico (as quais discutiremos mais adiante) que permeiam o mundo, difícil é o acesso aos registros que encontramos das mesmas, pois muitas vezes esses materiais são restritos a profissionais e academias credenciadas, bem como sua linguagem nas línguas estrangeiras. Algumas escolas de dança na cidade do Recife, que seguem metodologias específicas, por exemplo, utilizam de seus conhecimentos pré-existentes com grandes mestres fundadores dessas escolas para repassá-los em sala.

Logo, fica a preocupação já existente na história desta dança clássica, na criação de algumas escolas renomadas que utilizavam metodologias específicas, acerca da qualidade de ensino, expressada pela pesquisadora em dança, Caroline K. Castro (2013) em seu livro *Dança clássica: da origem à profissionalização*. Na obra, a autora pontua que nesse cenário, devido à escassez de trabalho na época, algumas pessoas sem a devida formação se apresentavam como professores de dança, sem qualificação para desempenhar tal tarefa. Ainda hoje, mesmo com a graduação específica em licenciatura em dança aqui no Brasil, encontramos casos semelhantes.

Em uma entrevista para uma pesquisa acadêmica³ Flávia Barros, professora e referência no ensino do balé clássico na metodologia de balé Russo há décadas,

³ Flávia Barros - Diferenciais metodológicos no ensino do balé clássico. Trabalho de conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Dança da UFPE, por Giselle Augusto Farias, em 2019.

revela que não possui registros de suas práticas nem de sua metodologia de ensino. Essa é uma dura realidade encontrada nessa área, logo, fica à mercê de conhecimentos prévios e do modo criativo dos professores, a construção de seus planos de aula. Planos que nem sempre são propícios para os corpos que estão disponíveis em sala de aula.

De fato, digo com propriedade que existe uma grande carência, no curso de licenciatura em dança da UFPE, de estudos acerca da educação infantil de forma aprofundada, e escassos são os recursos didáticos estruturados para se trabalhar em campo. Dito isto, como estudante desta licenciatura e docente em campo, observando tais lacunas expostas acerca das estruturas pedagógicas positivas para corpos infantis na primeira infância, dentro da prática clássica, trago a proposta de uma investigação histórica e reflexiva sobre a temática, tendo como principal objeto a metodologia de formação no balé RAD⁴, em que está intrínseca a ludicidade, contemplando atividades que respeitam as fases de desenvolvimento infantil.

Na presente pesquisa-ação, o diagnóstico foi levantado a partir de situações vivenciadas por mim e outros colegas de profissão – através de trocas em diálogos informais, questionários, entrevistas e mensagens de grupo via WhatsApp, além das observações de aula – acerca das práticas de ensino de balé nas escolas e em academias de dança. Esses resultados serão discutidos e analisados em seu conteúdo qualitativo.

A pesquisa teve como objetivo uma investigação, bem como reflexões acerca de algumas práticas de ensino do balé clássico para crianças, nas escolas, partindo de uma análise sobre os princípios dessas metodologias observadas. Como e de que maneira os professores têm acesso aos materiais pedagógicos dessas práticas?

Um dos objetivos específicos atingidos foi o de revisar princípios do balé clássico e refletir sua adequação à educação infantil, visando à elaboração de estratégias metodológicas mais integrativas de movimento, de modo a respeitar as fases de desenvolvimento infantil. Uma das intenções da presente pesquisa seria a elaboração de uma proposta sistematizada como subsídio para professores de dança na referida faixa etária, mas não caberia neste estudo, devido ao tempo condensado, tal amplitude e aprofundamento.

⁴ Sigla para metodologia de ensino do balé clássico inglês, Royal Academy of Dancing.

1. EDUCAÇÃO INFANTIL NA DANÇA

1.1 História, fatos, casos e acasos

A dança está fortemente presente nas instituições de ensino, mas geralmente, ela tem sido enfatizada enquanto produto estético e não artístico. Essa realidade é vista tanto nas academias, quanto nas escolas de ensino básico e fundamental, nas quais a dança faz parte do currículo ou de maneira extracurricular. Parece que a visibilidade da dança é mais importante do que o processo educativo inerente a ela, na medida em que o foco é, em sua maioria, o ensino de coreografias para apresentações nas datas comemorativas. Festa de Dia das Mães, Páscoa, São João e Natal, são exemplos de oportunidades perfeitas para essas instituições divulgarem seu “trabalho”, ou melhor, venderem seu produto. Mas as práticas metodológicas realmente construtivas, para fins educativos, infelizmente se fazem pouco presentes.

Márcia Strazzacappa (2006) aponta estudos realizados a respeito das aulas de dança em ambiente escolar, mostrando que essas aulas em sua maioria são ofertadas de forma extracurricular. A autora afirma que por se tratarem de aulas que acontecem no contraturno ou após as aulas regulares, acabam se tornando um projeto isolado, desvinculado das propostas pedagógicas dessas instituições, sendo apenas utilitária para eventos e divulgação, como já visto.

Pensar em dança como processo arte-educativo e não apenas como produto estético, tem sido um grande impasse e desafio no ambiente escolar, seja para docentes em formação ou formados no curso de Licenciatura em Dança. De fato, muitas são as dificuldades que esses docentes encontram nas instituições de ensino, a começar pela sua desvalorização profissional e pela desvalorização da dança enquanto educação. Sobre isto, Strazzacappa (2006, p.16) ainda afirma que "a dança está no terceiro mundo da arte".

Na década de 1990, diferentes Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), foram publicados e apontavam conteúdos básicos que deveriam ser ministrados sobre cada área de conhecimento, segundo cada série escolar. Strazzacappa (2006) afirma que muitos educadores se manifestaram nessa época, pelo Brasil, em concordância ou oposição aos PCNs, mas no campo da dança, inserida na área de Artes, quase nada ocorreu. A versão mais atual que encontramos das publicações

dos PCNs, para a educação infantil, é de 1998, em seu terceiro volume. Isso mesmo, 1998. Nesta versão mais "atual", a dança ainda é abordada como uma movimentação corporal nas aulas de educação física e/ou acompanhamento rítmico para as aulas de música, sem ser considerada uma linguagem específica de conhecimento.

Marques (2012b), observou que até o ano de 1996 a arte ainda não era considerada uma área do conhecimento a ser ensinada nas instituições de ensino, mas sim uma atividade de divertimento. A Dança e a Educação mostraram-se por muito tempo serem áreas antagônicas, totalmente distantes, diferentes e isoladas, segundo Fontanella (1985). Mesmo com esse cenário de desvalorização da dança enquanto área do conhecimento pelas gestões governamentais e com a produção limitada de conteúdos da área, o conceito Dança-Educação ganhou força pelo Brasil com pesquisadores e docentes que a buscam de maneira mais aprofundada e a vivenciam.

A dança-educação traz em seu conceito novos olhares para o ser humano, mostrando e comprovando, com suas práticas metodológicas, a capacidade de criação, expressão, conhecimento de mundo e autoconhecimento, socialização e cooperação. Ao iniciar seu processo de escolarização, a criança traz conhecimentos prévios de seu corpo que ainda não foram despertados. Segundo Steinhilber (2000, p.8): "Uma criança que participa de aulas de dança [...] se adapta melhor aos colegas e encontra mais facilidade no processo de alfabetização".

Como docentes nesta área, é imprescindível uma construção pedagógica que possibilite que as crianças possam vivenciar experiências fundamentadas na liberdade de movimento, que permitam a exploração do espaço, bem como de sua criatividade e de suas fantasias em cada gesto, estas que possivelmente irão manifestar seus pensamentos, sensações, emoções e desejos mais internos.

Infelizmente, mesmo sendo um fato que a dança tem um importante papel para o conhecimento, Marques (2012b) aponta que poucas são as instituições de ensino e gestões governamentais que investem e apostam em professores na área de conhecimento em dança. Profissionais da área de educação física ensinando linguagens específicas de dança, bem como pedagogos criando trabalhos coreográficos para eventos, são exemplos recorrentes observados nas escolas. Sobre isso, Marques (2012b) ressalta que as linguagens da educação física e da

dança são muito diferentes, e raros são os cursos de pedagogia que incluem a dança em seu currículo de formação.

Ainda sobre o resultado dessa falta de formação específica na área de dança desses profissionais, Marques aponta que

O ensino de dança nas escolas fica à mercê da instituição, da boa vontade, das vivências culturais e sociais de dança dos professores. Sabemos que intuição, boa vontade e experiência pessoal são importantíssimos, mas não bastam para um trabalho pedagógico significativo com as crianças, embora sejam sempre muito bem-vindos. (MARQUES, 2012b, p. 22).

Quando profissionais devidamente formados ou em processo de formação em dança atuam em uma escola, poucas são as oportunidades de desenvolver um trabalho pedagógico significativo, pois como visto muitas vezes lhes são cobrados resultados finais rápidos, como no caso das coreografias para apresentações artísticas, ignorando processos realmente válidos acerca do conhecimento nessa área.

Mesmo com a mudança do cenário legislativo sobre o ensino de artes, passando a ser compreendida pela LDB 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases) (apud MARQUES, 2012b), ainda percebemos que muitos alunos, pais, instituições e professores ainda vêem a dança apenas como uma mera diversão e relaxamento. Marques (2012b) afirma que pensar no divertimento das crianças na primeira infância nesse processo de ensino é um pensamento bastante válido, mas a preocupação é se elas realmente estão se desenvolvendo com tais propostas, pois assim como em qualquer outra área, a dança também tem conteúdos e princípios para serem conhecidos e explorados, em especial sobre a corporalidade de cada criança.

A respeito de tais princípios, Saralívia S. Ferreira (2009), em sua pesquisa sobre o processo de criação em dança na escola, diz que na dança o corpo assume um papel responsável na interação do indivíduo com o mundo, sendo este um facilitador desta comunicação, interna e externa, através da consciência corporal atuante nas emoções, motricidade e cognição corporal, indispensáveis para as crianças. Laban afirma que "os movimentos de um ser vivo servem-lhe, em primeiro plano, para que assegure o cumprimento das suas necessidades vitais" (LABAN, 1978, apud, MARQUES, 2012b, p. 51). Barreto (2004) aponta que a dança na escola pode propiciar o autoconhecimento e incentivar a expressividade das crianças, além

de possibilitar a comunicação não verbal através de diálogos corporais. Promovendo assim, relações mais equilibradas e harmoniosas diante do mundo, partindo desse ambiente, desenvolvendo a apreciação e a fruição da dança (BARRETO, 2004, p. 66).

Com isso observamos que apesar das vastas movimentações corporais que realizamos para diversas finalidades, em primeiro lugar, movemo-nos para vivermos. Logo, não seria adequado pensar em dança como técnica na primeira infância, pois estaríamos privando as crianças da exploração individual e do mundo expressados por elas, através suas movências naturais. Essa construção gradativa que conecta corpo, seja (interno) pelas emoções, (externo) pelas sensações com o mundo, é fundamental para o autoconhecimento; é indispensável e primordial nesse primeiro contato com a dança. Pular essa fase, ou aplicar práticas não propícias pode acarretar em resultados negativos e desgastantes para o corpo e a mente das crianças.

Laban (LABAN, 1978, apud, MARQUES, 2012b) sugere que na dança deveríamos aprender a "dominar o movimento", domínio que está ligado à sua compreensão e consciência, e não ao controle. Para Marques (2012b), na educação infantil esse domínio está relacionado também aos aspectos da vida, como as relações afetivas em sociedade, que teriam, por sua vez, total importância em seus processos de crescimento e desenvolvimento. Atividades em círculos e acolhidas no início das aulas são exemplos práticos que seguem esses princípios, primordiais para um processo educacional genuíno em dança, na referida faixa etária.

Para a construção desse processo pedagógico, planos de ensino e de aula são estruturas programáticas utilizadas para organizar todo o desenvolvimento do trabalho pedagógico de diversas linguagens no ensino. Após a mudança do cenário da arte-educação nas escolas, onde a dança inicia e vem lutando pela sua legitimação enquanto linguagem, algumas instituições vêm solicitando essas estruturas programáticas aos professores de dança, que por muitas vezes utilizam de seus conhecimentos prévios, de ainda enquanto apenas discentes na área, para estruturarem tais planos, por falta de acesso a materiais estruturados, em especial para atuar na educação infantil, que possam auxiliá-los.

Apostilas e livros são fontes sistematizadas que abarcam conteúdos específicos de áreas diversas e que auxiliam docentes nas instituições de ensino, servindo como uma orientação para a estruturação de seus processos

metodológicos de ensino. Dentro desses materiais encontramos uma divisão de conteúdos bem estruturados, com linguagens e atividades direcionadas para as referidas faixas etárias específicas de cada material. Ainda podemos encontrar, no final desses conteúdos, sugestões didáticas para o professor desenvolver e aplicar seus trabalhos com os alunos, em sala de aula.

Muitos desses materiais, alguns produzidos pela Secretaria de Educação para a área de Artes, são bastante limitados e insuficientes para esses profissionais atuantes na educação infantil, por se tratarem de indicações e sugestões amplas e, em sua maioria, direcionadas ao ensino fundamental e médio.

Diversos são os princípios de movimento e os conteúdos em dança e, de fato, livros didáticos existentes na área não conseguem dar conta de sistematizar todos esses conteúdos necessários de serem trabalhados na pedagogia da dança. Desde a década de 1980, já existiam diversos trabalhos publicados focados na área, como por exemplo, na expressão corporal ou na linguagem do movimento corporal, especialmente por autores estrangeiros. Como grande exemplo, temos Lola Brickman, com o livro "A linguagem do movimento corporal" (1989), no qual a pioneira em expressão corporal revê alguns conceitos e acrescenta novas experiências adquiridas em anos de ensino de dança, tendo como filosofia, a expressão do ser humano pelo movimento. Esse conceito de expressividade corporal também é defendido na dança-educação, por Laban (LABAN, 1978, apud, MARQUES, 2012b).

Mesmo com essa variedade de estudos e trabalhos publicados na área, Strazzacappa (2006) afirma que a produção de pesquisadores e pensadores em dança é muito limitada e que há uma grande carência nos estudos sistematizados sobre essa área do conhecimento.

A educadora do movimento Rossana Alves⁵, especialista em desenvolvimento infantil, utiliza em suas abordagens pedagógicas, o movimento somático. Essa experiência de movimento permite que o corpo se mova através da propriocepção, de dentro para fora. Rossana conta, em sua entrevista para a presente pesquisa, que são dois os livros que utiliza para a estruturação de suas

⁵ Rossana Alves é dançarina, educadora e especialista em desenvolvimento infantil. Formada em Dança pela UFBA, é educadora do movimento somático e movimento infantil pela *School for Body-Mind Centering* (BMC). Hoje atua como docente na área de dança criativa para crianças e famílias, também proporcionando treinamentos em dança, corpo e movimento para artistas e educadores que trabalham com crianças.

aulas, sendo o segundo deles uma “bíblia para o professor” *Body, mind and spirit in action - A teacher's guide to creative dance*⁶, e *Creative dance for all ages*⁷, ambos livros estrangeiros e não traduzidos.

A respeito disso, a mesma expressa sua preocupação, pois a exportação desses materiais é muitas vezes de alto custo e não são todos, ou é quase mínimo o número de professores, que têm o domínio da língua inglesa para estas leituras. Ela afirma que materiais como estes no Brasil, são mais que necessários para docentes na área da dança. Vale ressaltar que mesmo se esse acesso fosse mais fácil, muitos desses materiais não teriam conexão com o contexto de nosso país, visto que cada lugar tem sua história e diversidade cultural, seja de movimentos e ritmos, tão importantes de serem vivenciados na infância para a ampliação de vocabulário e construção da identidade.

É bastante provável que muitos professores da área do ensino de dança não possuam tais materiais adequados para suas práticas e tenham que se valer apenas de sua criatividade, intuição e/ou alguns conhecimentos e experiências na área para desenvolverem seus processos de ensino; processos que muitas vezes, por não terem fundamentação, acabam por não serem positivos para corpo, como no caso do balé clássico. Ressalto que não estou defendendo ou propondo uma "receita de bolo" pronta para os professores utilizarem da mesma maneira, afinal é importante que cada professor encontre seu próprio caminho metodológico, visto que cada turma de alunos é distinta e apresenta contextos distintos, mas sim, um material que indique o mínimo necessário de conteúdos de dança para nortear tais docentes em suas construções, e que a partir disso, as crianças nessa primeira infância não pulem etapas e construam sua corporeidade da maneira mais saudável possível.

Fortin (1998, p. 80) afirma que "professores de dança tendem a repetir o que aprenderam quando estudantes", mas essa repetição é válida até que ponto? Acerca disso, a autora ainda complementa que essa aprendizagem por observação sustenta o "conservadorismo do ensino", tornando-os inúmeras vezes enrijecidos. Aqui nos cabe a reflexão de que talvez tais práticas, utilizadas em um determinado tempo específico, possam não contemplar corpos e contextos de outro determinado período.

⁶ Escrito por Patrícia Reedy e publicado em 2003, pelo Luna Dance Institute, instituto de dança nos Estados Unidos da América.

⁷ Por Anne Green Gilbert, sendo publicado em sua primeira edição em 1992.

1.2 Balé, tradição e ruptura?

O ensino do balé clássico ficou conhecido no mundo inteiro por seu virtuosismo, trabalho árduo, estereótipo corporal "adequado" e técnicas impecáveis. Nas primeiras reflexões acerca da dança-educação, por volta da década de 1950 por Laban, a participação do balé clássico à princípio foi questionada e até rejeitada, pois a exaltação do corpo ideal e da formatação corporal iam contra toda a compreensão de dança para todos e todos os corpos, defendida nessa abordagem de ensino, em contraposição às técnicas rígidas. Hoje, nessa linguagem específica, encontramos vários tipos de corpos e adaptações advindas de contextos e localizações geográficas distintas, por diferentes métodos de ensino; mesmo a prática ainda sendo realizada em sua maioria por corpos brancos e esbeltos. Em breve, veremos um pouco sobre tais variações dessa prática.

Nas escolas, essa prática como atividade extracurricular é vista com frequência nas coreografias em festividades e nos grandes eventos de conclusão do ano letivo, mas as abordagens de ensino por trás dos palcos é que preocupam, pois como visto, a maioria desses projetos se desvinculam das propostas pedagógicas verdadeiramente educativas. Outro fato preocupante é que não sabemos se existem recursos estruturados para subsidiar esses docentes em suas práticas. Sabemos que os que existem são limitados a academias de dança licenciadas por metodologias específicas.

Dentro de um levantamento de buscas e leituras desta presente pesquisa, alguns guias de ensino traduzidos para docentes foram encontrados na metodologia *Royal Academy of Dancing* (RAD), como o "Balé passo a passo" (2012) e "Bailarina - Um guia passo a passo para o balé" (2015), por Jane Hackett⁸. Os dois materiais trazem uma abordagem totalmente técnica, mesmo o primeiro sendo mais direcionado para crianças. Não estou menosprezando a importância das abordagens técnicas no ensino da dança, mas penso em como elas serão utilizadas na prática, por um professor que trabalha diretamente com o público infantil, que lerá tal conteúdo e deseja aplicá-lo em sala de aula.

⁸ Diretora da Escola Nacional de Balé da Inglaterra.

Observo que alguns profissionais graduados em dança que trabalham com o balé clássico com crianças, vêm elaborando alguns métodos próprios para seus trabalhos pedagógicos, a fim de desenvolverem um maior aprofundamento nesta área, tão pouco explorada nos cursos de licenciatura em dança. A professora de balé clássico Paola Bartolo⁹ é um exemplo disso. Formada em dança pela Escola Municipal de Bailado de São Paulo, hoje é uma grande referência para docentes que desejam se especializar no ensino do balé clássico para crianças e que estão tendo seu primeiro contato com o clássico através do ensino lúdico. Em seus cursos de formação para professores, ela defende que a técnica para crianças não é prioridade no ensino e que existem outros ensinamentos mais importantes para serem explorados. Mas será que esses ensinamentos se referem a compreensão de um processo realmente saudável de desenvolvimento?

Após levantamentos de dados para a presente pesquisa, os quais discutiremos de forma mais aprofundada no próximo capítulo, foi visto que professores que lecionam linguagens mais específicas de dança, para crianças, como a do balé, vêm se deparando cada vez mais com o desafio pedagógico e criativo de construir planos de aula que contemplem abordagens desta prática, de forma integrativa e respeitem as fases de desenvolvimento infantil. É fato que tais abordagens não são tão exploradas nas metodologias mais tradicionais das práticas clássicas, mas que são imprescindíveis em qualquer fase de escolarização na educação infantil.

A abordagem triangular de Barbosa (2010, apud MARQUES, 2012b) é um exemplo de etapas a serem contempladas nesse processo. Tal abordagem revela que o conhecimento da arte está no cruzamento entre “o fazer (no caso da dança, o dançar), a apreciação (olhar, fruir, assistir, ler) e a contextualização” (MARQUES, 2012b, p. 49). Essa proposta na educação infantil, segundo Marques (2012b), traz a possibilidade de ampliarmos os horizontes das experimentações e brincadeiras com o corpo. “Ela permite que adentremos o universo da linguagem, da estética, das relações com os outros” (MARQUES, 2012b, p. 50).

Essa forma de compreender o conhecimento das artes foi reconhecida como uma forma de abrir os horizontes nesta área em qualquer fase escolar. Isso nos

⁹ Diretora do Núcleo de Qualificação para Professores de Balé Infantil e Professora de Balé Clássico do corpo docente da Cia Balé de Cegos Fernanda Bianchini, Paola promove diversos cursos para professores de balé na primeira infância.

mostra que tais reflexões acerca da importância dos processos do ensino em dança não devem ser ignoradas ou antecipadas, mas sim respeitadas e vivenciadas.

Ainda sobre a experimentação e percepção de professores em sala de aula acerca da proposta triangular, Isabel Marques relata

O quanto o olhar e os corpos das crianças se transformam quando tomam consciência de suas possibilidades corporais a partir da incorporação e corporeificação dos signos da linguagem em diálogo com o fazer, o apreciar e a contextualização da dança. (MARQUES, 2012a, p. 49).

O fazer dança através de atividades com estímulos lúdicos têm sido um discurso bastante presente entre profissionais do clássico, seja em escolas de ensino regular e até mesmo academias de dança renomadas como a Petite Danse¹⁰ (PD); escola que apesar de utilizar a metodologia de ensino Russa, *Vaganova*, afirma utilizar uma "metodologia lúdica e criativa" com o ensino infantil. O questionamento que fica ao ler essa descrição é de como e por qual parâmetro se dá essa abordagem, trancada a "sete chaves".

Em suma, após algumas entrevistas feitas com algumas professoras de academias de dança e escolas de ensino básico do Recife, que utilizam metodologias específicas do balé, as quais discutiremos mais à frente, observou-se que grande parte delas não seguem à risca a metodologia específica da instituição, pois sentem a necessidade de atrelar a suas práticas, outros estudos acerca do corpo em movimento.

Hoje, com os grupos de redes sociais, várias trocas sobre as abordagens de ensino são permitidas, entre docentes. O grupo de WhatsApp, Professores de balé infantil PE, do qual faço parte, é o maior exemplo que posso trazer. Nesse grupo, alguns planos de aula temáticos são compartilhados e comercializados entre colegas de profissão que atuam em escolas de ensino regular e/ou academias de dança. Todos os planos são avulsos, isso quer dizer que são independentes uns dos outros e não possuem um cronograma específico. Estes tipos de plano podem ser utilizados a qualquer momento em que o docente queira aplicá-los. Essa situação é no mínimo preocupante, visto que estamos defendendo a dança-educação e sua seriedade enquanto trabalho pedagógico, com finalidade educacional e não apenas diversão. Portanto, pensar em um plano avulso, isolado e independente dos demais,

¹⁰ Escola de formação em dança no bairro da Tijuca - RJ. Consultado no dia 10/03/2023, no site <https://petitedanse.com.br/>.

não partindo de uma estrutura macro e dissociada das abordagens anteriores, é ir contra o que estamos defendendo.

O primeiro contato com a prática clássica nos primeiros anos é o mais preocupante, pois apesar de a classificação nas escolas para a prática, ser intitulada de "balé clássico infantil", não nos cabe aqui introduzir ou sequer utilizar a linguagem técnica. A respeito disso, Marques afirma que nessa fase de escolarização, dos três aos seis anos de idade, a dança deve ser utilizada para expressão e autoconhecimento e não apresentada como forma¹¹ (MARQUES, 2012b).

Diversas abordagens metodológicas e classificações distintas são usadas nas escolas de ensino regular para as turmas de balé clássico infantil, sendo que na maioria delas, quem as sistematiza, assim como a divisão das turmas, é o próprio professor. Dentre as classificações variadas nas instituições de ensino, para separação de turmas por idade, podemos encontrar algumas nomenclaturas, de acordo com suas respectivas faixas etárias:

- 2½ - 3½ anos de idade - Baby class, Preparação a dança, Nível I.
- 3½ - 5 anos de idade - Pré balé I, Preparação a dança II, Nível II, Pre-primary in dance.
- 6 - 7 anos de idade - Pré balé II, Kids II, Pre-primary in dance/ Primary in dance, Pre-prime.

A classificação e a divisão das turmas normalmente são dadas pelo professor segundo a sua metodologia/escola de base, mas nem sempre são divididas por faixa etária dessa maneira. É muito comum observar turmas mistas com idades bem distintas em algumas turmas. Outro ponto importante a ser observado é o uso dessa classificação na língua inglesa, mesmo a metodologia sendo utilizada em outro país, como aqui no Brasil. Se a classificação não é flexível para cada país que dela se utiliza, bem como o material sistemático não traduzido, seria essa uma metodologia ideal para nossos corpos e contexto histórico e cultural?

Há um consenso entre profissionais acerca da introdução da técnica para crianças, para esta ser iniciada a partir dos sete anos de idade, com passos e nomenclaturas específicas, levando em consideração a corporeidade e

¹¹ Conceito trazido pela autora para um modelo, com formatação específica e pronta, no caso, as coreografias e danças prontas.

individualidade de cada aluno. No próximo capítulo veremos se esse discurso realmente se aplica à prática, nas observações de aulas.

Como qualquer outra arte, a dança se modifica com o passar do tempo e segundo seu contexto. Diversas são as metodologias existentes e escolas criadas para o ensino clássico. Mas o que seriam essas metodologias? E qual a finalidade dessas escolas?

Intitula-se por metodologia, o processo em si para um determinado objetivo. Logo, baseada em fundamentos, essa metodologia é o estudo descritivo para alcançar um determinado saber. Flávio Sampaio (2013) define "método" como uma conjuntura de regras que ditam a "maneira de dança acadêmica" (SAMPAIO, 2013, p.63). A escola por sua vez, segundo a tradução transcrita do dicionário de língua portuguesa Michaelis (2019), é "o conjunto de princípios ou concepção estética seguido por um grupo de artistas". (DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2019).

Sete são as escolas ou metodologias de ensino do balé clássico que percorrem o mundo. Estas seriam, segundo Castro (2015, apud GUEDES, 2019):

A escola Italiana, da qual faz parte o método Cecchetti; a Escola Francesa ou Método Francês; a Escola russa ou Método Vaganova; a Escola Dinamarquesa, da qual faz parte o Método Bournonville; a Escola inglesa ou Método *Royal Academy of Dancing* (RAD); a Escola Americana, da qual faz parte o Método Balanchine; e a Escola Cubana ou Método Cubano (CASTRO, 2015, apud GUEDES, 2019, p. 11).

Mas mesmo com a criação desses diferentes métodos, até os dias de hoje a essência da metodologia clássica, de modo geral, ainda é fortemente preservada. Apenas quatro dessas sete Escolas/Métodos têm maior notoriedade no Brasil, a Escola Italiana e o Método Cecchetti, a Escola Russa e o Método Vaganova, a Escola Francesa e o Método Francês e a Escola Inglesa com o Método RAD; esta última, escolhida como objeto desta pesquisa. A seguir observamos algumas dessas escolas/metodologias, visando compreender melhor as maneiras de interpretação das mesmas em seus processos metodológicos de ensino.

A Escola Francesa foi criada em 1661. O Método francês foi o primeiro a ser criado e é conhecido por sua leveza e movimentos fluidos. Sobre algumas de suas características, Castro (2015, apud GUEDES, 2019) aponta as cinco posições de pés; a rotação externa das pernas e pés (*en dehors*), para maior agilidade do movimento, em 180°; portamento dos braços e repetição como fundamento.

A Escola Russa e o Método Vaganova são reconhecidos por suas exigências e técnica precisa. A Escola tem grande destaque e é um referencial no mundo todo. Criada a partir de elementos de outras escolas como a francesa e a italiana, com bailarinos russos, a dança nesse método dá destaque a movimentos harmônicos, unificando pernas, braços e tronco. Dentre suas características, o manual "Vaganova" (2013, apud GUEDES, 2019), traz seu rigoroso planejamento; abordagem racial do movimento; colocação de braços simplificados, sendo estes em 1º, 2º e 3º posições; colocação firme do tronco e virtuosidade técnica.

Criados por Enrico Cecchetti, a Escola Italiana e o Método Cecchetti trazem como fundamento o trabalho do corpo todo. "O seu método diferenciava, pois ele elaborou um sistema de progressão nos exercícios de treinamento e criou meios para redefinir a técnica clássica, tornando-a mais flexível e vigorosa" (CASTRO, 2015, p. 42, apud GUEDES, 2019, P. 31). Esse método é reconhecido como um dos mais rigorosos.

A Metodologia Italiana é bastante ágil, possuindo muitas baterias¹² e saltos. Por sua expressividade na dança enquanto bailarino e professor, Cecchetti estimulava a autonomia de seus alunos, não querendo que os mesmos copiassem movimentos de seus professores. Dentre as principais características do método, Castro (2015, apud GUEDES, 2019) destaca o desenvolvimento expressivo do bailarino, o diálogo do bailarino com a plateia ou outro personagem e dar foco e direção ao movimento.

A Escola Inglesa, bem como a Metodologia *Royal Academy of Dancing* (RAD), objeto da presente pesquisa, teve sua elaboração curricular a partir do reconhecimento de fragilidades e potencialidades dos métodos de dança Dinamarquês, Russo, Italiano e Francês. O objetivo do método não foi descartar tais métodos precedentes, mas sim, reelaborar em um novo currículo. Como uma das medidas dessa reelaboração, os professores interessados em seguir o método deveriam adotar um procedimento de didáticas semelhantes.

Entre algumas das características da metodologia inglesa, segundo Castro (2015, apud GUEDES, 2019), podemos encontrar exercícios simples e bem executados, desde a repetição à consciência corporal; exames semestrais ou anuais e encorajamento forte dos professores, no que diz respeito ao desempenho e entendimento dos alunos. Hoje o método é reconhecido pelas suas formas de

¹² Nome dado ao grupo de exercícios direcionados, realizados no balé clássico.

avaliação, para verificar o desempenho e o nível de aprendizagem dos professores e alunos, inclusive das crianças. O método tem estilo único e fascina pelo seu processo histórico de criação a partir da reconfiguração da dança; um dos motivos de escolha de estudo desse método para minha vida, enquanto docente e bailarina. Acredito que o método se aproxime mais de uma movência mais orgânica, e mesmo ainda se apresentando como enrijecido, pelo próprio conceito da prática clássica, sua metodologia é bastante estruturada.

Acerca da diversidade dos métodos existentes no balé clássico, Castro (2013) conclui:

Percebe-se que os métodos de balé refletem particularidades de suas culturas. São métodos que valorizam o tipo corporal dos locais em que foram desenvolvidos. Assim, mesmo pertencendo ao grande grupo “Dança Clássica” possuem especificidades próprias, que se diferenciam e se relacionam. Dessa forma, são métodos que contribuem para a diversidade dentro do sistema da dança clássica (CASTRO, 2013, p. 5).

Segundo a pesquisadora do movimento e professora de balé clássico Nyanne Ramalho, a escolha de um método para embasar as pedagogias em balé clássico deve ser feita com bastante atenção. Pois nem sempre o método escolhido tem um processo orgânico. Para a mesma, o contexto histórico também é um ponto extremamente importante e que devemos considerar.

No capítulo 3 iremos observar que a maioria das professoras participantes da pesquisa investigativa têm a formação e o contato com mais de uma metodologia, mas a *Royal* acaba sendo a escolha número um, para o embasamento de seus processos de ensino.

[...] quando olhamos pra Royal, foi um método criado para todas as colônias inglesas, de todos os corpos. Tem um processo artístico muito forte, ela dá muita importância à expressividade desde sempre, e ela também dá caminhos mais possíveis para a cultura do nordeste, quando a gente olha pra balé clássico. Pois a gente tem que pensar que nós não temos o hábito de colocar a criança pra fazer aula duas vezes por semana, e quando vai, pois ainda tem umas que faltam muito. Então não adianta criar um processo com progressão de ensino que não vai caber na realidade daquela instituição, da realidade financeira daquelas crianças, que não vai caber no contexto social... Que não só é o balé clássico que tá em jogo, então quando penso, qual programa usar, não é só o programa, é se vai funcionar pra essa realidade.

(Nyanne Ramalho, informação verbal)

2. DESENVOLVIMENTO INFANTIL: MOVENDO, SENTINDO, PENSANDO E CONHECENDO O CORPO

2.1 Corpo, tempo e processos

Não é possível falar sobre processos de educação na educação infantil sem compreender as construções históricas pelo próprio sistema de dança, "[...] que vem até hoje influenciando a dança que ensinamos nas escolas" (MARQUES, 2012b, p. 36). Vários conceitos foram produzidos pela dança ocidental, sobre quem poderia e não poderia dançar e como seria o corpo de quem dança. Esses preconceitos, segundo Marques (2012b), foram se disseminando e atingindo a sociedade, impedindo muitas pessoas de vivenciarem a dança por isso. Nossas escolas infelizmente estão repletas desses preconceitos históricos e enrijecimentos que precisam ser rompidos.

O balé clássico, segundo Marques (2012b), é um grande, se não o maior, exemplo disto, pois como foi visto, imprimiu um protótipo de corpo "ideal" para se dançar, com estéticas coreográficas aparentemente impossíveis de serem alcançadas. Infelizmente muitos desses pensamentos estão arquivados na memória de docentes dessa prática, que por sua vez, trazem em suas abordagens, o ensino de exercícios e atividades não condizentes com as faixas etárias da educação infantil nem com os corpos das crianças.

O sistema de ensino muitas vezes se limita ao cumprimento de regras e demandas institucionais, estabelecidas pelo próprio sistema de ensino, almejando apenas resultados quantitativos. Será que existem metodologias pedagógicas que respeitem o corpo e a individualidade de cada criança? Segundo o filósofo e educador Rudolf Steiner (1861-1925), a plena dedicação do educador se dá a partir do olhar sensível para o ser humano por inteiro, seja corpo, alma e espírito (STEINER, 1994). Logo, mesmo inseridos em um sistema que nos cobra resultados quantitativos, não podemos esquecer que estamos lidando com seres humanos distintos.

O professor em sala deve estar disposto a uma escuta sensível de seus alunos, conhecendo suas realidades, contextos em que estão inseridos, e também seus corpos, ou seja, sua estrutura fisiológica e emocional, bem como as etapas de

desenvolvimento e especificidades, como potências e limites. Afinal, como instruir a movência de um corpo que não se conhece?

De acordo com um dos pioneiros na psiquiatria infantil, John Bowlby (apud SILVEIRA, 2017) – que, atendendo a pedidos da Organização Mundial de Saúde (OMS), pesquisou sobre a relação entre as condições de vida da criança e seu desenvolvimento psíquico – a pobreza de sentimentos e falta de amor para uma criança é tão devastadora nos primeiros anos de vida quanto o raquitismo e outras doenças com atrasos no desenvolvimento. Isso mostra o quanto precisamos estar disponíveis para nossos alunos, sempre acolhendo-os, uma vez que muitos deles nos primeiros anos de vida, estão em fase de adaptação escolar, e iniciam o processo muitas vezes por uma ruptura de distanciamento da figura materna¹³.

Na contemporaneidade, um processo muito comum observado é a aceleração das fases naturais da vida. Percebe-se que muitas crianças se portam como pequenos adultos, não só em falas, mas também em gestos. Para Steiner (2003), essa aceleração é um processo social no qual os adultos estão inseridos e assim, esses adultos, como consequência, esperam os mesmos resultados das crianças. "A criança deve desenvolver em suas forças corpóreas e anímicas algo bem diferente do que os adultos desenvolvem em suas relações mútuas" (STEINER, 2003, p. 62).

Segundo Steiner (1923 apud ARAÚJO, 2020b), apesar da cobrança social extrema para que o homem se torne plenamente lúcido na vida madura, devemos deixar a criança em um processo longo, agradável e sonhador, na qual ela permanece em direção à vitalidade, distanciando-se quanto possível de uma intelectualidade precoce.

Se fortalecermos seu organismo no aspecto não intelectual, ela crescerá de maneira correta para o intelectualismo necessário na atual civilização (STEINER, 1923 apud ARAÚJO, 2020b, p. 44).

¹³ A figura materna e o amor materno são de extrema importância para o desenvolvimento infantil, segundo o psiquiatra John Bowlby; essa figura aqui não se refere apenas a figura materna biológica ou feminina, mas sim a que cuida da criança nos primeiros anos de vida.

A Antroposofia¹⁴ defende caminhos que respeitam as fases da vida e apontam riscos na formação humana, como na vitalidade dos órgãos, caso sejam antecipadas, por isso a importância de respeitar os processos naturais do corpo. Segundo Steiner (apud ARAÚJO, 2013), dos três primeiros anos de uma criança até o sétimo, possui uma importância fundamental ao desenvolvimento integral do homem.

Essa antecipação de fases muitas vezes acontece no ensino por parte dos professores, e segundo LABAN (1985, apud MARQUES, 2012b, p.65) e H'DOUBLER (1925, 1977, apud MARQUES, 2012b, p.66), as práticas pedagógicas não devem “invadir” a criança ou impossibilitar seu desenvolvimento natural e espontâneo, mas sim que venham para colaborar, através abordagens naturais do ritmo, para atingirem assim uma confiança gradativa com o espaço e os relacionamentos. Nesse sentido, podemos compreender que até mesmo o ensino da dança pode contribuir para essa aceleração cognitiva, antecipando fases. Um exemplo disso seria trabalhar, nessa primeira infância ou idade pré-escolar, movimentos isolados de partes do corpo, em especial as extremidades, ao invés de explorar movimentos globais com todo o corpo.

Desde as décadas de 1980 e 1990, algumas práticas pedagógicas com ênfase em consciência corporal, também consideradas abordagens somáticas, – as quais defendem movimentos integrativos, como a Eutonia¹⁵, método Klauss Vianna¹⁶, Feldenkrais¹⁷ e *Body Mind Centering* (BMC)¹⁸, sendo estas últimas mais difundidas na atualidade – vêm servindo de bússola para professores e pesquisadores em dança que não se conformam com práticas invasivas e enrijecidas, repensarem acerca de suas metodologias de ensino para corpos infantis.

¹⁴ A Antroposofia ou Antroposofia (“antrop (o)”, homem + “sof (o)”, “sábio”+ia”, “qualidade, estado, profissão) é um caminho do conhecimento da natureza humana e do universo do qual se amplia o entendimento obtido pelos métodos científicos convencionais, estendendo-se a praticamente todas as áreas da vida humana.

¹⁵ Terapia somática a partir de processo autocurativo, criada pela alemã Gerda Alexander (1908-1994). A prática tem por finalidade despertar o conhecimento já existente no corpo, através de estudos de movimentos e sensações através do toque.

¹⁶ Método atualmente considerado da educação somática, com foco nos direcionamentos ósseos e vetores de força que potencializam a fluidez do movimento pelo espaço.

¹⁷ Técnica da educação somática, uma das muitas que visam o restabelecimento do equilíbrio.

¹⁸ Abordagem experimental, criada por Bonnie Bainbridge Cohen. O estudo consiste no aprofundamento do autoconhecimento e da relação corpo-mente, através da corporalização.

Hackney (2002) afirma que cada habilidade humana se torna maior quando estas estão se relacionando para um propósito muito maior, o da vida. Logo, a totalidade do movimento deve estar fundamentada na pergunta norteadora "o que importa como eu me movimento?" A autora afirma que antes de nos movimentarmos para atividades como escovar os dentes, nos movimentamos para a vida. Assim, o momento de integração é quando conectamos os estágios mais iniciais de desenvolvimento que nos constitui como corpo: respiração; centro-periferia; cabeça-cóccix; parte superior-inferior do corpo; homolateralidade e contra-lateralidade, as formas de nos conhecermos corporalmente. Para Peggy Hackney (2002), integração pode significar mover-se além das polaridades para abarcar o todo.

Dessa forma podemos compreender que os movimentos dançados, devem estar conectados com o corpo de modo a presentificar os processos do curso da vida, lembrando que cada indivíduo tem o seu. Rossana Alves (2013), assim como Steiner (apud SILVEIRA, 2017), compreendem que os padrões de desenvolvimento humano são evolutivos, mas não acontecem de forma linear, e que cada indivíduo precisa viver cada etapa da vida de forma profunda, para que não desenvolva problemas futuros relacionados à organização do corpo.

Segundo Araújo (2013), esses métodos acima abordados, são derivados da teoria de Laban, e buscam uma ampliação de autoconhecimento, físico e psíquico, a partir da repadronização de padrões corporais individuais. Para Fernandes (2006), o sistema Laban/Bartenieff é holístico e busca promover uma reorganização corporal de cada ser e ambiente, iniciado de dentro para fora.

Muitas dessas abordagens foram procuradas por bailarinos brasileiros, e têm sido, atualmente, um caminho de educação buscado pelos docentes, para que a partir de tal entendimento corporal, possam compreender o desenvolvimento infantil e, a partir daí, trabalharem suas movimentações de forma positiva.

A educação somática, em especial o *Body Mind Centering* (BMC), é um exemplo de abordagem, utilizada na área da dança que prioriza os movimentos do corpo de forma consciente, para a qual o autoconhecimento é a chave que desencadeia esse processo. Mais adiante tratarei de aspectos práticos dessa abordagem para exemplificar as questões trazidas nesta pesquisa, pois se fundamentam sobre as fases da vida e as etapas de desenvolvimento do movimento.

Ciane Fernandes (2003) afirma, em entrevista para uma revista digital, que “através dos métodos de educação somática em geral, [...] o bailarino – então contemporâneo – conecta-se com sua própria forma de mover, em uma organização corporal regida por princípios abertos, ao invés de estereótipos de movimento”. Ela ainda acrescenta que as formas inovadoras de movimentos são a maneira de cada um se reinventar, pois somos todos de uma mesma espécie, mas não somos iguais e que técnicas em dança, como a Bartenieff, não devem ser imitações, mas sim um norte criativo, "conectando os impulsos pessoais as demandas do ambiente".

Marques (2012b, p. 73) afirma que a produção de dança nas escolas deve "realmente considerar as crianças como protagonistas dos processos de ensino e aprendizagem de dança". A dança criativa, por exemplo, dá oportunidade ao possibilitar diferentes maneiras de se mover e ao respeitar a individualidade dos diferentes corpos.

A dança criativa surge em oposição aos movimentos codificados e rígidos das abordagens mecanicistas, para as quais o processo pessoal de criação de movimento é quase descartado. Segundo Marques (1999), as modalidades criativas no mundo da dança são retratadas como laboratórios de improvisos e experimentações, recebendo pouquíssimas vezes o status de dança, e como consequência, poucas são institucionalizadas. O porquê disso? Simplesmente por abordarem em seu conceito a livre expressão corporal, o movimento natural e espontâneo, indo contra as abordagens específicas e direcionadas de linguagens codificadas, compreendidas como "danças de verdade".

No que diz respeito à expressão corporal, termo mais difundido no Brasil segundo Marques (1999), essa expressão não se restringe só à área da dança, mas estende-se também ao teatro e à educação física, que por sua vez se caracteriza por manifestações do corpo. A autora ainda afirma que o conceito, acima de tudo, nega aulas de técnicas corporais e de repertórios de dança, ensinados de forma tradicional, ou seja, enrijecida, "através de cópia e de mecanização de movimentos" (MARQUES, 1999, p. 82), não permitindo assim a descoberta individual acerca do movimento, pela fluidez harmônica do organismo humano com a natureza primitiva do homem. Por fim, "técnicas diferentes" das da expressão corporal não seriam "criativas", "educativas" e muito menos "expressivas" (MARQUES, 1999, p. 82).

2.2 As fases de desenvolvimento infantil e princípios de organização e integralidade corporal

Para iniciar essa discussão, seria necessário conhecer as fases evolutivas do ser humano para entender que todas elas estão conectadas e que não devemos pensar apenas na educação de um corpo presente, mas sim, um corpo presente que passará ainda por muitas outras etapas de vida até a sua morte. Logo, essas práticas de ensino não podem estar dissociadas e isoladas umas das outras. Esse pensamento nos leva a refletir mais uma vez, acerca da importância de uma sistematização de ensino nas escolas para se ter um trabalho contínuo, partindo do primeiro contato educacional na educação infantil.

Steiner afirma que o próprio organismo do ser humano faz brotar de si forças orientadoras, e que, enquanto docentes, devemos permitir/auxiliar essa experimentação livre individual da natureza humana, e quando introduzir algum tipo de coação, por menor que esta seja, estaremos prejudicando a "organização humana para toda a vida terrena" (STEINER, 1923, p. 2, apud ARAÚJO, 2020b).

Nos três primeiros anos de vida e até o sétimo ano, a criança encontra-se como um organismo totalmente sensorial, exploratório e de conexões com ela mesma e o espaço. Isso mostra a importância, quando bem explorada, dessa fase para o desenvolvimento integral do ser humano.

Para o referido autor, o Andar, o Falar e o Pensar caracterizam marcos fundamentais na vida de uma criança. Sendo o Andar, a capacidade motora, que se inicia na fase embrionária, pela fixação dos olhos, no 1º mês, até o ficar em pé livremente, por volta do 12º mês. O falar, na fase de comunicação gestual para a verbal. E o Pensar, a atividade mental. Nessa última fase, a criança inicia a contemplação de si e do mundo a sua volta, pelo aprendizado da linguagem e a aquisição da memória, que agora é rítmica. Segundo Steiner (1923, apud ARAÚJO, 2020b), o acontecimento das fases se dá pelo aperfeiçoamento de cada uma que as antecede.

As crianças pequenas, de aproximadamente um ano e meio, estão saindo ou em processo, de terem muitos apoios com o chão. Aos poucos, elas vão começando a explorar, subindo e negociando com a gravidade para ficar em posição vertical com apenas dois pés no chão. Sair do eixo vertical, desequilibrar em uma caminhada mais rápida e tombar são ações muito comuns nessa fase, até

aproximadamente os 3 anos. Isso mostra que os trabalhos de contato do corpo todo com o chão, como rolamentos, são atividades fundamentais para uma verticalização bem estruturada, independentemente de faixa etária.

A fase de locomoção de uma criança se inicia pela mobilidade geral, enquanto recém-nascidos, pelos esperneios desordenados, embora a sucção do seio da mãe e a sua respiração sejam perfeitas. Steiner (1923, apud ARAÚJO, 2020b) afirma que de modo geral, no primeiro trimestre a criança domina os movimentos da cabeça e pescoço, no segundo trimestre consegue coordenar braços, tronco e mãos, e em seu terceiro trimestre, descobre suas pernas e pés, iniciando o ficar de pé e começando a dar seus primeiros passos. O autor ainda traz que a aquisição do Andar é um caminho que inicia de cima para baixo, no sentido corporal, mas uma boa conexão e exploração com o chão auxiliará esse processo natural da vida. Para completar esse entendimento do processo do Andar, trago o autor Karl Konig, com o livro “Os três primeiros anos da criança”:

A conquista da locomoção necessita do mesmo tempo que a Terra utiliza para perfazer seu caminho ao redor do Sol, de modo que este ritmo solar-terrestre parece estar inscrito nessa capacidade humana (KONIG, 2011, p. 24)

A linguagem, para o autor, é algo mais abrangente que está relacionado ao ouvir e ao falar em suas várias dimensões, da sensibilidade e da motricidade. "O aprendizado da linguagem e da fala está relacionado ao ouvir e ao ato da expressão motora, em especial da musculatura da laringe, da faringe e da boca" (STEINER, 1923, p. 3, apud ARAÚJO, 2020b). O autor ainda exemplifica esses estágios como a passagem do ar no ato da respiração em um recém-nascido, passando pelo grito da criança que deseja se alimentar, o balbuciar, a silabação, os vocábulos, até o 24º mês, até chegar ao conversar, ou seja, o ouvir e o falar a linguagem nas três categorias de palavras (substantivo, adjetivo e verbo), por volta do seu segundo ano de vida. Acerca dessa linguagem, Konig (2011, p. 42) afirma que:

Somente pelo fim do segundo ano a criança adquire as bases para a primeira formação primitiva de frase. [...] Com a formação da sentença é alcançado, no âmbito da linguagem, aquilo que foi um acontecimento no sistema motor quando se iniciou a andar ereto.

Steiner (1923, apud ARAÚJO, 2020b) aponta que a criança aprende a se movimentar através de todo o seu corpo, como a fala, por exemplo, que tem o

movimento iniciado pelo exterior com o contorno forte das pernas, a articulação dos braços e mãos, produzindo a flexão, em seguida a plasticidade das palavras. Isso mostra que além das fases não estarem dissociadas umas das outras, os movimentos do corpo nessa primeira infância, como visto, também não estão. Logo, promover atividades pedagógicas com foco em partes isoladas nessa primeira infância, vai contra os princípios de organização corporal natural da vida.

Segundo Steiner (1923, apud ARAÚJO, 2020b), o ato do Pensar é uma organização física oriunda das etapas que a antecedem. Assim como o Falar surge do Andar, o Pensar surge após a fala. Para o autor o pensar está ligado à atividade mental, que pode ser considerada realmente uma realização mental para as crianças, quando elas dão início ao processo de percepção, recordação, lembrança e compreensão da realidade vivida, bem como do tempo (presente, passado e futuro), e das diferenças de tamanho e distância. Na fase de escolarização, é a partir do 3º ano do ensino fundamental, que a criança começa a pensar em si, como um ser que contempla o mundo e a si mesma. Nesse período de vida, após a formação estimulada por contos, lendas e canções, a memória é rítmica. A fantasia nessa fase, é oriunda da vida imaginativa da brincadeira e se estende por toda a infância, sendo considerada uma das condições mais importantes para o pensar.

Até o primeiro setênio, como a criança se encontra em seu processo evolutivo físico, seu corpo precisa de estímulos, atividades positivas, para auxiliar esse desenvolvimento de forma sadia. Só após essa primeira fase que a criança poderá vivenciar abordagens mais específicas de dança, como linguagem codificada e técnicas. Logo, cada conquista em sala de aula a partir da dança deve vir do trabalho próprio e natural de cada criança, seja na fase do Andar, Falar ou Pensar, ou em fases posteriores ao longo dos anos nessa primeira infância. Como podemos, enquanto docentes, aplicar um ensino de dança que acompanhe esse desenvolvimento e promova a qualidade deste, a partir do movimento e do gesto?

Desde cedo ouvimos falar nos cinco sentidos: tato, paladar, olfato, audição e visão. No entanto, as abordagens somáticas já descobriram que o movimento e o equilíbrio também são percepções sensoriais, ampliando, portanto, a visão da fisiologia tradicional. Assim também o fez Rudolf Steiner (1923, apud ARAÚJO, 2020b), que separou as etapas evolutivas do homem em "setênios", mudanças a cada sete anos, e doze são os totais sentidos que atuam em nosso corpo.

Tais sentidos foram divididos em três agrupamentos, cada um com quatro sentidos, de acordo com três partes distintas do corpo: membros, (vontades/sentidos inferiores ou volitivos), tato, vital, cinestésico e equilíbrio; tronco, (sentir/sentidos intermediários ou emotivos), olfato, paladar, visão e térmico; e, por fim, cabeça, (pensamento/sentidos superiores ou intelectivos) que contemplam os sentidos da audição, da palavra, o pensamento e o sentido do Eu do outro. Esse estudo aponta que o pleno desenvolvimento desses sentidos, desde o nascimento, resultaria em uma vida plena.

Até os sete anos, vivemos os sentidos volitivos, que são os chamados corporais, quando as forças formativas dos órgãos e metabolismo estão predominando, além do sistema locomotor. Logo, somente a partir dos sete anos que se iniciam os processos de exploração para o pensamento abstrato. É a partir do desenvolvimento desses sentidos inferiores, após a primeira infância, do nascimento até os sete anos de idade, que a criança passará a desfrutar de seus sentidos intermediários (ou relacionais) e dos superiores, ou seja, cognitivos. O sentido do movimento, a partir daí, se transformará no sentido da palavra, dando início a sua relação com a linguagem, seja ela artística, metafórica, verbal, cognitiva ou lógica.

Até esse primeiro setênio, a criança se encontra em seu processo evolutivo físico, e seu corpo precisa de ritmos para despertar ou acalmar, dependendo da qualidade do seu tônus postural. Ou seja, a criança precisa de atividades que sejam condizentes a cada uma e a cada faixa etária, a fim de auxiliar nesse desenvolvimento de forma sadia, sem antecipar fases evitando atividades que exijam muito do corpo e da mente. Logo, só após essa primeira fase que a criança poderá vivenciar abordagens mais específicas de dança, como linguagem codificada e técnicas.

Gratiot-Alfandéry (2010) afirma que para o psicólogo, filósofo e médico Henri Wallon (1879-1962), conhecido pela psicologia do desenvolvimento, a dimensão motora possibilita a condição afetiva nas crianças. Wallon dividiu três estágios com denominações para as diferentes fases do primeiro setênio, sendo esses: o estágio Impulsivo-emocional até, aproximadamente, o primeiro ano de vida; o Sensório-motor, de um a três anos; o Personalismo, a fase de três a seis anos de idade.

Estágio 1 - Impulsivo (0 a 3 meses) - Emocional (3 meses a 1 ano) O primeiro ano de vida da criança é predominantemente afetivo e é por meio da afetividade que a criança estabelece suas primeiras relações sociais e com o ambiente. Os movimentos do bebê, de início, são caóticos, mas as relações que estabelece, gradualmente permitem que a criança passe da desordem gestual às emoções diferenciadas.

Estágio 2 - Sensorio - motor (12 a 18 meses). Projetivo (3 anos). Esse estágio se estende até por volta dos 3 anos de idade e tem domínio das relações exteriores e da inteligência. Esta é eminentemente prática e, uma vez que os campos funcionais são indissociáveis, o pensamento via de regra se projeta em atos motores. Nesse período, destacam-se os aspectos discursivos que, por meio da imitação favorece a aquisição da linguagem.

Estágio 3 - Personalismo (3 a 6 anos) Crise de oposição (3 a 4 anos) Idade da graça (4 a 5 anos) Imitação (5 a 6 anos). Refletindo a característica pendular do desenvolvimento, nesse estágio há domínio da afetividade. Estendendo-se até aos seis anos de idade, nesse período, forma-se a personalidade e autoconsciência do indivíduo, muitas vezes refletindo em posições da criança em relação ao adulto e, ao mesmo tempo, com imitações motoras e posturas sociais (GRATIOT-ALFANDÉRY, 2010, p. 35).

Todos já percebemos quando uma criança está perto de um adulto, ou que convive muito com adultos, sua imitação gestual, muitas vezes realizada inconscientemente. Steiner (1923, apud ARAÚJO, 2020b) denomina o período da vida de uma criança até os sete anos, de "idade da imitação". O que o professor fala, explica e repreende em sala pouco importam; o que de fato importa são suas atitudes concretas.

Segundo ele, a imitação para uma criança seria tão importante quanto o próprio respirar. Atividades de espelhos, através das quais alunos possam acompanhar o movimento do outro, ou até mesmo da professora, como reflexo, são exemplos que contemplam tal aspecto. Não confundamos tal abordagem apresentada com o "Ctrl C, Ctrl V", "copiar e colar" de passos técnicos de uma linguagem codificada de dança, sem estruturação de pensamento ou preparação física, até porque aqui estamos falando de uma fase na qual, como visto, a técnica não deve ser ainda introduzida. Por isso, cabe aqui a reflexão de, enquanto docentes, estarmos atentos e sobretudo preparados, com relação ao que transmitir para os alunos nesses momentos; seja em termos de atitudes, gestos, fala e movimentos, pois apesar da predominância da capacidade de imitação da criança nessa fase, ela ainda não possui discernimento para filtrar o que é bom ou não para si.

Acerca dessa linguagem técnica, Strazzacappa e Morandi (2006) afirmam que os "reformadores do movimento", pioneiros da educação somática, assim intitulados por elas, preservam em suas abordagens as características do corpo;

seja de forma única, como indivíduo, seja como portador de signos pertencentes a uma cultura específica. Logo, quanto mais o corpo do artista for *neutro*, seja polivalente, "pronto para tudo", menos técnico logo será o mais vivo, visto que este estará mais próximo de sua naturalidade. Claro que as linguagens técnicas são fundamentais para pessoas que já sabem o caminho que querem trilhar no amplo mundo da dança, mas enquanto criança, é preciso que se vivencie e conheça primeiramente seu corpo, potências, limites e várias possibilidades de movimento, antes de se restringirem a algo específico.

Como viemos discutindo, o conhecimento do corpo, bem como a exploração de suas fases evolutivas, são fundamentais para um desenvolvimento contínuo e eficaz. Os princípios de corpo e movimentos trazidos por Laban/Bartenieff¹⁹, por exemplo, foram sistematizados e estão relacionados com os padrões de crescimento de nossa espécie.

Estudados por Bonnie Bainbridge Cohen (1993), tais padrões se baseiam em movimentos naturais: humano e animal. Padrões com estágios caracterizados por diferentes organizações corporais, das quais se valem os exercícios dos fundamentos Laban/Bartenieff.

Márcia Araújo (2020a) aponta em sua escrita, no relato de pesquisa para o livro *A arte de educar*, que o ensino na primeira infância requer um processo contínuo de auto educação por parte do docente. Segundo a autora, alguns padrões básicos neurológicos de movimento dos vertebrados são:

Espinal (relação cabeça-cóccix), homólogo (movimentos simétricos de dois membros superiores e/ou dois membros inferiores simultaneamente), homolateral (movimentos assimétricos de um membro superior e um inferior do mesmo lado) e contralateral (movimento diagonal de um membro superior com o oposto do membro inferior) (ARAÚJO, 2020a, p. 88).

Laban descobriu que os princípios do corpo são universais, sendo caracterizados como naturais do ser humano, ou seja, são realizados por toda a espécie humana, independente de cultura. Acerca desses princípios de corpo, baseados no *Body Mind Centering* (BMC), Araújo (2020a) traz exemplos tal conceito, importantes para as análises de princípios de movimentos, específicos nas linguagens codificadas e que observamos mais a frente:

¹⁹ Sistema que compõe abordagens investigativas de Rudolf von Laban, que integra uma longa e abundante história acerca das pesquisas sobre a Análise de Movimento.

- Padrões de Organização/desenvolvimento Corporal: conexões entre parte superior e inferior do corpo (movimentos homólogos), entre direita e esquerda (movimentos homolaterais) e a relação entre as partes superior direita e inferior esquerda ou superior esquerda e inferior direita (movimento contralateral);
 - Conexão óssea, muscular, ligamentar, orgânica, fascial, mente e corpo;
 - Gesto e postura: tensão, tônus, relação com a gravidade, memória, conexão;
 - Sabedoria somática, inteligência celular, energia, fluxo, ritmo, energia, pausa, propriocepção;
 - Movimentos globais e de partes isoladas;
 - Mundo interno e externo (dentro e fora do corpo);
 - Centro de gravidade e centro de leveza;
 - Centro e periferia do corpo;
 - Equilíbrio/estabilidade e instabilidade/mobilidade;
 - Sentidos, sensações e percepções;
 - Condensação/contração e expansão;
 - Flexão e extensão;
 - Supinação e pronação;
 - Suspensão e queda;
 - Esforço e recuperação
 - Rotação e circundução, etc.

Nesse sentido, a vivência de um corpo integrado, organizado, é fundamental para que haja um desenvolvimento saudável, que pode resultar numa prontidão para a dança. Não antecipar as fases e possibilitar em sala de aula a experimentação gradativa por cada uma delas, resulta em maior conscientização e organização mental e corporal para se trabalhar outras competências futuras mais específicas. Rossana Alves (2013), em uma das suas traduções sobre os padrões de movimento do BMC, reflete, assim como Wallon (2010) e Steiner (1994), sobre a linearidade do movimento. Todos eles defendem com esse conceito que cada indivíduo precisa viver cada estágio profundamente, antes de iniciarem o próximo.

3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE MOVIMENTO: PESQUISA DE CAMPO EM ESPAÇOS FORMATIVOS DE BALÉ CLÁSSICO

Neste capítulo discutiremos sobre algumas práticas metodológicas de ensino da dança na educação infantil, observadas em pesquisa de campo em algumas escolas de ensino regular e em academias de dança, bem como o modo de circulação de materiais pedagógicos nas redes sociais, em especial, Instagram e WhatsApp. Essas observações, assim como as entrevistas, contribuíram não só para as discussões e reflexões sobre a realidade desse contexto formativo em balé clássico, mas também para fazer proposições acerca do que seria um ensino integrativo no que se refere ao desenvolvimento infantil, considerando as possíveis práticas metodológicas adequadas à referida faixa etária (vide capítulo 4).

A pesquisa foi realizada com professoras de dança que trabalham com crianças de três a sete anos, em academias de dança e em escolas particulares de ensino formal. As instituições de ensino básico foram as seguintes: Escola Despertar, Recife-PE, com Anna Clara Monteiro, também professora da Academia de dança Pina Balé Hall, Recife-PE; Colégio Santa Emília, Recife-PE, com Giselle Guedes e a Escola do governo francês, Brasília-DF, com Rossana Alves. As Academias de Dança foram: Academia de Dança Angela Botelho, com Renata Botelho; Studio de Danças do Recife, com Viviane Luz; e Academia de Dança Fátima Freitas, com Nayanne Ramalho²⁰ todas elas localizadas em Recife-PE.

Ressalto, que por uma questão ética, alguns trechos de entrevistas foram identificados e outros não, conforme o consentimento de cada pessoa entrevistada.

Em relação aos materiais sistematizados utilizados para a estruturação dessas aulas, foi observado que todas as professoras da área do balé clássico, em academias de dança ou nas instituições de ensino regular, tinham acesso às apostilas de suas referidas metodologias. Acerca disso, algo interessante a se observar foi que todas que tinham esse contato, estavam vinculadas a uma academia de dança específica licenciada pelo próprio método, ou tinham o credenciamento como bailarina. Essa licença individual é oriunda de um curso

²⁰ Ressalto que, por uma questão ética, alguns trechos de entrevistas foram identificados e outros não, conforme o consentimento de cada pessoa entrevistada. Pela mesma questão, as entrevistas não constam na íntegra ao final deste trabalho, como apêndices, pois a privacidade de tudo o que foi confidenciado, de forma anônima, seria violada. Pela mesma razão as entrevistas estão registradas apenas no corpo do texto e não nas referências.

específico para cada metodologia, realizado em alguma Academia de Dança credenciada, sendo finalizado por um teste prático que é examinado por uma banca avaliadora selecionada pela própria academia (sede), como uma espécie de licença.

No Pina Balé Hall, nós temos um material, disponibilizado para nós, que tem definido o que precisamos trabalhar até o final do ano, e o que precisa ser apresentado no final do ano.

(Anna Clara Monteiro, informação verbal)

[...] eu tenho registro, então entro no site da Royal e compro. Eu não compro lá faz muito tempo, mas não sei se todos têm acesso...

(Viviane luz, informação verbal)

Mas esse acesso nem sempre é integral, visto que o conteúdo de cada apostila desses métodos é apresentado em sua língua original, como no caso da *Syllabus*, apostila da metodologia *Royal Academy of Dancing* (RAD), na língua inglesa. Sobre essa dificuldade de tradução, uma das professoras entrevistadas relata não ter o domínio da língua inglesa e, por esse motivo, muitas vezes não consegue entender tudo que a *Syllabus* apresenta, mesmo tendo passado pela formação do curso, e com os vídeos de exercícios práticos, recursos digitais disponíveis dessa apostila, auxiliando nesse processo.

Rossana Alves, professora de dança criativa, também expressa essa preocupação, como vimos no primeiro capítulo, sobre o acesso desses materiais aqui no Brasil. Ela utiliza alguns livros específicos voltados para o trabalho de movimento com seus alunos, mas que são de língua estrangeira. Volto a refletir sobre a real acessibilidade dos docentes em relação a esses materiais sistematizados, pois uma coisa é você tê-lo "em mãos", outra, é compreendê-lo para replicá-lo.

Hoje, muitos cursos específicos na área de dança, bem como materiais vendidos em redes sociais, como planos de aulas temáticos avulsos, voltados para crianças, são ofertas para docentes que visam se especializar e/ou utilizar abordagens novas em seus processos pedagógicos. Muitos desses cursos oferecem apostilas próprias com conteúdos específicos. Cada um deles traz em suas abordagens, conteúdos particulares sobre algum método criado. Até aqui nos cabe a reflexão da organização de um plano de aula, – com essa vasta gama de inovações, muitas que devem ser observadas com relação à faixa etária em que se deve aplicar – pois como observado no capítulo passado, cada idade nessa primeira infância tem suas características peculiares. Acerca disso, a professora Anna Clara Monteiro compartilha sua experiência:

Eu tenho a apostila da Royal, do Bolshoi, do curso de Paola Bartolo, Coordenando-se, de Lu Braga. Todos esses cursos têm um material, aí em cima desse material eu vou trazendo coisas para aula, por exemplo, os emborrachados de Lu Braga, que auxiliam na coordenação motora das crianças, e vai muito da minha criatividade também, pois são muitos materiais.

(Anna Clara Monteiro, informação verbal)

Outro fato observado foi que mesmo estas professoras sendo formadas por algum método específico de balé, ou trabalhando em alguma academia de dança que utiliza alguma metodologia específica, a maioria não os segue à risca. Já que lhes são dadas autonomia e liberdade de criar seus planos de aula, sentem a necessidade de atrelar às suas práticas outros estudos e métodos acerca do corpo em movimento. Um ponto importante acerca destes materiais é que eles não têm direcionamento específico só para crianças; tratam-se de manuais amplos, em que são abordados exercícios diversos, para faixas etárias diversas, com o objetivo de seguir uma gradação em nível de complexidade.

A professora Renata Botelho traz algumas referências teóricas baseadas em Laban e Rolf Gelewski (1930-1988), as quais utiliza em sua metodologia própria de ensino, se configurando no que ela denomina de "balé e dança criativa". Dentro dessa abordagem criativa, Gelewski, segundo Danielle Fernandes (2018), apresenta os princípios de movências integrativas para crianças de quatro a dez anos, a fim de relacionar as diversas potencialidades do corpo na formação desde a infância.

Além das referências das metodologias de balé cubano e russo, ela também abarca outras linguagens da dança como jazz, contemporâneo e dança moderna.

Aqui em Recife-PE, muitos cursos conhecidos entre profissionais da área, voltados para a educação infantil, são ofertados ao longo do ano de forma presencial, ou de modo online, segundo pesquisa feita na *web*. Grande parte desses cursos são oriundos da região sudeste e sul, como é o caso do "Coordenando-se"²¹, de Lu Braga; "Metodologia para professores de baby class balé"²², de Paola Bartolo e "Sapatilha dourada"²³, de Simone Duarte. O ensino *online*, no período da pandemia e ainda hoje, tem sido uma proposta para facilitar tal acesso. Mas nem todos os cursos são ofertados nesse formato ou são realmente eficazes no que diz respeito ao entendimento do profissional nas partes mais práticas.

²¹ <https://coordenandose.com.br/clube-coordenando-se/>

²² <https://nqpaolabartolo.com.br/>

²³ <https://www.sdbalé.net/>

Podemos encontrar alguns desses materiais avulsos na Internet, mas um ponto muito importante acerca disso é que nem sempre os profissionais vão entendê-los e/ou saber manipulá-los sem a vivência desses cursos, uma vez que geralmente tais cursos são de alto investimento e ofertados presencialmente em alguns lugares específicos do país. Paola Bartolo, autora de “Metodologia para professores de baby class balé”, bem como o método "Coordenando-se", de Lu Braga, são exemplos em comum, seguidos pelas professoras participantes desta pesquisa.

A professora Nyanne Ramalho, da Academia Fátima Freitas e de outras instituições de ensino formais, é um exemplo em questão sobre esse investimento em cursos na área de dança e do corpo em movimento. Dentre suas formações encontramos a Licenciatura em Dança pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); o método de Balé de Cuba, pela professora Cláudia São Bento, na Academia de Dança Cláudia São Bento; e na Universidade da Fáschia, no estudo da Fáschia. Hoje Nyanne possui uma metodologia própria, oriunda desses cursos relacionados à sua pesquisa de vida na área, sobre os processos de autoconhecimento no movimento. Metodologia esta, que vem utilizando em seus processos educativos em dança para crianças no balé clássico em academias e escolas. Acerca desse programa metodológico que desenvolveu para suas abordagens nesses espaços, Nyanne compartilha:

O que eu tenho vivido hoje, no meu processo, no meu programa é: um corpo social, um esquema corporal e de movimento. [...] Então, o corpo social quando a gente trabalha em escola é integrar as dinâmicas escolares, desde o dia da água, o dia da planta, da árvore, as dinâmicas do plano pedagógico da escola. [...] Esse corpo social também é corpo de relação, então pra mim é um conteúdo conseguir dar a mão, conseguir se relacionar, verbalizar, ter uma dicção adequada dentro do esperado naquela faixa etária, ter uma coordenação motora, conseguir saltar, tentar ir se adequando. [...] O esquema corporal, o trabalho de partes isoladas, afinal isso é balé clássico, isso é a base do balé clássico. [...] Com o movimento, peguei muito a proposta de fluência, peso, muito mais Labaniana... E para organizar os conteúdos, eu associei aos conteúdos da Royal no final das contas.

(Nyanne Ramalho, informação verbal)

Essa professora tem consciência de que a base do balé clássico é trabalhar com partes isoladas do corpo, mas ela tem uma atitude compensatória que permite às crianças vivenciarem o movimento de forma mais integrativa e orgânica.

Um ponto bastante interessante a observar na construção metodológica de Nyanne, além do cuidado com o desenvolvimento de cada criança, no que se

refere às várias dimensões de sua corporalidade, foi a associação de conteúdo de aulas com o cronograma educacional da instituição, que muitas vezes não está inserido nas atividades pedagógicas de dança, exceto pelos produtos coreográficos apresentados nas festividades.

A gente tem que entregar um produto final [...] tem uma expectativa muito grande de todos, então quero que elas façam, mas que elas se divirtam, mas preciso apresentar, porque é o que é cobrado e é meu trabalho.

(Anna Clara Monteiro, informação verbal)

Muitas vezes a cobrança por esse produto final, por parte das instituições e por expectativa dos pais, acaba interferindo nas construções pedagógicas dessas aulas, pois como já foi discutido no início desta pesquisa, a dança possui conteúdos que precisam ser trabalhados de forma progressiva, e muitos desses conteúdos já estão inseridos nessas coreografias, mesmo que de forma precoce. No ciclo dessas festividades, lhes resta um tempo curto de aulas investigativas de movimentos, pois a demanda de ensaios para estas apresentações acaba por ser muito grande.

Tem um cronograma, dividido né, agora estamos perto do Dia das Mães, aí começa o ensaio do Dia das Mães, aí depois do Dia das Mães vem o São João, aí acaba que a aula fica direcionada para isso.

(Anna Clara Monteiro, informação verbal)

De acordo com Marques (2007), um repertório de dança bem ensaiado não cumpre o papel artístico e educativo. A dança na escola tem o compromisso de “ampliar a visão e as vivências corporais dos alunos em sociedade a ponto de torná-lo um sujeito criador-pensante de posse de uma linguagem artística transformadora” (MARQUES, 2007, p. 101).

Nas academias de dança, bem como nas instituições de ensino regular formal, podemos observar muitas vezes essas mesmas datas comemorativas, mas sendo abordadas de formas diferentes. Afinal, esses espaços possuem cronogramas próprios, bem como objetivos distintos. Em suma, nesses espaços as datas comemorativas são abordadas não só com apresentações artísticas, mas também nas temáticas de aulas. Dia das Mães, Dia dos Pais, Páscoa, São João, etc, são exemplos em comum dessas datas, que podem ser encontradas.

Os professores aqui, são levados a pensar não só nos conteúdos de dança, mas em como atrelá-los a essas temáticas ou nos movimentos das apresentações coreográficas de festividades, que frequentemente são realizadas muito próximas umas das outras, pois como já foi discutido, o conteúdo baseado em datas

comemorativas, é algo que vende com facilidade. Esse fato nesse espaço, resulta por muitas vezes em uma demanda maior de produtos coreográficos para serem entregues e em pouco tempo de vivência de conteúdos específicos de dança, que para a faixa etária que nos interessa estão ligados muito mais aos princípios de corpo do que a temáticas externas ao corpo da criança.

Como vimos, há sempre uma cobrança nesses espaços para abordar tais temáticas. Dessa forma os professores, como relatado, vêm tentando fazer um diálogo entre elas e os demais conteúdos de dança. Aqui cabe a reflexão acerca da legitimação dos conteúdos de dança nesses espaços, pois independentemente de haver processos artísticos vinculados a essas ou não, o principal objetivo é o conhecimento do corpo. Outro ponto a se pensar é que essas temáticas já são vivenciadas nas salas de aula pelas crianças no ensino formal. A respeito dessa reflexão sobre o corpo e o movimento, Renata Botelho afirma que:

O movimento tem uma fonte interior. Então nesse momento a criança precisa explorar esse movimento como ela quiser, desde que seja de seu universo.

(Renata Botelho, informação verbal)

Em relação aos princípios de movimento, ou seja, princípios de corpo mais direcionados para essas linguagens, no balé clássico e na dança criativa, pode observar que, mesmo tendo alguma metodologia como base, esses profissionais trazem em suas abordagens o que lhes parece mais propício para suas turmas, pela observação de seus alunos. Isso é algo importante a se pensar, pois em cada turma, mesmo possuindo uma mesma faixa etária, cada criança é proveniente de um contexto diferente. Logo, cada professor tem um caminho distinto que pode seguir, afinal, não nos cabe aplicar uma receita pronta nesses corpos.

Também vale ressaltar que esse caminho próprio, de ir construindo metodologias e abordagens se faz na prática, observando as crianças, pois muitas vezes elas próprias indicam os caminhos mais fluidos nessas atividades propostas. Sobre esses caminhos possíveis, Renata Botelho compartilha que:

Três a sete anos é uma fase que devemos não só nos preocupar com o corpo físico, mas psíquico. Você não pode exigir delas (crianças) nada com perfeição. Elas que vão trazendo essa riqueza de movimento no corpo delas. O momento de concentração da criança é importante também, mas vai de uma forma muito intuitiva do professor, por exemplo, se as crianças estão com muita energia, colocar elas pra correrem e depois direcionar esse momento de concentração, é uma saída nesse momento.

(Renata Botelho, informação verbal)

Acerca desse processo metodológico para a referida faixa etária, foi observado que a maioria das atividades realizadas pelos professores tinham ênfase nas partes isoladas do corpo e não em movimentos globais, do corpo como um todo. E como vimos nas fases de desenvolvimento no capítulo anterior, nessa fase, de três a seis/sete anos, a criança precisa ter todo o seu corpo envolvido nessas investigações de movimento. Porém sabemos que quando falamos de balé clássico, o trabalho de partes isoladas é muito marcante. Acerca disso, a professora Anna Clara Monteiro relata:

Laban traz algumas abordagens que podemos trabalhar com esse público, mas quando a gente chega nas escolas, a gente tem que fazer algumas restrições de movimento voltadas para essa linguagem, por exemplo, que é o que falo muito, calcanhar, ponta, tem que fazer esse trabalho de tirar o calcanhar do chão, que é o relevé²⁴. É como se fosse obrigação da gente trazer esses elementos, mais relacionados ao balé clássico. Se a gente tivesse um espaço que não precisasse ter esse nome, teríamos a liberdade de trabalhar várias outras coisas do corpo.

(Anna Clara Monteiro, informação verbal)

Como podemos observar há uma preocupação, por parte dos professores, em repensar sobre o que seria o balé clássico para crianças, visto que o que caracteriza uma linguagem específica são os princípios de movimento abordados em cada técnica. Mas há uma expectativa por parte das instituições de ensino e dos próprios pais acerca desses corpos, que muitas vezes têm uma função instrumental, ligada a um produto e, portanto, oriunda do sistema capitalista, segundo o qual precisa-se vender e lucrar. O que seria então esse balé infantil? Acerca disso Anna Clara responde:

Quando falamos de técnica do balé, a técnica é indicada que se trabalhe aos 7 anos de idade, aí na educação infantil eu faço um questionamento que é o ponto chave, por que balé? Não é balé. Mas por que precisa ter o nome de balé? Porque vende.

(Anna Clara Monteiro, informação verbal)

A dança criativa é uma proposta de dança que combina o domínio do movimento, trazido por Laban (1978), com a expressão individual. Esse conceito em dança, segundo Marques (1999), revela uma busca indispensável da "transcendência, harmonia e integralização do homem através da dança", em seu

²⁴ Nomenclatura da metodologia *Royal*. Passo do balé clássico, em que um ou dois pé(s) se eleva(m) do chão de forma gradativa, até todo o corpo estar suspenso.

tempo natural, e, como já visto, possibilita "uma educação do ser, integral, completo, total" (MARQUES, 1999, p. 83).

A dança criativa tem sido uma escolha aplicada nas metodologias de alguns docentes que desejam utilizar abordagens mais exploratórias, com movimentos mais autênticos e orgânicos respeitando a individualidade. Renata Botelho utiliza em sua metodologia, as abordagens conceituais da dança criativa e conta como se deu esse contato:

Percebi que a entrada no balé pelas crianças, foi ficando mais cedo. Fiquei pensando, quem tem a vivência só do clássico, o que faria com essas crianças? Uma hora de balé é muita coisa. Então colocar essas vivências emocionais, do mundo delas... isso era muito importante. [...] Eu fui criando minha própria metodologia, utilizo muito a dança criativa, que não é um método, mas é um caminho.

(Renata Botelho, informação verbal)

A partir da percepção de que o contato precoce com o balé clássico pode ser prejudicial, Botelho em sua fala, diz proporcionar uma compensação emocional e terapêutica para as crianças.

Para as observações de aulas, alguns critérios foram utilizados para facilitar a análise de cada proposta pedagógica desenvolvida nas atividades de aulas: Metodologia, como a professora desenvolvia as atividades, e Princípios de corpo apresentados nessas atividades. Uma ficha sobre as atividades desenvolvidas também foi um modo de análise (vide Apêndices).

De modo geral, as aulas observadas eram iniciadas pelos aquecimentos e finalizadas com os ensaios. Todas as turmas observadas nesse período estavam ensaiando para alguma apresentação específica. Essas coreografias eram repassadas pela professora.

Pude observar que, apesar de nitidamente as etapas de uma aula planejada estarem sendo ali desenvolvidas, o tempo de ensaios realmente durava sempre mais do que o planejado. Esse fato talvez tenha sido um grande influenciador para não observar momentos de improvisação, nem brincadeiras livres e/ou dirigidas. A respeito disso Marques (2012b, p. 35) afirma que "é primordial pensarmos a dança na escola também como uma dança lúdica, que brinca, que permite e incentiva relações - e não imposições".

Pude perceber que a ludicidade, a partir de várias formas e recursos, estava muito presente nesses processos metodológicos. Músicas cantadas e histórias para desenvolver movimentos dirigidos, são exemplos observados nas aulas da professora Giselle Guedes. Objetos como varinhas, fitinhas, figuras de emborrachado e bambolês também foram utilizados para desenvolver algumas atividades.

A professora Viviane Luz, utiliza desenhos no chão da sala com o giz para demarcar o lugar de cada aluno, quando precisam se posicionar em algum espaço específico da sala. Os desenhos são grandes, de modo que consiga acolher cada aluno dentro dos mesmos. Essa atividade foi observada em uma turma com faixa etária de três a cinco anos. Ao mesmo tempo em que a professora criava formas diferentes no chão, as crianças, após escolhê-las, iam apreciando e adentrando nesses espaços. Essa atividade foi muito interessante de ser observada, pois como vimos no capítulo anterior, nessa idade as crianças estão em processo de entrada nesses espaços educacionais, se distanciando de seus lares, mesmo que por algumas horas. O professor deve ter um olhar mais acolhedor e sensível para que essas crianças possam ir se sentindo seguras aos poucos. Um coração enorme escolhido desta aula, era muito mais que uma marcação de espaço para elas, percebi que era abrigo.

Os momentos em círculo também possibilitam uma atmosfera de aconchego e conforto. Pude observar que essa organização é mais utilizada no início das aulas, por algumas professoras, para acolhida dos alunos e posteriormente já iniciarem os aquecimentos e alongamentos. Outras professoras já optaram por trabalhar esses momentos com os alunos mais espalhados, em marcações ao longo da sala.

As atividades desenvolvidas em grupos, comboio ou duplas, as quais tinham algum tipo de contato e interação não foram muito observadas. Esses momentos foram mais vistos nos arranjos coreográficos ensaiados nas aulas. Mas dentre as atividades, pude notar vários tipos de deslocamento no espaço, bem como o contato com diferentes níveis, mesmo o nível alto tendo sido predominante.

Apesar de todas as professoras realizarem com as crianças momentos de contato com o chão, esses se restringem mais aos momentos de aquecimentos e alongamentos, sendo predominantes as atividades de verticalização do corpo. A cobrança pelas costas eretas nas aulas foi um ponto bastante observado. Dentro dessa cobrança pude notar algumas definições para as costas dobradas e as costas

eretas pelas professoras, como: "costas tristes" e "costas felizes"; "costas de gelatina" e "costas de bailarina"; "costas de sanfona" e "costas de bailarina".

De fato, um marco estético no balé clássico é uma postura bem ereta. Mas seria a mobilidade da coluna algo errado ou negativo? Parece que o trabalho com as polaridades não acontece nessas aulas, pois uma coluna curva pode ser confundida com uma má postura.

Esses adjetivos observados não se restringiram somente à postura das costas, mas também aos pés esticados (em ponta) e dobrados (flexionados): "pé de bailarina" e "pé de bruxa"; "pé do sim" e "pé do não". Em muitas danças, a mobilidade da coluna é fundamental, bem como os pés flexionados, como na dança contemporânea. Trazer a movência de uma criança a partir de algo pronto não dá conta de promover uma dança auto exploratória nessa fase, assim como afirmar com tais adjetivos que aquele movimento é o belo ou correto, não parece ser um caminho que lhes permita um adequado conhecimento do seu corpo.

Como discutido acima, algumas atividades desenvolvidas observadas nessa pesquisa de campo, tinham foco no trabalho de partes isoladas do corpo. Em algumas vezes essas movimentações de partes isoladas eram realizadas pelos próprios passos técnicos da linguagem. Como exemplo, pude notar o uso da fala técnica da linguagem do balé, como: *flex*²⁵, *plié*²⁶, *en dehors*²⁷ e *port de bras*²⁸ em algumas atividades. Aqui já nos cabe retomar a reflexão sobre os corpos "formatados" trazida por Marques (2012b), pois muitas dessas crianças conseguiam fazer esses passos, devido à imitação, mas era notável que a maioria não estava realizando de forma correta dentro dos parâmetros técnicos do balé clássico, afinal, esses passos exigem uma cognição e organização corporal ainda não atingida nessa fase.

Nem todas as crianças vão conseguir reproduzir com o corpo o que estamos pedindo para elas fazerem, por isso a importância de explorar o corpo em movimento em um processo contínuo, por mais singelo que ele se inicie. Às vezes

²⁵ Abreviatura para pés flexionados.

²⁶ "Dobrado", significado na língua francesa. Esse passo do balé se caracteriza pelo dobrar dos joelhos, mesmo o movimento sendo iniciado pelos músculos mais internos da perna.

²⁷ "Para fora", significado na língua francesa. No balé, isso significa a rotação externa, muito utilizada nos passos do balé.

²⁸ "Transporte dos braços", técnica de mover os braços no espaço.

fazer o caminho de volta não significa retrocesso, pois quando temos um caminho bem traçado podemos chegar em lugares que nunca pensamos em um dia chegar.

Acerca da realização de movimentos mais específicos, inúmeras vezes quando uma criança não consegue fazê-los, ela se apresenta imediatamente frustrada. Cada criança é única, tem suas individualidades e potências distintas. O melhor caminho a seguir seria promover em sala atividades gradativas, que não exijam tanto das crianças, ao ponto de elas forçarem algo que não lhes é natural.

O balé é uma linguagem de dança que é bastante conhecida pela organização corporal eficaz para a prática. Como aproveitar essa característica para uma organização orgânica de movimento para as crianças? Na tentativa de promover a corporificação desse pensamento, a seguir iremos observar o esboço de uma tentativa de sistematizar uma proposta alternativa para superar esses desafios do processo iniciático de balé para educação infantil.

4. UMA PROPOSTA INTEGRATIVA PARA AS PRIMEIRAS MOVÊNCIAS

A tentativa de compreender como acontece o ensino de dança para crianças de três a sete anos, nos contextos educacionais observados, desde a formação dos professores à acessibilidade aos programas curriculares e suas metodologias, bem como às abordagens utilizadas, permitiu-me refletir e repensar acerca das minhas próprias práticas pedagógicas de ensino em dança, considerando a possibilidade de escolher caminhos, a partir de afinidades teóricas e metodológicas, de movimentos mais integrativos.

Como discutimos no capítulo anterior, cada professor tem a liberdade de ser autor de seus próprios planos de ensino e, portanto, podem proporcionar movimentações que permitam uma maior exploração de corpo e espaço, sem exigir muito esforço físico e psíquico dessas crianças, que ainda não se encontram no estágio da cognição. Como se pensar em práticas metodológicas de balé clássico que respeitem o corpo e o desenvolvimento infantil?

Seguindo os desdobramentos refletidos e discutidos nesta pesquisa acerca dessa pergunta problemática, finalizo este estudo propondo caminhos metodológicos, noções e princípios básicos de corpo e movimento, que considero serem mais integrativos para o ensino de dança na educação infantil.

Ressalto o quão importante é repensarmos diariamente acerca das práticas de ensino nessa área da dança em ambiente escolar, para além dos fins estéticos-corporais. A partir daqui início uma corporificação pós reflexões, sobre como podemos abordar a iniciação à dança com crianças pequenas, de modo que venha a colaborar com o trabalho dos docentes nesses espaços de ensino, atendendo também às demandas que lhes são impostas.

4.1 Noções básicas

Como vimos, o primeiro contato com o balé clássico nos primeiros anos é preocupante, pois apesar de a nomenclatura nas escolas para a prática, ser "balé clássico infantil", não nos cabe aqui introduzir ou sequer utilizar a linguagem técnica propriamente dita.

O ensino de dança para crianças, especificamente até os seis anos, requer atividades com muita ludicidade e movimentos mais livres, visto que nessa fase a criança se encontra em seu processo de formação e conhecimento de seu corpo antes de se relacionar com o espaço objetivo²⁹, e iniciar seu processo cognitivo. Quando atendemos a necessidade desses corpos em movimento, além de melhores resultados pedagógicos, colaboramos para sua formação pessoal e social.

Enquanto docentes, é preciso possibilitarmos aos estudantes várias descobertas diversas através de experiências e vivência da fantasia, inerente a essa idade. Ou, com mais propriedade, é necessário sermos facilitadores desse processo de educação sobre os sentidos, para que as crianças percebam a realidade em volta de seus contextos. A dança aqui é o próprio caminho investigativo e o corpo, o principal motivo dessa investigação.

Na dança, o professor deve buscar uma metodologia efetiva, canalizando a energia natural das crianças e fazê-las crescer vivenciando momentos livres, pois suas manifestações são espontâneas. Nessa movimentação a criança percebe as várias dimensões do espaço a sua volta. Dentro desta relação com o espaço está inserido o relacionamento com os objetos, com os outros e consigo mesma. Ao reconhecer e vivenciar os fatores do movimento trazidos por Laban (1954, apud MOURA, 1993), espaço, tempo, peso e fluência, a criança reconhece seu potencial físico-mental e pode vir a tornar-se mais sensível ao mundo (MOURA, 1993).

O professor, segundo Winters (1975), pode nutrir o processo criativo da criança com perguntas propositivas, para que as mesmas possam responder em seus corpos, dando várias respostas diferentes. De três a cinco anos: Como você pula? Vamos pular poças de lama? Já de cinco anos e meio a sete anos, podemos propor movimentos mais elaborados: De quantas maneiras você pode pular? Quais animais que pulam? Vamos pular de dois pés para um pé só? Essas perguntas podem desencadear um processo investigativo e criativo em uma aula de saltos, por exemplo. Na tentativa de tentar responder essas perguntas, a criança nessas idades envolve seu corpo inteiro, deixando aflorar seus impulsos mais internos. Segundo Moura (1993), nesse processo, várias maneiras de pular serão vivenciadas, mas o mais importante aqui é que não existe uma resposta errada.

²⁹ Espaço externo, conceito trazido por José Gil (2005).

Na tentativa de buscar outras qualidades de movências em sala, os professores podem fazer mais questionamentos e sugestões verbais, para a partir daí a criança repensar acerca de seu movimento, resultando em um possível desdobramento e não em uma ruptura. Afinal, como dizer para um aluno que ele está se movimentando errado se não há um jeito único de se mover?

Em um estudo qualitativo acerca das aulas de dança moderna, levantado por Fortin (1998) a partir das aulas da professora *Glena*, nome e objeto de estudo desse projeto, com professores de dança, foi observado que nas aulas dela as explorações de movimentos, sendo estes mais integrativos, eram desenvolvidos a partir de abordagens somáticas, através da exploração da sensação do corpo e princípios anatômicos funcionais, os quais permitiam mais consciência corporal para os alunos.

Os estudos levantados a partir de *Glena*, por Fortin (1998), revelam que se os professores de dança tivessem acesso a esses métodos que pensem na dança sob uma perspectiva somática, seria mais provável que o ensino com crianças fosse mais integral. A experiência da professora era advinda de três fontes principais de influência: um vasto conhecimento histórico e eclético de danças, a grande experiência pela educação somática e sua formação em fisioterapia. Isso mostra que enquanto docentes é bastante válido estarmos dispostos ao contato com um rico vocabulário em danças, principalmente as danças tradicionais, que para as nossas crianças, seriam as danças de roda cantadas, provenientes do repertório existente no folclore brasileiro. Outro fato importante é o conhecimento do corpo, afinal volto ao mesmo questionamento do início desta pesquisa, como mover um corpo que não se conhece? Esse conhecimento de corpo será fundamental para movimentos mais integrativos, que a educação somática defende acerca dos padrões neurológicos do movimento discutidas no capítulo 2.

Para Laban (1990), o sistema de ensino de dança em escolas deveria ter como base a vinculação às fases de desenvolvimento da criança, associada aos fatores de movimento e ao espaço (sistemizados por ele) as danças folclóricas de cada espaço, bem como os movimentos do cotidiano. É válido pensarmos em temáticas diversas, bem como em um repertório musical amplo para nossos alunos. Mas para Laban, essas fundamentações são importantes para esse trabalho pedagógico, quando não distanciadas do corpo, sua realidade a partir do contexto no qual se está inserido. Em algumas apresentações de balé clássico, observamos

como produtos finais algumas movimentações mais técnicas, com movimentos mais precisos, bem como músicas instrumentais, de balés de repertório³⁰.

Percebemos no relato de campo no capítulo anterior que a estruturação das aulas de balé clássico, mesmo tendo abordagens lúdicas, muitas vezes se apresenta com linguagem e passos técnicos. Os professores, na tentativa de seguir um modelo que faça jus ao nome da prática e de atender as expectativas das escolas e dos pais, acabam depositando nas crianças uma forma pronta, quando muitas vezes, elas não estão preparadas para conhecerem tal forma corporalmente.

Como vimos desde o início desta pesquisa, a dança para crianças na primeira infância deve ser totalmente exploratória, permitindo que a criança se mova com movimentos os mais naturais possíveis, logo, o docente tem aqui a função norteadora dessa exploração e não de "movedor". Acerca disso, outro ponto importante trazido na pesquisa *Glena*, por Fortin (1998), é o da participação do docente nos momentos de exploração dos alunos: a professora, objeto da pesquisa, acredita que o docente pode, nesse momento investigativo, observar os alunos para lhes dar oportunidade de movimentações próprias, sem influências. Ela ainda defende que essa observação também proporciona um *feedback* para o professor sobre o desenvolvimento dos alunos.

As propostas de movimento precisam ser dadas pelo professor em caráter de colaboração, o professor é um facilitador desse processo de ensino, ou seja, essa relação, professor e aluno, não se desenvolve no âmbito da obediência do corpo dócil, do corpo submisso e exercitado, fabricado pela disciplina (FOUCAULT, 1987).

Movimentos globais que envolvam todo o corpo também devem ser explorados nas atividades em sala, pois como observado, nessa fase a criança precisa do seu corpo inteiro envolvido nessa busca pelo autoconhecimento, e só assim, depois dessa fase, ela saberá quais potencialidades e limitações ela terá, bem como as linguagens codificadas em dança que deseja adentrar, como as partes específicas de corpo para explorações. Acerca disso, Fortin (1998) complementa dizendo que qualquer parte do corpo deve refletir uma organização do corpo inteiro.

³⁰ Criadas pelo coreógrafo Jean-George Noverre, são grandes apresentações, as quais contam uma narrativa. Dentro destas criadas ao longo dos anos, as mais conhecidas são: *O lago dos Cisnes*, *Giselle*, *o Quebra-nozes*, *Dom Quixote*, *Coppélia*, *Le corsaire*, *La fille mal gardée* e *A bela adormecida*. Essas histórias, conhecidas como variações, vêm recebendo adaptações por diversas companhias de dança, mas até hoje, todas são apresentadas com suas músicas originais.

É nesse ponto que destaco a relevância de movimentos globais, como rolar, girar, saltar do corpo como sendo fundamentais para resgatar o equilíbrio do ritmo de dormir e acordar, na medida em que não apenas os membros são usados, pois os membros usados isoladamente podem trazer uma atividade de atenção e cognição muito grande (ARAÚJO, 2017, p. 19).

Nesse primeiro setênio as crianças estão explorando os espaços e dando nome às coisas que as rodeiam. Ficar de 40 a 50 minutos em um mesmo espaço, depois de um período escolar inteiro, como no caso das aulas de balé extracurriculares, pode ser cansativo. A educadora do movimento Márcia Araújo (2020b) traz o conceito do "dançar brincando" que, diferentemente das aulas de educação física, nas quais professores normalmente trazem brincadeiras e jogos nas aulas para divertimento das crianças, o corpo aqui é o próprio recurso da brincadeira, assim como pode ser o próprio brinquedo. A autora ainda aponta que até os sete anos, muitos são os benefícios que as atividades lúdicas podem trazer, afinal, segundo Marques (2012b), brincar e dançar são linguagens próximas e primordiais na primeira infância.

Voltando à relação entre o corpo, o movimento e a ludicidade, a Antroposofia entende que há um órgão específico para cada sentido, e que há um sentido próprio para cada movimento, que é interno (ARAÚJO, 2020b, p. 41).

Materiais de E.V.A.³¹, com diversas cores, formatos e texturas, como visto, são recursos muito utilizados nas aulas de balé clássico, mas Steiner (1923, apud ARAÚJO, 2020b) afirma que brinquedos de plástico ou sintéticos não são adequados para as crianças, por não transmitirem uma experiência real com o sentido do tato, que possa contribuir para sua vitalidade. Logo, os objetos produzidos por elas mesmas ou naturais, como argila, pano, areia, sementes, são alternativas que podem proporcionar essa experiência. Nesse caso podemos pensar para uma aula de pequenos saltos, num rio desenhado com giz branco no chão, no centro da sala, que os alunos precisam atravessar sem se molharem ou até pularem dentro do mesmo, caso sintam vontade. Essa atividade foi realizada por mim, em algumas aulas na turminha 1, de 3 - 5 anos e pude perceber que todas as alunas participaram e se deleitaram com aquele momento, observando cada detalhe daquela atividade também construída por elas.

³¹ Materiais de tapetes de polímero emborrachado (etileno acetato de vinila).

4.2 Princípios de movimento

Como discutimos nos capítulos passados, a dança também pode proporcionar em suas atividades uma antecipação das fases. Propiciar vivências e exercícios que sejam condizentes com as referidas faixas etárias é fundamental. Como vimos no capítulo 2, os princípios de corpo são movimentos naturais da corporalidade de nossa espécie, ou seja, ontológicos do ser humano. Em cada linguagem específica de dança encontramos movimentos mais direcionados e específicos, estes por sua vez seriam os princípios de movimento que se referem à maneira como, em contextos diferentes, os princípios de corpo são aplicados, ou seja, as metodologias específicas.

Segundo Araújo (2020a), princípios de movimento, então, seriam movimentos mais distintos dos princípios gerais de corpo, que as danças utilizam para aproximar a sua linguagem. O *plié* do balé clássico, por exemplo, é um movimento específico dessa linguagem codificada. Cada técnica se apropria mais desses princípios de acordo com a sua proposta e metodologia. Por exemplo, as ações de elevar/levantar e abaixar/descer na dança contemporânea, são princípios de corpo, que em outras danças também podemos encontrar, sendo abordados de maneiras distintas. Como essas polaridades são abordadas, de acordo com a faixa etária que estamos lidando, é a grande questão.

Araújo (2017), traz como exemplificação desses princípios de movimento:

- Observar, sentir a respiração, impulso interno, mundo interno e externo (dentro e fora do corpo);
- Espontaneidade, fantasia, imagem interna;
- Relação corpo-mente, voz e movimento;
- Mudança de suporte, relação entre os apoios e deslocamento;
- Luta contra a gravidade e entrega à gravidade (ceder o peso, empurrar, alcançar e puxar);
- Iniciação do movimento, sucessividade, sequenciamento e simultaneidade;
- Exploração do espaço pessoal: movimentos globais ou de partes isoladas e o espaço onde o movimento acontece - os níveis baixo, médio e alto; os eixos ou dimensões vertical, horizontal e sagital; os planos vertical (porta), horizontal (mesa) e sagital (roda); as formas e tensões espaciais;

- Gestos expressivos, qualidades expressivas do movimento (fluxo livre ou contido/controlado; peso ativo - leve ou forte, peso passivo/pesado ou fraco; tempo - acelerado ou desacelerado; e espaço - foco direto ou indireto) e fraseamentos rítmicos;
- Integração corporal - mover fazendo conexão entre e além das polaridades;
- Força e relaxamento (mudança de tónus postural);
- Ações: circular, girar, torcer, espiralar, rolar, levantar, abaixar, dobrar, esticar, mobilidade e estabilidade;
- Relação de oposição e alternância, imagem da lemniscata, integração, conexão;
- Toque, relacionamento;
- Criação, expressão;

Após elencar os princípios de movimento humanos e compreender as fases do desenvolvimento, – em especial da criança no primeiro setênio, quando esta deve vivenciar movimentações mais integrativas de corpo – nesta parte da pesquisa apresento princípios de movimento integrativos que dialogam com os princípios predominantes na técnica clássica e que podem ser explorados nessa fase de desenvolvimento infantil, facilitando assim o contato com a técnica clássica, em um momento futuro.

Princípios de movimento predominantes na técnica clássica	Princípios de movimento integrativos
Verticalidade	Relações com a gravidade
Equilíbrio	Equilíbrio dinâmico e estático
Postura ereta (verticalizada)	Mobilidade da coluna
Movimentos isolados	Movimentos globais (partes simultâneas)
Rotação externa (<i>en dehors</i>)	Espirais concêntricas e excêntricas
Ponta (pés em extensão)	Conexão entre centro e periferia
Trajetórias espaciais lineares	Exploração da cinesfera

Contemplando os princípios de movimento integrativos na tabela acima, estes que possibilitam ao corpo uma movência mais natural e orgânica para a referida fase do primeiro setênio, trago a seguir, uma proposta de atividades práticas

gradativas, oriundas desses princípios. Considerando que isto é apenas o início de uma sistematização que poderá ser aprofundada em um estudo posterior.

Princípios de movimento integrativos	Exercícios práticos 3 - 7 anos
Relações com a gravidade	Rolamentos: rolar nos três planos espaciais em nível baixo;
Equilíbrio dinâmico e estático	Movimentos de balanço: com a base das pernas mais abertas, inclinar o corpo de um lado para o outro; os braços devem ser incorporados aqui de forma criativa, como folhas em movimento (árvore balançando - brisa leve), depois intensificar a inclinação, transferindo o peso de uma perna para outra (vento forte);
Mobilidade da coluna	Rastejar com a barriga no chão feito lagartixa; Posição de 4 apoios - côncavo e convexo;
Movimentos globais	Sentados no chão, condensar o corpo abraçando as pernas com os braços, e expandi-los posteriormente, esticando todo o corpo (botão da florzinha e flor desabrochando); Rolamentos, mergulhos, saltos; Passar por debaixo do túnel (feito pelos alunos); Saltar com as duas pernas juntas e depois de uma perna para a outra (pulando poças de lama);
Espirais concêntricas e excêntricas	Desenhar espirais no chão e permitir aos alunos realizarem o trajeto - de dentro para fora e de fora para dentro; Girar os membros para fora e para dentro em movimentos sucessivos - distal para proximal;
Conexão entre centro e periferia	Condensar e expandir o corpo inteiro a partir dos membros superiores (estender um lençol); Fechar e abrir as mãos e os pés (apertar a massinha de modelar ou outros materiais);
Exploração da cinesfera	Movimentos com percursos espaciais circulares ou curvos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que cada professor tem um método específico para desenvolver seus processos metodológicos de ensino em dança. O acesso aos materiais diversificados, bem como as vivências de cursos na área, são fatores que distinguem tais abordagens. Conclui-se que cada professor cria seus caminhos metodológicos independente de ter métodos e materiais específicos, uns mais e outros menos adequados às fases de desenvolvimento infantil.

É importante, enquanto educadores da dança, estarmos abertos às mudanças advindas do tempo e às pesquisas oriundas de reflexões acerca do ensino em dança nas escolas. Pensar em dança para crianças está muito além das apresentações coreográficas grandiosas, mas está nas diversas possibilidades de movimentações orgânicas e criativas. A docência sempre será um desafio e o ensino de dança é para aqueles que têm ousadia. É um processo para o qual precisamos estar dispostos e disponíveis para ir superando os obstáculos e ir ganhando mais espaço.

A educação aqui deve ser sempre um processo qualitativo e não um mero treinamento quantitativo para acumular habilidades gradativas, por meio de repetições mecânicas. É a busca do corpo sensível que não se encontra através de uma imagem refletida no espelho da sala de aula de dança, mas sim, a partir da experiência do próprio corpo, vivenciando-o com suas individualidades, limitações, desejos e contextos, em uma ação integrativa e investigativa que parte de seu interior e de sua originalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. (trad.). O processo de desenvolvimento do movimento e da percepção: Os padrões neurológicos básicos segundo os princípios do Body-Mind Centering. In: COHEN, Bonnie Bainbridge. Evolutionary origins of movement patterns: the basic neurological patterns (apostila do curso de formação em educador somático. The Body-Mind Centering Association) The School for Body-Mind Centering, 2013.

ARAÚJO, M. V. B. Dança e infância: O movimento e as fases evolutivas da criança. In: ARAÚJO, M. V. B.; CABRAL, G. M.; ALVES-COSTA, C. P. **A Arte de Educar: formação continuada em educação infantil**. Recife: Ed. UFPE, 2020a. pp. 85-94.

ARAÚJO, M. V. B. Entre Laban e Steiner: princípios organizadores somáticos-performativos. **CONFAEB**, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8519215/ENTRE_LABAN_E_STEINER_PRINC%C3%8DPIOS_ORGANIZADORES_SOM%C3%81TICO-PERFORMATIVOS. Acesso em: 20 jan. 2023.

ARAÚJO, M. V. B. Do corpo lúdico ao corpo lúcido. In: ARAÚJO, M. V. B.; CABRAL, G. M.; ALVES-COSTA, C. P. **A Arte de Educar: formação continuada em educação infantil**. Recife: Ed. UFPE, 2020b. pp. 36-45.

ARAÚJO, M. V. B. **O corpo em movimento e em desenvolvimento na Pedagogia Waldorf: Aspectos culturais, artísticos e terapêuticos**. Monografia do Curso de formação em Pedagogia Waldorf. Recife, 2017. Disponível em: [\(99+\) O corpo em movimento e em desenvolvimento na Pedagogia Waldorf: Aspectos culturais, artísticos e terapêuticos | Marcia Virginia Bezerra de Araujo - Academia.edu](#). Acesso em: 25 jan. 2023.

BALDISSIN, M. **Percepções Humanas: antroposofia e neurociências**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 2014.

BARRETO, D. **Dança, ensino, sentidos e possibilidades na escola**. 1ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BOURCIER, P. **A história da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRAGA, I. M. de A. **A ludicidade e o ensino da técnica da dança clássica para crianças**. 2015. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Dança) – Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRICKMAN, L. **A linguagem do movimento corporal**/ Lola Brickman; tradução de Beatriz A. Cannabrava. São Paulo, Summus, 1989.

CASTRO, C. K. Dança Clássica: da origem a profissionalização. **Portal Abrace**. Belo Horizonte, 2013. Disponível em: www.portalabrace.org/viireuniao/pesquisadanca/CASTRO_Caroline_Konzen.pdf. Acesso em: 5 fev. 2023.

DICIONÁRIO BRASILEIRO DA LÍNGUA PORTUGUESA. **Escola Michaelis**. 2029. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=escola>. Acesso em: 15 fev. 2023

FERNANDES, C. **O corpo em movimento**: O sistema Laban Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2006.

FERNANDES, D. M. O corpo e a dança na formação do indivíduo: uma proposta de desenvolvimento integral. **Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. Manaus: ANDA, 2018. pp. 65-77.

FERNANDES, Ciane. Educação somática: os fundamentos corporais Bartenieff [Entrevista concedida a] Rosely Konz. **Revista digital Art&**, julho, 2003. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-01/trabalhos/pagina/12.htm>. Acesso em: 7 fev. 2023.

FERREIRA, S. S. **Dança na escola**: um processo de criação. Campinas: UNICAMP, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento, Linguagem e Arte) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 2009.

FONTANELLA, F.C. **O corpo no limiar da subjetividade**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Unicamp. Campinas-SP, 1985.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

FORTIN, S. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. *In: Pro-posições*. v.9 - Revista quadrimestral, Faculdade de educação (UNICAMP), Campinas-SP, 1998.

GIL, J. **Movimento total**. São Paul: Iluminuras, 2005.

GRATIOT-ALFANDÉRY, H. **Henri Wallon**. Tradução e organização: Patrícia Junqueira. Recife: Editora Massangana, 2010.

GUEDES, G. A. F. da S. **Flavia Barros**: Diferenciais Metodológicos no Ensino do Balé Clássico. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Dança) – Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE, 2019.

HACKNEY, P. **Making Connections**: Total Body Integration Through Bartenieff Fundamentals. New York/London: Routledge, 2002.

HACKETT, J. **Bailarina**: Um guia passo a passo para o balé. Blumenau: Vale das letras, 2013.

- HACKETT, J. **Balé passo a passo**. São Paulo: Publifolha, 2012.
- KONIG, K. **Os três primeiros anos da criança**. São Paulo: Antroposófica, 2011.
- LABAN, R. **Dança educativa moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. São Paulo: Cortez, 2012b.
- MARQUES, I. A. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, I. A. **Interações: crianças, dança e escola**. São Paulo: Blucher, 2012a.
- MARQUES, I. A. **Ensino da dança hoje: textos e contextos**. 4.ed, São Paulo: Cortez, 2007.
- MOURA, M. A dança na educação. **R. min. Edu. Fis.** Viçosa, 1993.
- RIBEIRO, I. Nossos 12 sentidos. **Tribuna do Norte**, 2010. Disponível em: <http://www.tribunadonorte.com.br/noticia/nossos-12-sentidos/165646>. Acesso em: 20 ago. de 2021.
- SAMPAIO, F. **Balé passo a passo: História, técnica e terminologia**. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2013.
- SILVEIRA, M. C. da S. R. **Desenvolvimento Infantil e o Movimento: Uma experiência nas aulas de dança para crianças de 3 a 7 anos**. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Licenciatura em Dança) - Departamento de Teoria da Arte e Expressão Artística, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, Recife-PE, 2017.
- STEINER, R. **Andar, falar e pensar: a atividade lúdica**. São Paulo: Ed. Antroposófica, 1994.
- STEINER, R. **A arte da educação**. São Paulo: Antroposófica, 2003.
- STEINHILBER, J. **Dança para acabar com a discussão**. Conselho Federal de Educação Física-CONFED, Rio de Janeiro, n. 5, nov/dez. 2000.
- STRAZZACAPPA, M; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: A formação do artista em dança**. Campinas-SP: Papirus, 2006.
- WINTERS, S. **Creative rhythmic movement**. Dubuque: Wm. C. Brown. Company Publishers, 1975.

APÊNDICES

Apêndice 1 - Lista de professoras entrevistadas

Anna Clara Monteiro

Nayanne Lira Ramalho

Renata Botelho

Rossana Alves

Viviane Luz

Apêndice 2 - Roteiro de entrevista

Nome:

Instituição de ensino ou academia de dança:

Metodologia/escola utilizada (caso tenha):

Se tem acesso a materiais de apoio disponíveis para estruturação de planos de aula e ensino:

Se são programáticos:

Quais:

Quais os princípios de corpo que você acha que são fundamentais para dança nessa referida faixa etária:

Se tenha alguma inovação em sua metodologia e em que foi baseado:

Apêndice 3 - Ficha de observação de aulas

ESCOLA:

PROFESSOR (a):

Metodologia/escola:

Se existe:

Momento de brincar (Se o professor vivencia isto em sala)

Livre:

Dirigido:

Momentos fundamentais para cada faixa etária

Momento de atividade em círculo (3 e 4 anos):

Momento de atividade de vai e vem (4 e 5 anos):

Momento de atividade em comboio (6 e 7 anos):

Sobre os princípios de movimento

Movimentos globais:

Movimentos de partes isoladas:

Movimentos de imitação (professor e colegas):

Relação corpo e espaço

Espaço pessoal:

Momento no chão (chão como suporte, rolamento, sentados, rastejando, engatinhando, etc.):

Espaço total:

Direções espaciais:

Níveis espaciais

Dimensões espaciais:

Relação voz e movimento

Dramaticidade e(ou) improvisação (canto, histórias contadas, sons de animais):

Momentos que trabalhem o ritmo (individual ou coletivo):

Uso da música em aulas (instrumental, mecânica ou ao vivo):

Relação com o outro

Momentos de relacionamento em grupo ou pares:

OBSERVAÇÕES sobre a organização corporal

Respiração (antes e após a aula):

Força:

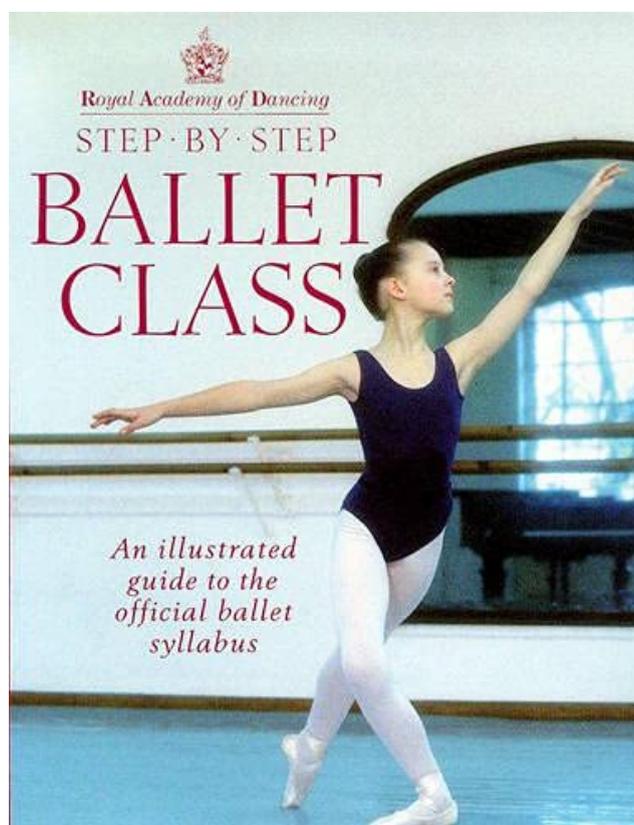
Flexibilidade:

Equilíbrio:

Relaxamento (final da aula):

OBS.:

ANEXOS

Anexo 1 - capa da apostila *Syllabus*

Anexo 2 - níveis e idades distintas da metodologia *Royal*

<i>Dance to Your Own Tune</i>	Idade destinada
Nível 1	2½-3½
Nível 2	3½-5

Exames, class awards, presentation classes e solo performance awards:

Exame / nível	Idade mínima
Pre-Primary in Dance	5
Primary in Dance	6
Grades 1-5	7
Grades 6-8 e Intermediate Foundation	11
<i>Discovering Repertoire</i> Níveis 2, 3 e 4	12
Intermediate	12
Advanced Foundation	13
Advanced 1	14
Advanced 2	15
Solo Seal	15