

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**

De professor a aprendiz

Daniela Carneiro Boff

Porto Alegre, 1º de dezembro de 2008

DANIELA CARNEIRO BOFF

De professor a aprendiz

Monografia apresentada ao Curso de  
Especialização em Pedagogia da Arte  
como requisito para a conclusão de  
curso.

PORTO ALEGRE  
2008

## **Agradecimentos:**

Para “eu fora de mim”, que existe neste mundo das concretudes como Chiarah, e seus porquês indispensáveis, para minha metade companheira de vida que suportou um ano de ausências, Ricardo.

Para Helô, que do outro lado do oceano se fez sempre presente, e junto comigo abraçou com um oceano no meio.

Para Flávia minha orientadora, a querida “Fafá”, e seu olhar cuidadoso, sua escuta atenta, as conversas que extrapolaram os limites monográficos, se expandindo para a vida.

Para as amigas de noites de estudo, e para além dos estudos também: Gabi Greco, Nanda Bignetti, o amigo Rodrigo Marques que foram muitas vezes o motivos de sorrisos, abraços e intensas alegrias.

Para a Tati e Xanda pelo nosso cafezinho de quinta (que diz respeito ao dia da semana e não da categoria), que foram momento de extrapolar o conteúdo, de pensar a experiência, e experimentar o pensar. E também ao Michel que de tão longe se fez perto, ele e seus braços de asas. Adoro!

E o meu mais intenso agradecimento a todas as horas de sono que não tive, aos momentos de fobia tecnológica, aos momentos de raiva quando o computador não funcionou. A todos os litros de chimarrão que tomei para virar as noites, presa na torre na escrita deste trabalho.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM PEDAGOGIA DA ARTE**  
**EDIÇÃO 2008**

**Título:** De professor a aprendiz

**Autor:** Daniela Carneiro Boff

**Orientador:** Flávia Pilla do Vale

**Palavras-chaves:** educação infantil – colaboração - dança – educação - José Gil - Virginia Kastrup - cognição inventiva – relações de poder

**Resumo:** Este trabalho pretende sensibilizar para um olhar mais atento nas práticas de dança que são desenvolvidas na educação infantil, abordando a colaboração como estratégia para estabelecer uma relação do ensino com a aprendizagem. Busca-se um lugar para o corpo-sujeito na educação, pensando de que forma se dá a inserção deste corpo neste processo, aproximando-se conceitualmente de José Gil, que postula que devemos impregnar-nos de um objeto para que possamos sê-lo, juntamente com Virginia Kastrup que considera as possibilidades de uma cognição inventiva, que diz respeito não só a forma de resolver os problemas, mas de inventar outra forma de propô-los. Percorre-se o espaço da educação infantil, onde a pesquisadora ministrou quatro aulas numa escola da rede privada de Porto Alegre. Para essas aulas usou-se instrumentos como diário de campo, registro em foto e vídeo, no que diz respeito à dança procurou-se traçar uma possível relação de relativização do papel social do professor baseado no que diz Foucault sobre os jogos de poder. A pesquisa apontou a necessidade de pensar como está o corpo na educação, pois durante as tentativas de elaborar uma relação colaborativa, constatou-se que havia uma defasagem no que tange o entendimento da abertura para uma intervenção dos alunos na estrutura de aulas trazida pelo professor.

## Sumário

1. Abrindo espaços.....	6
2. Dança e educação infantil: explorando espaços .....	3
2.1 Como está educado o corpo na educação infantil .....	4
2.2 Uma abordagem e um mal estar desfeito .....	12
2.3 Desatando alguns nós .....	14
2.4 Corpo-sujeito .....	18
2.5 Rondando a dança e o gênero .....	18
3. Dos modos de fazer .....	22
4. Dança e colaboração: um encontro que pode dar casamento .....	24
5. Pensando o fazer, fazendo o pensar.....	25
6. Uma percepção e uma pergunta .....	34
7. Costurando o fazer e o pensar.....	40
8. Bibliografia .....	42

## 1. Abrindo espaços

Este trabalho pretende sensibilizar para um olhar mais atento nas práticas de dança que são desenvolvidas na educação infantil, abordando a colaboração como estratégia para estabelecer uma relação do ensino com a aprendizagem. Traz também reflexão sobre uma possibilidade de abordagem da dança na educação infantil. Não se propõe a criar um método, apenas trazer a atenção para uma forma de abordar o corpo e de preservar características presentes na infância, pois durante a aprendizagem de uma técnica corporal específica, podem ser tolas.

A intenção não é contrapor-se a outras formas de ensino de dança, mas propor uma abordagem, uma forma de chegar no corpo baseada em um viés da dança – educação somática – que tem como premissa levar em conta as características pessoais, preservar a atuação do indivíduo tanto nas aulas quanto nos espetáculos, tendo o intuito de desdobrar atitudes para sua vida cotidiana.

É preciso dizer entretanto que, a educação somática comporta em si uma gama enorme de possibilidades para uma abordagem do corpo. Por isso, se faz necessário dizer que o que está sendo utilizado das ferramentas dessa forma de entender o aprendizado cognitivo são as imagens e a improvisação.

Neste estudo foi verificada uma turma que acompanho desde o início do ano, propondo um recorte de quatro aulas-exemplo, que serão analisadas para refletir sobre a possibilidade da forma colaborativa de trabalho estar presente numa aula de dança. É preciso também falar do ambiente onde estas aulas foram dadas: uma escola de educação infantil da rede privada na cidade de Porto Alegre.

Busca-se um lugar para o corpo-sujeito na educação, pensando de que forma se dá a inserção deste corpo neste processo, aproximando-se conceitualmente de José Gil, que postula que devemos impregnar-nos de um objeto para que possamos sê-lo.

Juntamente com Virginia Kastrup que considera as possibilidades de uma cognição inventiva, que diz respeito não só a forma de resolver os problemas, mas de inventar outra forma de propô-los. Também considera o corpo um lugar de habilidades cognitivas passíveis de treinamento, ou seja, que tudo deve ser apreendido pelo corpo

para poder ser incorporado ao cotidiano. Que tem uma conexão direta com o entendimento de colaboração desenvolvido nessa pesquisa.

Se faz necessário ressaltar as situações que se apresentaram durante a implementação desse projeto e que apontaram para a necessidade de uma nova direção a ser seguida. Foi quando por uma constatação percebeu-se que o ambiente apontava a necessidade de pensar como está o corpo na educação, pois durante as tentativas de elaborar uma relação colaborativa, constatou-se que havia uma defasagem no que tange o entendimento da abertura para uma intervenção dos alunos na estrutura de aulas trazida pelo professor.

Para essas aulas usou-se instrumentos como diário de campo, registro em foto e vídeo, no que diz respeito à dança procurou-se traçar uma possível relação de relativização do papel social do professor baseado no que diz Foucault sobre os jogos de poder.

Por questões éticas não serão usados aqui os nomes dos participantes dessa pesquisa e nem tampouco suas imagens que foram preservadas a pedido da direção da escola.

## **2. Dança e Educação Infantil: explorando espaços**

A educação infantil traz às crianças um primeiro contato com a educação, numa estrutura bastante similar ao que encontrarão dentro de alguns anos no ensino fundamental e médio. Quando falo em similaridade ponho a atenção para as regras que lhe são ensinadas e que a meu ver são bastante distanciadoras do corpo. O que torna a realidade cotidiana distante de um aprendizado corporal além das características abaixo descritas é o fato de haver uma prática de ensino bastante aplicada, em que o aprendizado se dá pelas vias mais concretas em detrimento de um aprendizagem que pode passar pela abstração possível de uma vivência corporal sobre um projeto que está sendo desenvolvido pela turma. Cabe ressaltar que o entendimento de corpo aqui utilizado diz respeito ao corpo sendo continuidade da mente, e não operando em lógicas opostas ou em divergentes.

Também há uma estrutura do desenvolvimento dos turnos, que é chamada de rotina. Mas há outra situação que é importante lembrar-se de sua similaridade com a educação vindoura, que é o que diz respeito ao espaço da sala de aula, já há o uso de classes e cadeiras distribuídas pela sala a modo de ocupar todo o espaço disponível.

Vejo essa fase como uma introdução de conceitos, por conta de todas as novidades conceituais em relação aos procedimentos educativos que lhe são apresentados. E neste ponto vai ao encontro de um primeiro contato com a dança, que tem o papel, na educação infantil, de introduzir para as alunas os conceitos da dança, ainda que não seja o principal objetivo dessa fase de contato com dança, o que está mais importante é ter um contato lúdico e não diretivo com as forma de expressão do corpo. É oportuno citar que este entendimento sobre a função das aulas de trabalho corporal na educação infantil diz respeito ao que a pesquisadora acredita como filosofia de trabalho.

Esse momento traz para as crianças um primeiro contato com a criação através do seu corpo e propicia o aparecimento ou o aumento de um vocabulário/repertório de movimentos, com os quais poderão criar sua dança particular, ou ter particularidades em uma dança que é comum a todos.

Entendo que o diálogo/encontro entre esses dois ambientes (dança e educação infantil) se mostra de suma importância nessa fase de introdução de contanto,

lembrando que é sempre necessária uma investigação de contexto para o desenvolvimento de uma abordagem corporal que prevê uma reflexão posterior.

## **2.1 Como está educado o corpo na educação infantil**

Faz doze anos ao total, que convivo com a realidade da educação infantil na rede privada de Porto Alegre, e tomei conhecimento de uma linha de proposta educacional que se diz “educação para o amor”, que segundo a professora que se diz adepta de tal corrente, consiste em ter mais “amor” durante os procedimentos cotidianos de sala de aula. Acredito que o conceito do que é amor seja bastante indefinido, além de ser pouco localizado dentro de uma linha de conduta educativa, que quero dizer em relação ao embasamento teórico que respalda as práticas desse professor.

Sempre que escuto tal termo tenho uma reação de estranheza. Imagino que as apropriações feitas sobre tal termo sejam as mais variadas. Vejo com olhos e crítica bastante agudos, mas que me levam a uma reflexão sobre as práticas educativas em geral, ainda que não seja essa a proposta desse trabalho. O que em meu caso acontece muito é ter várias outras questões que atravessam o que conduz essa divagação. Em alguns momentos é imprescindível descartar o que está distante de uma questão mais central.

O que percebe-se nas práticas é que, quando tenho a estrutura de uma aula, que é parcialmente definida, por uma questão de correntes ideológicas e filosóficas que estão impregnadas as técnicas de trabalho, que utilizo para trabalhar com as alunas, por vezes é preciso restringir as possibilidades de uma proposta durante a aula para poder concluir dentro do tempo que é destinado a isso. E o que diz respeito a descartar ou mudar a direção de uma aula é realmente isso, por vezes a questão mais importante que está na aula é o tempo de mover-se, mas em detrimento de uma outra percepção espaço-tempo, que diz respeito a ter um tempo pré-determinado de trabalho, precisamos nos dedicar menos a um aspecto e mais a outro.

Acredito que cada professor deve assumir sua filiação filosófica, ainda que para isso se excluam outras correntes que são próximas, operando na lógica da preservação dos limites de abstração de cada indivíduo. Ou seja, temos uma situação que se apresenta, em que a professora faz uma proposta de atividade, e ela imagina uma hipótese de resposta baseada no conhecimento prévio que tem das alunas. Elas por sua vez, percebem uma possibilidade que a professora até então não havia vislumbrado, e

que não era o que ela imaginava receber de volta dos alunos, o que ela faz? De minha parte acho que, dentro dessa condição que descrevo, em que se preserva as aproximações feitas por elas, a professora tenta reconhecer por onde aparece tal conexão feita pela criança, podendo fazer esse reconhecimento através de perguntas. E após localizar de onde parte tal resposta da abstração da aluna, é interessante e necessário, para um caráter de experiência, incluir na continuidade da sua proposta, e quem sabe modificando pela intervenção de outras alunas.

Porque presumo que numa relação de educação, de ensino-aprendizagem está também a ação de preservar o indivíduo de constrangimentos que cheguem a um fato de assédio moral, mas infelizmente a constatação da realidade é exatamente outra. Professoras que ainda que não assumam, tentando agir sobre as crianças através de falas repressoras e punitivas do tipo, “- tu não guardaste os brinquedos antes, então agora tu não vais brincar, vais ficar sentado só olhando.”, e comentários afins. Discurso que distancia cada vez mais a criança da ação que não fez e pela qual foi punida. O que me causa estranheza é saber que essa professora está teoricamente embasada pelas linhas pedagógicas da “educação para o amor”, mas cabe ressaltar que esse momento que descrevo acima, se trata de um excerto de realidade, um recorte teórico como contraponto da prática da professora. Depois de tal situação entendo tal termo, “educação para o amor”, ainda que não consiga em relacionar com sua sonoridade, por acreditar numa necessidade menos apelativa para as práticas da educação.

Tive uma experiência em que cheguei a pensar se aceitaria esse termo, educação para o amor, mas acredito que a necessidade mais urgente é por uma humanização na educação. Em que se tenha a premissa de que a valorização de uma área cognitiva não exclui a outra mas na verdade a completa, é mais uma camada de um trabalho inteiro. As camadas aqui dão a idéia de um individuo que tem muitas faces de uma mesma consciência.

E uma ação que falta para os pedagogos desta área da educação é de perguntar para si, e pensar o porquê de tais atos que continuam reproduzindo, porque reproduzem falas sem questionar; seguem agindo, no momento em que os alunos se movimentam muito, corporalmente, num ato de total desconhecimento, equivoco e abertura do horizonte do olhar; reprimem. A repressão vem na forma de uma atitude corporal às vezes, e não nas falas, mas a educadora age em relação aquele aluno tendo um discurso corporal que diz que é “feio”, “mal-educado”, e que prefiro os outros que não se portam assim. Mas às vezes perpassa também a fala delas.

Numa aula trabalhamos o peso forte<sup>1</sup>, e fomos gigantes esmagando um incêndio na floresta, fomos muitas coisas que nossa imaginação produziu, mas o que mais fixou nas alunas foi o nosso momento dinossauro, em que deixávamos nossas pegadas na terra com toda a força de um dinossauro gigante. Quando voltávamos de uma de nossas aulas de dança numa escola onde trabalho, fazíamos ruídos e nos movimentávamos como dinossauros. Quando chegamos perto da sala de aula onde estava a professora da turma com o restante dos colegas, somos recebidos com a seguinte frase:

- Que barulheira é essa? Eu achei que fossem cem meninas e não quatro. E pra que andar desse jeito?

No que eu respondo, é que não somos meninas, professora. Somos dinossauros gigantes.

Ela em mais um exemplo de falta de sensibilidade responde: - mas não precisa tanta bagunça. A aula de dança já acabou e que eu saiba acontece dentro da sala de dança.

Este exemplo, bem pontual é que percebo como o corpo que se movimenta e produz sons não é bem vindo neste ambiente, por esta professora, que de alguma forma representa um ethos<sup>2</sup> de uma classe, ainda que existam belas exceções, ainda temos nessa maneira de intervenção uma forma dominante.

Acredito que pelos fatores acima relatados, se faz necessária uma intervenção nesta concepção de corpo em movimento, para trazer uma outra relação, um outro olhar, acredito que uma aula de dança fora dos padrões ortodoxos está necessariamente colocada aqui, para que crianças não se aceitem nesta construção feita pelo outro como sendo sua por natureza. Concepção esta que se calca na alienação do corpo, porque o que ele produz atrapalha. E isso já me parece um preceito para a educação como um todo, não só privilégio da educação infantil. Perpassando todos os níveis da educação que vai até a universidade, e seus cursos de pós-graduação. Dentro da universidade temos aulas práticas, que são de alguma forma “arredar as classes e cadeiras”, digo isso para tentar trazer um outro olhar também para este ambiente, ainda que não seja o foco da minha pesquisa.

Fico pensando nesta fase da construção de conhecimento, como uma fase de base que vai nos alicerçar durante toda uma vida, e que é de fundamental importância.

---

<sup>1</sup> Esse termo vem do trabalho desenvolvido por Rudolf von Laban, que dentre outras características ao trabalhar o movimento, trabalhava os esforços e o peso é um deles. Podendo ser forte ou leve.

<sup>2</sup> Ethos diz respeito a conduta de uma classe, no caso dos professores, mas poderíamos estar falando que qualquer outra, bailarinos, atores, dentistas, etc.

Então, nessa época temos (os professores) a missão de proporcionar as mais variadas experiências, sem dar as soluções de percepção para essas crianças. Isto não quer dizer ausência total de regras e limites. O que inviabilizaria uma convivência em grupo, que é também uma necessidade para conhecer esse outro que também me faz “eu”. Mas o que falo aqui é de dizer para uma criança o que ela acha de tal coisa, dar um sentido para um objeto/situação com o qual ela ainda nem interagiu.

## **2.2 Uma abordagem e um mal estar, desfeito.**

Na educação infantil há um momento referente que na dança é muito peculiar: o primeiro contato. Esse primeiro contato da criança com a dança e as possibilidades expressivas do corpo pedem uma abordagem que não tenha uma forma cristalizada, que não lhe dê lugares prontos para chegar, é necessário que seja feito de uma forma que não paralise a fluidez dos movimentos do corpo infantil.

A criança tem um potencial criador muito grande, e não digo isso apoiada em uma visão romântica ou no mito da criança feliz, mas na constatação de que as crianças desta idade (3-6 anos) não possuem os códigos adultos e muito menos seus dogmas internalizados, absorvem com muita rapidez a visão de mundo presente em sua família e seu grupo social, talvez seja mais claro dizer que as crianças por volta dos 6 anos são o reflexo de sua estrutura familiar, como uma primeira experiência ética. Cabe ao professor de dança perceber os momentos propícios para que seja dado o estímulo e que a criança possa perceber como tal, pois se o que se chama de estímulo, não é recebido por ninguém, então deixa de o ser e se perde em sua função.

Acredito que o estímulo possa ocorrer, na interação entre aluna e professora, em momentos sutis, sendo que a professora precisa estar presente e a criança, interessada. Estar presente não significa só estar no mesmo espaço físico, mas estar com o corpo todo implicado numa relação e também o interesse integralmente voltado para o momento.

Este acontecimento se dá na interação, na relação da aluna e da professora. Precisa haver uma troca, em que a professora traz para sua aluna uma tarefa corporal a ser desenvolvida, a aluna escuta. Essa escuta e posterior execução passam por uma interpretação, por um filtro pessoal, que depende de cada criança, então poderia dizer que a proposta é a mesma, mas passa por um caminho muito peculiar para cada aluna. E de certa forma deixa de ser quando cada aluna a recebe, a interpreta e a executa

corporalmente. Ou seja, a mesma proposta se desdobra em muitas, no momento da feitura.

Outra questão a se abordar é sobre como o corpo está colocado dentro de sala de aula, nas escolas de educação infantil. Temos classes e cadeiras e a maior parte das atividades propostas acontece nesse espaço. A mobilidade por parte das alunas não é muito bem vinda, tão logo iniciem uma exploração espacial pela sala, são questionadas porque não estão fazendo o trabalhinho, ou porque não brincam “direitinho” dando para essa mobilidade um aspecto pejorativo. Como se cumprir a tarefa que lhe foi dada não permitisse uma interpretação própria, um entender pelo corpo, poder resolver o que lhe foi pedido através de outra via cognitiva: o corpo. Porque cognição também está no corpo embora se observe ainda, uma dicotomização do aprendizado, representada para mim na estrutura corpo-mente. O que implica um pensamento cartesiano, centrado no sujeito que questiona em pouquíssimas ocasiões.

Às vezes o que acontece que me parece ruim de outra forma, é que o aluno tem um momento para se mexer a vontade, as professoras deixam na sala algum espaço livre, arredando classes e cadeiras, eles tem ali um lugar inócuo, que não machuca, que não estraga, e que não tem nenhum fator para uma interação mais profunda no que diz respeito ao espaço e o corpo. Pode ser muito revelador, por exemplo, poder dançar sobre as cadeiras ou embaixo delas. Trago todo este exemplo para abrir diante dos olhos uma imagem das alunas que chegam às aulas de dança cheia de conceitos pré-concebidos por outros e despejado sobre elas, sobre como a forma de mover-se é também de alguma forma fazer algo interdito, ou seja, que mover-se está atrelado a uma sensação de fazer o que não pode.

E cabe a mim a tarefa de trazer de volta (para desespero de algumas professoras) a mobilidade mais fluida para estes corpos tão jovens.

Quando a dança, que para escolas de educação infantil, é sinônimo de *ballet*, é inserida no cotidiano das escolas, junto com sua inserção acontece alguns equívocos, que dizem respeito ao que se destinam essas aulas e a forma como se faz essa abordagem durante as mesmas. Para isso dedico mais algumas linhas abaixo, para desfazer alguns nós.

### 2.3 Desatando alguns nós

O ensino de ballet ou dança, como queiramos chamar, na educação infantil tem passado por alguns equívocos, que aqui chamo de nó. Que para mim tem a idéia de uma questão em movimento e que é para ser desatado para que o fluxo continue passando.

Primeiro nó:

Este primeiro engano a desfazer diz respeito a um ensino de dança descontextualizado. A dança tem como sua origem as escolas de *ballet*, ou como eram anteriormente chamadas escolas de bailados; e quando vai para as escolas de educação infantil muda muito a realidade onde se insere. Muda o espaço, muda o tempo de trabalho, a estrutura do local.

Para que servem as aulas de dança na educação infantil? Para formar bailarinos? A partir dessa pergunta acredito ser necessário também pensar o que é formar bailarinas. Se diz respeito a abrir as possibilidades criativas e expressivas do corpo responderia que sim, mas com outra chegada no corpo, outra abordagem que não a das técnicas codificadas com formas restritas sobre como dançar. Mas se para formar uma bailarina é necessário indispensavelmente antes de mais nada aprender uma técnica com movimentos codificados e numa estrutura binária de entendimento, que temos como únicas opções o certo e o errado.

Como acredito que formar uma bailarina é também, abrir as portas do conhecimento de uma consciência do corpo, então acredito que essa chegada no corpo é anterior a técnica escolhida para o trabalho, ou melhor, é a técnica do trabalho.

Prepara o corpo sensível, abre uma brecha para esse corpo expressivo, torna o corpo uma via de jogo, de expressão. Através da abordagem somática: Feldenkrais, BMC, *Release* e *Contact Improvisation*. A introdução dessas formas de trabalho corporal se dá através das minhas vivências, uma vez que não possuo formação em nenhuma das áreas acima, o trabalho feito é uma interpretação minha das aulas em que tive contato com esses métodos. Acredito que a partir das vivências de cada um teremos muitas possibilidades de cada trabalho corporal, ou seja, sempre há uma interpretação sobre o conhecimento que se adquire. Alguns elementos da educação somática estão presentes na estrutura das aulas, o uso da imagem é muito forte, pois quando trago alguma tarefa que seja abstrata, tento fazer uma conexão com algo que conheçam e para isso uso a imagem. Outro elemento que está na educação somática, mas também está no

teatro, na música e acredito que na vida, é a improvisação, que também é bastante utilizada nas aulas dadas, acredito que a distância do uso dessa ferramenta criativa de uma área para outra seja a apropriação feita da improvisação, mas o princípio é o mesmo. Nas aulas ela tem a função de responder uma pergunta que foi feita pela professora e que ainda não sabemos a resposta, e vamos procurar no corpo.

Um exemplo, é: uma criança que depois de ter um contato dessa forma como eu proponho, fosse aprender um *plié*: ela já esteve em contato com esse mecanismo que move o corpo para esse movimento. Trago imagens para aproximar a proposta da criança: aproximo o osso do meu quadril, ísquio, depois distancio. Antes disso o aluno já teve contato com formas de reconhecimento desse osso, sob a forma de improvisações feitas para perceber como meu quadril se mexe, ou que forma tem, entre outras possibilidades de abordagem. Elas já têm uma memória corporal anterior que remete a esse movimento, ainda que os movimentos de *ballet* estejam atrelados a uma forma bastante definida de execução, o primeiro contato com o entendimento de como mover o corpo para tal ação, tem espaço para uma percepção e execução de forma bem particular.

E dentro deste ambiente e desta proposta surge o que eu chamo de corpo-sujeito, este corpo que é sujeito de sua criação artística, que não depende da imitação para fazê-lo.

Então aparece a necessidade de fazer perguntas sobre essa forma de prática: como abordar o corpo pela dança, que não seja feito através de uma aula de ballet clássico, na educação infantil? E que aprendizados da minha vivência de educação somática levo para as minhas práticas como professora?

Segundo nó:

Tenho uma pergunta inicial, e sendo colocada aqui, para mim tem fundamental importância, para que servem as aulas? Como conduzir essa relação de ensino e aprendizagem? Qual o caminho, que dá atenção para o processo de construção desse corpo sensível, expressivo e autor?

Aqui cabe analisar que estrutura temos para desenvolver o ensino da dança. Se desejamos um ensino tradicional, de uma técnica codificada como seria feito no seu local de origem, precisamos observar se há estrutura, por exemplo se temos espelhos. Pois dependendo da forma que esta dança tomará, temos que pensar na abordagem que será feita, e o material disponível para tanto.

Se estamos falando da técnica de dança codificada temos a necessidade de um espelho, pois essa forma de dança para crianças tem seu processo de ensino-aprendizagem fundamentado na mimese. Além de outros aspectos que não cabe e nem me interessa aqui pensar.

Pois valorizo o que é criado a partir de que “emerge” do corpo e do grupo. É algo que meu corpo precisa fazer para se manter numa posição ou para sair dela, que naquele momento precisa existir para traçar um caminho, para alicerçar a construção do processo criativo desse corpo. Sendo assim, acredito que uma forma mimética de dança não está em conexão com o que acredito ser necessário e interessante para o desenvolvimento da criança.

Acredito que no ambiente da educação infantil não se justifica essa abordagem corporal codificada, entendo que devemos dar condições para a experimentação da criança com seu corpo e o espaço, o corpo e os fatores expressivos e os elementos do movimento do que especificamente aprender uma técnica codificada e rígida em suas proposições de formas corporais.

É como se déssemos para a criança a possibilidade de instrumentalizar o corpo com essas vivências não codificadas, a improvisação, o jogo, as brincadeiras e uma abordagem lúdica. Isso, ao meu ver, é o que precede o aprendizado de uma técnica erudita e codificada de dança. E assim, esse corpo, que já tem um estofo de interação com as possibilidades expressivas de si, tem algum material para se resguardar de algumas vivências difíceis – no sentido de duras, de abruptas, de não se utilizarem do material nato na criança – e que poderiam acabar por não privilegiar/potencializar uma forma latente de interação com a arte.

Nessa realidade o ensino de dança não está para a formação técnica ou virtuose da aluna; mais uma vez convindo a uma pergunta o que é necessário para um primeiro contato com a dança? Que desestrutura proponho para a minha aula?

Tendo em vista essa perspectiva de prática corporal, acredito que essa “instrumentalização do corpo” se dá durante as aulas, mas em especial nos momentos de improvisação, em que as crianças podem brincar com um repertório de movimentos que foram experimentados durante a aula, que poderão se transformar em tantos outros. Esses elementos podem tanto ser os que foram propostos pela professora tanto os que foram trazidos por elas a partir de uma sugestão inicial. E também com suas conexões muitas vezes inesperadas para o momento, um elemento que lembra um bicho ou uma fruta ou um lugar do mundo.

Terceiro nó:

Relações cristalizadas; neste item proponho pensar sobre como se ensina, de que atitudes me sirvo nas relações, como me coloco como educadora do movimento? Como divido com o aluno os momentos de poder? Como fazer esse jogo de poder alternar?

Conforme Foucault defende, não existe um poder, e sim, relações de poder. Na relação de poder há possibilidade de resistência. O poder não é mal, e não há sociedade sem relações de poder. São jogos estratégicos.

O poder não é uma substância. Tampouco é um misterioso atributo do qual se precisaria escavar as origens. O poder não é senão um tipo particular de relações entre indivíduos. [...] O traço distintivo do poder é que alguns homens podem mais ou menos determinar inteiramente a conduta de outros homens – mas nunca de maneira exaustiva ou coercitiva. Um homem acorrentado e espancado é submetido a força que se exerce sobre ele. Não ao poder. Mas se pode levá-lo a falar, quando seu último recurso poderia ter sido o de segurar sua língua, preferindo a morte, é porque o impelimos a se comportar de uma certa maneira. Sua liberdade foi sujeitada ao poder. Ele foi submetido ao governo. Se um indivíduo pode permanecer livre, por mais limitada que possa ser sua liberdade, o poder pode sujeitá-lo ao governo. Não há poder sem recusa ou revolta em potencial. (Id., 2003, p.384)

Cabe aqui também pensar de que forma eu facilito (no sentido de ser facilitador) o conhecimento desta área específica que trago para o conhecimento das alunas?

Este trata de uma forma de ensino muito própria do professor de dança: o professor distante do aluno; detentor de um conhecimento e o aluno vazio. O que acredito é na interação entre o conhecimento específico que o professor de dança tem, e a interação deste conhecimento com o do aluno. Aqui também trato das relações de poder, aqui onde o professor usa destas estratégias para moldar a conduta dos alunos, dirigindo-os a sua vontade. E de que formas as relações podem tomar ao serem relativizadas, quando proponho por exemplo, que cada aluna faça uma intervenção no movimento da professora, ou seja, tomem a posição de quem está ativa neste processo. Quando temos a fala das alunas preservada, ou melhor, considerada para o desenvolvimento das práticas da aula temos uma aula construída num ambiente colaborativo. Neste ambiente temos várias formas de ver a mesma proposta, e podemos então entender que considerar todas as formas de intervenção é o que dá o tom colaborativo, ainda que em algumas situações não seja possível desenvolver todas, por uma questão de tempo, guardando essas outras para as próximas oportunidades.

Cabe a pergunta: de que formas é possível relativizar essas relações? De que forma é possível dar poder as alunas numa relação aluno-professor?

## 2.4 Corpo Sujeito

Quando uso o termo corpo-sujeito, trago a perspectiva de um corpo que é autor, que tem a possibilidade de usar seu lugar de estar no mundo como via de expressão. É um corpo que é agente de sua dança, que cria e que também faz conexões entre o que visto e o que é dançado. Um exemplo disto é quando numa aula estávamos trabalhando o giro no nosso corpo, descobrimos que um giro pode acontecer se estamos em pé e olhamos para trás, mas uma das alunas trouxe a perspectiva de outro plano em que o giro é possível; estava deitada no chão e começou a rolar pela sala, outra menina que olhava exclamou: - *olha profe, ela está fazendo o giro deitada, que show!*

Ela conseguiu fazer a conexão entre o que ela fez o giro em pé, e o que sua colega estava fazendo, o giro deitado. Dentro desta perspectiva de total continuidade entre corpo e mente ela pode transitar entre o feito e o visto.

## 2.3 Rondando a dança e o gênero

Minha vontade é de plantar uma semente.

Muitas coisas povoam minha mente. Tantas até, que por vezes fica difícil entender qual é a minha voz.

Alguns dizem ser este o legado de mercúrio.

Outros justificam por reducionismos afins. Ou porque o cérebro da mulher seja isto ou aquilo. Eu na verdade acredito ser uma porção de coisas, mas nenhuma das que estão acima.

Gosto de pensar que são as idéias. “As”, assim no feminino, porque as idéias e eu compartilhamos do mesmo gênero, o que já me aproxima delas.

Mas num exercício quase impossível, tento tirar proveito dessa profusão de idéias desta mente fértil e tirar somente uma. Mas todas as outras reclamam, mas acho que tem espaço para todas, assim, uma de cada vez.

E a primeira e mais urgente, vem para desfazer um nó, digamos que cultural.

Porque raios se usa como pronome para designar um grupo de pessoas o masculino; eles? (Notas do diário de campo da autora)

No início da minha escrita pensei: porque mesmo quando se escreve um texto para falar de um grupo de mulheres na maioria, com apenas um homem se usa o pronome eles?

Como acho que esta prática está equivocada, na melhor das hipóteses, optei politicamente por escrever as descrições das aulas de dança que eu ministro em que a maioria das participantes são meninas, (com uma única exceção numa das escolas de ter dois meninos) usando elas e não eles.

Por uma questão cultural, os meninos estão distantes das aulas de dança, pois seus pais acreditam que estas aulas estimulam um comportamento efeminado, e que conseqüentemente isso não é bom. Quanta confusão! Mas, sempre tento entender o que há mais embaixo, na camada mais profunda, embasando essa afirmação.

É sabido, que aos homens são atribuídos pela cultura, e também pelos próprios viventes deste gênero, atributos referentes à força e a virilidade. E é motivo a gabar-se quando um homem, não sente dor, nem saudade, nem gosta de arte, trata com desrespeito as mulheres etc. Lembro que este é o pensamento da sociedade hegemônica, ou seja, ainda que existam algumas exceções. E também que não compartilho tais códigos, nem me atraí nos homens tais atributos.

Pensando nesta forma de construir um ideal de homem, imagino que não seja aceitável que seu filho freqüente aulas de *ballet*, quando deveria estar freqüentando as aulas “destinadas aos meninos”, ou seja, futebol, judô, capoeira etc. Mesmo em escolas que dizem contemplar todas as crianças independente de serem meninos ou meninas, em minha trajetória como professora, não é conhecida uma escola que defenda a idéia de os meninos freqüentarem as aulas de *ballet*. Os meninos são convidados a participar, mas se algum responsável diz que isto é para *gays*, nenhuma das escolas propõe uma conversa entre pais, coordenação pedagógica e professoras de *ballet*.

Até porque custa muito para esses pais questionarem sua conduta sobre tal assunto, custa porque teremos que remexer em anos e anos de preconceitos, de idéias cristalizadas e equivocadas sobre o que é ser homem.

Mas sempre me lembro que no Brasil, e ainda mais no Rio Grande do Sul a realidade ainda é bastante machista. O gaúcho homem que representa o povo do sul (ainda que não me represente) usa facão, caça pra comer, enfrenta com bravura as guerras. Afinal, homem não sente dor, nem alegria, nem tristeza, ou seja, homem não sente. Este pensamento bastante arraigado implica uma representação de corpo correspondente, um corpo que se fecha para o que é externo, para o campo do sensível.

Abrir o corpo para as emoções implica se deixar afetar, se deixar atravessar por questões que desacomodariam uma construção social do que é ser homem. Quando digo homem até nem chego no que diz respeito ao gênero masculino, porque se formos pensar na perspectiva do pertencimento, posso eu ainda que uma mulher me sentir pertencente ao gênero masculino.

Nesse sentido a sensibilidade não é bem vinda, e lembro que o uso da palavra sensível aqui, diz respeito ao diz José Gil, como um conceito que perpassa as suas obras, estando presente na idéia de corpo sensível à qual me aproprio: corpo sensível é um corpo atento, que está desperto que sente ar, que sente o ambiente externo. Essa noção de uma sensibilidade pelo corpo permeia sua obra, estando no meu entendimento como argumento daquilo que escreve.

E fico pensando que quando esses poucos meninos ocupam um lugar que anteriormente era só das meninas, eles estão passando por uma “situação *queer*” assim como diz Belidson (2005, p 280) quando traz o conceito de *queer*, dizendo que:

[...] não é uma teoria e sim um campo abstrato, e fala que nesse sentido o termo *queer* fala do que se apresenta no entre lugar, no lugar transversal, mas ao mesmo tempo sujeito a grandes esforços para não se institucionalizar, afim de que assim possa permanecer como um processo ambíguo de transformação, interpretação e análise.

E sendo esse o uso do termo, se adéqua muito propriamente a essa situação, pois como há meninos em sala de aula, essas já têm de saída uma característica diferente (aí falo como quem está de fora, como alguém que assiste), se abrem possibilidades enormes de *poiéticas* a trazer pra o ambiente de ensino. É como se a presença dos meninos na aula de *ballet*, fosse a brecha necessária para poder abordar os mais variados assuntos que residiam num campo muito delicado, diria até perigoso.

É a partir dessa experiência de poder falar sobre o que realmente estou propondo para a formação de um individuo sensível tendo como ponto de partida o seu corpo, e para meu espanto, o corpo por si só é motivo de tabu, é desta forma que penso o gênero em meu cotidiano de docência em arte.

O corpo nas aulas de dança é como a fala, não que suprima a fala durante as aulas, mas é como se o corpo estivesse em primeiro plano, fazendo o papel que lhe foi retirado no cotidiano, de estar juntamente com a fala, de operar no mesmo patamar de valor, e dessa forma o gênero está impregnando o discurso corporal, ainda que um discurso infantil, mas um discurso que está informado para o que está direcionado para

a criança, para a construção de infância que lhe é endereçada, que conjuntamente com a televisão, o cinema, as redes de supermercados e lanchonete abarrotam seu campo de visão.

Porque acredito também que cultura se constrói pelo que é visto, pela visão, assim como diz Ruth Sabath (s/d p.2) quando fala sobre gênero e infância analisando o cinema endereçado aos pequenos (de tamanho) espectadores:

[...] a cultura é produzida, entre outras coisas pela visão; ao mesmo tempo o ato de ver alguma coisa é já, ele mesmo, produtor de cultura.

Tendo em vista todo esse contexto, pensei em quando me refiro a este grupo de alunas, usar o pronome elas no lugar de eles, pois não faz sentido quando falo de 38 meninas e 3 meninos, usar o pronome masculino para se referir ao grupo.

Mas também penso que talvez esse posicionamento político de trazer o feminino para a escrita pode distanciar cada vez mais os meninos das aulas, uma vez que é usada a forma feminina pra se dirigir a certo grupo, onde historicamente a maioria de pessoas que ocupa esse espaço é feminino. Ainda que tenha-se usado o pronome masculino para designar um grupo feminino e as meninas não tenham se afastado, acredito ser necessário pensar sobre isso.

Muitas perguntas me chegam, será que distanciará os meninos da sala de aula? Ou será que é só uma forma de reconhecer explicitamente o preconceito familiar uma vez que se for usado o masculino para se referir a um grupo todos se sentem incluídos, e no caso contrário não? Seria esta uma forma de detectar preconceitos arraigados tão profundamente em alguns grupos sociais?

Há uma questão que normalmente não é trazida, mas nesse caso é muito pertinente; que diz respeito a uma construção de feminino que transparece nas criações coreográficas, na cor das roupas que são vendidas para fazer aula de dança, uma imagem corporal da bailarina como sendo um ser etéreo e dotado de uma delicadeza sobrenatural.

Essa questão cultural que atravessa as práticas de dança, está presente nos mais variados âmbitos: por exemplo nos *ballets* clássicos de repertório (que são a referência de dança para muitas meninas) sempre existe uma princesa, que precisa da ação do príncipe para que seja salva, ou seja, ela é passiva e incapaz de agir em prol de sua própria vida, precisa da ação de um homem que é na maior parte das vezes a parte ativa da história que está sendo contada. Enfim, muitas perguntas que se desdobram em tantas outras.

### **3. Dos modos de fazer**

Desde que iniciei minhas atividades como professora de dança, noto que não sigo o que se professa como uma estrutura tradicional de aula, ao contrário do que era dito que as crianças precisam de formas rígidas de movimento para aprender dança, eu acreditava, ainda que empiricamente, que haveria que se respeitar os limites de cada uma. Então fui procurar uma forma de trabalhar que não fosse uma violência para os padrões corporais infantil, mas que também propusesse um desacomodar do que já era conhecido. Encontrei nas práticas somáticas e nas técnicas contemporâneas de dança uma forma que me interessava, que dizia respeito a pensar nos caminhos da aprendizagem, no processo mais do que numa forma corporal para se chegar. Entendo que é necessário ensinar a dança através do jogo, da brincadeira e não dividir a aula em momentos de fazer aula e o momento da brincadeira. Acredito que possa ser uma coisa só, que seja a aula toda conduzida dessa forma, sem ter um momento para brincar separado do momento da aprendizagem, como se brincar não fosse uma quantidade imensa de informações para ser elaborada pela criança.

Comecei então a introduzir essa forma de ensinar, em meados de 2001, logo percebi que faltava algum recurso mais concreto, mais próximo à elas. O que era? Eu ainda não sabia. Mas como as minhas necessidades iam se resolvendo na prática, com uma teoria respaldando a mesma, deixei a ansiedade baixar. Respirei e continuei a busca. Foi numa das aulas em que pedi para elas “fazerem de conta” que o nosso tronco era um balão, e vi o quanto foi acessível pra elas a imagem que percebi o que era um recurso bem concreto: o uso de imagens.

Comecei a fazer jogos com as brincadeiras e percebi que fazendo perguntas elas iam cada vez mergulhando mais nos elementos que eu trazia. Podia ser bolinha de sabão

ou fazer de conta que nos transformamos em um bicho ou em algum elemento eu perguntava como ele se move? Como ele fala? Ele fala ou faz sons?

Foi quando comecei as anotações, pois eu sabia que alguma coisa muito importante estava acontecendo: eu estava descobrindo como era a minha forma de trabalhar, eu estava trazendo para a consciência de que elementos essa maneira de ensinar dança era constituída.

Cheguei a três camadas deste trabalho: o uso de práticas somáticas, tendo retirado da minha vivência nesse trabalho corporal o olhar atento a forma de mover-se, as imagens como recurso para acessar uma forma concreta do que estávamos trabalhando na prática e a improvisação como forma de investigação corporal-expressiva.

Nas aulas que ministro, tenho uma descoberta que aconteceu no momento em que programei uma estrutura de aula e ela não funcionou em absoluto.

Tratei de criar uma aula que previa um percurso a seguir, e que previa que este percurso me levaria a tais e tais outras questões, só que desta forma eu deixaria o que me move como educadora do movimento de lado: a colaboração.

A partir do momento em que conduzo a aula a partir das minhas respostas e desconsidero as outras, caio no lugar em que não quero estar; o de professor autoridade do saber.

Então começo a tentar achar outro modo que me deixasse mais próxima disso que eu chamava de abordagem colaborativa, e desde então muito tempo se passou e algumas idéias surgiram e foram usadas. Mas o que causou mais efeito nas minhas aulas foi tomar contato com um texto de Isabel Marques, que fala sobre o vazio criativo de Robert Dunn e que ele usava tarefas corporais parcialmente definidas para trabalhar com os alunos, e foi aí que entendi como devia estruturar minhas aulas.

Resolvi então que teríamos uma tarefa corporal por aula, e assim teria um espaço maior para a colaboração das alunas, e poderia aproveitar mais o que diz respeito à criação de movimento.

#### **4. Dança e Colaboração: um encontro que pode dar casamento...**

A colaboração é um estado. Um estado corpo, como se estivesse em constante estado de jogo, como se o corpo estivesse aberto para o outro e também permeável as suas ações.

Como diz José Gil (p.14, 2004), em seu artigo sobre abrir o corpo que trata da consciência do corpo como algo que se aprende que é passível de treinamento

Alguém faz um movimento, eu percebo/observo/interajo e transformo/devolvo para aquela cena ou sala ou ambiente.

Aqui abro meu pensamento para pensar um transito possível entre a colaboração que já é usada nas formas coreográficas do trabalho de movimento.

Quando se fala de trabalho colaborativo, se fala também de uma visão de mundo que opera no contra-fluxo do pensamento de uma sociedade de consumo. Meu trabalho está mais preocupado em desenvolver um pensamento e um trabalho que diga respeito as necessidades coletivas do que individuais.

## **5. Pensando o fazer, fazendo o pensar**

Nesta etapa da pesquisa é o momento de olhar as práticas desde um ponto de vista reflexivo, trago agora o relato de quatro aulas exemplo como recorte da pesquisa.

### **Aula 1**

#### **Uma aula e um momento “kinder ovo”, com uma surpresa dentro**

Já faz algum tempo, sei que a abordagem de dança que faço e que desenvolvo na educação infantil não entra na lista das formas ortodoxas de trabalho. E isso é para mim um alívio. Mas que forma é essa então? Pois é aí em que me encontrava patinando, como posso escrever sobre o que faço?

E essa descoberta se deu no que eu chamo de momento “kinder ovo”, que foi para mim um momento em que tudo o que eu tinha programado para trabalhar em aula foi parar no ralo. Chego para dar minha aula semanal e encontro minhas alunas vestidas de prenda no pátio da escola, logo que eu entro a professora da turma toma um susto e depois me chama para uma conversinha rápida e indolor. Ela me explica que as alunas estavam muito apegadas as roupas de prenda e que ela queria saber se era impossível desenvolver a minha aula com tal indumentária. Disse para ela na hora que não tinha problema nenhum, que era possível. Fato este que dois segundos depois duvidei, pelo menos para a aula que eu pensei. A idéia para aquele dia era falar sobre o peso leve nos movimentos, mas imaginei que com aquela roupa toda ia ficar mais distante das crianças o entendimento no corpo do que era peso leve. Um breve momento de susto. Seguido por mais outro.

Mas pensei que já que tínhamos a saia da prenda, poderia me utilizar desta roupa para trazer um assunto necessário: os planos corporais. E com a saia falaria do plano da mesa, chamado assim pela labanálise para designar os movimentos realizados no plano horizontal, surgiu a idéia de trabalhar o giro dessa saia para entender concretamente e no corpo o que era esse plano e como ele podia nos levar para um giro.

Experimentamos girar a saia e por isso girar o corpo, girar a saia e fazer vento na sala e por isso girar os dois meninos que não estavam de saia. Um dos meninos me comentou que quando os giros eram muitos acontecia uma ventania na sala, que provocava nele um giro com um salto.

Percebi que depois dessa aula tudo ficou mais claro, que forma era a minha de trabalhar, como eu entendia a colaboração dentro do ambiente da dança na educação infantil.

E me dei conta de que essa forma de trabalho prevê esse estado de jogo constante, este estar aberto para o inesperado, o acaso como foi neste dia em que relato a experiência. Dou-me conta que a estrutura que entendo como colaborativa é como em Dunn (APUD MARQUES, 2003) parcialmente definida, com espaços vazios para a intervenção dos alunos, que deixe esses espaços para eles trazerem suas vivências, suas percepção sobre tal momento.

## **Aula 2**

### **Aula maluca**

Ha algum tempo pensava de que forma poderia surpreender as alunas que freqüentam as aulas de dança, imaginei o que poderia causar um estranhamento bastante grande. Imaginei então como poderia ser uma aula maluca, para propor outra via de acesso à criação, pensei então em abordar aquilo que nos é estranho.

Cheguei na escola e fui buscá-las na sala de aula como de costume, quando estávamos indo para a sala caminhei de costas. Elas não disseram absolutamente nada, se entre-olharam e nada foi dito. Cheguei na sala da outra turma ainda caminhando de costas e as outras meninas comentaram à meia-voz: “*iiii, hoje a profe ta maluquinha!*”.

Percebi que havia conseguido uma primeira forma de estranhamento por parte delas. Quando chegamos na nossa sala de aula disse que naquele dia teríamos uma aula de dança maluca. Como vi que elas não compreendiam, que não fazia sentido para elas o que queria dizer aquela palavra que eu trazia, pensei que trazer uma imagem seria algo necessário, que estaria concretamente em conexão com a memória delas.

Então perguntei se alguém dentro daquela sala já tinha comido gelatina, e elas me responderam que sim. Experimentamos as muitas possibilidades de nos transformar em gelatina: elas comentavam que ficavam moles, que caíam o tempo todo e uma delas me disse que ficava bem “loquinha” quando estava transformada numa gelatina.

Quando percebi que já tinha conseguido resgatar o foco de atenção delas para dentro da aula, que já tínhamos feito o trânsito entre o corpo cotidiano e o corpo criativo, propus que fizéssemos uma dança de tudo aquilo que tínhamos experimentado. Então vislumbrei o momento ideal de introduzir a música

Chamei de dança maluca e coloquei músicas que não uso para aulas de criança.

Utilizei Ray Charles, Beatles, Meredith Monk, Piazzola entre outros. E tudo isso para aumentar a estranheza nelas daquela aula e pra provocar uma dança maluca mesmo.

Na verdade, quando introduzi essas sonoridades não tinha tão consciente de qual era a função delas dentro desse experimento corporal, mas num momento de reflexão, num momento de escrita vejo que foi o de completar o sentido da proposta.

Aconteceram muitas coisas inesperadas, encontros inusitados entre colegas que normalmente não dançavam juntas nas aulas. Eu dancei muito com elas, o que evito normalmente para não acabar virando um modelo de movimento a ser feito. Mas nesse dia foi diferente, não havia essa problemática implicada naquela improvisação, pois virei uma espécie de boneco desestruturado articularmente e elas me conduziram pela sala durante algum tempo de nossa dança maluca. Iam tocando partes do meu corpo, dizendo de que formas eu devia me mexer, empurrando minhas pernas, levando meus braços para cima e para baixo, tomavam uma posição de comando. Era delas nesse momento o lugar de professora, agiam como se eu fosse seu próprio corpo fora delas, tinham um toque extremamente cuidadoso e tinham um interesse tão grande que não havia nenhuma dissociação desse corpo dançando através das dicas das alunas e o corpo delas agindo nesse momento. Neste momento de entender o que aconteceu, percebo que quando Virginia Kastrup (1999) diz que a atenção é passível de ser aprendida, é uma questão de treinamento, não tem nenhuma relação com condicionamento, e sim com um exercício de tal habilidade.

Esse exercício de ser conduzido pela sala é feito muito freqüentemente em aulas de *Contact Improvisation*, e acredito que em muitas outras aulas de arte em geral. Ele é usado basicamente para desafiar a percepção no outro, também tendo um conteúdo muito grande de desenvolvimento da confiança. O que foi mais significativo para mim foi que tudo isso aconteceu sem que eu dissesse uma só palavra sobre a essência desse exercício. Fomos descobrindo as possibilidades de intervenção no outro na feitura, medida em que íamos propondo. Em nenhum momento mencionei que era um exercício de *Contact Improvisation*, muito menos que eu tinha um papel de aceitar as indicações delas e me mover como elas queriam. E me dou conta o quanto isso relativiza o papel do professor tradicional de dança, com esta que é a forma primeira de contato com a dança, a educação infantil.

Mas eu tinha muita convicção de que esta aula se fazia necessária neste dia, uma aula maluca, foi tudo o que eu pensei, era essa a estrutura da aula, quase nenhuma, muito espaço para o vazio, a busca do vazio enquanto aula. A única indicação era a da

gelatina, e que forma ela iria tomar, não fazia idéia. Então era a aula de caminhar de costas e virar gelatina.

Neste sentido que definir parcialmente é que proponho um espaço o vazio dentro da estrutura metodológica. E esse vazio deriva do que Robert Dunn propunha em suas oficinas de composição coreográfica nos anos 60, em que trazia tarefas corporais para serem cumpridas pelos bailarinos sem

[...] acontecer sob a égide dos objetivos pré-determinados, das finalidades explicitadas a priori, dos modelos pré-concebidos de pessoas e de corpos para a dança, dos processos de avaliação e julgamento. (MARQUES,2003,p.180)

Acredito que a escrita desse processo venha a ter a mesma característica da conduta durante as aulas e na feitura de um programa à seguir, como nas aulas opto por ter uma forma mais fluida de conduzir e criar os momentos, acredito que a escrita é a mais uma evidência da forma de trabalhar em dança, o meu entendimento de corpo, as premissas de dança que fazem sentido para mim. Neste sentido, a escrita é um prolongamento da prática de ensino e acontece no corpo.

Essa aula provocou em mim, uma vontade de dividir com quem pudesse encontrar essas sensações, depois do meu encontro rápido com duas amigas para um café, momento em que falamos somente desta descoberta da possibilidade dos vazios na estrutura de uma aula. Mais tarde assisti uma palestra com Susana Rangel, professora da UFRGS, que foi muito realmente impressionante e reveladora. Fez com que me desse conta que esse exercício que propus também fazia pensar na estética da dança, dos movimentos considerados belos, feios, fora de uma forma conhecida. E acredito que isso seja extremamente necessário para um indivíduo em formação, e que passará por descentramentos muitos ainda. Além de entender por uma prática muito diversa da que desenvolvo, preceitos utilizados na minha realidade.

Nesta aula não deu tempo, mas imaginei terminar esta aula com uma proposta de relaxamento se pode assim ser chamado, depois da dança maluca, viria dança do suspiro. Estamos em pé, e suspiramos e no momento em que soltamos o ar e o som nos deixamos derreter para o chão, como um sorvete num dia de verão “feito um picolé no sol” e levantamos novamente e voltamos a derreter para o chão tentando achar outras maneiras de fazer a mesma coisa.

Vejo como para as crianças é muito interessante reconstituir os acontecimentos, e para elas talvez não seja tão interessante fazer de outra forma, mas talvez fazer o mesmo outra vez. Sendo que uma vez nunca é igual à outra.

### **Aula 3**

#### **O corpo derretido**

Num dia que fazia muito calor cheguei para dar aula e minhas alunas me disseram que não dava para fazer aula de dança. Eu questiono porquê. Elas respondem que neste dia estavam derretidas pelo calor que fazia.

Me lembrei que em outra ocasião, tinha faltado tempo para trabalhar com a questão do derretimento do corpo. E todas as questões que implicam este derretimento: o ritmo, tônus muscular, exploração do espaço entre outras tantas possibilidades de desdobramento de um tema. Imaginei como seria rico um momento de aula em que pudéssemos criar com movimentos uma sensação que já estava presente no corpo: o derretimento.

Propus que fizéssemos a dança derretida, e elas comentaram que podia acontecer da dança ficar “desderretida”, porque no corpo, quando soprava um vento bem gelado o calor ia embora. Presumi que junto com o calor ia embora a sensação de derretimento.

Aceitei a contribuição delas, e fomos pro início de nosso momento de criação, uma vez que toda a conversa já é o início da aula e também já implica a participação do corpo, ou seja, é tão corporal quanto verbal. Faço questão de trazer essa perspectiva para lembrar que não há aqui um separação do corpo e da mente. Para trazer outra perspectiva sobre o corpo, introduzindo uma lógica de continuidades, de que uma possibilidade pode também contemplar outra. Como por exemplo, falar do ritmo rápido também é estar falando do ritmo lento que está dentro do mesmo.

Fomos para a feitura daquela tarefa. Começamos, cada uma em seu ritmo e seu entendimento (até onde ia o alcance de sua percepção), a explorar o que seria esse derreter e “desderreter” em cada corpo.

Percebi que as apropriações eram as mais variadas, e a construção corporal do que era o derretimento era muito particular e muito característica de cada criança. Mas em geral acontecia de haver um movimento e logo se desmanchava, amolecendo a parte do corpo que estava sendo movida. Quando falo que é particular a criação, falo no que

diz respeito aos planos usados, ao tipo de movimento etc, mas a trajetória/narrativa do acontecimento era bem similar.

Uma menina permanecia deitada e todas as vezes que levantava seu tronco dizia: “ai como meu corpo está pesado!”

Comecei a perguntar sobre esse derretido, o corpo fica como? Fica mole? Fica pesado? De que forma o corpo deita, senta, levanta? De que forma ele (o corpo) executa movimentos que são feitos todos os dias. A intenção era causar uma interferência na percepção delas deste derretimento.

Achei interessante falar sobre uma forma mole, mas com o corpo pesando em direção ao chão, (peso forte), pensei em sugerir um ritmo mais lento. Pensei também em falar de uma gelatina, mas daí o mole não teria nenhuma semelhança com o derretimento. E não tínhamos o tônus que me parecia necessário trabalhar naquele momento.

Me ative a definição que trazia a imagem de tônus muscular que me parecia mais pertinente trabalhar; o mole.

Comecei a perguntar com o que se parecia esse mole, e elas nem me responderam, fiquei pensando o que estaria acontecendo? Mas respirei fundo e olhei mais tranquilamente e dei-me conta de que estavam tão imersas naquele momento que eu deveria frear a minha ansiedade de adulta, que as vezes também cai num lugar de chegar a resultado, e isso aconteceu bastante. Deixei que cada uma tomasse seu tempo, explorasse o quanto fosse necessário o estado do “mole”, e logo que pude fiz uma sugestão. Disse que olhando para elas, enquanto dançavam, imaginei que elas eram sorvetes que caíam no chão e depois derretiam. Perguntei, o que achavam de se transformar num sorvete? Uma menina me respondeu que parecia gostoso.

Sugeri que nos transformássemos em sorvete, que é geladinho mas que vai derretendo a medida em que pega calor, podíamos ser um pedaço, que caía no chão quente e derretia. Fomos então ser sorvete.

Foi a partir deste momento que percebi de forma gritante como as imagens como as imagens são mais uma forma de agregar sentido e dar concretude para as proposta de tarefas corporais. Para as crianças nesta faixa etária (3-6 anos) é extremamente significativa a introdução de imagens no trabalho. Cabe ressaltar que para que as imagens tragam uma contribuição no aprendizado corporal, devem sempre ser trazidas em movimento.

A partir do momento em que elas conectaram o significado de sorvete em sua memória – e aí é necessário que se tenha cuidado com as escolhas, para não trazer algo muito distante da realidade das crianças – acontece essa continuidade entre o corpo e a imagem, o que é realmente impressionante como cada uma tem sua percepção daquilo que está sendo proposto.

Desderretido.....

Neste momento de escrita-reflexiva sobre os acontecimentos, vejo que trabalhar com opostos derretido – desderretido, não trata de uma estrutura binária de criação mas sim de uma oposição presente que suporta uma forma a outra. É uma forma por exemplo de ter variações de tônus muscular, no derretido passando por uma forma mais relaxada e outra mais contida, mais firme.

Percebi também que privilegiei o derretimento em detrimento do “desderretimento”, que acabei me ocupando muito mais de derreter as crianças do que trazê-las para um tônus mais firme. Mas imagino também que o cotidiano nas escolas já se encarregue disso.

#### **Relato da aula 4**

##### **Ensaio sobre a leveza**

Cabe antes de mais nada pensar aqui o conceito leveza, tão flexível quanto abrangente, esta palavra aqui serve para pensar o peso corporal, no que tange a labanálise, mas serve para pensar também numa outra apropriação do termo; a leveza traz também uma forma de se relacionar com os acontecimentos. Essa forma de entender a leveza está presente nos trabalhos de improvisação de contato desenvolvidos pela professora K.J Holmes, que tive contato na sua vinda a Porto Alegre para ministrar um curso. Nos momentos de improvisação das aulas, ela nos dizia que o primeiro impulso para mover-se poderia ser abandonado, não éramos obrigados e embarcar nessa primeira idéia, que era mais interessante deixar as idéias chegarem, e passarem por nós, sem a necessidade de usá-las. Essa idéia de que as imagens de movimento podiam chegar e passar, é uma forma que me relaciono com o conceito leveza, deixando que os acontecimentos passem pelo corpo, e no momento em que chegar uma imagem que é a inevitável deixar o corpo ir com ela. Que extrapola os limites do concreto.

Neste dia levei um objeto como argumento para desenvolver o tema da aula: um pote de bolinhas de sabão. Comecei nosso encontro dizendo que havia trazido uma surpresa. Excitação geral. Pergunto se podem imaginar o que é? Respondem que é bala, pirulito, brinquedo. Começo a dar pistas: temos que respirar para brincar desta “coisa”. Precisamos encher o nosso “balão” de ar e esvaziar para poder fazer umas “coisinhas” muito legais. Uma criança pergunta: é de assoprar? Eu digo que sim. E ela diz: então já sei, é bolinha de sabão.

Mostro para todas nosso pote de bolinha de sabão, e as convido a assoprar. Elas adoram esse brinquedo. Primeiro proponho que cada uma assopre uma vez, vou dando o potinho para que cada uma segure e coloque a haste dentro do pote e assopre. Todas fazem isso, e pedem para repetir. Logo depois que repetimos muitas vezes, tanto quanto pareça saciar a necessidade delas, eu começo a assoprar e peço que elas observem como essas bolinhas se deslocam pela sala.

Faço algumas perguntas: ela voa? Ela caminha? Rasteja? Flutua? Normalmente, as respostas ficam entre voar e flutuar. Vou tentando fazer com que elas deduzam que as bolas estão flutuando, mas não digo que não estão fazendo o que elas sugerem, mas vou dando indicações. Se me dizem que voam, pergunto: então elas tem asas? Elas respondem que não, aí digo, bom se elas não voam e não caminham, rastejam o que será que elas estão fazendo pela sala?

Sugiro que eu assopre mais um pouco para que continuemos pensando. E repito mais algumas vezes. Então uma das meninas diz que ela está flutuando. Damos início então ao estudo deste estado que é flutuar. Começamos a observar o ritmo que tem, e pergunto se é rápido ou devagar. Aqui adapto a linguagem dos estudos que faz Laban sobre o movimento para que se aproxime da linguagem das alunas desta faixa etária (3-6 anos). Pergunto também se ela é como um elefante correndo (peso forte) ou se é como uma folhinha de árvore caindo (peso leve).

Convido-as para que aos poucos nos transformemos em bolinhas de sabão, dançando como uma. Vamos flutuando pela sala, e sigo assoprando mais bolinhas, para trazer esse objeto para próximo do corpo, para que esteja estimulando a percepção dele.

Como diz José Gil (p.14, 2004), diz em seu artigo que tem como título Abrir o corpo, que trata da consciência do corpo como algo que se aprende que é passível de treinamento quando diz que antes de entender corporalmente um objeto é preciso perceber suas características e depois tornar-se tal objeto. Ou seja, para criar uma obra

seja ela de que segmento artístico for, é preciso antes impregnar-se de suas características para só então criar a própria.

Nas aulas que ministro é desta forma e com esta intenção que entram as imagens, como uma maneira da aluna estar em conexão com as características da mesma, que age aqui como objeto. A imagem para essas aulas funciona como o objeto.

Logo depois de explorarmos as características da bolinha de sabão, dançamos juntamente com as bolinhas de sabão, eu assopro e elas dançam. Também fazemos com a combinação elas assopram e eu danço. Ao final da aula fazemos uma apresentação de “ser bolinhas de sabão” mostramos às colegas como é para cada uma se transformar naquele objeto.

O que aconteceu, que eu não esperava, é que não foi possível terminar toda essa estrutura numa encontro só, repetimos em mais quatro aulas. A estrutura em si cabe em uma aula, mas pode ser que uma aula não caiba num encontro, e foi o que aconteceu neste caso. O que ocasionou o desdobramento da aula, tema abordado, foram os questionamentos por parte das alunas que articulados com as respostas, se transformaram em outras perguntas.

O que não coube num dia só foi o assunto, ele seguiu por quase um mês, quando iam mostrar a forma de se transformarem em algum objeto<sup>3</sup>, citam quando abordam o tema leveza, leve como uma bolinha de sabão flutuando pela sala.

Acredito que essa forma de trazer para o corpo a leveza que é tão solicitada às bailarinas que dançam *ballet* clássico, pode ter um proveito muito grande nas aulas desta técnica codificada. Pois ainda é ensinado de uma forma que não privilegia a percepção de aspectos objetivos e sua aproximação com o corpo. É de uma forma um trabalho muito corporal e extremamente distanciado do mesmo.

---

<sup>3</sup> A perspectiva de objeto aqui diz respeito a tudo que está fora do corpo. Seja um animal, uma planta, um ser inanimado ou animado.

## **6.Uma percepção e uma pergunta**

Desde a proposta inicial e o momento de escrita, sobre o processo de instauração do projeto nos corpos e no espaço muitas transformações ocorreram, de tempo inclusive. Mudanças que dizem respeito a um olhar sobre e para o que se fez, e sobre a percepção de que a proponente tem de si mesmo e sua atuação.

A partir das primeiras aulas que foram analisadas percebia novos ajustes que precisavam ser feitos, pensava de que forma essa abordagem que eu trazia era uma nova possibilidade para uma relação com o corpo. Seria a colaboração entre professor e aluno no desenvolvimento de uma aula de dança, para a educação infantil, uma nova proposta? Porque era importante? De que maneira se diferencia das demais abordagens que são feitas?

Muitas perguntas surgiram na medida em que as aulas foram se desenvolvendo, e que me propus a uma escrita sobre um trabalho sobre si, pois além de pensar o que era a tal abordagem que propunha, pensava também de que forma atuava essa professora, que ações eram interditas para ela e quais indispensáveis. Além de perceber novas formas de olhar para si e se reconhecer como sujeito.

De uma forma muito cara, esse projeto iniciou-se tendo como principal foco abrir um outro espaço de criação para as alunas, mas percebo que estive em contato com o que era mais profundo de minha existência como professora, e de uma maneira bastante orgânica posso dizer que o espaço de pensar esse projeto foi um espaço de “cuidar de si” para mim, e uma tentativa de expandir esse caráter para as alunas.

Pensando um pouco sobre o desenvolvimento de uma abordagem colaborativa, acredito que é possível dizer que o mais determinante é a relação que se estabelece. Durante a implementação dessa nova estrutura das aulas foi possível perceber uma progressão das alunas em relação a familiarização com o pressuposto de sua intervenção nas aulas, no que diz respeito à aceitação.

Essa relação é de uma forma a maneira de relativizar este papel social do professor estabelecido através dos tempos, dando as alunas o reconhecimento de uma contribuição importantíssima aos processos de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que na medida do possível, as falas das alunas durante as aulas eram preservadas e também adaptadas para serem parte constitutiva da aula, sendo mais um caminho a percorrer com o trabalho desenvolvido nesse dia.

Sublinho aqui uma característica muito forte da abordagem colaborativa, a apropriação por parte da professora, sobre aquilo que diz a aluna, e a sociabilização disto entre os outros integrantes da aula, convidando todos para experimentar tal situação corporal.

Acrescento também que essa abordagem está presente em muitos trabalhos desenvolvidos para adultos, mas no ensino da dança para o público de educação infantil, tenho conhecimento do ensino de *ballet* clássico, assim como saiu das escolas de dança onde foi disseminado.

No início, as aulas aconteciam com um tempo mais dilatado, ou seja, era preciso mais tempo para trazer à nossa prática novas propostas, e para que acontecesse a aceitação do grupo para esse novo “modo de fazer”. Uma delas e mais determinante foi que essa aula de dança se desenvolveu a partir de uma ação conjunta, entre alunas e professora. Uma condição para isso era haver uma interação entre as partes, mas não é interessante pensar aqui numa forma estanque de estabelecer esse processo, mas sim de ter um caráter o mais próximo do artesanal. Esta outra característica extremamente importante, a interação, embora eu acredite que não seja privilégio somente dessa abordagem, mas para qualquer situação de ensino e aprendizagem.

Esse caráter colaborativo também tem uma função muito importante que foi localizada, por mim, na medida em que se desenvolvia a pesquisa. Ela diz respeito a aluna ter um espaço de conhecer-se, de saber o que é possível para aquele corpo, o que vai além de seu limite, e poder respeitá-lo ou transpô-lo se for o caso, que não é um lugar comum nas aulas de dança.

E aqui esse “conhecer-se” traz o que postula Foucault (citado por Icle, s/d), quando fala das condições para um cuidado de si, e diz que “cuidar de si é conhecer-se”. Desta forma durante as aulas se estabeleceu um processo de cuidado de si, configurou-se um olhar para si, perceber como estava o corpo naquele dia, ter atenção para o sensível, para o quê se podia sentir. Mas tendo o cuidado para não deixar que isso parasse o corpo, mas que pudesse ser uma forma de continuidade do movimento, sem a necessidade de sê-lo. Pois pensar sobre o que se faz também é uma forma de fazer o que se pensa.

Na medida em que elas reconheciam as respostas que seu corpo dava a certos estímulos externos, que eram trazidos às vezes pela professora ou também aconteciam ao acaso, como foi em um dia em que um pássaro entrou na sala e logo saiu, iam abrindo espaços no corpo para “deixar acontecer” numa medida abandonando um

comportamento que estava cheio de medos e sobretudo uma crítica muito grande com aquilo que faziam, um julgamento que só estava para paralisar o corpo. Como também treinando o seu deixar de julgar, e então trago uma fala de José Gil (2004), que diz que é preciso impregnar-se de um objeto para passar a sê-lo, e aqui o que funciona como objeto é a própria criação, o abandonar o julgamento, e isso é passível de treinamento e de um habito de fazer, e de uma forma bastante fluída fazíamos isso nas aulas de dança que eu propunha.

Esse acontecimento (da entrada do pássaro) gerou primeiro uma movimentação das alunas dentro de nosso espaço, que beirou o descontrole. Pensei ser possível aproveitar esse estímulo e segui fazendo perguntas sobre o que havia acontecido. Essa flexibilidade da estrutura das aulas tem uma resposta no corpo, que repercute no espaço, fazendo com que essa aula se transforme a cada encontro.

Uma questão que apareceu durante as propostas feitas foi, que de alguma forma as alunas tinham um certo receio de se colocar sobre as propostas que trouxe para elas. Eram quase sempre perguntas que fazia sobre como se podia fazer tal coisa, como elas percebiam que acontecia quando estavam de olhos fechados fazendo uma tarefa tal ou outra. Acontecia uma resposta corporal da dúvida, uma vez que a dúvida e o receio fazem parte do corpo na feitura das atividades propostas, é visível na ação física.

Comecei então a pensar o que poderia ocasionar essa atitude de não permitir-se mergulhar num espaço do risco, o que estava impregnando esses corpos que não conseguiam deslocar-se de um lugar seguro e partir para o encontro do desconhecido.

Isso aconteceu muitas vezes, durante o tempo em que propus as aulas dessa forma, mas também houveram momentos em que as tarefas corporal foram muito reveladoras, como em todo o processo de criação, não é possível prever o que acontecerá na feitura, tampouco para que caminhos apontará um estudo. É possível organizar um caminho, um processo mas não um ponto de chegada, um resultado. Acontecem grandes transformações desse olhar, do fazer e do receber o que foi feito durante o estudo.

Percebi que de uma forma arbitraria, essas alunas não participavam, em sua sala de aula, de muitas escolhas determinantes para sua relação com o corpo. Dentro desse ambiente, haviam cadeiras e classes, e em cada uma havia o nome de cada criança escrito e colado, sendo esse o espaço dela. Isso me causou um amargor ao olhar para tal sala, pois imagino que não há nenhum problema em sentar-se numa cadeira que não foi usada no dia anterior ou no momento anterior, por outro aluno. Mais ainda traz uma

idéia de posse, de que aquilo é meu, que não muito interessante numa fase onde elas não tem vontade alguma de dividir aquilo que lhe pertence com os outros convivas de turma.

Outra situação que observei durante alguns dias em que estive dentro da sala dessa turma, momentos em que fui observar de que contexto chegariam essas crianças para esse trabalho corporal, foi a grande permanência nas classes para a realização dos “trabalhinhos”. Era praticamente toda a tarde com atividades feitas dessa forma, e quando acontecia de algum deles levantar, correr, cantar uma música ou fazer algo que não era esperado pela professora, eram instantaneamente reprimidos, com frases que recorriam a argumentos como: “tu não estás fazendo o trabalhinho, senta e termina depois tu pode brincar”. Muitas vezes o discurso não era tão determinante quanto a prática, de levantar e perguntar o que estava acontecendo, ou se não havia escutado.

E não se trata de culpabilizar a escola ou coordenação pedagógica pelo uso das classes, e nem de responsabilizar a professora para tal distanciamento do corpo durante os dias que as crianças passam ali. Mas busco aqui uma reflexão sobre esse ambiente que não parece estar propiciando uma presença do corpo mais atuante nos processos educativos. O que vai resultar numa alienação do corpo na educação. E que de forma muito determinante influenciam nas aulas dadas nesta instituição.

Acredito que dentro de uma forma de fazer uma atividade, há outras tantas de inventar uma resolução, tal qual postula Virginia Kastrup (1999) em sua cognição inventiva. Talvez essa criança que correu, cantou estava resolvendo para si como concluir a tarefa, eu realmente acredito que essa podia ser uma forma de olhar para tal situação.

Penso que dessa forma o corpo está ativo nos processos de ensino aprendizagem, e que de maneira determinante ele (o corpo) é quem desempenhará a colaboração, ou seja, é desde o corpo que é possível entender o que é colaboração. Pois o corpo é o meu lugar de existir ser no mundo.

E deste modo, é preciso intervir nesse comportamento corporal, pois da forma como está colocada a educação no corpo na sala de aula, se tem um processo que identifico como imobilização da mobilidade. Que diz respeito a ir diminuindo os momentos de possibilidade de mexer-se pela sala, e privilegiar as atividades que se faz sentada. Claro que não posso dizer que nas atividades feitas sentadas estamos imóveis, mas temos uma limitação clara de alcance deste corpo.

Com um corpo que não se permite interferir num ambiente de criação, não temos muitas alternativas de colaboração. Entendo que este corpo pode estar em defasagem no sentido do que diz respeito a uma abertura para opinar, interferir corporalmente nos espaços, pode estar “fechado” em questões que dizem respeito à criação.

Quando falo em estar “fechado”, trago uma referência de José Gil (2004) quando em seu artigo ABRIR O CORPO, ele traz várias condições para o corpo estar “aberto” ou permeável, e uma delas e na qual calco meus comentários é o tornar-se o objeto, e a perspectiva de objeto aqui é tudo que está fora do corpo, e que para mim diz respeito à criação artística pelo corpo, a intervenção nas situações educativas, e que se faz extremamente necessária no contexto dessa escola que citei em alguns parágrafos acima.

De todas essas intervenções na realidade dessas alunas muitas perguntas surgiram, mas uma em especial, pois traz para a reflexão um acontecimento bastante recorrente, que é o descontrole. Algumas perguntas surgiram durante as práticas, mas a mais presente foi: Como ter o caráter colaborativo, sem cair no descontrole total dos encontros?

Essa pergunta surgiu durante uma das aulas em que comecei a expor uma proposta. Elas iniciaram paralelamente a expor suas propostas de uma forma para fazer o que era colocado. Dentro do meu entendimento estavam fazendo sua construção do que é resolver uma tarefa corporal, e desde este momento já iniciavam a tarefa, pois o corpo estava implicado nesta discussão. Mas ao mesmo tempo o que acontecia era que não era possível entender nada do que diziam pois falavam todas ao mesmo tempo, e ao mesmo tempo em que falavam sobre a proposta, queriam contar sobre o que havia acontecido durante o final de semana, como foi brincar na pracinha e tudo o que rondava a sua vida, como sendo parte do mesmo exercício.

Vendo isso não consegui no momento do acontecimento localizar o que exatamente estava acontecendo, o porquê de tais ações, então deixei esse acontecimento “decantar”. Essa prática de deixar decantar, eu adotei durante a instauração da pesquisa e sua feitura, ela consiste em não se apegar a acontecimentos que não consigo entender ou que não são claros os seus motivos. Deixo um tempo passar, procuro não intensificar o olhar sobre ele e sigo em frente. Passado algum tempo volto a analisar o que aconteceu. E na maioria das vezes todo o acontecimento fica muito claro após essa “mudança de assunto” momentânea.

Essa forma de ação sobre os acontecimentos, é muito presente nas aulas de Nancy Stark Smith<sup>4</sup> (2006), e faz parte de sua abordagem pedagógica da dança. É uma forma de abordar o corpo, de não ficar encerrado num exercício que não avança pelo processo individual de entendimento, quando isso acontece, ela propõe uma mudança de assunto. E a tarefa que ela traz após esse momento é uma totalmente diversa da que havia sido proposta anteriormente. E algum tempo depois voltava ao que tínhamos feito desde um outro ponto de vista. E era muito eficaz.

Acredito que outras pessoas, em outras áreas, utilizem essa estratégia pedagógica, mas como Nancy trazia para as aulas, de uma forma muito clara, ou seja, era de uma forma tomar consciência de que um momento da aula não teria continuidade pois pelo motivo que fosse não era possível aprofundar aquela tarefa corporal. Então era falado de que estaríamos mudando de assunto, para depois voltar a falar do mesmo, o que acontecia sempre que necessário. E este necessário dizia respeito ao que os alunos percebiam, e ela desde sua observação participante captava com sua atuação bastante sensível.

Digamos que essa conduta fazia parte do que chama Virginia Kastrup (1999) de cognição inventiva, e que ela diz ser uma possibilidade não só de inventar formas de resolver um problema ou uma proposta, mas também de reformular essa proposta, de inventar um outro jeito de problematizar um tema.

---

<sup>4</sup> Nancy Stark Smith ([www.nancystarksmith.com](http://www.nancystarksmith.com)) esteve em Porto Alegre, no ano de 2006, dando uma oficina dentro do projeto usina das artes, da qual fui participante. Este evento teve financiamento do FUMPROARTE/POA.

## 7. Costurando o fazer e o pensar

A conclusão de todo o processo desta pesquisa, aponta aqui não para um fim de questões, mas para o que eu poderia chamar de segunda fase de investigação, ou desdobramento delas. Aproveitando o gancho de uma cognição inventiva de Virginia Kastrup, proponho a conclusão como espaço de inventar um momento de fechamento de uma fase.

Entendo que sem ter o corpo dentro dos processos educativos, mais pontualmente no que diz respeito ao ensino e a aprendizagem, estaremos nos distanciando cada vez mais de um ensino que se prolonga para o cotidiano, que se impregna no corpo.

Algumas questões norteiam essa finalização de uma fase, uma delas é : Qual a inserção do corpo na educação? Ele está contemplado nas atividades tidas como cotidianas? O corpo está convidado a participar dos processos educativos? Ele está nas salas de aula sentado e tendo sua mobilidade controlada a tal ponto de não ser reconhecida como uma forma de cognição?

E trago para cá uma possibilidade de abordagem desse corpo que é a de pensar nas dimensões cotidianas e extracotidianas como uma forma de sair desse que eu chamo de argumento da imobilidade nas salas de aula, ou seja, de propor dentro dessa imobilidade vigente, momentos em que se abre mão dessa configuração espacial e corporal para fazer de outra forma o que se estava fazendo sentado.

E dentro dessa proposta de pensar o que estava sendo feito cotidianamente nas folhas de papel de uma forma extracotidiana podemos inserir o que eu chamo de uma continuidade do aprendizado cognitivo.

A conclusão diz respeito também a colocar atenção na função que desempenha o professor, que está para o aluno como um modelo, como um olhar que o olha e que é olhado, dando um sentido de uma relação que gera um reflexo no outro.

Trazer o olhar para o professor é também trazer o olhar para aquele que um dia foi aluno, e com o passar do tempo e dos acontecimentos chegou a uma posição propositiva da educação, acredito que possamos repensar padrões ao invés de reproduzi-los automaticamente e assim fomentar uma relação entre aluno e professor que se paute na pela reflexão, e que esta esteja aqui trazendo o movimento para este indivíduo, o movimento de pensar-fazer-pensar um como continuidade do outro.

Acredito ser possível dentro de minha proposta romper com uma estrutura cartesiana de pensamento sobre o corpo, trazendo a idéia de colapsar a dicotomia corporeamente.

Levando em conta o aspecto cultural da constituição corporal, já apontado por Marcel Mauss em as técnicas corporais (1974) para pensar um corpo educado culturalmente, estudo no qual o autor acima fundamenta que aquilo que é dito “natural” na verdade foi culturalmente construído. Cabe ressaltar a noção de cultural aqui apreendida, que diz respeito a uma imbricação bio-psico-social. Levar em conta que somos o resultado de vários fatores abriria as possibilidades de compreensão de atitudes, e da professora “ler” um aluno.

Acreditando nesse pensamento e colocando em prática durante as reflexões sobre a relação do professor com o aluno vislumbro uma possibilidade gigantesca de transformação do ensino das artes corporais, sobretudo na educação infantil que está para mim como lugar muito importante de contato com a arte pois é também um primeiro contato. Ainda mais quando se trata de um aspecto tão importante da existência, o corpo, que é nosso modo de estar no mundo, e de aprender com essa estada.

## 8.BIBLIOGRAFIA

- FOUCAULT, Michel. *Omnes et singulatim: uma crítica da razão política*. In:\_\_\_\_\_.  
Estratégia, poder-saber. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária,  
2003, p. 355-385.
- GIL, José. Abrir o corpo. In FONSECA, Tânia Maria Galli. Engelman, Selda (org)  
Corpo, Arte e Clínica. Porto Alegre: UFRGS, 2004.
- GIL, José. O Movimento Total – o Corpo e a Dança. Portugal: Relógio D'água. 2001.
- ICLE, Gilberto. Pedagogia teatral como cuidado de si: problematizações na companhia  
de Foucault e Stanislavski. [www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo\\_estudos/GE01-3062--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3062--Int.pdf). acessado em 21/10/08.
- KASTRUP, Virginia. A invenção de si e do mundo. São Paulo: Papirus. 1999.
- MARQUES, Isabel A. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.
- MAUSS, Marcel. Sociologia e antropologia. São Paulo: E.P.U, 1974.