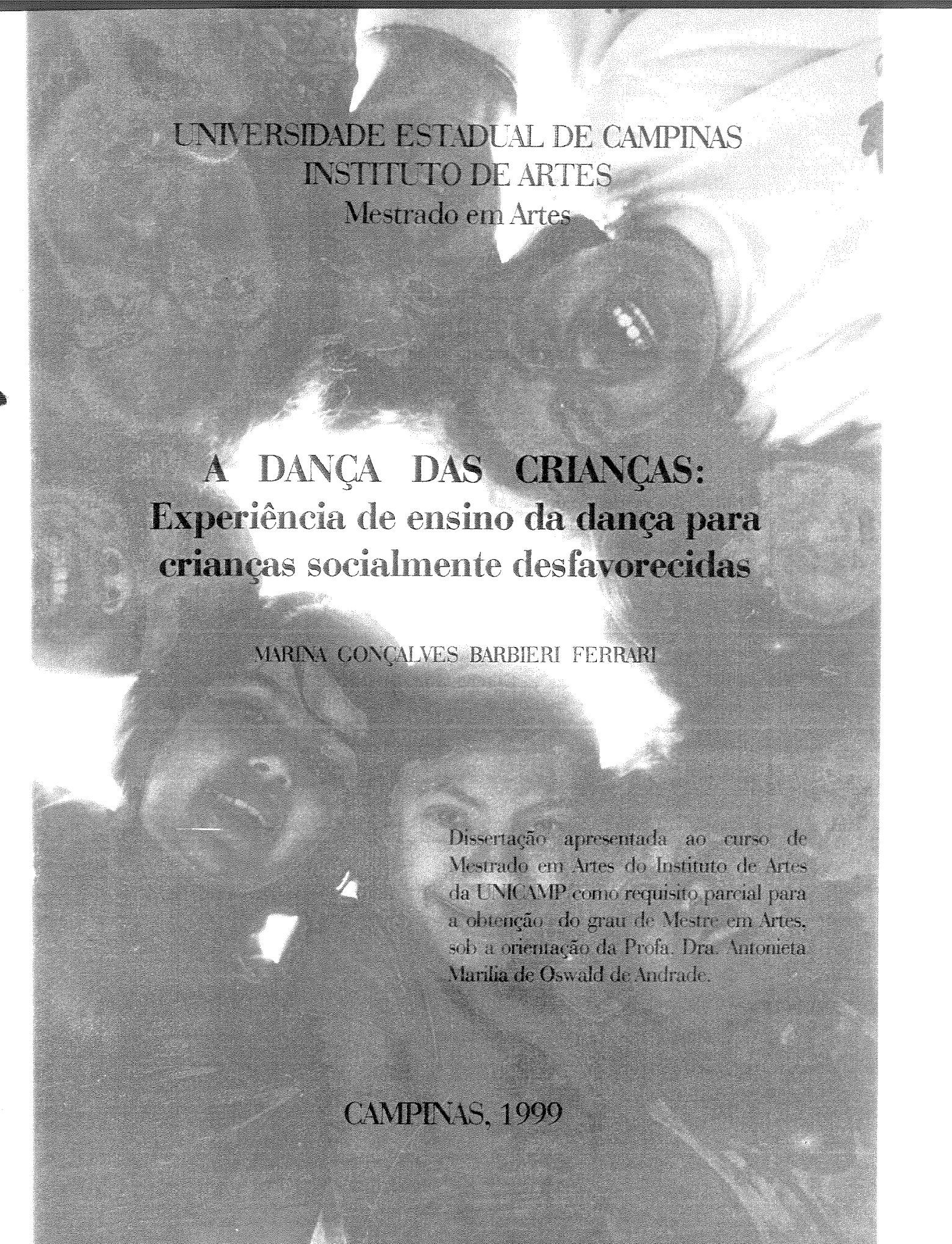




UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
Mestrado em Artes

**A DANÇA DAS CRIANÇAS:
Experiência de ensino da dança para
crianças socialmente desfavorecidas**

MARINA CONÇALVES BARBIERI FERRARI

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Artes do Instituto de Artes
da UNICAMP como requisito parcial para
a obtenção do grau de Mestre em Artes,
sob a orientação da Profa. Dra. Antonieta
Marília de Oswald de Andrade.

CAMPINAS, 1999

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

F413d

Ferrari, Marina Gonçalves Barbieri

A dança das crianças : experiência de ensino da dança para crianças socialmente desfavorecidas / Marina Gonçalves Barbieri Ferrari. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Antonieta Marília de Oswald de Andrade.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Dança. 2. Criatividade. 3. Dança na educação.
4. Dança - Estudo e ensino. I. Andrade, Antonieta Marília de Oswald. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
Mestrado em Artes

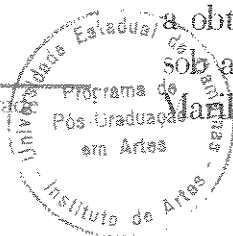
**A DANÇA DAS CRIANÇAS:
Experiência de ensino da dança para
crianças socialmente desfavorecidas**

MARINA CONÇALVES BARBIERI FERRARI

Este exemplar é a redação final da tese
defendida pela Sra. Marina Gonçalves
Barbieri Ferrari e aprovada pela Comissão
Julgadora em 26/02/1999

Dissertação apresentada ao curso de
Mestrado em Artes do Instituto de Artes
da UNICAMP como requisito parcial para
a obtenção do grau de Mestre em Artes,
sob a orientação da Profa. Dra. Antonietta
Marília de Oswald de Andrade.

Marília de Oswald de Andrade
Profa. Dra. Antonietta Marília de O. Andrade



CAMPINAS, 1999

BC-

38109

229/99

R\$ 11,00

22/07/99

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

CM-00134302-G

F413d

Ferrari, Marina Gonçalves Barbieri

A dança das crianças : experiência de ensino da dança para crianças socialmente desfavorecidas / Marina Gonçalves Barbieri Ferrari. -- Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Antonieta Marília de Oswald de Andrade.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Dança. 2. Criatividade. 3. Dança na educação.
4. Dança - Estudo e ensino. I. Andrade, Antonieta Marília de Oswald. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

*Ao meu avô (in memoriam),
meu maior exemplo de
alegria, espiritualidade
e fé.*

“Eu ainda vejo você dançar, Pai Nenê...”

Agradecimentos

Ao realizar esse trabalho, inúmeras pessoas estiveram ao meu lado, ajudando-me e apoiando-me em diferentes momentos dessa jornada. Pelo profundo reconhecimento ao apoio que recebi, expresso a minha gratidão por compartilharem minhas alegrias, suportarem meus desalentos, desafiarem-me na continuidade. Meus agradecimentos...

... ao meu amado marido e companheiro fiel, Silvio, pelos momentos de apoio e compreensão incondicionais - uma força sempre presente a me desafiar na excelência de meus resultados e no prosseguimento de meus ideais.

... à minha orientadora, Marília de Andrade - minha Mestre na Dissertação, na Dança, na vida - pela receptividade inicial aos meus ideais que, sustentados por sua rica experiência, seus conhecimentos e suas reflexões, hoje se concretizam na forma desse trabalho.

... às minhas queridas crianças, porque sem vocês jamais eu chegaria até aqui.

... às Instituições - Progen, Salém e Santa Lúcia - pela confiança e disponibilidade que viabilizaram meu trabalho.

... à maravilhosa e especial família à qual Deus me deu a graça divina de pertencer, por seu apoio infinito.

... à Vera, não só pela competência da revisão, mas principalmente pela sua disponibilidade, seu alto astral, e seu incentivo.

... à minha prima Maria Clara e às minhas irmãs Marília e Mariana, simplesmente por vocês existirem assim, bem perto de mim.

... à Mariza Ferrari, pela sua atenção e solicitude em tantos momentos.

...aos meus colegas e companheiros de jornada, em especial aos dedicados e leais amigos Marcelo Caneppele, Octávio, Alice, Arabel, Daniela, Lúcia e Marlene, pela sempre presença em todos os momentos - vocês moram no meu coração!

...aos amigos de pós-graduação, Fábio e Mauro, pelo caudal enriquecedor dessa troca de experiências.

...à Andrea Molfetta, pelas filmagens e pela admiração e respeito que demonstrou por esse trabalho e pelas crianças.

...aos professores Helena Jank e Mauricy Matos Martin, toda a minha admiração e respeito pela amizade, pelo profissionalismo e pelo aprendizado constante.

...à Jayme de Souza Filho, por sua atenção e disponibilidade em compartilhar mais intensamente essa vivência da pós-graduação.

...aos funcionários do Instituto de Artes da Unicamp, em especial aos da pós-graduação, pela simpatia no atendimento às questões administrativas.

...ao CNPq e à Capes, pelas bolsas de estudo concedidas.

...a todos aqueles que participaram direta ou indiretamente desse trabalho e não aparecem nesse momento mas que, com certeza, ficarão para sempre na minha lembrança.

...e aos meus pais, Maria Inês e Antonio Carlos, por seu suporte e confiança inesgotáveis em minha capacidade; que eu possa hoje honrar esse seu compromisso com a minha felicidade.

*Me veste o amor, o Teu amor;
pois que creio em Ti,
por Ti brilharei...eternamente.*

Marina Gonçalves Barbieri Ferrari

RESUMO

A Dança das Crianças é um trabalho fundamentado em propostas teórico-metodológicas que busca, através de sua experiência prática, o aprofundamento na pesquisa de uma metodologia apropriada e específica para o ensino da dança para crianças, que não se aprisione aos códigos formais preestabelecidos das técnicas tradicionais, mas fundamente-se tecnicamente apoiado em uma elaboração criativa.

O objetivo desse trabalho justifica-se pela ausência de alternativas de cursos de dança para aqueles que a apreciam enquanto amadores, sem a intenção definida de optar por um estilo ou carreira. Educando através da arte busca-se, ainda, como objetivo geral, uma prática que permita o desenvolvimento do ser através da dança e da recuperação do movimento expressivo.

Esse trabalho tem seu foco de atenção em crianças socialmente desfavorecidas, numa tentativa de proporcionar a essa clientela um contato mais próximo e efetivo com a dança e com a arte, que, nesse nosso país tão cheio de contrastes, muitas vezes costuma ser um privilégio de grupos sociais mais favorecidos.

SUMÁRIO

Dançar o quê/por quê/para quê?

Introdução.....	1
-----------------	---

As Propostas

Capítulo I: Propostas Teórico-Metodológicas.....	15
1. Yvonne Berge.....	23
2. Rudolf Laban e Valerie Preston-Dunlop.....	32
3. Mary Joyce.....	44

Projeto A Dança das Crianças

Capítulo II: Uma Experiência de Ensino - Primeira Fase.....	49
1. Universos Institucionais.....	57
2. Dificuldades & Vitórias.....	90
3. A Questão da Escolha.....	122

Ensinar Como?

Capítulo III: Repensando a Experiência de Ensino: “da Segunda Fase ao Planejamento Periódico”.....	125
---	-----

A Questão Final

Conclusão.....	147
Referências Bibliográficas.....	159
Índice das Ilustrações.....	162

Dançar o quê/por quê/para quê?

Introdução

“A dança é a síntese de uma infinidade de informações, de experiências e, por vezes, de reflexões, registradas espontânea e simultaneamente. Educa a receptividade sensorial e suscita um sentido novo, que poderíamos chamar de ‘o sentido de ser’, e que implica não só a compreensão psicológica da vivência corporal, mas também de uma experiência física. Este sentido torna-se ponto de referência para o qual nos voltamos espontaneamente, e que nos permite tornarmos-nos receptivos, como o pescador ao peixe, o caçador à caça, e o navegante ao vento.”
(Yvonne Berge)

Pense um pouco: se você fosse um profissional, seus parentes ou amigos tivessem filhos que quisessem dedicar-se à dança, o que você aconselharia? A resposta parece vir rápido: existem muitas academias de dança, utilizando os mais diversos métodos, oferecendo variados cursos!

Então, aparentemente, a questão estaria resolvida... para quem quisesse fazer alguns desses cursos, como ballet clássico, jazz, sapateado, flamenco, dança moderna; existem técnicas e estilos bem definidos de dança. Se a criança escolhesse o ballet, provavelmente se tornaria uma bailarina clássica; se escolhesse o flamenco, acabaria por se transformar em uma dançarina flamenca.

É importante esclarecer, entretanto, que esta variedade de propostas poderia existir nas grandes capitais do país ou numa cidade de grande porte, como Campinas/SP, por exemplo. Se a mesma situação acontecesse fora de grandes centros urbanos, em se tratando de academias de dança, muito provavelmente seria oferecido apenas o ballet clássico, estilo de dança mais reverenciado academicamente no Brasil.

Em contrapartida, o que poderia existir em dança que, necessariamente, não objetivasse uma formação técnica definida para um estilo? E, mais ainda, por que coloco aqui esta questão?

Em primeiro lugar, deve ser questionada a motivação da criança ou dos pais que a encaminham para estudar dança. Como quando se tem que fazer qualquer escolha na vida, e resolver/optar por um caminho: o que eu quero?(Objeto) / por que eu quero?(Motivação) / para que eu quero?(Finalidade). Estabeleço, então, estas três questões como básicas para se pensar a dança.

O quê Dançar? Revisados todos os sonhos de bailarina, acredito que a criança não se define necessariamente por este ou aquele estilo; ela apenas gosta de dançar, porque quer se movimentar, quer pular, quer se expressar através do movimento. Quando uma criança faz opção pela dança, às vezes se supõe que ela escolheu a carreira, ou seja, optou por todas as circunstâncias/situações que a levarão a realmente tornar-se bailarina/dançarina. No entanto, conforme escreve Yvonne BERGE:

“Dançar, movimentar-se espontaneamente, o que significa isso?(...) É um exercício gratuito que nada traz além de uma alegria pessoal. (...) Mas, logo que a gratuidade desaparece, substituída pelo desejo de ter sucesso, de subir ao palco, de apresentar-se em público, tudo muda.”¹

Talvez o que BERGE queira esclarecer seja a grande diferença que existe entre o amador e o profissional. Quando, ainda no início deste Capítulo, referi-me à questão dedicar-se à dança, deveria ficar bem claro que existem estas duas posturas a serem consideradas. Muitas crianças não estão escolhendo uma carreira, mas apenas manifestando seu prazer de expressar-se artisticamente através da dança.

Para quê Dançar? Justamente para atender a esta necessidade/solicitação da criança, que anseia por novas experiências, que quer se comunicar de maneiras diferentes com o mundo em que vive.

“Quando nossos alunos nos procuram pela primeira vez, qualquer que seja sua idade e qualquer que seja seu desejo (fazer ginástica, esporte ou dança), aquilo de que necessitam é, principalmente, distender-se, aprender a voltar novamente para si mesmos.”²

¹ BERGE, Yvonne. *Viver seu Corpo - Por uma pedagogia do Movimento*. SP: Parma, 1988, p. 14.

² Ibid., p.13.

Configura-se, porém, um impasse: se a criança não se definiu por nenhum estilo, o que fazer? Os pais, os responsáveis, é que vão definir o que julgam ser o melhor ou o mais apropriado para ela?

Certamente trata-se de uma questão complexa, não apenas pelo fato da escolha em si mas, antes, por uma dificuldade que a própria realidade das escolas de dança brasileiras apresentam: a ausência de cursos de dança que não sejam tecnicamente elaborados em função de um determinado estilo.

Há algum tempo atrás, vi-me numa situação, como esta que exemplifiquei, justamente com minhas primas. Uma delas já estava na idade, diziam, de fazer alguma coisa, de dançar, já que a prima dança, a mãe dançou, o avô dançou, enfim, todos dançaram. Já que é arte e faz bem para a mente, para o corpo....

A atitude de minha família, acredito eu ainda isolada frente à adotada habitualmente no Brasil, confirmaria as palavras de Paulina OSSONA:

“Já vai longe a época em que a maioria das mães levava suas filhas a estudar dança, e para aquelas que ainda continuam fazendo isso com uma finalidade não equivocada, mas parcial: a obtenção de um desenvolvimento mais estético de seus físicos, maior harmonia de movimentos e o desejo de que entesourem certo caudal de informação elegante.”³

Na prática, constatei exatamente o contrário. Parecia bem mais simples do que todo aquele turbilhão de racionalidade/objetividade: dançar; dançar, apenas isso! Mas, dançar como? Ensinar ou não?

Sim, ensinar, sim; mas, acima e antes de tudo, dançar. Porque era necessário, porque era o que ela - a criança em questão, minha prima - mais queria.

³ OSSONA, Paulina. *A Educação pela Dança*, SP: Summus, 1984, p. 155.

Tudo começou assim, deste primeiro encontro com a realidade da minha prima, de querer dançar e não saber como. Decidi averiguar, eu mesma, quais seriam as aptidões dela, quais seriam as suas vontades e expectativas em relação à dança, não apenas perguntando mas, vivenciando estas questões.

Sem qualquer idéia de método, experienciamos o que chamei de nossas tardes de dança: valemo-nos de algumas músicas das quais eu e ela gostávamos, temas que pertenciam, de alguma maneira, ao nosso universo infantil, e um pouco também ao universo cultural de nossa educação familiar, devido à grande proximidade existente entre nós, apesar da considerável diferença de idade.

Brincamos muito, dançando; nos divertimos demais. Foram momentos únicos de minha vida, enquanto pessoa, enquanto dançarina, enquanto Marina. A relação com a dança, com o ato de dançar, ficou muito próxima de algo espontâneo, livre de manifestações pré-concebidas, de imagens “marketeiras” que a nossa aldeia global insiste tanto em nos imprimir.

Dançamos muito. E gostamos mais ainda. A partir daí, começou a surgir em mim algo parecido com a questão que coloco nesta pesquisa, algo parecido com a eterna dúvida entre trabalho e diversão, dever e prazer.

“O mestre na arte da vida faz pouca distinção entre o seu trabalho e o seu lazer, entre a sua mente e o seu corpo, entre a sua educação e a sua recreação, entre o seu amor e a sua religião. Ele dificilmente sabe distinguir um do outro. Ele simplesmente persegue sua visão de excelência em tudo o que faz, deixando para os outros a decisão de saber se ele está trabalhando ou se divertindo. Para ele, está sempre fazendo ambas as coisas simultaneamente. (Texto Zen Budista).”⁴

⁴ MARQUES, Isabel. *A Dança no Contexto* (Dissertação de Doutorado), SP: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996, p. 13

Dançar com prazer, por prazer; dançar sem culpa, sem obrigações, sem compromissos com a virtuosidade ou com a perfeição. E foi com uma criança, através do contato ela, que finalmente compreendi o que Maurice BÉJART escreveu: *“dançar é tão importante para uma criança quanto falar, contar ou aprender geografia. É essencial para a criança, que ‘nasce dançando’.”*⁵

Eu ficava atenta a tudo que vinha dessa criança, atenta a todas as suas manifestações corporais, registrava cada expressão com que reagia aos movimentos que realizava. Pude observar, já que foram muitos os nossos momentos dançantes, que a cada encontro ela estava diferente; seu cotidiano se revelava através de seus movimentos: suas emoções, seus sentimentos, seus pensamentos, tudo se manifestava em sua dança.

Foi maravilhoso poder ter esta oportunidade, conhecer e conviver tanto com uma pessoa a ponto de poder identificá-la e compreendê-la melhor através de sua linguagem/manifestação corporal.

Na minha própria entrega ao prazer de dançar com e como uma criança, comecei a entender a dimensão maior do significado da dança:

*“a própria palavra dança, em todas as línguas européias - danza, dance, tanz -, deriva da raiz tan que, em sânscrito, significa ‘tensão’. Dançar é vivenciar e exprimir, com o máximo de intensidade, a relação do homem com a natureza, com a sociedade, com o futuro e com seus deuses.”*⁶

Levada por estes pensamentos e sensações, recordei o meu passado de bailarina, quando freqüentei aulas de ballet clássico em Bauru/SP, desde a mais tenra idade (sete anos).

⁵Maurice BÉJART In GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*, RJ: Nova Fronteira, 1973, p.10.

⁶ Ibid. p.14

a dança, objeto do meu desejo na infância e na adolescência, fazer-me sofrer tanto?

Pois, se era tanto o meu sofrimento, que vinha de dores/calos/sangramentos nos pés (sapatilhas de ponta), de tendinites e lesões por esforço repetitivo, comparado ao prazer de dançar, não acabaria aquele por anular este?

Não é por acaso minha admiração pelas palavras de BERGE:

*“A revisão pedagógica que proponho é fundada na tomada de consciência das interações que existem entre corpo e espírito, e a procura de aplicação desta tomada de consciência. Muitas vezes, infelizmente, o trabalho empregado para romper as resistências corporais impõe-se com tal força que a quantidade substitui a qualidade. Mais alto, mais longe, mais depressa, mais forte, tornam-se fins em si quando seria preciso, ao contrário, responder às necessidades dos alunos no plano físico e psicológico, permitir-lhes que se desenvolvam pela distensão, e poupar-lhes as tensões nervosas que forçosamente presidem a preparação de um espetáculo.”*⁷

Através de suas idéias BERGE reitera, para mim, o tão sonhado prazer de dançar, prazer este que eu possuía, em meus momentos particulares em casa, mas poucas vezes presente nas sofridas aulas de ballet.

Mas, naquela época, eu não entendia muito bem, e continuava. Eu não entendia ou não existia uma compreensão como a de BERGE? Volto aqui à melhor condição em que se encontram as escolas de dança do Brasil, pobres em opções pedagógicas mais criativas e diferenciadas, sempre insistindo em apenas determinadas formas de ensino mais tradicionais, como o ballet clássico.

Depois, bem mais tarde, fui compreender a questão dos estilos, e que o ponto seria optar sim pela dança, não pela forma de ensino. Eu me

⁷ BERGE, Yvonne. Op. Cit., p. 15.

questionava se valeria a pena minha prima passar por tudo aquilo que eu havia passado; se hoje, nos tempos de hoje, na geração dela, a dança já não teria amadurecido o suficiente para proporcionar-nos outra coisa que não fosse apenas o ballet. Se eu pudesse começar novamente, gostaria de uma nova forma de ensino diferente daquela que tive.

Estamos quase na virada do século, na era da informática, da internet, novas pedagogias de ensino, novas tendências⁸. Não seria a época de pensar em uma alternativa para o ensino da dança, para o professor de dança? Uma alternativa...

*...“que parta da base de que toda criança é apenas uma possibilidade a ser explorada no terreno vocacional, e que a dança deve ser um prazer e um enriquecimento, e é nosso dever oferecer essas possibilidades à maior quantidade de crianças, com a finalidade de que entesourem para sempre esse caudal, que cresça e amadureça com eles e forme parte das mais belas recordações da infância.”*⁹

A experiência com minha prima foi apenas um despertar para algo que eu acreditava ser o começo de um projeto muito maior, em torno da questão do ensino da dança.

Se ao dançar com minha prima, nas nossas tardes de dança - que depois se constituíram também em manhãs de dança - eu conseguia passar, de uma maneira espontânea e prazerosa, conteúdos técnicos¹⁰, por que não haveria de existir/acontecer uma aula, um curso de dança, nessas bases?

⁸ Refiro-me a novas descobertas nos campos da ciência, como também da arte e da dança, no cenário mundial.

⁹ OSSONA, Paulina. Op.Cit., p.155.

¹⁰ Elementos técnicos de dança, como: espaço, deslocamento, peso, tempo, qualidades de movimento.

*“Dançar, movimentar-se espontaneamente, o que significa isto? Quem já o fez, guarda saudades, porque é, de repente, viver mais intensamente, mais harmoniosamente. É um exercício gratuito que nada traz além de uma alegria pessoal. Deixamos de pensar, de interrogar-nos, sentimo-nos transportados.”*¹¹

Em nenhum momento preocupava-me em formar tecnicamente aquela criança, aprisionando-a em um determinado estilo. Nem mesmo pensei em apresentações públicas, virtuosismos técnicos, figurinos maravilhosos... minha intenção - primeira - era apenas dançar.

Dançar com habilidade, com agilidade, com desenvoltura, com destreza; dançar com uma harmonia corporal que não representasse tecnicamente um determinado estilo.

Estas idéias, tão claras para mim, naquele momento, poderiam perfeitamente sustentar-se no pensamento de BERGE: *“O professor evitará impor suas idéias, exceto no caso de grupos bem definidos e escolhidos em vista de criar uma ‘orquestra’ ”.*¹²

Questões como estas foram por mim inicialmente respondidas quando desenvolvi um projeto, junto à Oficina Cultural Regional “Glauco Pinto de Moraes”, na cidade de Bauru/SP, uma das várias Oficinas Culturais da Secretaria de Estado da Cultura do Governo do Estado de São Paulo, no período de março a julho de 1992. Na época, estava em fase de conclusão do curso de graduação em Dança na Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

¹¹ BERGE, Yvonne. Op.Cit., p. 14

¹² BERGE, Yvonne. Op. Cit., p. 15.

O projeto, intitulado “Brincadança - Oficina Livre de Improvisação em Dança para Crianças”¹³, foi idealizado para atender a uma clientela socialmente menos favorecida, um antigo ideal que persigo, no sentido de estar realizando o meu papel de cidadã neste país tão cheio de contrastes que é o Brasil, onde o direito ao ensino de arte costuma ser um privilégio de grupos sociais mais elitizados.

Consequentemente, uma característica deste curso era o seu deslocamento até o local onde se encontrava o público-alvo: crianças da periferia daquela cidade, com idade variando entre sete e doze anos.

A idéia de que o “artista deve ir aonde o povo está” foi decorrente da própria dificuldade (física) de locomoção daquela clientela, até o local onde habitualmente aconteciam os cursos - a sede da Oficina Cultural.

O Projeto Brincadança foi uma atividade de dança criativa, educativa e recreativa que pretendia, através de brincadeiras e jogos dramáticos, incentivar a comunicação não-verbal pela exploração da carga expressiva e espontânea de cada movimento, permitindo uma identificação de seu conteúdo artístico. Isso proporcionaria à criança um contato mais efetivo e intimista com a arte de dançar, de expressar-se criativamente pelo movimento.

Desta maneira, acreditava que poderia estar desvinculando a dança de um certo academicismo que a distanciava e a tornava inacessível à maioria das pessoas, principalmente à clientela em questão.

A pretensão foi a de mostrar que a dança não se resume apenas a formas conhecidas (os estilos, aos quais me referi anteriormente), mas

¹³ A origem do nome Brincadança refere-se ao caráter lúdico dos conteúdos propostos para as atividades desenvolvidas nessas Oficinas. A título de esclarecimento - e de mérito - este nome foi sugerido à época por meus pais, que sempre acompanharam com muita proximidade a minha jornada profissional.

que tem uma abrangência maior. Isso porque acredito que o ser humano dança por uma necessidade interior, muito mais próxima do campo sensorial do que do físico; porque seus movimentos constituem, em definitivo, formas de expressar as sensações e os sentimentos: desejos, alegrias, pesares, gratidões, respeito, temor, poder.

No Projeto Brincadeira, defini como objetivos:

a) desenvolver de forma geral a capacidade criativa da criança, através de improvisações dirigidas com movimentos não-estilizados;

b) despertar sua sensibilidade a estímulos sonoros bem como a todo tipo de manifestação de experiências/vivências de seu cotidiano, utilizando a comunicação não-verbal - linguagem do movimento.

As aulas foram realizadas em salões de Centros Comunitários (associações de bairro) de cada local determinado¹⁴ pela Oficina Cultural, sendo freqüentadas por crianças de duas comunidades distintas: as da Associação de Moradores da Vila Popular-Ipiranga e as do CEVAC - Centro de Valorização da Criança da Comunidade do Núcleo Residencial Presidente Ernesto Geisel, os dois situados na cidade de Bauru/SP. A infra-estrutura básica para a realização do Projeto Brincadeira foi oferecida, dentro das condições e possibilidades de cada comunidade.

Os grupos de crianças participantes, apesar de fazerem parte de um mesmo contexto social (crianças socialmente menos

¹⁴ A Oficina Cultural Regional "Glauco Pinto de Moraes" de Bauru/SP possuía uma lista de inscrição aberta às comunidades/associações de bairro, tanto da própria cidade como também de cidades vizinhas (Lençóis Paulista e Avaré, dentre outras), interessadas em estabelecer um convênio para realização de cursos oferecidos pela própria Oficina Cultural. A escolha do local para a realização do Projeto Brincadeira foi de responsabilidade da equipe técnica da Oficina Cultural, que se encarregava da assessoria/acompanhamento aos profissionais de cada curso oferecido.

favorecidas), apresentaram variações quando da aplicação do projeto em diferentes bairros da periferia daquela cidade.

Este fato levou-me a concluir sobre a necessidade de uma adaptação do método aplicado, adequando-o conforme as possibilidades e solicitações de cada grupo de trabalho.

Muito embora o Projeto tenha tido êxito, pois a resposta das crianças foi muito positiva, e os objetivos propostos tenham sido alcançados satisfatoriamente, verifiquei a necessidade de aprofundar uma metodologia específica de trabalho corporal em dança para crianças - o que passou a ser o objetivo de minha pesquisa de Mestrado, a partir de meu contato com a filosofia de Isadora DUNCAN e de Yvonne BERGE.

Segundo DUNCAN, é necessário um despertar para a dança:

*“Escutem bem a música, mas com a alma. Vocês não estão sentindo que há outra pessoa que faz vocês levantarem a cabeça, mexer com os braços e caminhar para diante, na direção da luz? Este despertar é o primeiro passo para a dança, tal como a entendo.”*¹⁵

Trata-se do resgate de nossa própria sensibilidade, do contato com o nosso lado mais humano, através de nossa expressão artística: o indivíduo se expressa e se torna capaz através da arte que produz: a arte que permite desenvolver a potencialidade de viver e de se realizar plenamente.

Esse resgate se inicia a partir da infância, trabalhando o ser humano ainda criança, ainda livre das imposições estabelecidas pelo mundo adulto. Neste trabalho, o professor não impõe formas de movimento como se faz tradicionalmente, mas torna-se um fomentador das experiências, o guia que

¹⁵ DUNCAN, Isadora. *Minha Vida*, RJ: José Olympio, 1985, p.60.

orienta os alunos para uma descoberta pessoal de suas faculdades, pois a necessidade de exprimir-se através do corpo é inata na criança.

Descortina-se minha pesquisa, o Projeto A Dança das Crianças, destinada às crianças de uma maneira geral, mas principalmente àquelas socialmente menos favorecidas e que têm menor possibilidade de contato com a arte, com a questão fundamental que gerou este trabalho situada exatamente na necessidade de propiciar a essa clientela específica a possibilidade de estudar dança freqüentando aulas técnicas de um método não restrito aos seus próprios códigos e tão pouco prioritariamente profissionalizante em suas normas e regras, como o ballet clássico preconiza...

Pois se existe o desejo de se expressar através do movimento, e não se intenciona optar por nenhum estilo de dança definido, essa necessidade deveria ser atendida de uma maneira mais criativa e liberta dos formalismos estabelecidos pelos estilos convencionais.

Consequentemente defino o objeto de minha pesquisa: sistematizar um trabalho prático de dança voltado para a realidade das crianças, evitando códigos formais preestabelecidos. Além disso, como desenvolvi o trabalho com crianças socialmente desfavorecidas, que freqüentavam instituições de apoio a menores necessitados, realizo nesta dissertação uma reflexão sobre a experiência da metodologia de trabalho em dança voltada especificamente para esta clientela.

Sem, contudo, abandonar a busca da aprendizagem de elementos técnicos de dança nessa sistematização, apresento, no Capítulo I, a fundamentação teórico-metodológica deste trabalho, fundamentada nas propostas de três importantes pesquisadores de Dança, nos quais encontrei os elementos essenciais que constituíram as bases de elaboração de meus conteúdos práticos.

Desenvolvidas e aplicadas a partir da elaboração dessa sistemática, as experiências práticas que desenvolvi em três instituições para crianças socialmente desfavorecidas são apresentadas e comentadas no Capítulo II - Primeira Fase e, posteriormente, no Capítulo III - Segunda e Terceira Fases, incluindo a constituição das estratégias de planejamento de aulas e exemplos de alguns resultados obtidos, além de uma análise dos êxitos e das dificuldades encontradas.

A questão final aparece na Conclusão da pesquisa, na qual apresento a retomada da trajetória percorrida e uma síntese do desenvolvimento de minha metodologia. A intenção é a de deixar uma mensagem para pesquisadores e professores que desejem prosseguir neste caminho.

As Propostas

Capítulo I : Propostas Teórico-Metodológicas

“A imperiosa necessidade de brincar e dançar expandiu-se numa variedade estonteante de tradições de movimentos, em todos os campos da atividade humana. A dança tem sido empregada como um agradável estímulo ao trabalho, principalmente em trabalhos rítmicos de equipe, tendo se transformado em acessório da luta, da caça, do amor e de muito mais atividades. Foi na dança, ou pensamento por movimentos, que o homem a princípio se apercebeu da existência de uma certa ordem em suas aspirações superiores por uma vida espiritual.”

(Rudolf Laban)

Neste Capítulo tratarei da metodologia que empreguei para o desenvolvimento da sistemática de trabalho corporal desta pesquisa, ou seja, as propostas metodológicas, baseadas nas experiências de Yvonne BERGE, e na prática de Dança Criativa de Mary JOYCE, tendo como referencial teórico o estudo da Coreologia desenvolvido por Valerie PRESTON-DUNLOP, discípula de Rudolf LABAN.

Yvonne BERGE, em seu livro intitulado *“Viver seu corpo - Por uma pedagogia do movimento”*¹, devido ao que ela mesma definiu como *um impulso irresistível à dançar*², frequentou escola de dança em Salzburgo/Áustria, fundada por Isadora DUNCAN e dirigida por sua irmã, Elisabeth.

Nesta escola, durante sua permanência, ela deixou-se impregnar por todo aquele ambiente artístico, estudando dança, pintura, música, literatura. Anos mais tarde, como relatou:

“a artista que havia em mim encontrou a mulher, a mãe que, também, queriam viver. Essas três naturezas tiveram que se enfrentar e procurar chegar à harmonia. Do interior dessas lutas dolorosas, eu tentava achar uma ‘arte de viver’”.³

Trabalhando em sua pesquisa pessoal em dança, com o auxílio do marido (um cinesioterapeuta) e com as filhas - uma delas que, após um acidente muito grave, se reeducou espontaneamente através da dança -

¹ BERGE, Yvonne. *Viver seu Corpo - Por uma Pedagogia do Movimento*. SP: Parma, 1988.

² “Aos quinze anos, várias circunstâncias me levaram a Salzburgo, à escola de dança de Elisabeth Duncan. Muitas vezes, um impulso irresistível já me havia tomado e arrancado da monotonia de minha infância: dançar!”. (Ibid.p.7.)

³ Ibid. p.7

BERGE integrou sua vida familiar à profissional, enfrentando a questão: “podemos dançar nossa vida?”⁴. A Pedagogia do Movimento, subtítulo de seu livro, ela dedica a...

*...“todos aqueles em quem desperta a nova compreensão da educação pelo movimento, através da dança, para um desabrochar da expressão. (...) É para todos eles que tentei escrever este livro (...) Minha esperança se volta para todos os que não desistem de viver seu corpo de maneira satisfatória, e que percebem que se pode ser amador, isto é, gostar de exprimir-se, de dançar e de partilhar esta festa com os outros.”*⁵

Eis o seu público-alvo, o que, certamente, atingiu a mim também, no sentido de elaborar e fundamentar esta minha pesquisa: não se trata de formar ou capacitar tecnicamente profissionais de dança, mas sim buscar capacitar tecnicamente àqueles que amam a dança, amam o prazer que a dança lhes proporciona, enquanto livre manifestação artística do ser.

Nessa busca encontro também Mary JOYCE, que através de seu livro “*First steps in teaching creative dance to children*”⁶, defende a prática de dança criativa como um ensino diferenciado que se resume num aprendizado criativo dos elementos da dança, resultando no prazer de dançar e de se expressar através do corpo. Direcionando sua prática especificamente para crianças, JOYCE afirma que é importante para elas terem consciência de si mesmas enquanto crescem e se desenvolvem. Para JOYCE, o movimento como expressão criativa toca, mexe, participa de importantes partes da vida, construindo a auto-estima, a consciência corporal, e uma espécie de auto-suficiência:

⁴ BERGE, Yvonne. Op. Cit., loc. cit., p.9.

⁵ Ibid. p.9

⁶ JOYCE, Mary. *First steps in teaching creative dance to children*. London: Mayfield Publishing Co., 1994, third edition.

*"This self is not only the body; not only the mind, not only the feelings - it is all of the child. Awareness of self is of primary importance to (...)all children. Creative dance leads children to deal with themselves. It is a clearly defined body of knowledge, in that it deals with elements that can be explored, learned, managed, and used. In other words, creative dance is a discipline for dealing with the self."*⁷

BERGE, ao tratar com suas próprias filhas, também considera o desenvolvimento das crianças, analisando as suas fases distintas de crescimento:

*"A partir de sete anos, após ter sido beneficiada, como uma planta, com um canteiro de terra boa, a criança tem necessidade imperiosa de ar, de luz, e principalmente de movimento: é o período respiratório e muscular. Ora, paradoxalmente, vamos de encontro a estas necessidades fundamentais, pois esta é a época em que fechamos a criança numa classe durante a maior parte do dia!"*⁸

BERGE faz de sua obra um instrumento de crítica e discussão sobre as imposições da escola formal, a mecanização da aprendizagem, a imobilidade exigida, colocando em cheque os métodos pedagógicos e didáticos praticados não só pelas escolas da França, mas por todos os lugares. E ainda se desespera com a exacerbada busca pelo sucesso intelectual ou corporal em detrimento do espiritual e artístico: em ambos os casos, para BERGE, as atividades corporais sempre se apresentam separadas das espirituais.

Sobre isso, afirma que *"para compensar estas falhas da educação é indispensável reservar, durante todo o crescimento, tempos de educação corporal, sensorial e artesanal, mais bem ensinados e compreendidos."*⁹

⁷ "Este self não é apenas o corpo, nem apenas a mente, nem apenas os sentimentos - é a criança toda. A consciência do eu é de primária importância para todas as crianças. A dança criativa conduz as crianças a se relacionarem com elas mesmas. É claramente um corpo de conhecimento definido que lida com os elementos que podem ser explorados, aprendidos, organizados e utilizados. Em outras palavras, dança criativa é uma disciplina para lidar com o self." (JOYCE, Mary. Op.Cit., p.5)

⁸ BERGE, Yvonne. Op. Cit., p. 128.

⁹ Ibid. p. 129.

A ela se aproxima Mary JOYCE:

*"Movement is closely connected with the mind and the spirit. It is inherent in any kind of growth activity. The act of growing is movement. Mentally, spiritually, and physically, children need to move - a lot. (...) The experience of free large body movements during part of the school day has been shown to benefit children's ability to concentrate on 'mental' subjects. Dance can, of course, be related to mathematics, social studies, language, and science"*¹⁰

Estas propostas inspiradoras não representavam, para mim, somente uma defesa em favor da dança; além disso, buscavam muito mais despertar a responsabilidade dos seres em relação ao próprio corpo, levando-os a procurar um melhor modo de viver. E qual a época mais apropriada para esta atitude, senão a infância, a juventude, a adolescência?

Contrariamente à prática corporal habitual de aulas/sessões de ginástica, onde ganhar músculos, modelar o corpo, ficar mais magro e bonito são os principais objetivos, a opção que BERGE e JOYCE daí apresentaram é um trabalho a partir do corpo, onde as descobertas seriam enriquecedoras no sentido de transmitir uma própria e individual experiência de educação sensorial:

*"Dancers learn skills and become expert at executing difficult patterns or steps; but, unless they are eloquent in their expression through movement, their art are incomplete. The language of dance is movement. The instrument is the human body.(...)The individual is the first source; in teaching, you seek to reach the part of the individual that is a composer rather than a player, an originator rather than an interpreter, a creator rather than a performer."*¹¹

¹⁰ "Movimento é intimamente ligado à mente e ao espírito. É inerente em qualquer tipo de atividade de crescimento. O próprio ato de crescer é movimento. Mentalmente, espiritualmente, e fisicamente, as crianças precisam se movimentar - e muito. (...) A experiência de grandes e livres movimentos do corpo durante parte do dia escolar tem se mostrado benéfica para a habilidade de concentração das crianças em atividades 'mentais'. A dança pode, naturalmente, ser relacionada com matemática, estudos sociais, línguas, e ciência." (JOYCE, Mary. Op. Cit., p. 5)

¹¹ "Dançarinos desenvolvem habilidades e se tornam hábeis em executar passos ou sequências difíceis; mas, a menos que eles sejam muito eloquentes em sua expressão através do movimento, sua arte é incompleta. A linguagem da dança é o movimento. O instrumento é o corpo humano. (...) O indivíduo é a primeira fonte; no ensino, você busca alcançar a parte do indivíduo que é mais a compositora do que a artista, mais a autora do que a intérprete, mais a criadora do que executora." (Ibid.p.1)

É importante justificar minha orientação em BERGE pelo foco de sua pesquisa concentrar-se no trabalho com crianças. Para ela, mais valia

*“ ‘prevenir do que remediar’ . Eis por que cabe a nós todos a tarefa de preparar bem as crianças, estes seres frágeis, para a existência que as espera. Elas definham ao serem ‘coisificadas’ pelos adultos, quando seria necessário, ao contrário, torná-las seres livres, felizes de se mexerem, e aptas a fazê-lo harmoniosamente”.*¹²

As coincidências entre os estudos de BERGE e de JOYCE podem ser percebidas em suas bases teórico-metodológicas: ambas propõem uma fundamentação técnica mais criativa das aulas de dança, empregando o lúdico, o jogo, a brincadeira como a diferenciação em sua prática. E que ensino seria mais atraente a uma criança do que aquele que apresenta um formato livre, solto e prazeroso que só as brincadeiras infantis proporcionam?

O caráter lúdico presente nas propostas dessas duas estudiosas da dança tem um significado que vai além da estratégia ou didática de ensino: ele possibilita a aplicação de conteúdos técnicos de dança de uma maneira verdadeiramente criativa.

ARRUDA (1988) se referiu à criatividade ao destacar as opiniões de LABAN, sobre a Arte do Movimento:

*“A arte do movimento aponta e procura mostrar o universo interior do ser humano.(...) O artista é aquele que cria o seu dia. A vida é percebida com maior qualidade por aqueles que são criativos. A criatividade destrói o padrão de comportamento restritivo e institucionalizado e liberta o indivíduo, dando-lhe oportunidade de errar, de descobrir seu próprio caminho.”*¹³

Para LABAN, a brincadeira é muito importante para o crescimento da capacidade de esforço dos movimentos e para sua organização:

¹² BERGE, Yvonne. Op. Cit. p.160.

¹³ Rudolf LABAN in ARRUDA, Solange. *Arte do Movimento*. São Paulo: Parma, 1988, p. 49

*“Na brincadeira experimentam-se, selecionam-se e escolhem-se as seqüências de esforço melhor que se ajustem, por exemplo, a uma luta ou caça bem-sucedidas. O animal jovem, bem como a criança, experimenta todas as situações imagináveis: ataque, defesa, tocaia, ardil, vôo, medo, e sempre a coragem é exibida. Acompanha estes experimentos a busca das melhores combinações possíveis de esforço, para cada ocasião. O corpo-mente fica treinado para reagir de imediato, por meio de configurações de esforço cada vez mais aprimoradas, a todas as demandas das várias situações, até que se automatize a adoção da melhor delas.”*¹⁴

Outra característica, apresentada pelas propostas de BERGE e JOYCE, é a ausência da necessidade de uma audiência pública nessa proposta diferenciada de prática de dança sem, contudo, tratar-se de uma imposição dessa prática. BERGE esclarece:

*“Não temos absolutamente nenhuma intenção de dar espetáculo, mesmo se por vezes abrimos as portas de nossa sala de aula aos que gostam do nosso trabalho. Mostrar-lhes o que fazemos é uma alegria, não uma finalidade. O pedagogo está a serviço de seus alunos, e não os alunos a seu serviço a fim de garantir-lhes o sucesso.”*¹⁵

E em LABAN encontramos a proximidade entre as propostas, justificada pela sua própria narrativa em relação às brincadeiras:

*“Nada nos impediria de rotular essas brincadeiras de atuação dramática acrobática, não estivessem as palavras atuação e drama reservadas para a exibição consciente do homem, no palco, nas situações da vida. Há também uma diferença aí, no sentido de que a representação no palco exige um espectador a quem possa o ator se dirigir, ao passo que, ao brincarem, o cachorrinho, o galinho e a criança não têm qualquer preocupação com a presença ou não de platéia. O brinquedo dos animais mais jovens, desta maneira, aproxima-se mais da dança que da representação, posto que a dança nem sempre exige público. Se as crianças e os adultos dançam, quer dizer, se executam certas seqüências de combinações de esforço para seu próprio prazer, não é necessária a audiência.”*¹⁶

¹⁴ LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. SP: Summus, 1978., p.40

¹⁵ BERGE, Yvonne. Op.Cit., p.15

¹⁶ LABAN, Rudolf. Op.Cit., p.41

Enfim, posso enumerar alguns preceitos que nortearam meu trabalho, aqueles que seguramente foram essenciais nessa busca de um novo pensar e fazer o ensino de dança:

- uma nova compreensão da educação pelo movimento através da dança, para um desvelar espontâneo da expressão;

- a defesa em favor da dança, a partir da infância, como um despertar para a responsabilidade dos seres em relação ao próprio corpo à procura de um melhor modo de viver;

- viver o corpo de uma maneira mais satisfatória, gostando de expressar-se através da dança;

- capacitar tecnicamente o amador de dança, sempre lembrando-se de que sua intenção é a de um amador e não a de um futuro profissional;

- proporcionar um ensino diferenciado, um aprendizado com fundamentação técnica mais criativa dos conteúdos de uma aula de dança;

- dançar brincando, dançar com liberdade e prazerosamente, dançar sem códigos formais;

- redescobrir o movimento como expressão criativa e participativa nos importantes momentos da vida (construção da auto-estima, da consciência e harmonia corporais).

Para sistematizar uma prática de dança que seguisse esses preceitos, fundamentei-me em alguns importantes pesquisadores de dança:

- Yvonne BERGE - alicerçou esse trabalho em dois aspectos essenciais: ideológico, representado pela proposta de pensar a dança como uma forma de vida, de prazer, de redescoberta do corpo, de libertação de propostas pedagógicas restritivas e não coerentes com a espontaneidade da infância, e

metodológico, no sentido de fornecer alguns exercícios-jogos que adaptei em minha prática.

- Rudolf LABAN e Valerie PRESTON-DUNLOP - cuja análise sobre os elementos da dança forneceu a compreensão básica para que eu pudesse sistematizar a minha prática.

- Mary JOYCE - de cuja prática extraí muitos elementos para elaborar meus exercícios e corroborar minhas propostas.

1. Yvonne Berge: resumo de suas propostas teórico-metodológicas

Destaco alguns pontos fundamentais da metodologia proposta por Yvonne BERGE em seu livro *“Viver seu corpo - Por uma pedagogia do movimento”*, onde ela sugere a compreensão do corpo através da busca dessa nova pedagogia. As indicações pedagógicas sugeridas por ela serão apresentadas agora mantendo sua classificação original por tópicos¹⁷ e, mais adiante, com os referenciais próprios de aplicação junto a minha clientela específica - crianças socialmente menos favorecidas - já no sentido de estabelecer uma coincidência das propostas de BERGE com o trabalho que desenvolvi.

1.1. O homem é uma unidade psicossomática.

Cabe ao professor a tarefa de vivenciar esta unidade, para poder ter uma visão global de cada um de seus alunos, propiciando-lhes condições de adaptar, para cada caso específico, um comportamento pedagógico que leve em conta os dados psicológicos que lhe são revelados.

A dança suscita o sentido de ser, que implica não só na compreensão psicológica de uma vivência corporal, mas também numa

¹⁷ BERGE, Yvonne. Op.Cit., p.18

experiência física; educa a receptividade sensorial e, quanto mais refinada for esta receptividade, melhor será a resposta às solicitações exteriores, seja para acolhê-las, seja para delas defender-se, considerando que o estado de receptividade liga o ser humano ao espaço ambiente.

Acredito que BERGE, neste momento, pretenda alertar cada professor sobre a necessidade inicial, primária e fundamental de contextualizar os seus alunos. Um contexto que, como ela mesma esclarece, tem suas características específicas:

*“A crise profunda que nossa sociedade atravessa decorre em parte das condições desumanas que lhe são impostas. Desde a infância, somos obrigados a uma adaptação forçada, em detrimento de todo o nosso ser, tanto físico quanto psíquico. É assim que o homem cria reações de defesa que acabam por formar uma carapaça insensível e impermeável. Por instinto de conservação, fechamo-nos ao ruído, à multidão, à falta de ar, de lugar, à feiúra, mas fechamo-nos, ao mesmo tempo, a tudo que possa distender, desabrochar, fazer vibrar.(...)Entrincheirados atrás dessa carapaça, como se fossem tartarugas, chegam os alunos.”*¹⁸

É claro que um trabalho corporal desenvolvido sob estas condições teria um nível de comprometimento sob vários aspectos, alguns dos quais poderia citar como sendo desde uma timidez exagerada, até mesmo uma recusa em participar de alguns tipos de exercícios/atividades propostas.

A proposta de BERGE, neste caso, seria a compreensão através de um estudo, de uma observação atenta e elaborada, a fim de determinar quais os melhores instrumentos a serem adotados. E, com certeza, este estudo/observação deverá ter como consequência a adequação da metodologia, seguindo fielmente os dados obtidos durante este procedimento.

¹⁸ BERGE, Yvonne. Op. Cit., p. 21.

BERGE ainda ressalta que alcançar um certo grau de receptividade, adentrar nesta carapaça, tão bem cerrada e fiel ao seu dono, não é um trabalho fácil:

*“Nossa primeira tarefa será liberar a sensibilidade receptiva. É difícil explicar a maneira de conseguir isso.(...)Será que é possível não só não frear a receptividade sensorial na criança, mas também no adulto? A resposta é afirmativa mas, para isso, é preciso admitir contrariar nossos hábitos, perturbar nossas manias.”*¹⁹,

manias estas que BERGE reconhece serem extremamente intelectuais. Ela se refere à extrema importância que se dá ao conhecimento dito elaborado, ou seja, aquele formulado mentalmente, e ao pouco ou nenhum valor atribuído ao conhecimento não intelectual: *“Merecem ser vividos e encontrar lugar na vida cotidiana: o jogo, a sesta, o passeio, as atividades artesanais, etc.”*²⁰ Eis um primeiro passo - e até mesmo um bom exemplo - para o começo de uma educação corporal, em busca da sensibilidade receptiva.

1.2. O educador nunca deve esquecer que os alunos chegam com os mais diferentes sentidos e estados de ânimo.

BERGE assegura que apenas um trabalho de relaxamento profundo com os alunos permitiria torná-los novamente receptivos, aptos a despertarem sua sensibilidade receptiva em busca da educação corporal que acabo de mencionar, longe das tensões e ansiedades geradas pelo cotidiano:

*“pelo relaxamento descobrimos não mais o corpo que temos, mas aquele que somos.(...) Minha experiência ensinou-me que o relaxamento deve preceder sistematicamente toda sessão de educação corporal.”*²¹

¹⁹ BERGE, Yvonne. Op.Cit., p.p. 22, 24.

²⁰ Ibid. p.p. 24, 25.

²¹ Ibid. p. 33.

Ela ainda sugere que, para iniciar atividades de prática corporal em dança com seus alunos, somente através do relaxamento lhes seria propiciada a possibilidade de chegarem a um estado de receptividade pela distensão, que é, senão, uma economia de forças: *“Só um trabalho de relaxamento profundo permitirá torná-los novamente receptivos.”*²²

Imagine um grupo de alunos adentrando à sala de aula de dança, após uma jornada cansativa na escola, exaustos e desconcentrados pela movimentação aborrecida de suas tarefas cotidianas; seria impossível exigir desses alunos algo mais!

Os exercícios e atividades propostas sempre contariam com a impregnação do que acabaram de vivenciar: não raro poder-se-ia observar alunos com gestos mecânicos e repetitivos, alunos inquietos e desconcentrados, talvez até mesmo um pouco desanimados e exaustos, sem a descontração típica da idade... BERGE se preocupa com este estado de ser e aconselha:

*“É preciso, portanto, proceder por etapas e fazê-los adquirir, em primeiro lugar, a possibilidade de chegar a um estado de receptividade. Mesmo que o tempo só desse para isso, um enorme trabalho já teria sido realizado.”*²³

Quando fala em relaxamento, BERGE adverte que o que pratica em suas aulas não é especificamente terapêutico, ou seja, não possui fins clínicos ; antes disso, é, como ela mesma define,

*“(...) uma entrega passiva de si mesmo ao chão. Uma espécie de banho, uma parada. (...) Comparei esta fase do trabalho à afinação de um instrumento de música antes do concerto.”*²⁴

²² BERGE, Yvonne. Op.Cit. p. 18.

²³ Ibid p. 34.

²⁴ Ibid. p.p. 34, 35.

Posso concluir toda a importância que Yvonne BERGE atribui ao relaxamento com suas próprias palavras:

*“O relaxamento faz bem à criança mais do que a qualquer um. Ela tem uma capacidade de concentração mais restrita que a do adulto e tem, principalmente, maior necessidade de movimento. Para ela, rolar no chão, fazer como cobra, arrastar-se, é indispensável e a distende. Progressivamente, descobrirá que pode parar depois de ter rolado - muitas crianças absolutamente não concebem o que representa estar lá, relaxado, imóvel. (...) elas se acalmam se as fazemos escutar os ruídos ambientes, sons, música suave. Sua atenção estará presa aos silêncios que o adulto as fará experimentar, e sem os quais movimentos e sons serão apenas caos cansativo.”*²⁵

1.3. *“Afinar o instrumento corporal, que foi tornado sensível.”*

O relaxamento prepara o corpo para uma espécie de escuta interior atenta, capacitando cada aluno a sentir e localizar os seus bloqueios corporais. Com essa percepção e alguns exercícios fundamentais BERGE sugere uma retificação harmoniosa da bacia, do tronco, da cabeça e dos membros, em outras palavras, colocá-los no lugar. Dessa maneira o corpo poderia descobrir uma economia do tônus muscular e, conseqüentemente, de energia: a afinação finalmente estaria correta. Esses exercícios fundamentais foram denominados por ela de exercícios-jogos, contendo vários objetivos:

- *“condicionar o corpo a fim de que se exercite de acordo com suas necessidades;*
- *ritmar os movimentos, levando em conta a diversidade de tempos (ritmo);*
- *estimular os movimentos e a precisão do gesto;*
- *desenvolver a destreza, a agilidade e a autonomia corporais;*
- *descobrir o tônus muscular, suas aplicações, sua economia.”*²⁶

²⁵ BERGE, Yvonne. Op.Cit., p. 40.

²⁶ Ibid. p. 49.

O que BERGE chama de afinação apresenta, segundo ela, dois pontos importantes a serem considerados:

*“é indispensável fazer com que os alunos compreendam o que fazem, e por que o fazem, explicando-lhes as leis da estática e as do movimento. Dessa forma, contribuímos para fazê-los sair do impasse em que se encontram, e para remodelar a imagem mutável que têm de si mesmos. Sob este aspecto, o papel do professor é determinante.”*²⁷

Ao falar em afinação do corpo, BERGE parte do pressuposto que um corpo não esteja em harmonia; como este corpo se deixou desafinar é a questão fundamental e justificativa de seu trabalho corporal em dança.

BERGE admite que existem vários motivos pelos quais o instrumento corporal tenha desafinado, mas destaca dois, um deles como sendo o principal: a inércia, que se define por *“1.Falta de ação, de atividade; letargia, torpor. 2.Indolência, preguiça. 3.Resistência que todos os corpos materiais opõem à modificação do seu estado de movimento.”*²⁸; uma ausência/falta de movimento, segundo ela, acarretando em uma rigidez e abatimentos gerais. O segundo motivo para ela seria:

*“ (...)uma moleza do tronco, por vezes de origem psicológica, mas decorrendo igualmente de atitudes erradas (hábito de apoiar-se em encostos de cadeiras, de mesas, sentar-se em má posição). Cedemos à gravidade sem medir as conseqüências da degradação psicofísica: respiração, digestão, circulação, ossatura, temperamento, é todo o indivíduo que sofre. O instrumento corporal, ‘tocando então desafinado’, produz dissonâncias em qualquer atividade. Sentimo-nos pouco à vontade.”*²⁹

BERGE sugere os exercícios-jogos como um eficiente instrumento para a retomada de consciência da importância de se ter uma arquitetura corporal harmoniosa e apta, assim mesmo afinada, por seu caráter

²⁷ Berge, Yvonne. Op.Cit., p.49

²⁸ FOLHA/AURÉLIO, *Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa*, RJ: Nova Fronteira, 1988, p. 359.

²⁹ BERGE, Yvonne. Op. Cit., loc. cit., p. 48.

lúdico, livre de mecanicismos que, como apresentei, ela mesma condenou pedagogicamente.

Na elaboração desses exercícios ela discorre sobre as Leis da Estática, tentando esclarecer o leitor sobre sua experiência cinesiológica; ela discorre sobre o conhecimento do corpo humano, dando subsídios ao leitor para uma compreensão deste instrumento que se pretende afinar.

1.4. *“Os meios empregados apelarão mais para o sentido do jogo, menos para o da reflexão.”*

Yvonne BERGE sugere que, a partir deste corpo afinado, deste novo estado de receptividade, surgirá a fluidez do gesto, que fará renascer a espontaneidade do movimento de uma maneira lúdica, através dos exercícios-jogos: não se deverá mostrar ou contar como será o exercício, mas apenas introduzi-lo de maneira que cada aluno possa realizá-lo e, através dos objetivos propostos, chegar à sua descoberta pessoal, a uma compreensão própria do que ocorreu, naquele momento, em seu corpo, no corpo dos colegas, na sua relação com os colegas, com espaço, etc.

O que BERGE busca, neste momento, é o nascimento do que ela chamou de *“(...)livre expressão, ‘livre’ porque liberada das restrições habituais que eram ignoradas, embora suportadas.”*³⁰

A aplicação dos exercícios-jogos, sugeridos por ela, compreende ainda outros elementos, tais como utilização de variações rítmicas através de instrumentos (tambores, instrumentos de percussão e até mesmo a própria voz, com a variação de timbres: sons sutilmente matizados e percebidos em suas infinitas variações); utilização de objetos manipulados que auxiliem no

³⁰ BERGE, Yvonne. Op. Cit., p. 19.

desenvolvimento de objetivos propostos(lenços, véus, bolas, cadeiras, enfim, propostas diferenciadas de objetos manipuláveis em sua constituição material); exploração do espaço físico (ambiente).

É importante observar o caráter lúdico apresentado nas propostas de BERGE, tentando um resgate da espontaneidade do movimento através do jogo. A espontaneidade, neste caso, não se resume apenas a uma variedade de movimentos, já que, como discorri anteriormente, a criança pode estar impregnada de conceitos/idéias/bloqueios o suficiente para mascarar os seus gestos mais verdadeiros e originais.

Diz-se de espontaneidade a qualidade de espontâneo, adjetivo que significa: “1. *De livre vontade; voluntário.* 2. (...) *natural.*”³¹. Assim, BERGE tenta resgatar o movimento natural, livre de concepções prontas, de imagens pré-concebidas, simplesmente os gestos.

É nesse momento que BERGE apresenta as coordenações instintivas, como ela mesma definiu, um conjunto de gestos harmoniosos reconhecidos facilmente em seres sadios e felizes. Gestos que são espontâneos, fluidos e apropriados... seu desembaraço decorre justamente de sua origem instintiva: num corpo bem harmonioso os diferentes segmentos são independentes uns dos outros; os gestos são precisos e aptos a harmonizar-se com as mais diferentes dinâmicas; os membros e a nuca são flexíveis e independentes; a respiração é normal e a força dos movimentos vem do tronco e de uma bacia ativa; joelhos que são a base para impulsos dinâmicos; o desequilíbrio deixa de ser temido para tornar-se o contraponto do deslocamento de peso, enquanto o repouso vem com naturalidade(e é total) depois do esforço.

³¹ FOLHA/AURÉLIO, Op. Cit., p. 271.

A providência pedagógica sugerida por BERGE para permitir que essas condições de harmonia corporal se estabeleçam é a de que o educador deverá proporcionar uma reeducação da receptividade auditiva e sensorial do aluno, pois a coordenação instintiva repousa essencialmente na receptividade que a reflexão impede de acontecer. Coordenações instintivas harmoniosas dependem essencialmente de um esqueleto bem constituído (uma questão de estrutura); do tônus muscular restabelecido (livre de tensões ou bloqueios, restabelecendo a eutonia) e do comando nervoso bem diferenciado entre esquerda e direita (noções de lateralidade). Esse sentido cinestésico global proporciona um clima de distensão que precede a aplicação dos exercícios-jogos para a reafinação do instrumento corporal.

O que BERGE apresenta, enfim, é uma metodologia fundamentada basicamente em dois pontos principais: no caráter lúdico, (o prazer da dança, da liberdade, da espontaneidade através da criação) e no caráter cinesiológico (presente na concepção dos exercícios-jogos precedidos pelo reconhecimento das coordenações instintivas), priorizando a necessidade do resgate de uma receptividade sensorial através de uma educação corporal.

É, portanto, através da redescoberta de si mesmo, que o corpo reorganizará o espaço, ampliando os limites aos quais se restringiu até então, podendo desenvolver a consciência do outro e o sentido de grupo, não aquele competitivo, mas sim cooperativo, através da livre manifestação de seu ser associada ao relacionamento social.

Ei-lo finalmente, o corpo dançante, um corpo que se expressará através da alma, no espaço e na relação com os outros.

2. Rudolf Laban e Valerie Preston-Dunlop: resumo de suas propostas teórico-metodológicas

Freqüentemente o nome LABAN vem sendo citado quando se fala, se pesquisa, se pratica e se quer entender e analisar a dança. Por quê?

Rudolf LABAN foi um artista e estudioso da dança, nascido na Hungria no final do século passado, que desenvolveu pensamentos tão inovadores que até hoje são extensamente utilizados. Arquiteto, pintor e coreógrafo, um dos precursores do movimento da dança expressionista da Alemanha do início do século, dedicou-se ao estudo geral dos movimentos humanos e, particularmente, da arte da dança. Foi o mundo das expressões dramáticas que mais o encantou, pelo fascínio que as possibilidades do movimento exerciam sobre sua personalidade artística e instigante.

O que o instigou foi justamente a qualidade com que o movimento era executado; em outras palavras, se ele era mecânico, automático³², ou se poderia também ser voluntário, expressivo, espontâneo... e, principalmente, como os elementos da dança poderiam ser isolados ou combinados. Sim, pois suas pesquisas o levaram à conclusão de que existem vários níveis de esforço nos movimentos.

LABAN aprofundou seus estudos até idealizar um sistema de notação dos movimentos, conhecido por *Labanotation* ou Notação Laban, e difundido no mundo todo por seus seguidores; concluiu sua pesquisa codificando

³² Na Inglaterra, realizou estudos sobre eficiência e fadiga no trabalho industrial.

os movimentos considerando-se as variações de peso, tempo, fluência, e espaço, bem como suas respectivas combinações³³.

Os estudos de LABAN traduziram por esforço as seguintes qualidades que podem se apresentar no movimento:

- peso (forte-pesado-firme e fraco-leve-suave)
- tempo (rápido-súbito e lento-sustentado)
- espaço (direto e flexível-indireto)
- fluência (livre e controlada)

Essas qualidades podem se apresentar conforme o quadro “Verificação dos aspectos de Peso, Tempo, Espaço e Fluência”³⁴ abaixo:

Fatores de movimento	Elementos do Esforço		Aspectos mensuráveis (funções objetivas)	Aspectos classificáveis (sensação do movimento)
	(lutantes)	(complacentes)		
Peso	forte	suave	Resistência forte (ou graus menores até fraco)	Leveza leve (ou graus menores até pesado)
Tempo	súbito	sustentado	Velocidade rápida (ou graus menores até lento)	Duração (longo ou graus menores até curto)
Espaço	direto	flexível	Direção direta (ou graus menores até ondulante)	Expansão flexível (ou graus menores até filiforme)
Fluência	controlada	livre	Controle parado (ou graus menores até libertado)	Fluência fluida (ou graus menores até parando)

³³ Somente na década de 50, LABAN completou sua obra, o sistema *effort-shape* (ou esforço-forma), que descreve e analisa movimentos funcionais e artísticos, contando, para isso, com a ajuda de sua grande amiga, colaboradora e discipula, Lisa ULLMANN.

³⁴ LABAN, Rudolf. Op.Cit., SP: Summus, 1978.

Quando LABAN determinou os elementos constituintes do movimento, elegeu a energia, o tempo e o espaço como fatores combinatórios para obtenção das oito dinâmicas do movimento³⁵:

ELEMENTOS DO MOVIMENTO

DINÂMICAS	ENERGIA	TEMPO	ESPAÇO
deslizar	leve	lento	direto
flutuar	leve	lento	flexível
sacudir	leve	rápido	flexível
esvoaçar	leve	rápido	direto
pressionar	forte	lento	direto
socar	forte	rápido	direto
torcer	forte	lento	flexível
talhar	forte	rápido	flexível

LABAN acreditava que, além da compreensão funcional do movimento, o estudo de sua mecânica teria que passar também pela compreensão da consciência do corpo, do movimento natural...a arte do movimento:

*“A fonte da qual devem brotar a perfeição e o domínio final do movimento é a compreensão daquela parte da vida interior do homem de onde se originam o movimento e a ação. Tal compreensão aprofunda o fluir espontâneo do movimento, garantindo uma eficaz agilidade. A premência interior do ser humano para o movimento tem que ser assimilada na aquisição da habilidade externa para o movimento. Existe uma relação quase que matemática entre a motivação interior para o movimento e as funções do corpo; e o único meio que pode promover a liberdade e a espontaneidade da pessoa que se move é ter uma certa orientação quanto ao saber e quanto à aplicação dos princípios gerais de impulso e função.”*³⁶

Foi tão importante o legado de LABAN que Lisa ULMANN, contemporânea do famoso pesquisador, afirma com propriedade:

³⁵ Adaptado a partir de ARRUDA, Solange. Op.Cit., p.36.

³⁶ LABAN, Rudolf. Op.Cit.p.10

“Sua pesquisa e metodologia sobre o uso do movimento humano, pela profundidade e extensão, são hoje base para uma melhor compreensão do homem por meio do movimento, modernamente utilizada nos mais diversos ramos da arte e da ciência: dança, teatro, educação, trabalho, psicologia, antropologia, etc.”³⁷

Os estudos de LABAN são evocados aqui por servirem de esteio ao aprofundamento das bases metodológicas de meu trabalho, fundamentadas em uma de suas mais importantes seguidoras, Valerie PRESTON-DUNLOP, autora da Coreologia, termo que designa “estudo da dança” ou “ciência da dança”. Seus estudos diferenciavam-se de LABAN no sentido de que ela abordaria sim o estudo do movimento, mas sem restringir-se apenas a ele.

Enquanto LABAN quis

“construir uma ciência para a dança que fosse independente da música, (...) dividindo seus estudos em três grandes áreas: o estudo do espaço (“choreutics”), das dinâmicas (“eukinetics”) e da escrita da dança (“kinetographie” ou “labanotation”), (...) Valerie e outros seguidores de LABAN expandiram seus estudos, introduzindo o estudo do som, do espaço geral e do dançarino como componentes essenciais a qualquer tipo de dança”³⁸

Neste momento torna-se mais fácil ao leitor compreender porque a Coreologia foi fundamentalmente eleita por esta pesquisa:

“através da Coreologia, pesquisas, notações de dança, performances, coreografias e ensino tornam-se mais profundos e significativos, pois exploram e estudam elementos que compõem uma específica dança como um todo.”³⁹

Para PRESTON-DUNLOP a Coreologia focaliza os elementos estruturais da dança, conforme ela própria os classificou:

³⁷ LABAN, Rudolf. Op. Cit., loc. cit., p. 11

³⁸ MARQUES, Isabel. *Movimento de Reorientação curricular. Educação Artística. Visão de Área-Dança*. SP: Prefeitura Municipal, 1992, p.5

³⁹ Ibid. p.5

- dançarino
- movimento
- espaço geral
- som

LABAN desenvolveu o sistema de notação em dança ou Labanotation e, através da Coreologia desenvolvida por PRESTON-DUNLOP, têm-se

*“um método de abordagem para fazer, apreciar, compreender e ensinar a dança já conhecida ou não, (...) dando-lhe sentido que vai além do universo pessoal do aluno, ou seja, além de objetivos de auto-conhecimento, auto-expressão, auto-desenvolvimento.”*⁴⁰

A coreologia estuda a dança organizando-a através de estruturas, as estruturas da dança. Toda dança pressupõe movimentos; todo movimento, se humano, é feito por um corpo. Esta a primeira estrutura fundamental para a Coreologia: o corpo ou as partes do corpo.

Em todos os momentos da vida pessoas utilizam seus corpos, para as mais variadas atividades; na dança, o corpo pode ser usado por inteiro, como um todo ou combinações de algumas de suas partes.

Valerie PRESTON-DUNLOP, em sua publicação intitulada *“Dance is a language, isn't it?”*⁴¹, considerando o corpo humano por partes, focaliza tronco, membros, articulações, cabeça e superfícies⁴². Os membros compreendem as extremidades do tronco: braços e pernas. As articulações são a união entre o tronco, seus membros e seus prolongamentos(ombros, cotovelos, joelhos, mãos, dedos...). A cabeça é o farol deste corpo, que pode ou não ser

⁴⁰ MARQUES, Isabel. Op.cit., loc. cit., pp. 3,4

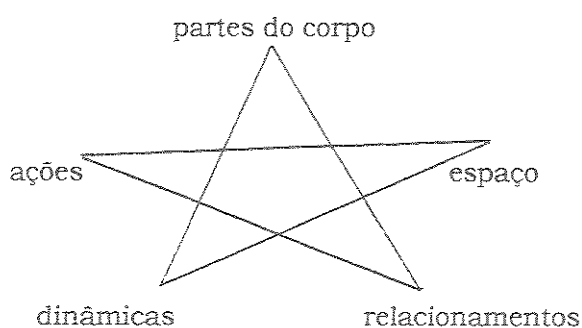
⁴¹ PRESTON-DUNLOP, Valerie. *Dance is a language, isn't it?*. London: Laban Centre for Movement and Dance, 1981.

⁴² Ibid. p. 22

ativado para orientar seus movimentos. As faces ou superfícies de um corpo são seus vários pontos de vista: um lado, o outro, de frente, de costas; as superfícies de braços e pernas são o lado de fora, o lado de cima, o lado de dentro, o lado de baixo; as superfícies das mãos são as costas da mão e a palma da mão, e assim por diante.

Ei-lo: um corpo. Novamente, um movimento de dança pode ser realizado com todo este corpo, ou apenas algumas partes dele, combinadas entre si. Mas o corpo de um dançarino está sempre ativo na dança, independentemente de estar agindo ou em repouso. Dessa maneira a coreologia descortina seu primeiro foco de estudo: a organização do corpo.

Seguindo a linha de estudos de PRESTON-DUNLOP, este corpo desenvolve ações, num determinado espaço, com uma determinada dinâmica: estes são os relacionamentos possíveis/existentes em uma dança. Nesta frase configuramos os cinco elementos da estrela da Coreologia, conforme a ilustração⁴³ que se segue.



⁴³ Adaptado de MARQUES, Isabel. Op.Cit. p.7

Para a coreologia, a estrela máxima da dança é o movimento. E as maneiras que ele pode acontecer estão representadas através das combinações entre seus elementos, representados por cada ponta dessa estrela.

O corpo fica no topo, seguido à esquerda pelas ações. Ações, como o próprio nome sugere, são categorias de movimento. Quando alguém anda, utiliza a ação de andar; quando alguém acena, utiliza a ação de acenar, tanto quanto alguém que cai, que corre, que se deita, que se levanta, que se abaixa, e assim por diante. Ações são categorias de movimento organizadas e coordenadas dentro de uma dança.

Assim como as partes do corpo, as ações podem ser coordenadas entre si em uma infinita seqüência de combinações. Podem ser dançadas por uma só pessoa ou por várias delas. Podem ser realizadas em um mesmo tempo ou em parte dele. As ações tomam forma no corpo como um todo ou em partes dele: no tronco, na cabeça, em algumas articulações... O importante é perceber que cada ação é única, realizada com uma intenção, com um objetivo: aquele que o dançarino, ou seja, seu corpo - coordenado - determinar.

À direita do corpo, em oposição às ações, na estrela do movimento, se coloca o elemento espaço, que pode ser o pessoal (individual, do dançarino com ele mesmo) ou o geral (do dançarino com o espaço físico)⁴⁴. O espaço individual ou pessoal também é chamado de *kinesfera*:

⁴⁴ Essa classificação do elemento espaço como *pessoal (kinesfera)* e *geral* segue a apresentada por MARQUES (1982), em sua adaptação do original de PRESTON-DUNLOP (1989) "*personal space (kinesphere)*" e "*shared space*".

*“o estudo do espaço feito por LABAN é bastante complexo, inclui escalas de ocupação harmônica do espaço de cada um, seus significados e uma infinidade de definições. O importante é lembrar que cada um possui seu espaço pessoal ou a kinesfera, que pode ser ocupada em níveis, planos, formas diversas de acordo com aquilo que se vive, se pensa, se expressa, se participa, se comunica com os outros dentro de uma sociedade através de uma dança”*⁴⁵

O espaço geral é todo aquele que será utilizado pelo dançarino e sua dança; é onde acontecem as ações realizadas pelo corpo do dançarino. Também pode ser modificado com luzes, objetos, cores, formas, cheiros... Este é um caso de alteração do espaço, mas uma dança também pode ocorrer em um espaço sem necessariamente alterá-lo fisicamente: na rua, no salão de baile, numa festa. Entretanto, é bem certo que o dançarino através de sua dança, modificará este espaço, preenchendo-o de tal maneira com o significado de sua dança que os espectadores seguirão este dançarino e sua dança por onde quer que ele esteja.

Para compreender melhor a ocupação deste espaço, LABAN definiu mais duas categorias de análise: os três níveis (alto, médio e baixo) e os três planos (porta, mesa e roda). PRESTON-DUNLOP os descreve com muita poética:

*“Like all habitations, it has areas, distinct places, a layer above, between him and heaven; layer below, linking him to the ground; a place in front, into which he sees; a place behind, which he can only sense; and two more, one at this right, one at his left.”*⁴⁶

Ações no nível alto podem ser exemplificadas através de saltos, do caminhar na ponta dos pés, da elevação dos braços para o céu; no nível médio elas acontecem, por exemplo, quando alguém se abaixa para se desviar de

⁴⁵ MARQUES, Isabel. Op.Cit., p.10

⁴⁶ “Como todas as habitações, ele (o espaço) tem seus locais distintos (...) a camada acima, entre ele (o dançarino) e o céu; a camada abaixo, ligando-o com o chão; um local à frente, dentro daquilo que ele vê; um lugar atrás, o qual ele só pode perceber; e dois mais, um à sua direita, um à sua esquerda.” (PRESTON-DUNLOP, Valerie. Op.Cit., 1987)

um galho de árvore, ou ao sentar em uma cadeira, ou ao fazer uma reverência típica dos orientais. E no nível baixo, freqüentemente quando alguém se abaixa para pegar algo no chão, para amarrar os sapatos; dar cambalhotas, deitar-se, são ações no nível baixo.

Os planos também encontram seus exemplos: o da porta, quando os movimentos realizados evidenciam a altura e a largura; o da mesa, quando principalmente utilizam-se da largura e da profundidade. E, finalmente, o da roda, privilegiando profundidade e altura.

As combinações entre níveis e planos dos movimentos no espaço resultam no que a coreologia chama de ações espaciais, sempre relacionando áreas distintas deste corpo (extremidades, por exemplo) com o seu centro: aumentar, elevar, crescer, estender, esvaziar, diminuir, abaixar, arrastar, expandir, abrir, fechar, progredir, recolher, avançar, recuar, esticar, encolher, dentre outras.

As ações espaciais, segundo PRESTON-DUNLOP, são estruturas que definem unidades de composição. Pela visualização dessas estruturas e suas combinações entre si, através das ações dinamicamente realizadas pelo corpo do dançarino, sua dança toma significado: *"they form the visible structure through wich the meaning emerges. Without the spatial structure the star falls."*⁴⁷

Ainda constituindo o elemento espaço, a coreologia aborda o deslocamento através da utilização de linhas, curvas e formas, utilizando-se para isso das tensões, progressões e projeções espaciais.

⁴⁷ "Elas formam a estrutura visível, através da qual o significado emerge. Sem a estrutura espacial a estrela cai." (PRESTON-DUNLOP, Valerie. Op.Cit., 1987)

A esta altura é possível ao leitor compreender como cada elemento abrangido pelos estudos coreológicos está intrinsecamente ligado, relacionado ao outro. Segundo MARQUES (1982), formas, linhas, progressões, projeções e tensões são maneiras de estabelecer um padrão de movimento... são as unidades corêuticas:

*“Existem várias maneiras de mostrar, de deixar claro, as unidades corêuticas, quer dizer, as linhas curvas ou retas feitas no espaço por um corpo parado ou em ação. Segundo afrina Preston-Dunlop, estas são as ‘Unidades Corêuticas: Maneiras de Materialização ou CHUMM’. São elas: as tensões espaciais, as progressões, as projeções, e as formas.”*⁴⁸

Um movimento que se utiliza de linhas horizontais ou definidas de deslocamento no espaço (que podem ser verticais, inclinadas ou não) se realiza por meio de progressões espaciais, já que estas linhas podem ser retas ou curvas (que também podem ser espirais de movimento, variando entre convexas e côncavas, deslocando-se através de eixos verticais ou horizontais), desenhando o percurso do movimento.

Quando estas linhas no espaço não se utilizam de deslocamento para definirem-se, mas permanecem definidas no corpo do dançarino, ele então está utilizando as projeções espaciais, que dão continuidade ao movimento (mesmo este permanecendo sem deslocar-se visualmente pelo espaço), expressando-se através da sua projeção em determinadas partes do corpo: pelo olhar, por uma de suas extremidades, etc.

As formas compostas pelo desenho retilíneo ou curvo da ocupação deste corpo no espaço apresentam seu significado pelas tensões espaciais, qualidade de movimento que se visualiza nos espaços vazios entre as

⁴⁸ MARQUES, Isabel. Op.Cit., p.11

partes do corpo envolvidas nestas formas.

Este desenho formado no espaço não apenas pode ser criado por um só corpo como também pode surgir através do relacionamento entre um ou mais dançarinos ou elementos cênicos do espaço.

Voltando à estrela da coreologia, o movimento é realizado por partes do corpo, que fazem uma variedade de ações, as quais criam formas e desenhos, tamanhos e distâncias, direções e orientações, volumes e vazios no espaço, conforme suas unidades corêuticas. Na quarta ponta dessa estrela, o ritmo e as dinâmicas dão um tom ao movimento, modificando-o e conferindo a ele mais significado: *“as dinâmicas do movimento se assemelham às cores básicas da pintura. É possível restringir-se ou entregar-se aos elementos do movimento.”*⁴⁹

Retornando aos estudos de LABAN, segundo seu gráfico de esforços, os quatro elementos que determinam as dinâmicas de movimento seriam:

- peso: forte e fraco
- tempo: rápido e lento
- espaço: direto e flexível
- fluência: livre e controlada

Os movimentos de uma dança podem apresentar mais de um desses elementos combinados entre si; a caracterização da dinâmica da movimentação dá-se, então, pela maior ou menor ocorrência (ou predominância) de um deles. Isso implica dizer que diferentes dinâmicas (e suas combinações entre si) conferem diferentes significados a uma dança.

⁴⁹ ARRUDA, Solange. Op. Cit., p.35

Quando PRESTON-DUNLOP discorre sobre a dinâmica, ela focaliza justamente essa diferenciação, sobre dois aspectos distintos: a qualidade e a quantidade. Ela pressupõe que esses quatro elementos (peso, tempo, espaço e fluência) combinam-se entre si, sendo presentes em quantidade nos movimentos, assim configurando-se essencialmente na sua estrutura, ao mesmo tempo que seriam também o resultado exato do esforço, em relação à qualidade de sua intenção. Ou ainda, como diria MARQUES (1982): *“Normalmente não existe, em um movimento, um destes elementos isolados, mas um deles pode chamar mais a atenção, quanto ao peso, quanto ao tempo, quanto ao espaço, quanto à fluência.”*⁵⁰

Eis que finalmente se apresenta a quinta e última ponta dessa estrela, os relacionamentos. Neste ponto a coreologia quer mostrar exatamente as combinações entre as quatro pontas anteriores, e que se apresentam no corpo do dançarino. Os relacionamentos ocorrem no espaço, são criados por ações, têm qualidades através das dinâmicas e são visíveis no corpo.

Alguns exemplos de como os relacionamentos ocorrem: quando um dançarino se relaciona com dois ou mais dançarinos, ou quando dança um solo; quando seu foco se direciona para o público ou é interno; quando os seus movimentos são complementares, similares ou mesmo opostos ao de outro(s) dançarino(s).

Ações e dinâmicas que se apresentam em um corpo de um(ou mais) dançarino(s) em um determinado espaço podem ser complementares, idênticas, simétricas, opostas, invertidas... estas são apenas algumas indicações de como se desenvolvem os relacionamentos, concluindo a estrela máxima da dança.

⁵⁰ MARQUES, Isabel. Op.Cit., p.15

3. Mary Joyce: resumo de suas propostas teórico-metodológicas

*"I love dancing.
We twist and turn
Run like a special magic
Flowing in the air
Feeling the patterns
upon my feet.
I could be fearless
Twisting in the air
Like a spiral ball
Filling me up with shapes
I float in the air
Full of magic...
I love dancing."*⁵¹

Estas singelas frases de uma criança de terceira série sobre sua experiência com a dança criativa introduzem neste momento o trabalho de Mary JOYCE: seus estudos e práticas de dança criativa para crianças.

Em seu livro intitulado *"First steps in teaching creative dance to children"*, Mary JOYCE apresenta seu material de pesquisa como uma derivação dos ensinamentos do grande analista do movimento Rudolf LABAN⁵². Isso porque, como ela própria define, *"the language of dance is movement. The instrument is the human body."*⁵³

⁵¹ Respeitando as diferenças semânticas que existem entre os idiomas, essa seria a fala de Hugo A. Sevilla, aluno da *George Hall School (third-grader=equivalente no Brasil à terceira série do 1º Grau)* em *San Mateo, California, EUA*, 1992: *"Eu amo dançar. Nós viramos e giramos. Correr como uma mágica especial. Flutuando no ar. Sentindo como são meus pés. Eu poderia ser destemido, virando no ar, como uma bola em espiral. Sustentando-me pelas formas. Eu paio no ar, cheio de mágica. Eu amo dançar."* (JOYCE, Mary. Op. Cit., p.1.)

⁵² Ibid. p.X-Preface: *"The source material for this book is derived from the teachings of the great movement analyst Rudolf Laban and his followers"*.

⁵³ *"A linguagem da dança é o movimento. O instrumento é o corpo humano."* (Ibid, p.1)

Assim como a Teoria do Movimento de LABAN estrutura os elementos constituintes do movimento, a dança criativa os aborda de uma maneira única:

“The goal of creative dance is to lead the children to creative use of the elements of dance. First they explore and experiment. Next they understand and control. Finally they use the elements for artistic expression.”⁵⁴

A dança criativa se baseia em quatro elementos básicos: corpo, espaço, força e tempo. Explorando as possibilidades inerentes a cada um, bem como as combinações entre eles, aproxima-se assim, em muito, aos elementos constituintes do movimento de LABAN.

Seguindo os estudos de LABAN e PRESTON-DUNLOP, Mary JOYCE esclarece as categorias de cada elemento de maneira semelhante: o corpo que se utiliza do espaço, da força e do tempo para se mover. Parafraseando JOYCE, seria essa a narrativa:

O corpo...

... que tem suas partes externas, como a cabeça, os ombros, as costas, as pernas, e suas partes internas, como coração, músculos, ossos, articulações;

... que faz movimentos, como esticar e dobrar, torcer e girar, aumentar e diminuir. Suspender, desabar (queda), balançar, sacudir e oscilar (pêndulo), são as qualidades desses movimentos;

⁵⁴ “O objetivo da dança criativa é conduzir as crianças ao uso criativo dos elementos da dança. Primeiro elas exploram e experimentam. Em seguida entendem e controlam. Finalmente elas usam os elementos para a expressão artística.” (JOYCE, Mary, Op. Cit., p.8)

... que caminha, porque as pessoas têm dois pés, e os combinam através de alguns passos básicos: andar, correr, saltar sobre algo, pular com um dos pés, dar um grande pulo!⁵⁵

O espaço...

... pois mesmo quando as pessoas não estão se deslocando, seus corpos fazem determinadas formas no espaço, utilizando determinados níveis. E quando elas se deslocam, cada movimento tem sua direção, tamanho, foco, lugar e trajetória.

A força...

... que modifica os movimentos, ou ainda, os diferencia, dependendo da intensidade (precisa ou suave), do peso (forte ou leve), da resistência (firme ou solta), e da fluência (livre ou controlada);

O tempo...

... porque os movimentos têm sempre uma batida, ou pulso, assim como um acento que, associados à velocidade (rápida ou devagar) e à duração (longa ou curta), produzem um padrão rítmico.

Estes quatro elementos compreendem o mundo da dança, segundo Mary JOYCE: *“thorough knowledge of the basics is essential to anyone contemplating the teaching of dance.”*⁵⁶

⁵⁵ É importante notificar o leitor que, no idioma inglês existem palavras distintas para cada tipo de salto ou pulo, diferentemente da nossa língua, quando temos que sempre “qualificar” o tipo de salto desejado: jump=saltar tirando os dois pés do solo ao mesmo tempo; hop=saltar num só pé.

⁵⁶ *“Um profundo conhecimento desses fundamentos é essencial para quem deseja compreender o ensino da dança.”* (JOYCE, Mary. Op. Cit., p.4)

Estabelecida a ligação entre a teoria de LABAN e a dança criativa, esta pesquisa se aplica metodológica e didaticamente através da prática de dança criativa desenvolvida por Mary JOYCE, para responder à questão inicial sobre uma alternativa em aulas de dança: a possibilidade de explorar conteúdos técnicos, teoricamente fundamentados, através de uma maneira criativa e desvinculada dos tradicionalismos das técnicas formais.

*“In creative dance there is no ‘right’ or ‘wrong’. There are no routines to learn. What is important(...) is that the dancer draw on inner resources to make a direct and clear statement. An increase in skill increases ability to communicate, but in creative dance the statement comes before technique.”*⁵⁷

O que a dança criativa pretende mostrar é que, *“based on the craft of self-expression”*⁵⁸, sua prática fornece os subsídios necessários para o desenvolvimento espontâneo e criativo da linguagem do movimento: *“working with the craft opens the pathway for expression of the inner being.”*⁵⁹ Segundo ela,

*“for the professional dance performer, the road to dance begins with training of the instrument, the body. In creative dance, the road begins with exploration of the elements of the dance.”*⁶⁰

Ela alerta os professores de dança para uma correta utilização dos elementos básicos na composição do método de ensino para crianças, ou seja, como os elementos devem ser explorados dentro de uma estrutura clara, sempre com a proposta de ser alegre, envolvente e estimulante para o verdadeiro

⁵⁷ “Na dança criativa não existe ‘certo’ ou ‘errado’. Não há rotinas para aprender. O que é importante(...) é que o dançarino busque recursos internos para fazer uma proposição clara e direta. Um aumento na habilidade aumenta a capacidade de se comunicar, mas na dança criativa a proposição vem antes da técnica.” (JOYCE, Mary. Op.Cit., p.1)

⁵⁸ “Baseada na arte da auto-expressão”. (Ibid. p.2)

⁵⁹ “Trabalhar com esta arte abre o caminho para a expressão do ser interior.” (Ibid)

⁶⁰ “Para o artista de dança profissional o caminho da dança começa com o treino de seu instrumento, o corpo. Na dança criativa, o caminho começa pela exploração dos elementos da dança.” (Ibid)

crescimento artístico e pessoal dessas crianças.

Para atingir esses objetivos, as aulas necessitam de um plano estruturado para cada sessão, constituído de três passos básicos; cada uma das aulas (1) apresenta o elemento a ser explorado, dá aos alunos (2) a oportunidade de experimentá-lo e (3) solicita que eles o utilizem da maneira mais simples. Estas três fases distintas formam a base do Planejamento de Aulas e, por serem objetivamente constituídas, foram as adotadas em meu trabalho, e serão mais abrangentemente apresentadas no Capítulo III, por se tratarem exatamente do subsídio prático para o desenvolvimento dos exercícios propostos por minha sistemática.

Projeto A Dança das Crianças

Capítulo II : Uma Experiência de Ensino - Primeira Fase

“Para mim, a dança é não apenas uma arte que permite à alma humana expressar-se em movimento, mas também a base de toda uma concepção da vida mais flexível, mais harmoniosa, mais natural. A dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim.”

(Isadora Duncan)

O Projeto A Dança das Crianças é apresentado neste capítulo, reafirmando suas fundamentações nas propostas metodológicas já apresentadas. Como já disse, ele também é resultado da continuidade de um primeiro trabalho, de minha autoria, desenvolvido sob o título de Projeto Brincadança - Oficina Livre de Improvisação em dança para crianças, cuja avaliação serviu como base de referência para a presente pesquisa e para o início de toda a problemática questionada por mim.

Iniciando meus estudos e pesquisas em dança, no Projeto Brincadança, desenvolvi o que denominei Plano de Ação, talvez um primeiro ensaio na tentativa de investigar métodos de ensino de dança não-tradicionais. A recorrência a esse trabalho se faz no intuito de justificar mais uma vez essa busca.

Como objetivo geral, preocupei-me em buscar uma metodologia de prática corporal que proporcionasse uma afinação do corpo, enquanto instrumento da dança, permitindo a livre manifestação do ser, recuperando a espontaneidade do movimento expressivo.

Em última análise, esta metodologia pesquisada ainda deveria se desenvolver numa sistemática que permitisse adaptá-la a cada grupo específico de crianças abordado, respeitando o contexto social de onde se originam, bem como sua faixa etária.

No sentido de viabilizar, isto é, iniciar realmente a aplicação destas propostas que começariam a emergir, fruto de minhas experiências anteriores¹, tratei de buscar a clientela específica, alvo e finalidade de todo este trabalho.

¹ Inicialmente com minha prima (as manhãs/tardes de dança) e, posteriormente, com o Projeto Brincadança, em Bauru, conforme relatei na Introdução dessa Dissertação.

Através de um primeiro contato com uma Instituição Beneficente da cidade de Campinas/SP, no início do ano de 1995, o Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia, tive a oportunidade de participar de um Projeto subvencionado pela FEAC - Federação das Entidades Assistenciais de Campinas, denominado Projeto de Parceria, pois engloba a ação em conjunto de três Instituições atendidas/credenciadas pela FEAC: o próprio Centro Comunitário, a Associação Beneficente Salém e o Projeto Gente Nova - PROGEN².

Julguei, àquela época, que seria uma excelente oportunidade para o início do desenvolvimento de minhas primeiras idéias, de uma primeira tentativa metodológica, o que chamo hoje de um ensaio metodológico.

Este ensaio assim o denominei por se tratar realmente de uma primeira tentativa, já que se diferenciava das referências das experiências anteriores pelo caráter sistematizado de pesquisa.

Inicialmente elaborei esta sistematização metodológica através de duas etapas para o desenvolvimento do trabalho, as quais apresento a seguir, exatamente como pretendia, em 1995:

1ª) Elaboração do conteúdo metodológicos

Estabeleci algumas preceitos técnicos, os quais se seguem:

- relação do corpo com o chão (pés no chão/enraizamento): ao considerar o corpo humano como uma pilha de ossos superpostos, o ponto de apoio no chão seria constituído, para cada membro inferior, por um tripé composto pelo osso calcâneo (do calcanhar) e por dois apoios anteriores na região do metatarso.

² Referências e maiores informações sobre o *Projeto de Parceria* (oficinas integradas promovidas pela FEAC, desenvolvidas simultaneamente em três Instituições Assistenciais subvencionadas) serão apresentadas ainda nesse Capítulo, no item Universos Institucionais.

A prolongação dos dedos complementa essa sustentação. A partir da boa relação deste apoio com o chão é que pode se desenvolver melhor sustentação e melhor qualidade de movimentação pelo espaço;

- movimentos periféricos versus movimentos do centro (eixo): os movimentos do corpo deverão partir de dentro para fora, assim como sua intenção, estabelecendo uma justa relação entre a emissão de energia central e sua transmissão fiel à periferia. Utilizando uma imagem figurativa como exemplo, seria como a seiva de uma planta que, partindo das raízes, percorreria a árvore até as menores folhas.

As

“(...) constatações segundo as quais o esqueleto, a musculatura e a própria pele, estão repartidos conforme a mesma disposição hierárquica, deverão guiar-nos em nosso trabalho e permitir-nos inventar mil modos de obter harmonia funcional. Todas as leis da dinâmica natural do corpo são ditadas pelo mesmo princípio. O movimento deverá, em consequência, resultar de um impulso de baixo para cima, do centro do corpo para a periferia”³;

- dispersão versus concentração: desenvolver a capacidade de concentração em atividades diversificadas, sem deixar de utilizar o caráter irrequieto e ativo que traduz a infância/juventude, antes direcionando-o para o trabalho criativo;

- repetitividade versus variedade de movimentos: averiguar o aumento do vocabulário expressivo durante a evolução das atividades, tornando possível a plena expressão de si mesmo. Este aumento não seria apenas quantitativo, mas primado também pela qualidade e consistência da movimentação;

- uso do espaço amplo: muitas vezes o aluno não se dá conta das possibilidades de utilização do espaço para exploração de sua movimentação. A diversidade na maneira de utilizá-lo iria desde a exploração do local físico (seus limites

³ BERGE, Yvonne. *Viver seu corpo - Por uma pedagogia do Movimento*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. p. 56.

fronteiriços, suas dimensões, etc.) até os seus níveis (alto/médio/baixo). Dessa maneira, o corpo redescobriria o espaço e o reorganizaria;

- sensibilização musical: o desenvolvimento da memória auditiva (musical) e do sentido do ritmo: buscar a musicalidade dos movimentos, propiciando a descoberta do domínio espaço-temporal e, por conseguinte, uma reorganização do ritmo cotidiano da vida.

“A medida é mecânica. O ritmo, ao contrário, é energia. Anima o corpo em movimento se este não lhe opuser zonas de resistência. É ele que nos transporta no espaço, na aula de dança, segundo cadências mais ou menos lentas, diferenciadas pelos tempos fortes da melodia.(...) Escutar música com grande receptividade incita naturalmente a mexer-se, e se aprendemos a mexer-nos harmoniosamente, com ritmo, isto já é o início da dança, isto é, manifestação viva, espontânea, benfazeja, de nossa capacidade de criação. (...) A escuta e a compreensão da música levam, de modo feliz, à conquista do sentido espacial.”⁴;

- exploração de movimentos pendulares: através da descoberta de seu centro de gravidade, o aluno poderia controlar a força de inércia das diferentes partes do corpo lançadas no movimento. BERGE acreditava que observando a alternância rítmica da lei do pêndulo, o movimento tornar-se-ia harmonioso e consistente;

- articulações e suas relações: situar uma boa relação articular, que possa permitir ao corpo a amplitude de seus movimentos - respeitando seus limites - que proporcione a diferenciação gestual na qualidades de seu vocabulário expressivo;

- ritmo respiratório: situar bem os momentos de respiração, determinados pelo ritmo dos movimentos e de seu esforço: a respiração deverá ser a auxiliadora do movimento, fluindo com naturalidade em cada momento.

2ª) Trabalho Prático:

⁴ BERGE, Yvonne. Op.Cit. pp. 82, 87, 89.

A partir dos exercícios corporais já elaborados e utilizados no Projeto Brincadeira, realizado em Bauru/SP, e de um estudo mais aprofundado das propostas de Yvonne BERGE, arraigadas na filosofia de Isadora DUNCAN, e também de uma pesquisa bibliográfica mais abrangente sobre o tema, pretendia desenvolver uma metodologia sistematizada de trabalho corporal em dança, enfatizando principalmente o caráter lúdico do movimento, a liberdade, o prazer pela/para/com a dança.

Neste sentido, constitui a proposta no contexto de algumas brincadeiras infantis, direcionando-as de tal modo a se tornarem eficazes e eficientes para a aplicação da metodologia pesquisada. BERGE, apoiada nos princípios desenvolvidos por sua pesquisa pessoal, elaborou uma série de exercícios-jogos que, segundo ela mesma, facilitariam o aprendizado:

“Não pretendo ‘aumentar’ a colcha de retalhos formada pelos inúmeros exercícios corporais propostos continuamente por livros e revistas; simplesmente gostaria que meus conselhos estimulassem a imaginação dos responsáveis de grupos, e que minhas sugestões servissem aos professores de dança, aos cinesioterapeutas ou aos especialistas em psicomotricidade que, muitas vezes, sentem dificuldade em transmitir um saber teórico demais.”⁵

Ainda segundo BERGE,

“é importante estar consciente das seis etapas que presidem a organização desses exercícios-jogos, que são:

- 1. a descoberta do corpo;*
- 2. o domínio do sentido muscular;*
- 3. a educação do sentido rítmico e musical;*
- 4. o domínio da orientação espacial;*
- 5. o contato social, coral;*
- 6. a expressão de si, dos seus sentimentos.*

Esses elementos não são compartimentos e devem ser adaptados de acordo com a idade e as possibilidades de cada um.”⁶

⁵ BERGE, Yvonne. Op. Cit., p. 133.

⁶ Ibid. p. 138.

Dessa maneira, fundamentando-me em BERGE, elaborei um total de dez exercícios-jogos (constituindo o que denominei de Planejamento 1995 - porque foi no ano de 1995), adaptados de alguns já bastante utilizados, dos quais cinco apresento a seguir:

- Dança dos Espelhos: onde cada participante se torna efetivamente o reflexo do outro:

- Dança do Siga-o-Mestre: onde as crianças/alunos são divididos em dois ou mais grupos, e os mestres se revezariam na condução de cada grupo.

- Dança das Esculturas: onde cada participante é o escultor de seu companheiro, variando suas formas.

- Dança das Sombras ou “007”: onde os participantes trabalham em duplas, e revezam o comando da movimentação. A imagem do “agente secreto 007”, numa referência aos filmes de espionagem, é focalizada para que a intenção de realmente seguir o companheiro, imitando-o, seja alcançada, com sucesso, de uma maneira mais divertida.

- Túnel do Tempo: onde as crianças/alunos guiam seus movimentos pelas variações rítmicas dos estímulos musicais apresentados, seguindo as diferenciações do tempo da seleção musical.

Com relação à aplicação dos exercícios-jogos, observei um cuidado especial em não dotá-la de um caráter assistencialista ou recreacionista para a comunidade, o que poderia fatalmente ocorrer, devido às características específicas deste tipo de clientela.

Para que isto fosse evitado, recorria freqüentemente ao objetivo fundamental de meu trabalho, onde existiria sempre um método sistemático de trabalho e uma evolução gradual e progressiva da criança/aluno em direção a uma conquista efetiva do domínio corporal.

Vale observar que, nestes tipos de exercícios/atividades, procurei apoiar os elementos didáticos àqueles da experiência comum (cotidiana) da criança/aluno em questão, utilizando-os como catalisadores para o desenvolvimento das propostas metodológicas.

Formaram-se as turmas de dança para as Oficinas de Dança, propostas pelo Projeto de Parceria, nas três Instituições. Assim, ministrei aulas de minhas propostas metodológicas para nove grupos distintos de crianças (distribuídos pelas três Instituições), tentando adaptar as atividades elaboradas para cada situação específica que se me apresentava, durante os meses de trabalho junto àquelas Instituições - março a setembro de 1995, constituindo assim a primeira fase desse trabalho: Planejamento 1995 - Primeira Fase .

A seguir, ainda nesse Capítulo, sob o item Universos Institucionais, apresento individualmente cada uma das três Instituições Assistenciais mencionadas anteriormente, contextualizando essa prática desenvolvida até então.

Ao final desse Capítulo, focalizo meus comentários sobre alguns resultados no item Dificuldades & Vitórias, onde analiso as características e a conduta diferenciada de cada grupo de crianças/alunos durante a aplicação dos exercícios aplicados.

1. Universos Institucionais

No princípio, eram três Instituições Benéficas de Campinas: Associação Benéfica Salém, Projeto Gente Nova, Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia.

Todas as três desenvolvendo suas propostas distintas de trabalho com crianças socialmente menos favorecidas, todas as três subvencionadas e subsidiadas por vários outros organismos ¹, dentre eles, a Federação das Entidades Assistenciais de Campinas - FEAC .

Estas Instituições tinham um projeto de trabalharem em conjunto, num sistema denominado parceria ², onde seus interesses comuns seriam atendidos. Fazia parte deste projeto uma proposta de oficinas integradas, acontecendo simultaneamente nos três lugares. Seriam três oficinas³ distintas - dança, karatê e música - com três profissionais, cada um responsável por uma oficina; profissionais especializados em cada área, gabaritados para o desenvolvimento do projeto.

Estruturaram-se, então, as três Instituições, para criar essas oficinas. O sistema foi organizado de maneira a que cada professor permanecesse durante todo um dia em uma das Instituições, ministrando suas aulas nos períodos

¹ Entenda-se por organismos toda espécie de associação, fundação, organização, privada ou não, que subvenciona financeiramente/socialmente/estruturalmente essas Instituições Assistenciais; por exemplo: Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Governos Municipal, Estadual e Estadual, Empresas Privadas, etc.

² O sistema de parceria foi implantado entre a FEAC e as três Instituições Assistenciais citadas com o objetivo de desenvolver projetos comuns em três lugares distintos, atendendo a clientela diversificada, promovendo uma relação mais estreita entre as Instituições.

³ As Oficinas Integradas compreendiam as oficinas de dança, karatê e música. O sistema de parceria também pretendia estabelecer uma interdisciplinaridade entre as oficinas, de maneira que a clientela atendida conseguisse desenvolver as atividades de maneira integrada, apesar da individualidade de cada proposta.

da manhã e da tarde, com uma interrupção para o almoço - momento no qual os professores estavam presentes para aproximar e facilitar o contato com as crianças e com os outros membros da equipe institucional.

A carga horária estabelecida para cada professor era de vinte horas semanais, divididas entre as Instituições, resultando em uma jornada de trabalho de aproximadamente seis horas e meia por Instituição, ou seja, uma média de três horas e quinze minutos por período de atividades (manhã e tarde), tempo suficiente para a formação de até três grupos de crianças/adolescentes, por período.

Por sugestão minha, também aceita pelas Instituições, optei por dois grupos de crianças/adolescentes por período, já que as atividades das oficinas integradas não começavam rigorosamente no horário em que o professor chegava ao local, havendo sempre um período em que as crianças/adolescentes chegavam ao local, conversavam, trocavam experiências com os monitores, para só depois serem encaminhadas ao início das atividades propostas para aquele horário.

Feito isto, comecei a minha rotina nestes três lugares distintos, rotina esta que significava dedicar-me integralmente às crianças de cada Instituição, tentando aproximar os meus objetivos metodológicos de dança aos objetivos de cada Instituição, às características de cada Instituição, às solicitações de cada Instituição.

É importante salientar, neste ponto, que me foi dada liberdade para trabalhar as minhas propostas de dança, obviamente depois de submetê-las à análise e aprovação em cada Diretoria/Conselho de cada uma das três Instituições.

Os objetivos da minha proposta de dança, aprovada sem restrições, como disse anteriormente, consistiam em proporcionar às crianças atendidas um contato mais efetivo com a dança, não uma dança formal, mas um tipo de expressão artística através do movimento, baseando-me sempre nas referências da clientela, ou seja, tendo como uma referência didática o cotidiano de cada uma daquelas crianças.

Esta proposição, como aparece no Capítulo I desta Pesquisa, é consequência de minha experiência anterior na cidade de Bauru/SP, também apresentada naquele Capítulo, apenas com a diferença de desenvolver uma mesma proposta de trabalho em três lugares diferentes, ao mesmo tempo.

As Oficinas de Dança realizadas nas Instituições: Associação Beneficente Salém, Projeto Gente Nova - Progen e Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia, como já mencionei anteriormente, tiveram o seu início em março de 1995, com término em setembro do mesmo ano. A seguir, apresento cada uma delas, procurando descrevê-las de maneira a elucidar ainda mais este meu relato.

ASSOCIAÇÃO BENEFICENTE SALÉM

Endereço: Rua Conselheiro Antônio Carlos, 1140 (Jardim Campos Elíseos) Campinas/SP.

Horário de atendimento/funcionamento: segundas às sextas-feiras, das oito horas às dezessete horas.

Total de inscrições para a oficina de dança: 69 crianças (31 meninos/38 meninas).

Características:

- 1 grupo com 29 crianças para a manhã (9 a 16 anos)
- 1º. grupo com 18 crianças para a tarde (10 a 15 anos)
- 2º. grupo com 22 crianças para a tarde (6 a 10 anos)

A Salém - como é mais comumente chamada - é uma Instituição subvencionada pela Federação das Entidades Assistenciais de Campinas - FEAC e por outros recursos diversos, como os das comunidades religiosas evangélicas e programas de intercâmbio, como por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID.



Foto 1. Algumas crianças da Salém

A Instituição contava com uma diretoria composta por um presidente, eleito pela comunidade, e com o corpo administrativo responsável pelo funcionamento do local. Pertenciam a este corpo administrativo funcionários contratados pela Instituição, a saber: uma assistente social, uma pedagoga, uma psicóloga, três monitores de atividades (dois para as turmas de adolescentes e pré-adolescentes), um assistente administrativo, duas cozinheiras, um ajudante geral de serviços, dentre outros.

A infra-estrutura era boa: um prédio-casa de dois andares onde, no andar térreo existia uma cozinha, banheiros para as crianças, refeitório (grande salão), área de lazer cimentada e bastante ampla, e recepção/secrretaria.

No primeiro andar existiam quatro salas (por sistema de divisórias), que eram revezadas para o desenvolvimento de atividades com as

crianças - uma para brinquedoteca, uma para vídeo e TV, uma para artes plásticas (desenho, pinturas, esculturas, etc.), e uma última reservada para as crianças do maternal (a Instituição atende a duas turmas de crianças desta faixa etária, de quatro a cinco anos, uma para cada período de funcionamento - manhã/tarde).

O grande salão, localizado na parte térrea, servia para as atividades com grande número de participantes, como também para a reunião do grupo de crianças/adolescentes no início de cada período do dia; também lá eram feitas todas as refeições. As aulas de dança, música e karatê aconteciam no Salão.

A prioridade da Salém, bem como das demais Instituições, não se limitava ao assistencialismo às comunidades, mas procura também promover uma prevenção⁴ do adolescente, ou ainda, do pré-adolescente (crianças que beiram a entrada na fase da adolescência) em situação de risco⁵.

O calendário básico⁶ de atividades desenvolvidas na Salém, tanto para o período da manhã quanto para o da tarde, era o seguinte, no ano de 1995:

Segundas-feiras: oficina de música (Projeto de Parceria)

atividade: - devocional (temas religiosos: evangélicos)

- jogos de salão (pingue-pongue, dominó, damas)

⁴ A prevenção do adolescente ou pré-adolescente é uma regra/norma/meta comum às três Instituições que descrevemos nesta pesquisa: acreditam elas que, melhor do que atender às crianças em situação de risco seria prevenir a entrada destas crianças em uma situação de risco (sobre isto, ver próxima nota), prevenção esta que aconteceria na forma de atividades oferecidas/desenvolvidas conforme os objetivos/linhas de trabalho e atuação/ filosofias de cada Instituição.

⁵ Crianças em situação de risco são aquelas, segundo as próprias Instituições, que apresentam sinais de desestruturação familiar/ social/ financeira/psicológica que possam vir a comprometer o seu desenvolvimento dentro de uma comunidade/sociedade, favorecendo a sua incursão na marginalidade social (meninos de rua, drogados, traficantes, ladrões, trombadinhas, ...)

⁶ Este era uma espécie de padrão: apesar das Instituições serem distintas, seguiam uma conduta semelhante em relação à programação diária, respeitando-se a originalidade das propostas/preceitos filosóficos de cada uma

Terças-feiras:	oficina de karatê (Projeto de Parceria) atividade: - dobradura
Quartas-feiras:	piscina (excursão para a piscina pública municipal)
Quintas-feiras:	Oficina de Dança (Projeto de Parceria) atividade: - coordenação motora (com a pedagoga)
Sextas-feiras:	atividades recreativas: basquete, jogos de mesa/salão, futebol, etc.

Este calendário foi fixado no início do ano de 1995, determinado para todas as crianças que freqüentavam a Salém; no Calendário aparecem, ao lado das oficinas integradas, o que a Instituição denominou de atividades: alternativas para os grupos que não estão - momentaneamente - participando da oficina planejada para o dia, ou no caso de, no dia em questão, não haver nenhuma atividade específica do Projeto de Parceria.

Quando iniciei minhas atividades na Salém, fui informada pela Diretoria da Instituição de que as crianças não eram obrigadas a freqüentar a minha Oficina e que, no caso de não se adaptarem ou não gostarem das atividades, por qualquer motivo, poderiam estar realizando outras atividades propostas para o dia, conforme previa o Calendário.

Esta informação não se confirmou. Na prática constatei que, se por qualquer motivo alguma criança não quisesse freqüentar a minha Oficina, ela não poderia tão facilmente assim deixar de fazer as aulas de Dança para escolher outra atividade. Esta é uma questão muito delicada, lembrando, principalmente, que não existe, nesta pesquisa, o objetivo específico de questionar/criticar as Instituições e seus métodos.

Entretanto, não poderia deixar de registrar, neste momento, esta observação, já que, longe de qualquer análise prematura, este fator sensivelmente contribuiu para o incremento do elemento repressão/agressão presente na maioria daquelas crianças.

Para que as crianças pudessem freqüentar regularmente a Salém, era necessário submeterem-se a um processo de seleção, que incluía desde preenchimento de ficha cadastral (com dados completos) até entrevista com pais ou responsáveis pela criança concorrente à vaga - processo organizado pela Assistente Social da Instituição.

Uma vez sendo aceita a criança, a família se comprometeria em participar de um chamado trabalho em conjunto, que consistiria em uma parceria entre a sua família e a Instituição: objetivava-se uma continuação do trabalho desenvolvido na Salém para o ambiente familiar (a casa da criança).

Com uma freqüência determinada pela Instituição, realizavam-se reuniões periódicas entre a Salém e os pais ou responsáveis das crianças freqüentadoras. À época do desenvolvimento desse trabalho, as crianças que freqüentavam a Salém não possuíam um processo de vida na Instituição (a maioria era de novatos); apenas algumas poucas já freqüentavam desde o ano anterior.

A clientela atendida pela Instituição, em sua grande parte, era constituída por meninos e meninas moradores da comunidade - Jardim Londres e Jardim Campos Elíseos, o que englobava uma grande favela existente na região, conhecida como favela do Morro do Macaco.

Durante o ano de 1995 foram reservadas as quintas-feiras para a Oficina de Dança, de acordo com o previsto pelo Calendário da Instituição. Conforme citei anteriormente, a previsão seria a de iniciar com dois grupos por

cada período de atividades (manhã/tarde), o que não foi possível, a princípio, na Salém, já que o período da manhã apresentou apenas vinte e três crianças inscritas, permitindo a constituição de apenas uma turma para este período.



Fotos 2 e 3. Momentos de uma Festa Junina na Salém, 1995.

Já para as tardes, com a inscrição de quarenta crianças, divididas em dois grupos, um primeiro com dezoito inscritos e um segundo com vinte e dois inscritos, foi possível desenvolver as aulas conforme a previsão (duas turmas/período).

O grupo da manhã, inicialmente com vinte e três inscritos, era de uma faixa etária de nove a dezesseis anos; já os grupos da tarde puderam ser divididos mais adequadamente, conforme a faixa etária: o primeiro, com dezoito crianças, com idades variando de dez a quinze anos e o segundo, com vinte e duas crianças, de seis a dez anos.

A duração das aulas, prevista por mim, abrangia um período não superior a uma hora de atividades ininterruptas: o que foi aplicado para as turmas da tarde. Já para a turma da manhã (única), optei por aplicar um período mais longo de atividades, de noventa minutos, por se tratar de um grupo com diferenças de idade muito significativas (haja visto a grande distância/discrepância entre uma criança de nove anos e uma de dezesseis). Tentei adaptar as atividades propostas da melhor maneira possível, levando em consideração estas diferenças de idade.

A turma da manhã foi uma turma inicialmente difícil, no sentido de as crianças não apresentarem muita receptividade a exercícios de criatividade: preferiam que a professora de dança fizesse passos de dança ritmados com uma música - ou seja, queriam mesmo era que fosse ensinada uma coreografia para que elas pudessem copiá-la e, então, finalmente dançar.

Percebi, naquele momento, qual era a concepção de dança para aquelas crianças. A questão realmente não estava na concepção, mas sim nas expectativas: para elas, se a aula de dança não fosse daquele jeito (com

movimentos prontos, estabelecidos, coreografados), então não seria dança, então não estariam dançando.

Ainda me lembro, além dos meus registros, como foi o dia da dança coreografada: todas as crianças ficaram dançando os passos aprendidos até quase a hora do almoço, bem depois do término da aula; todos estavam mais concentrados, interessados, motivados.

Prossegui com esta turma, continuando com esta estrutura de aula, coreografando pequenas danças, explorando temas diversos, muitos deles apenas musicais; convertendo algumas frases de movimento dessas danças coreografadas em momentos de improvisação, conciliei a solicitação do grupo às propostas do trabalho.

O desenvolvimento deste grupo foi único e diferenciado dos demais, pois demonstrava seu interesse apenas em executar danças previamente elaboradas por mim. Reservo a apresentação de alguns resultados obtidos com esta turma, bem como a reflexão desta análise, para o próximo item desse Capítulo.

As turmas da tarde, bem ao contrário, foram muito mais criativas do que a da manhã, sempre tentando expressar-se originalmente. Adoravam todas as atividades que envolviam algum tipo de criação/improvisação, principalmente a do espelho: as crianças pediam, em quase todas as aulas, para que fosse incluída o Dança dos Espelhos⁷.

A característica marcante dessas turmas foi a necessidade de repetição: as crianças pareciam querer se aperfeiçoar nos jogos e brincadeiras de dança, para realizá-los cada vez melhor e com mais liberdade para se divertirem.

⁷ São as brincadeiras que constituíram alguns dos primeiros exercícios-jogos desenvolvidos nesse trabalho, já apresentados anteriormente na descrição da elaboração do Primeiro Planejamento.

sem terem que se preocupar com a execução. Apresentaram, em oposição à turma da manhã, um grande progresso na concentração durante as atividades, principalmente as de caráter lúdico, participando das aulas receptivamente.

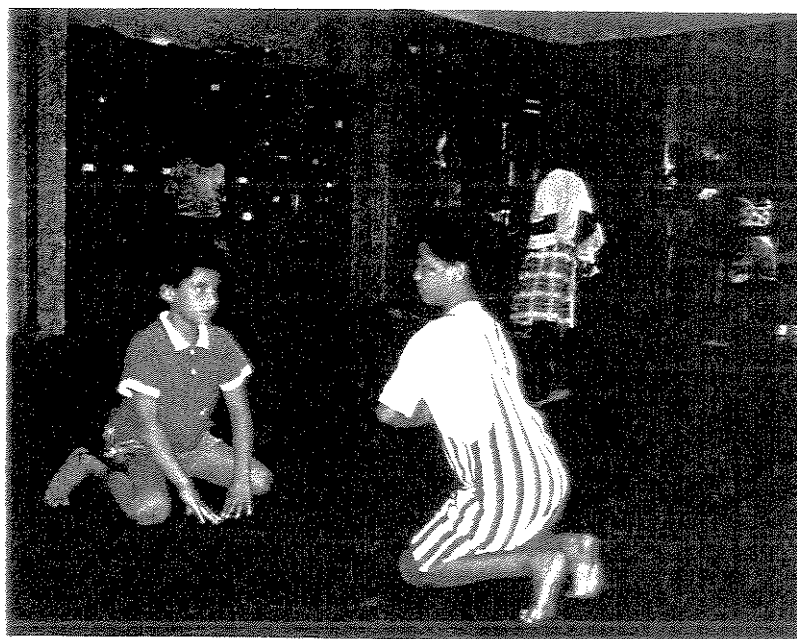


Foto 4. Flagrantes das aulas

Este foi um fator de grande apreensão para mim: por que o comportamento destas crianças se apresentava tão diferente das crianças da turma da manhã, sendo o conteúdo das aulas o mesmo, e a faixa etária muito semelhante às da tarde?

Comecei a observar, ao longo de meu período de trabalho junto à esta Instituição, que o problema poderia não estar vinculado às características etárias ou motivacionais internas.

Percebi, através do convívio com elas, que algumas, em especial, apresentavam problemas de convivência e inter-relacionamento, oriundos muitas vezes de degenerações familiares, desajustes sociais, enfim.

Estes problemas, pelas próprias características daquelas crianças, se revelavam em todas as turmas, mas numa intensidade e proporções bem menores que as dos alunos da manhã.

Fugia à minha compreensão o verdadeiro motivo pelo qual as crianças da manhã os apresentavam de maneira tão intensa. Talvez a conduta de algumas crianças tenha influenciado as demais, desfavorecendo a harmonia do grupo. Optei por não me aprofundar nesta questão, já que abrangeria uma abordagem social muito mais complexa e ampla, ultrapassando em um tanto os limites e objetivos específicos de meu trabalho.

Concluindo, as crianças da tarde tiveram uma melhor aceitação do trabalho desenvolvido, muito provavelmente por estarem melhor formadas enquanto grupo, o que de maneira alguma se apresentava como realidade para a turma da manhã.

O trabalho desenvolvido junto à Salém foi muito importante enquanto experiência, no sentido de contribuir positivamente para um desenvolvimento mais coerente desta pesquisa. Entretanto, as dificuldades apresentadas durante o desenvolvimento das aulas não foram apenas enriquecedoras cientificamente; outrossim, ocasionaram o início de uma análise da eficiência da aplicação desta pesquisa e da pertinência de seus objetivos, na eventual hipótese de uma inalteração do quadro apresentado pelos grupos de crianças.

Desta feita, optei por revisar os objetivos desta pesquisa, a fim de fazê-los coincidir, ao máximo, com as situações apresentadas, concluindo que o desenvolvimento deste trabalho de dança com as crianças da Salém seria comprometido pelos fatores que anteriormente analisei. Assim sendo, optei por encerrar as atividades naquela Instituição, que tiveram a duração de sete meses.

compreendendo o período de março a setembro de 1995, quando, ao final, desliguei-me do Projeto de Parceria.

PROJETO GENTE NOVA

Endereço: Rua Castel Nuovo, 699 - Jardim Garcia - Campinas/SP.

Horário de atendimento/funcionamento: segundas às sextas-feiras, das oito às dezessete horas.

Total de inscrições para a oficina de dança: 61 crianças (27 meninos/34 meninas).

Características: 1º. grupo para a manhã com 15 crianças (7 a 10 anos);
 2º. grupo para a manhã com 16 crianças (10 a 14 anos).
 1º. grupo para a tarde com 13 crianças (10 a 14 anos);
 2º. grupo para a tarde com 17 crianças (10 a 14 anos).

O Progen, como é conhecido, foi fundado há onze anos, pela iniciativa de Irmã Míriam, da Congregação das Irmãs Salesianas⁸. É uma Instituição sem fins lucrativos, subvencionada basicamente pela FEAC - Federação das Entidades Assistenciais de Campinas, contando também com recursos fornecidos pela própria comunidade, além do apoio de outros Projetos (BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outros).

Ela ainda se lembra de como tudo começou, com uma criança batendo à porta de sua casa, pedindo alguma coisa velha para dar - os conhecidos meninos de rua catadores de papel e entulhos⁹.

Foi quando Irmã Míriam teve a concepção de um projeto que agregasse, num lugar como o Progen, crianças como aquela que bateu à sua porta,

⁸ Congregação de freiras da Igreja Católica Apostólica Romana.

⁹ Trata-se de um tipo de atividade muito praticada por camadas miseráveis da população brasileira: crianças e adultos que recolhem entulho, papel, e materiais passíveis de reciclagem e venda para indústrias/comerciantes do ramo.

a fim de resgatá-las da rua e reintegrá-las ao convívio social com um pouco mais de dignidade, inspirando-se em Dom Bosco¹⁰, um importante líder católico.

A Instituição, dentro de suas propostas, dizia não possuir vínculo formal com a doutrina das Salesianas, exercendo suas atividades independentemente, contudo sem deixar de seguir os preceitos da religião Católica Apostólica Romana em todas as suas atividades. O Progen era carinhosamente chamado pelas crianças de Projeto, numa alusão à idealização de Irmã Míriam.

No ano de 1995, a Instituição, além das duas cozinheiras, contava ainda com uma Assistente Social e seis monitores, que se revezavam nos períodos da manhã e da tarde, acompanhando as crianças durante as atividades realizadas.

O Progen era dirigido pela Irmã Míriam e presidido pelo Padre Ângelo, estrutura esta que constituía basicamente a Diretoria da Instituição no período do Projeto de Parceria. Também contavam com a colaboração efetiva da comunidade (voluntários), que participava ativamente do dia-a-dia das crianças, bem como de suas festas e comemorações, em datas especiais.

A infra-estrutura, naquele ano, compreendia: existia um grande salão principal, uma cozinha e uma sala adjacente ao salão, que funcionava como secretaria; anexo ao salão principal, um outro menor, para onde as crianças se deslocavam, conforme as atividades previstas (os dois salões eram usados simultaneamente para o desenvolvimento destas atividades). As refeições e demais atividades que envolviam grande número de crianças aconteciam sempre no salão principal.

Ainda em 1995, uma obra de ampliação das instalações estava em andamento: a construção de um novo prédio - anexo ao já existente -

¹⁰ Dom Bosco: Fundador da Ordem Salesiana, no início do século, em seu país de origem, Itália.

de dois andares, abrigando mais quatro salas de atividades para as crianças, bem como ampliação da cozinha e suas dependências (já que uma das atividades oferecidas pela Instituição era a de Culinária).

A Oficina de Dança, devido às condições do local, foi deslocada para o Salão Paroquial da Igreja Nossa Senhora de Guadalupe, ao qual o Progen se anexava, fisicamente (a Igreja gentilmente cedia o espaço para a Instituição)¹¹.

No Progen, além das Oficinas do Projeto de Parceria da FEAC, ainda eram oferecidas as seguintes atividades: horta, violão, pintura em tecido, culinária, artesanato e uma ida regular (semanal) a uma piscina pública municipal, próxima à Instituição.

Neste momento, faz-se importante considerar alguns fatos que me chamaram a atenção em relação a esta Instituição, naquela época:

- toda a história do Progen fora documentada através de registro em vídeo (VHS) e fotográfico, ou seja, a maioria das festas e comemorações de mais destaque dentro da trajetória da Instituição estava devidamente documentada e editada;
- todo início de período (manhã/tarde) era feito através de uma roda, onde todas as crianças se sentavam juntamente com os monitores e o responsável presente (a assistente social ou a própria Irmã Míriam): este era o momento para a colocação de temas previamente selecionados e estudados pela Instituição, que eram propostos em forma de atividades para as crianças; seguia-se uma conversa entre todos da roda para, só então, darem início às oficinas e atividades previstas para o

¹¹ Apesar de estar situado aos fundos da Igreja, o Progen não possuía qualquer compromisso/vínculo com aquela, a não ser os formais, de convivência mútua (vizinhos). O terreno onde está edificada a Instituição foi cedido pela Arquidiocese de Campinas, por uma espécie de 'empréstimo', negociado oportunamente. Mas, como não poderia deixar de ser, Irmã Míriam possui um estreito relacionamento com o Bispo e também com o Pároco daquela Igreja.

dia. Estes temas geralmente eram sugeridos (e preparados) para terem seu desenvolvimento semanal.



Fotos 5 e 6. Alguns alunos do Progen

A admissão das crianças/adolescentes pelo Progen era feita mediante seleção prévia, já que o número de inscritos concorrentes às vagas oferecidas pela Instituição sempre ultrapassava o número disponível de vagas para atender à comunidade.

A clientela atendida pela Instituição era basicamente constituída de adolescentes e pré-adolescentes, com algumas exceções para o atendimento de crianças com idade inferior a sete anos, que pudessem fazer parte do grupo de pré-adolescentes (até dez anos).

Uma característica marcante desta clientela era a sua localização: faziam parte da Vila Castelo Branco e do Jardim Garcia, onde os problemas decorrentes da marginalidade relacionado ao tráfico de entorpecentes naquela região se faziam presentes. Nesse sentido, a linha filosófica básica de atuação do Progen era devolver a criança o direito à cidadania¹², na forma de prevenção à criança em situação de risco.

Durante o ano de 1995 foram reservadas as terças-feiras (período da tarde) e as quartas-feiras (período da manhã) para as atividades da Oficina de Dança. As turmas formadas para os dois períodos de atividades (manhã/tarde) estruturaram-se da seguinte maneira:

- período da manhã: primeira turma com quinze crianças, faixa etária de sete a dez anos; segunda turma com dezesseis crianças, faixa etária de dez a quatorze anos;
- período da tarde: primeira turma com treze crianças, faixa etária de dez a quatorze anos; segunda turma com dezessete crianças, faixa etária de dez a

¹² Cidadania: *"qualidade ou estado de cidadão" (...), cidadão: "indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado, ou no desempenho de seus deveres para com este."* . Novo Dicionário da Língua Portuguesa FOLHA/AURELIO, 1988, p. 50

quatorze anos.

A primeira turma da manhã se caracterizou pela receptividade às propostas: as crianças aceitaram com facilidade e quase nenhuma resistência as atividades de improvisação e criação. Em sua maioria, o grupo não apresentou problemas de relacionamento interpessoal; os conflitos eram ocasionais. Diante desse quadro, aprofundei minhas observações no sentido de investigar os motivos deste comportamento. Constatei que, dependendo de ocasiões, acontecimentos e fatos mais relevantes ocorridos no cotidiano de cada uma delas, sua atitude em aula seria modificada.

Para exemplificar e elucidar melhor a questão, citaria, por exemplo, uma ocasião sobretudo desagradável mas um tanto freqüente daquela comunidade: o falecimento (assassinato) de um morador do bairro, supostamente muito conhecido e de relativa importância dentro do quadro de tráfico que se apresentava na região.

Em ocasiões como aquela imperava uma comoção geral da comunidade, principalmente por parte das crianças, pois muitas vezes o indivíduo em questão se tratava de uma espécie de mentor¹³ daqueles que lastimavam a sua perda. Some-se a este fato uma intranquilidade¹⁴ que pairava sobre as pessoas, já que se tratava de uma questão que envolvia não apenas um caso de morte, mas de polícia; era a segurança da comunidade que estava em jogo.

¹³ Diz-se que alguns traficantes, inseridos em sua comunidade, habitualmente sentem-se na obrigação de proteger seus vizinhos, amigos e familiares, provendo-os em suas necessidades, principalmente financeiras.

¹⁴ Segundo relatos de pessoas da comunidade, não eram raros casos de assassinatos também de crianças, numa maneira de traficantes vingarem-se entre si (um traficante, querendo vingar-se de outro, executava um filho ou um parente mais próximo daquele outro).

Nessas ocasiões, e em outras semelhantes, notei uma sensível diferenciação no comportamento das crianças durante as aulas. Demonstrações de inquietação, falta de concentração, nervosismo e conflitos no grupo eram uma constante em situações como esta.

Não muito diferente de qualquer criança socialmente menos favorecida, a desestruturação familiar também era um fator de peso; por isso mesmo, as aulas tinham que ser estruturadas de maneira que a criança pudesse perceber uma estrutura¹⁵.

Agindo desta maneira, as aulas puderam proporcionar a estas crianças uma espécie de porto seguro, onde elas podiam recorrer às atividades propostas de uma maneira mais livre, mais prazerosa e mais conseqüente, apresentando sinais de uma reestruturação interior, que poderão ser constatados no item 2 deste Capítulo.

A segunda turma da manhã apresentou as mesmas características da primeira. Destaco a presença de oito meninos, quatro deles totalmente integrados nas atividades; os outros quatro por inúmeras vezes tentaram tumultuar as aulas, causando uma espécie de confusão entre todos os participantes, a meu ver devido à inibição frente à proposta de dançar. A vergonha que eles tinham em assumir corporalmente movimentos que eram por eles considerados femininos¹⁶ foi um fator de perturbação para os participantes desta turma. Também este relato de caso estará ao final deste Capítulo, no item 2.

¹⁵ Esta idéia de estruturação das aulas será abordada no Capítulo III deste volume.

¹⁶ Estes meninos que por vezes tumultuaram algumas aulas apresentavam nitidamente os resultados de uma discriminação entre atividades de meninos versus atividades de meninas: para eles, meninos não dançavam; mexer os quadris, então, nem pensar! As meninas, por sua vez, não concordavam com esta opinião e, por muitas vezes, tentaram trazê-los para as atividades; apesar desta iniciativa, não gostavam da maneira como eles “atrapalhavam a aula”, diziam elas.

Mesmo assim, as atividades prosseguiram, sem grandes problemas: aos poucos, aqueles meninos, tão preocupados em parecerem femininos com a atividade de dança, renderam-se ao prazer das atividades lúdicas, prazer este externado com frequência pelas meninas.

As turmas da tarde desta Instituição eram muito especiais, dois grupos diferenciados de todos os outros. Esta diferença, acredito eu, poderia ser resumida assim, pelas palavras da Assistente Social do Progen, em 1995: *“estas crianças têm a música e a dança no sangue”*. Eram meninos e meninas, aproximadamente num percentual de trinta para setenta por cento, respectivamente; muito dinâmicos, expressivos e sensíveis.

Apesar de ter reservado o final desse Capítulo para a apresentação de alguns relatos de caso, não posso deixar de mencionar, neste momento, o caráter especial destas turmas. Independente das aulas de dança, ou dos dias em que elas aconteciam, estas crianças estavam sempre dançando: sua principal motivação, dentro da Instituição, era fazer danças.

Em cada nova música veiculada pelas rádios, em cada modismo lançado pelas novelas exibidas na televisão (na época, a de maior sucesso fazia referência à cultura cigana), aquelas crianças encontravam seus temas para dançarem.

Coreografavam números de dança completos, ao som de muito samba, pagode, música cigana (como elas mesmas chamavam). Tive a oportunidade de assistir a algumas dessas danças: na época observei que não se tratavam de arranjos coreográficos complexos, ou estruturas de movimentos extremamente originais. Longe disso, muitas vezes os movimentos eram repetitivos e limitavam-se apenas a algumas partes do corpo - como somente os braços, muitos giros, pouca variação.

Mesmo assim uma coisa me impressionava: a grande capacidade de organização e estruturação presente suas danças. As composições tinham começo, meio e fim, sinal evidente da presença de uma estruturação - mesmo que incipiente.



Foto7. Progen: momentos de dança

Obviamente estava comprovado ali, naquele momento, o seu incontestável gosto pela dança. Este foi um fator facilitador para o ingresso das crianças nas atividades da Oficina de Dança.

O trabalho desenvolvido com estas duas turmas foi um grande prazer e causa de uma grande satisfação para mim pois estas crianças sempre demonstravam sua disposição em participar ativamente das aulas.

A meu ver, não sei se pelo tempo (a maioria das crianças freqüentava o local há mais de um ano) ou se pela linha de atuação e fundamentos filosóficos e religiosos enfatizarem o desenvolvimento artístico (o Progen afirmava

sua intenção, pelas palavras da própria equipe profissional, em “valorizar e reconhecer a importância das artes para o desenvolvimento de suas propostas”) a Instituição atingia seus objetivos.

Existia um clima de harmonia e entendimento entre todos e uma alegria quase infantil acabava transparecendo naqueles que lá conviviam. Naturalmente, existiam dificuldades e problemas, mas eles iam assim como vinham; havia uma serenidade aliada a uma habilidade - por parte de todos que trabalhavam na Instituição - em saber administrá-los, justificada por uma cumplicidade de metas, de propósitos, de atuação.

No entanto, apesar das condições para o desenvolvimento das atividades de dança apresentarem-se favoravelmente a uma continuidade, no decorrer das aulas houve modificações neste contexto. Pela caracterização dos grupos foi possível perceber o seu franco interesse por apresentações, por elaborações e execuções de coreografias, ou seja, sua necessidade de, como dizem, subir ao palco.

Grande parte dos dançarinos e dos professores de dança têm esta necessidade, além de uma outra grande parte deles encarar esta necessidade como sendo a exclusiva finalidade, toda a razão de ser de sua expressão. Entretanto, o objetivo desta pesquisa não se concentrava nesta questão. Com certeza ele poderia ser uma consequência do desenvolvimento metodológico, mas nunca um fim em si mesmo.

Neste sentido busquei adaptar as atividades numa tentativa de prolongar a motivação inicial das crianças, já que os grupos pareciam-me tão prósperos. Infelizmente os resultados obtidos não foram os esperados. Percebi que os grupos da tarde só participariam efetivamente das atividades se estas estivessem incondicionalmente vinculadas à uma apresentação regular de possíveis

coreografias; apesar de, teoricamente, ter existido a possibilidade de adaptação do planejamento das aulas a essa necessidade, na prática a realidade impedia o desenvolvimento do conteúdo objetivado, e o motivo era simples: os ensaios que deveriam preceder cada apresentação consumiriam quase que totalmente o período reservado para as aulas.

Após várias tentativas, optei por encerrar minhas atividades no Progen, com pesar, pois o amor que aquelas crianças tinham pela dança contaminava a todos. Infelizmente não seria possível, como pude concluir, que aquelas crianças se desenvolvessem dentro das propostas metodológicas de minhas aulas; o interesse delas vinha de confronto direto ao desse trabalho. Seria necessária uma modificação da fundamentação desta pesquisa, o que, a rigor, se contradiria aos objetivos deste trabalho. Esta conclusão faz parte de uma análise que também será apresentada no segundo item desse Capítulo.

Assim sendo, as atividades da Oficina de Dança no Progen tiveram a duração de sete meses, compreendendo o período de março a setembro de 1995, quando desliguei-me oficialmente do Projeto de Parceria.

CENTRO COMUNITÁRIO DO JARDIM SANTA LÚCIA

Endereço: Avenida Carlos Lacerda, 503 (Jardim Santa Lúcia) Campinas/SP.

Horário de atendimento/funcionamento: segundas às sextas-feiras, das oito às dezessete horas.

Total de inscritos na Oficina de Dança: 46 crianças - (15 meninos/31 meninas)
(1995 e 1996)

Características: 1 grupo de 14 crianças para a manhã (10 a 15 anos)
(1995) 1 grupo de 22 crianças para a tarde (7 e 12 anos)

Características: 1 grupo de 10 crianças para a manhã (10 a 15 anos)
(1996)

O Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia é uma Instituição subvencionada basicamente pela FEAC - Federação das Entidades Assistenciais de Campinas e pela comunidade do Jardim Santa Lúcia, recebendo também apoio de outros Projetos (BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, dentre outros).

Além do quadro de funcionários administrativos (porteiros, vigias, secretárias, assistentes administrativos, cozinheiras), no ano de 1995 o Centro Comunitário contava ainda com três monitores de pré-escola e maternal, um professor para oficina de datilografia, um professor para oficina de marcenaria, uma assistente social, uma pedagoga e uma coordenadora: acrescentem-se a este quadro fixo de funcionários os monitores de atividades do Projeto de Parceria (oficinas de dança, música e karatê).

Em 1995, o prédio principal da Instituição era composto por uma sala para atendimento a pessoas da comunidade (assistente social e coordenadora), uma sala para depósitos dos materiais pedagógicos utilizados pelos professores e monitores (uma espécie de almoxarifado), três pequenas salas para crianças com até seis anos de idade, um grande refeitório que também funcionava como entrada e saída do prédio principal, sanitários para as crianças e cozinha recentemente reformada.

Aos fundos da construção principal localizava-se uma quadra cimentada para jogos (onde também aconteciam as festas da Instituição, bem como as apresentações das crianças/adolescentes), e um pequeno parquinho de recreação com balanços e gangorras.

Lateralmente ao prédio principal situava-se uma construção mais recente que aquela, onde existiam quatro pequenas salas para desenvolvimento de cursos, como artesanato, corte e costura, música, dentre

outros. Outra construção mais antiga, também às laterais do prédio principal apresentava um grande salão, contíguo a duas pequenas salas, reservadas para o curso de datilografia e biblioteca comunitária. Oposto a este salão localizava-se um outro menor, anexo ao prédio principal, destinado à oficina de marcenaria. Anexo, pelo lado de fora da construção principal, um espaço os adolescentes cultivarem uma horta comunitária.



Fotos 8 e 9. Apresentação de dança em festa do Centro Comunitário (na quadra).

No salão aconteciam as aulas da Oficina de Dança. As dificuldades maiores que encontrei nesta Instituição foram a precariedade do estado de conservação das instalações, inclusive do local onde aconteciam as aulas de dança: os problemas com a manutenção da limpeza do espaço eram freqüentes, pois esse salão era o único acesso às salas de datilografia e biblioteca, servindo como uma espécie de corredor de entrada e saída; some-se a isto o fato de as aulas sofrerem com a interferência desse trânsito de pessoas.

Quinzenalmente aconteciam reuniões pedagógicas promovidas pela coordenadoria, das quais participavam todos os funcionários do Centro Comunitário, para discussão de assuntos gerais (com pauta previamente estabelecida). Ao início de cada ano de atividades era realizada uma reunião, também promovida pela Coordenadoria, denominada "planejamento", para definição do calendário anual de atividades da Instituição.

O Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia atendia toda a região do Jardim Santa Lúcia e adjacências, servindo como referencial de cultura, informação, prestação de serviços e lazer para aquela comunidade (zona Oeste do município de Campinas/SP). A maior clientela atendida pela Instituição, no ano de 1995, era de crianças com até seis anos de idade, apesar da prioridade da Instituição ser a prevenção do adolescente. Mais adiante comentarei a diferença em relação às outras Instituições.

O caráter de prevenção se justifica, como já comentei anteriormente em relação às outras Instituições, pelo fato de que as crianças, de uma maneira geral, que eram atendidas por projetos comunitários de âmbito municipal (como creches), ao atingirem a fase da adolescência ou pré-adolescência - iniciando-se por volta dos sete anos de idade - não mais encontravam projetos de atendimento destinados a elas, o que ocasionava a sua permanência na rua.



Foto 10. Outro momento de dança - apresentação em festa do Centro Comunitário.

A falta de uma disponibilidade maior de recursos educativos, culturais e sociais para esta faixa etária motiva a ação dos Centros Comunitários e Associações de Bairro, em geral. Entretanto, especificamente nesta Instituição, a atenção maior ainda era melhor dedicada às crianças menores, na tentativa de suprir uma carência daquela região (bairros) em relação ao atendimento para crianças - com até seis anos de idade (problemas oriundos, por exemplo, da superlotação em creches e escolas municipais infantis).

A Diretoria da Instituição era composta por membros da comunidade, eleitos, todo ano, pelo voto direto de seus associados - pessoas pertencentes à comunidade que compareciam financeiramente com o Centro Comunitário (contribuição anual de valor simbólico).

Eleita a Diretoria, constituída por Presidente, Vice-presidente, Diretores e Assistentes, todos não-remunerados, esta deliberava sobre todos os atos relacionados com atividades da Instituição, desde a contratação de funcionários até a elaboração de planos e programas pedagógicos, reuniões entre seus membros e funcionários, festas e afins.

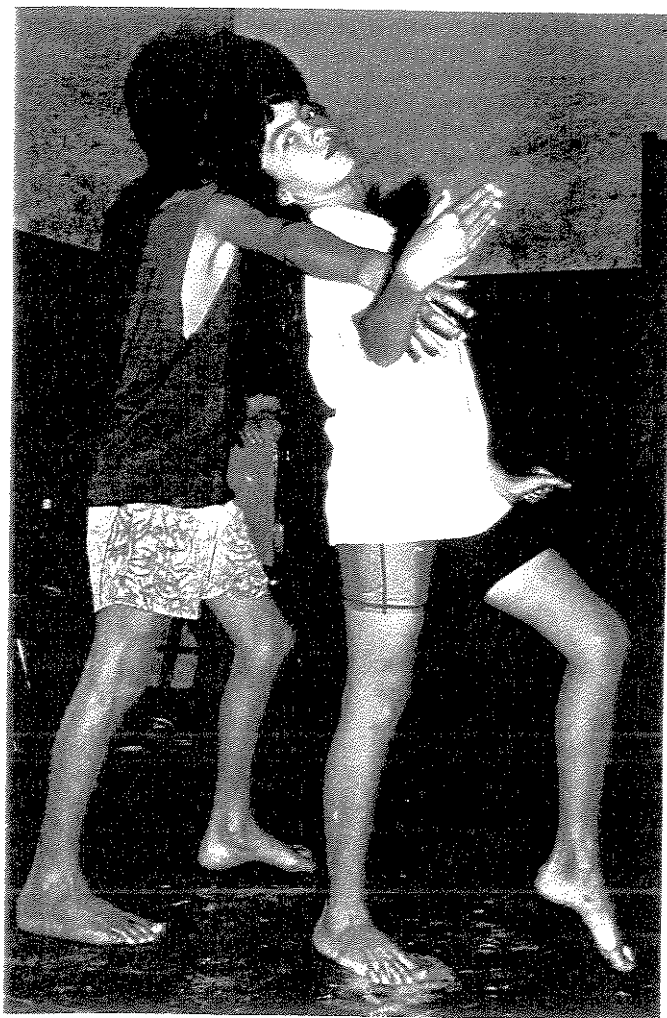
O Centro Comunitário recebia e triava, de acordo com a disponibilidade de demanda, as inscrições para matricular seus frequentadores nas diversas atividades oferecidas. Os adolescentes inscritos estavam distribuídos pelos cursos de datilografia e marcenaria.

Com a implantação do Projeto de Parceria, os adolescentes/pré-adolescentes também poderiam se inscrever, de acordo com o número de vagas oferecidas por turma, nas novas oficinas de Dança, música e karatê.

Como já mencionei anteriormente, a maioria da clientela atendida referia-se às turmas de pré-escola, infantil 1, infantil 2, maternal 1 e maternal 2, divididas pelos períodos da manhã e da tarde. Estas crianças compareciam à Instituição em um período sempre fixo (manhã/tarde).

Os adolescentes e pré-adolescentes que frequentavam o Centro Comunitário no período da manhã compareciam à Instituição apenas durante os horários previstos para a realização das oficinas e cursos; já os do período da tarde constituíam um grupo fixo, orientado por uma monitora de atividades, responsável pela turma.

Durante o ano de 1995 foram estabelecidas as sextas-feiras como os dias reservados à Oficina de Dança, tanto para os adolescentes/pré-adolescentes do período da manhã, bem como para os da tarde. Efetuadas as inscrições para os dois períodos, formaram-se dois grupos, um para o período da manhã e outro, para o período da tarde.



Fotos 11, 12, 13.
Alguns alunos do Centro
Comunitário, em 1995.

O grupo da manhã, inicialmente com quatorze inscritos, com faixa etária de dez a quinze anos, teve seu número reduzido para nove alunos ao final do ano de 1995¹⁷, enquanto o grupo da tarde manteve uma média de frequência de vinte e dois alunos, com idades variando entre sete e doze anos.

Esta diferença surgiu devido às características de cada grupo: o da manhã foi formado única e exclusivamente por adolescentes (idades não inferiores a dez anos), mas que não necessariamente permaneceriam durante todo um período na Instituição. Já o grupo da tarde foi formado por uma turma de pré-adolescentes (idades variando entre sete e doze anos) que obrigatoriamente freqüentavam o Centro Comunitário todas as tardes, tendo como responsável uma monitora de atividades da própria Instituição, como já mencionei.

Este grupo da tarde também desenvolvia diariamente, coordenado por essa monitora, atividades que iam desde a confecção de objetos de artesanato até as brincadeiras infantis, sempre orientadas por propostas previamente estabelecidas nas reuniões pedagógicas da Instituição.

O grupo da manhã diferenciava-se muito daquele da tarde. Os aspectos mais relevantes, que sensivelmente contribuíram para a diferenciação progressiva da qualidade de desenvolvimento das aulas e, conseqüentemente, dos resultados obtidos, foram:

- a não-obrigatoriedade de permanência junto à Instituição, antes e/ou depois das aulas da Oficina de Dança (para a turma da manhã);

¹⁷ Aqui se faz necessário esclarecer que as atividades da Oficina de Dança, ao contrário das outras Instituições, permaneceram ininterruptas no período de março a dezembro de 1995, reiniciando-se logo após, em março de 1996 com previsão de novo encerramento (férias) para dezembro de 1996. Os motivos pelos quais as atividades continuaram apenas no Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia serão observados ainda no final deste Capítulo.

- a decorrente responsabilidade em relação ao compromisso assumido entre aluno e professor.

O que pretendo esclarecer, em outras palavras, é que o adolescente/pré-adolescente do período da manhã estabelecia ele mesmo um vínculo com a atividade, indo à Instituição objetivamente e especialmente para as aulas de Dança.

Embora tivessem um acompanhamento e atenção tanto de minha parte, como da monitora responsável, esses alunos do grupo da tarde encontraram maiores dificuldades em aula, se comparados ao grupo da manhã. Apesar de se apresentarem muito ativos e participantes quando em solicitações para atividades lúdicas (Dança das Esculturas, por exemplo), identificando-se sempre mais com um tipo de ensinamento participativo do que para o simplesmente imitativo (mimético), outras situações de dificuldade se estabeleceram.

Mesmo com o bom envolvimento dos participantes, a frequência para este grupo não foi uma constante por vários motivos, dentre os quais a questão do vínculo (ou compromisso) que citei anteriormente, comprometendo sensivelmente o desenvolvimento das atividades (não houve muita possibilidade para desenvolver temas/objetivos em atividades que tinham como seqüência uma continuidade em aulas subsequentes).

Esse grupo de alunos estabelecia uma interessante semelhança com as turmas do Progen e com as turmas da tarde da Salém, com relação à participação nas atividades propostas. Eles gostavam muito da sistemática adotada para esta pesquisa, identificando-se satisfatoriamente com o caráter lúdico das aulas de dança; entretanto, também apresentavam as mesmas dificuldades das Instituições já descritas: por um determinado tempo houve uma

grande motivação para as aulas mas, com o desenrolar das atividades notei um desinteresse por parte do grupo, principalmente na continuidade das propostas.



Fotos 14 e 15. Momentos de aula, ainda em 1995.

Voltei a admitir a hipótese do vínculo como sendo um dos motivos para que situações como essa estivessem acontecendo com frequência, concluindo que poderia se tratar de uma caracterização de dificuldade básica.

Apesar das condições estabelecidas pela própria clientela atendida, de uma maneira geral avalio como muito bons os resultados obtidos com

a turma da tarde, apesar das perspectivas restringirem-se um pouco em relação aos objetivos da pesquisa. Relatos de caso e uma maior compreensão dessa experiência são apresentadas ao final desse Capítulo.

Já a turma da manhã, composta basicamente por adolescentes/pré-adolescentes que freqüentavam esporadicamente a Instituição, desenvolveu-se de maneira regular e progressiva, contrariamente a da tarde.

As diferenças começavam pelo processo de inscrição, que não era necessário para o período da tarde, como mencionei, já que as aulas de dança faziam parte das atividades programadas diariamente. Os alunos da manhã teriam que manifestar sua vontade de estudar dança se inscrevendo (gratuitamente, é bom lembrar), independentemente de qualquer responsável, apenas dirigindo-se à coordenação do Centro Comunitário e demonstrando sua intenção em participar da Oficina de Dança, realizando, desta maneira, a sua matrícula para freqüentar as aulas.

Estes alunos assumiram o compromisso com a proposta de curso que apresentei, estabelecendo, assim, o vínculo entre professor e aluno. Desta maneira, consegui desenvolver objetivos/metas/conteúdos que permitiram uma análise eficiente dos resultados obtidos, mesmo que em um planejamento inicial.

Com esse grupo da manhã o trabalho pôde ser desenvolvido, revisto e reavaliado em suas bases teórico-metodológicas, permitindo sua adaptação e evolução, no que constituíram a Segunda e a Terceira Fases, conforme apresentarei no próximo Capítulo dessa Dissertação.

2.Dificuldades & Vitórias

Segundo as propostas metodológicas elaboradas para esta pesquisa, fundamentadas seguindo as idéias de Yvonne BERGE, elaborei um conjunto de aulas para o desenvolvimento dos elementos metodológicos apresentados no início desse Capítulo, conforme as medidas objetivas possíveis, também já mencionadas anteriormente.

O Planejamento 1995, Primeira Fase desse trabalho, foi elaborado a partir do resultado de minhas pesquisas em BERGE sobre o conceito dos exercícios-jogos. A evolução dessas aulas será apresentada agora, de acordo com os grupos de crianças formados em de cada Instituição.

O começo das aulas, em cada local, foi considerado muito bom. O grupos atendidos apresentaram um grande interesse pelas atividades, um entusiasmo que muito facilitou essa primeira tentativa.

Os exercícios-jogos foram aplicados e desenvolvidos conforme a solicitação de cada grupo. Destaco a seguir alguns pontos importantes durante este processo.

Na Associação Beneficente Salém, formaram-se três grupos distintos: um para a manhã e dois para a tarde.

O grupo da manhã iniciou as aulas de dança com muito interesse, principalmente por parte das meninas. Neste grupo, formado por 29 crianças, 18 eram meninas e 11 eram meninos.

Estas meninas, com idades variando de dez a quinze anos, tinham grande interesse pelas aulas porque costumavam fazer suas próprias danças: gostavam de coreografar músicas da parada de sucessos das rádios locais, e viam na aula de dança um espaço para mostrarem seus trabalhos.

Talvez por isso não se adaptassem à metodologia proposta: não apreciavam muito os exercícios-jogos e as brincadeiras, perguntando sempre: “quando é que nós vamos dançar?”



Foto 16. Alguns meninos da Salém.

Já os meninos se mostravam um pouco mais interessados pelas aulas, uma vez que não tinham o mesmo hábito de dançar. Participavam das aulas mais receptivamente, apesar da dificuldade em adaptar-se ao grupo, que advinha do preconceito que cultivavam em relação à dança. Ainda tinham dúvidas, apesar das aulas não justificarem o fato, sobre a sua masculinidade: a dança não poderia torná-los femininos demais?

Aos poucos, os meninos descobriram que as atividades praticadas nestas aulas de dança nada tinham a ver com movimentos de dança que eles consideravam afeminados – os movimentos do *ballet* clássico. Através das brincadeiras, do caráter lúdico da metodologia, conseguiram enxergar na dança uma possibilidade de se expressarem, e não uma temeridade por serem discriminados.

Sua movimentação, no começo tímida e contida, aos poucos começou a se apresentar mais definida e espontânea. Não seguiam códigos, como

as meninas - que sempre tinham passos prontos; os meninos tinham uma facilidade em criar movimentos próprios, em relação às meninas.

Analisei este fato como consequência da extrema codificação presente nas meninas: elas tinham sua linguagem própria, chegando até mesmo a apresentarem um vocabulário de movimentos próprios.

BERGE propunha o início das aulas sempre com exercícios de relaxamento; no entanto, com esta turma da Salém não foi possível estabelecer esta prática como uma constante das aulas porque as crianças, de uma maneira geral, não se entregavam a esse momento... sempre queriam “dançar logo”, diziam.

A alternativa para a proposta de BERGE foi, então, a de substituir o relaxamento por uma parada: conversava com as crianças em uma roda, sempre antes de iniciar a movimentação propriamente dita; uma finalidade não era a discussão de assuntos ou temas, mas sim a tentativa de uma concentração inicial - através da parada - para que as crianças pudessem começar as atividades de uma maneira diferente da que chegaram para a aula: com a atenção mais voltada para o que estariam por começar a fazer.

Apesar desta tentativa, a falta de concentração apresentou-se como uma constante. As atividades lúdicas não conseguiam efetivamente prender a atenção dos alunos, por mais que fossem dinâmicas, variadas, não-repetitivas.

Estas crianças, conforme apresentei no item anterior (Universos Institucionais), manifestavam dificuldades no relacionamento interpessoal, talvez provenientes de uma desestruturação social, favorecendo o aparecimento de conflitos no grupo, durante as aulas; era importante que as atividades fossem extremamente estruturadas para promover uma maior

concentração, prevenindo conflitos no grupo. Durante as brincadeiras não apresentavam motivação para participar.

Este grupo não se apresentava receptivo a novas experiências; de alguma maneira cultivavam expectativas muito específicas em relação à dança, e queriam a concretização de todas elas. Aos poucos pude perceber quais seriam quando, em uma das aulas, adotei uma postura contrária à metodologia: elaborei exercícios coreográficos para o grupo, exercícios que teriam como principal característica o seu desenvolvimento através da imitação de um modelo - a professora.

Surpreendentemente a resposta foi imediata: o grupo adorou a aula, não queria que acabasse. Naquele dia, as crianças ficaram dançando as células coreográficas desenvolvidas durante a aula, ininterruptamente, mesmo com a aula encerrada. Os monitores tiveram que insistir para que as crianças se encaminhassem para as outras atividades.

Pude observar, através deste fato, que teria que adaptar as aulas para este grupo. Se a atividade coreográfica se confrontava diretamente com a metodologia, então esta prática seria adotada como uma estratégia conciliadora entre as solicitações específicas do grupo e as propostas desse trabalho. Interessante foi a participação da equipe profissional da Instituição em relação ao ocorrido: em uma determinada ocasião, solicitaram que minhas aulas seguissem a mesma conduta daquele dia, pois perceberam que as crianças estavam mais motivadas e interessadas pelo curso.

O grupo solicitava determinadas composições executadas, referindo-se às principais características de cada uma delas. Por exemplo, pediam a “dança dos braços” - nome que as próprias crianças acharam, numa alusão a uma determinada aula onde desenvolvi células coreográficas específicas para os

braços, a “dança dos giros” - novamente um nome criado por elas, referindo-se a outra composição desenvolvida basicamente pelo uso do espaço através do deslocamento em giros, e assim por diante.

Apesar da possibilidade de um bom desenvolvimento desta turma da manhã, através da adaptação dos exercícios naquela prática de aulas coreografadas, pude verificar que esta sistemática estaria indo contra a proposta metodológica estabelecida para esse trabalho, concluindo que seria pouco provável a continuidade do trabalho com este grupo, e que, oportunamente, deveria estabelecer condições para a viabilização de minhas propostas metodológicas com outro grupo de crianças.

Já as turmas da tarde, contrariamente às da manhã, apresentavam uma grande motivação na participação nos exercícios-jogos. Como mencionei anteriormente, estes dois grupos interessaram-se muito pelas atividades lúdicas, especialmente a segunda turma. Considerei este fato pertinente à situação do grupo, relacionando-a com a faixa etária: esta segunda turma foi formada por doze meninos e dez meninas de seis a dez anos.

As brincadeiras de dança, para esses alunos, eram um verdadeiro deleite: estavam sempre muito sorridentes e contentes pela oportunidade de poderem brincar. O difícil foi ultrapassar o caráter lúdico. Estas crianças, por causa da idade, não percebiam que as brincadeiras eram de dança e que a proposta era, além de brincar, dançar.

Isto dificultava muito a apreensão dos elementos metodológicos. Se para eles tudo era motivo de festa, tudo era uma farra, conseqüentemente a falta de disciplina foi uma constante.

Em algumas aulas cheguei a utilizar um recurso do qual a própria equipe profissional da Instituição se servia, na tentativa de estabelecer alguma ordem com as crianças: um apito .

A resposta foi boa. Entretanto, não imaginava uma aula fundamentada em BERGE e DUNCAN iniciada por apitadas que soavam tão militares. O relaxamento proposto por BERGE também não foi possível com estas turmas. Se já era difícil com a da manhã, com estas tornou-se um pouco pior. Crianças mais novas apresentavam uma dificuldade muito maior em entregar-se ao chão, à parada, como pretendia BERGE.

O recurso utilizado, então, foi o mesmo: tentei começar as atividades com o aquecimento , mas as crianças não obedeciam a lentidão inicial proposta - estavam sempre muito agitadas e ansiosas pela aula, ávidas pelas brincadeiras.

Estas características também se apresentaram na primeira turma da tarde, de dez meninos e oito meninas, apesar da idade mais avançada - dez a quinze anos. No entanto, a ansiedade destes grupos não prejudicava a sua originalidade: exercícios-jogos como a Dança dos Espelhos eram um grande prazer para as crianças.

Adoravam as variações rítmicas propostas para este exercício, realmente exploravam-nas de maneira original, brincando com as formas do corpo do outro, descobrindo situações engraçadas e até então desconhecidas por elas, quando se dança pelo prazer de dançar - como queria BERGE.

Entretanto, foi muito difícil desenvolver todas as atividades de cada aula, devido ao comportamento indisciplinado dos alunos, que conseguiam concentrar-se por muito tempo nos exercícios, apesar deste pouco tempo ser muito produtivo.

Estes dois grupos da tarde apresentaram uma característica singular: freqüentemente solicitaram a repetição de brincadeiras realizadas em aulas anteriores. Verifiquei que esta necessidade estabeleceu uma importante questão na metodologia: repetindo alguns exercícios e algumas aulas as crianças pareciam tentar um aperfeiçoamento nas atividades. A repetição, neste sentido, facilitou a concentração dos grupos e o progresso nas atividades pôde ser observado, finalmente¹.

Os alunos apresentaram dificuldades relacionadas ao vínculo que a prática solicitava, inviabilizando a continuidade do trabalho nessa Instituição: tanto as crianças da tarde como as da manhã não conseguiram estabelecer um vínculo direto e específico com as atividades de dança; demonstravam, por suas atitudes, que a Oficina de Dança era apenas mais uma das atividades oferecidas pela Instituição. Insisto neste ponto: o compromisso, o vínculo, porque este me parece ser um fator subsidiário para o desenvolvimento de qualquer trabalho de dança com crianças/pré-adolescentes/adolescentes. Desta maneira, as atividades na Salém foram concluídas no mês de setembro de 1995.

Relato de Caso - Salém

Z era um dos onze meninos da turma da manhã. Perto de seus 13 anos, Z era um menino bonito, aparentemente saudável, mas com um olhar muito triste e desconfiado.

Quando apresentava a proposta de atividade para o dia, Z se isolava do grupo, permanecendo sempre a uma certa distância. Era como se seu corpo se afastasse da concentração provocada pelo grupo; ele ficava sempre a um ou dois metros de distância dos demais.

¹ Este fato, que permitiu uma revisão do desenvolvimento da sistemática da metodologia, será apresentado no capítulo seguinte.

Z parecia ter uma carapaça invisível, que cercava o seu corpo no espaço, separando-o das outras crianças. Quando outros meninos tentavam se aproximar dele, sua movimentação parecia um tanto quanto descoordenada: os gestos saíam como que aos soluços, repentinamente, como se ele não quisesse usar seu corpo enquanto falava, mas às vezes não conseguia evitar e... se mexia.

Durante as aulas, ele simplesmente se negava a participar. Imagine um grupo de alunos dançando, com um deles se comportando como Z. A situação ficava muito difícil, sempre. Os alunos, acompanhando as atividades, às vezes percebiam que faltava alguém, e paravam para conferir se era mesmo Z quem estava ausente.

O olhar das crianças indagava a ausência dele; elas queriam saber o que ele estava fazendo tão distante, por que ele não dançava junto com o grupo. Mas nunca perguntavam, não verbalizavam estas perguntas; era possível perceber apenas pelo seu comportamento.

À medida que o tempo passava, as coisas se complicavam neste grupo. Z não queria saber de nada e, de uma certa maneira, seu comportamento começava a influenciar os demais.

Primeiro, alguns meninos resolveram unir-se a ele, tentando ficar indiferentes como Z para ver o que aconteceria. Depois, as meninas começaram a reclamar desta situação, já que não achavam justo aqueles meninos fazerem parte do grupo e não participarem das aulas.

Ao término das aulas de dança, resolvi adotar uma estratégia diferente: ficava ali com o grupo, enquanto eles seguiam para as próximas atividades do dia e, sorrateiramente aproximava-me de Z, tentava conversar com ele, estabelecer uma espécie de contato menos formal; estava

tentando, na realidade, fazer uma aproximação diferente da que acontecia em aula.

Ele não se abria, não conversava, não queria saber de nada. Seu comportamento, durante o dia de atividades na Instituição, era do tipo individualista. Z era uma pessoa fechada, distante. Quando se relacionava com os colegas era muito instável: às vezes se dava bem, outras era muito agressivo.

Descobri, através do contato com a equipe profissional, que Z também apresentava problemas de integração nas outras atividades desenvolvidas. Observei que as crianças já não agüentavam mais as atitudes dele, atribuindo a Z toda culpa por punições que recebessem dos professores ou por qualquer problema que acontecesse.

"Tudo por causa do Z", diziam, "só podia ser ele mesmo". Consequentemente, Z tornava-se cada vez mais distante, cada vez mais isolado, e cada vez mais agressivo.

No dia da dança coreografada, tudo mudou. Neste dia, após insistentes solicitações das crianças, e mediante os poucos resultados que vinha obtendo através de brincadeiras de dança, resolvi partir para uma aula formal, onde os alunos observavam os movimentos da professora e tentavam executá-los da mesma maneira.

Escolhi uma música do gênero pop, parecida com as que tocam nas rádios de FM, nas discotecas, nas novelas da televisão. Elaborei células de movimento simples, de fácil execução, até mesmo repetitivas. Mas os movimentos acompanhavam sempre o ritmo da música, num sistema de passos que se desenvolviam e logo depois se repetiam.

Todo o grupo participou com muito entusiasmo. A experiência de dançar por imitação foi fascinante para eles. Tentavam sofregamente acompanhar a minha movimentação, às vezes tropeçavam e trombavam uns com os outros, mas não desistiam.

Ao final da música, pediram para repetir. Começamos tudo de novo. E, novamente, aos tropeções, eles tentavam executar os movimentos, quase sem nenhuma precisão, mas com muita vontade. Mais uma vez... e assim foi, que dançamos a mesma música por quase toda a aula.

Qual não foi a minha surpresa, e também das crianças, ao ver Z se aproximando do grupo, lentamente, assim como quem não quer nada, e integrando-se aos demais.

Todos sorriam com a presença dele. Z começava, finalmente, a dançar. Esboçava também um sorriso, um pouco tímido ainda, mas com o apoio dos demais ("Aí, Z! Legal!!!"), logo seu semblante estava tranqüilo e feliz.

Nunca poderia imaginar que isto pudesse acontecer. Talvez Z fosse uma criança tão sofrida, tão magoada com os acontecimentos de sua vida, que não conseguisse se entregar à brincadeira, que não se permitisse ser criança junto com os colegas.

O coro de crianças que se formou, pela coreografia - todos dançando iguais - de alguma maneira tocou Z. Ele, que sempre ficava em um canto da sala, saiu de seu espaço individual e partiu para o coletivo, conseguindo compartilhá-lo com os colegas.

Na aula seguinte, Z trouxe uma fita cassete sua, com músicas que ele costumava ouvir: eram uma espécie de rap brasileiro. As

meninas, animadas com a novidade, pediram a mim que dançássemos as músicas que ele havia trazido.

Enquanto preparava-me para o início das atividades, informalmente coloquei a fita cassete de Z no gravador, e começaram as músicas. As meninas, alegremente, iniciaram suas pequenas coreografias, dançando passinhos de rap - como elas diziam. Z aproximou-se delas e começou a dançar os seus passos. Todos o acompanharam. Z dançava! Z gostava de dançar!

Naquele dia, desenvolvi a aula utilizando as músicas daquela fita. Z participou das atividades, ainda um pouco tímido e desconfiado, mas agora junto com o grupo.

Quando deixei a Instituição, me despedi das crianças, com muitos beijos, abraços, carinhos. Num canto estava Z. Aproximei-me dele e perguntei se ele iria continuar dançando sozinho, mesmo sem as aulas de dança. Ele apenas balançou com a cabeça, dizendo que sim. Virou-se e foi para outro canto, novamente longe de mim e de todos.



Foto 17.
Alguns alunos da
Oficina de Dança.
Salém, 1995

No Projeto Gente Nova - Progen, os resultados foram diferentes da Salém em alguns aspectos, semelhantes em outros. A diferença básica destas crianças para as da Salém se resumia principalmente em sua experiência com a dança: vivenciavam mais intensamente o ato de dançar, demonstrando-o em seu cotidiano; não foram poucas as ocasiões em que pude observar algumas crianças dançando ao som de músicas de rádio, no intervalo das atividades da Instituição.

Assim como na Salém, a equipe profissional e as crianças do Progen apresentaram um nível alto de expectativas pela oficina de dança. Não obstante o fato das crianças gostarem muito de dançar - e de dançarem com frequência, mesmo antes da oficina de dança - os profissionais da Instituição admitiam a dança como um elemento muito importante para elas. Nestas condições, iniciou-se a Oficina de Dança no Progen. Nesta Instituição foi possível formar quatro turmas distintas, duas para cada período (manhã/tarde).

As crianças do Progen diferenciavam-se entre si pelos períodos, isto é, as crianças da manhã eram um pouco mais novas que as da tarde. O primeiro grupo da manhã, com dez meninas e cinco meninos, tinha suas idades variando de sete a dez anos. Já o segundo grupo, com oito meninas e oito meninos, era de crianças um pouco maiores, de dez a quatorze anos. Consequentemente, estes grupos da manhã apresentaram características específicas, por causa das diferenças de idade. A indisciplina dos alunos não se fazia tão evidente.

O fator idade dificultou os relacionamentos interpessoais do primeiro grupo, pois existiam crianças de seis anos junto com outras de dez anos - uma diferença que sensivelmente comprometia as atividades, pois uma criança com seis anos apresenta um nível de concentração e participação muito diferente

de uma com dez anos. Com relação ao segundo grupo esta dificuldade foi amenizada, já que apresentava uma proximidade em termos de idade.



Foto13. Desenvolvimento do relacionamento interpessoal em momento coreográfico. Progen, 1995.

Os dois grupos da manhã tiveram um bom desenvolvimento nas atividades que envolviam criação e improvisação, adotadas para a elaboração dos exercícios-jogos; apresentaram facilidade na assimilação das brincadeiras, bem como na participação em outros exercícios.

Seguindo as propostas de BERGE, iniciava as aulas com o relaxamento, no que esses alunos da manhã foram bastante receptivos. Costaram muito da novidade de ficar nos colchonetes antes de começarem a dançar. Costaram tanto que, ao início de cada aula, já não era mais preciso dizer - elas já se deitavam, sozinhas.

Assim aconteceu também com a segunda turma. Esta, de crianças maiores, apresentou um nível de agressividade mais presente, também manifestada através de sua expressão corporal.

Nas brincadeiras de dança e exercícios-jogos, o contato com o outro era um problema constante: não conseguiam se tocar sem gerar uma espécie de conflito. O relacionamento com o outro foi a grande dificuldade deste segundo grupo. A Dança das Esculturas, por exemplo, não foi fácil de início, já que focalizava o contato físico entre os participantes, pois essas crianças apresentaram-se desconfiadas em exercícios que envolviam duplas, trios, ou grupos de quatro ou mais. As únicas atividades que conseguiram êxito sem maiores dificuldades foram a Dança dos Espelhos e a Dança do Siga-o-Mestre.

Entretanto, diferentemente do primeiro grupo, esta turma não ofereceu tanta resistência à continuidade de alguns exercícios. Isto possibilitou o desenvolvimento de alguns objetivos, dentre os quais este aprendizado sobre o relacionamento interpessoal nas atividades.

Consequentemente, estas crianças puderam superar as dificuldades e realizar com mais sucesso a Dança das Esculturas, descobrindo que o corpo do outro deve ser respeitado e não temido.

Isto foi possível, a meu ver, porque a dança conseguiu suprir naquelas crianças algumas das necessidades que as faziam tão agressivas. Elas poderiam ser ouvidas e respeitadas não apenas por sua manifestação verbal, mas agora também por uma colocação corporal diante da vida. O conhecimento de seu corpo como instrumento de manifestações próprias e artísticas parecia ter lhes devolvido uma segurança de ser: com certeza estavam iniciando a descoberta de que a dança era algo sublime, que transcendia uma compreensão unicamente racional, e que estava ao alcance delas.

As turmas da tarde do Progen eram um caso à parte. Formadas basicamente por crianças mais velhas que as da manhã, a primeira com

sete meninas e seis meninos e a segunda com nove meninas e oito meninos, todos com idades variando de dez a quatorze anos.



Fotos 19 e 20. Alguns flagrantes da apresentação de suas coreografias (criação coletiva).

Quando me referi a estas turmas, no item anterior, como sendo especiais, não cometi absolutamente nenhum exagero, porque estas crianças literalmente já chegavam dançando às aulas de dança. Alguns alunos da tarde elaboravam coreografias próprias, sempre inspirados nas músicas que mais se ouviam nas rádios locais.

Seu vocabulário de movimentos, ainda que restrito, podia ser identificado com o mais rico de todas as turmas pois, apesar de muitas vezes repetitivo, apresentava uma característica única: a evidência de uma estruturação, ainda que incipiente.

Essa constatação foi possível através da observação de algumas de suas composições coreográficas - o que elas chamavam de *minha dança* ou *nossa dança*: todas elas apresentavam uma idéia inicial, um desenvolvimento e uma conclusão. Semelhante à estrutura apresentada por grupos e companhias de dança, aquelas crianças tinham seus líderes, os quais treinavam o grupo que dançava como que diretores. Os mesmo líderes muitas vezes eram os que faziam as danças, quase como coreógrafos.

As aulas desenvolveram-se muito bem, e os grupos foram bastante receptivos em relação aos exercícios propostos. Os preceitos técnicos estabelecidos pelo trabalho encontravam uma boa resposta, principalmente com relação aos elementos constituintes do movimento.

Por sua prática de dança (própria) pude observar uma facilidade no desenvolvimento de conceitos como partes do corpo, níveis, musicalidade e ritmo, etc.; em pouco tempo, apresentaram uma boa compreensão dos objetivos metodológicos propostos.

Apesar do incontestável gosto pela dança, as crianças apresentavam uma certa indisciplina, que se fazia perceber na sua impaciência

para a realização das atividades, pois como o grupo já dançava, o esperado, segundo o pensamento deles, seria realizar os exercícios propostos com excelência já de primeira. Naturalmente, não foi isso que aconteceu, pois dessa vez estavam numa nova experiência com a dança: o caráter da metodologia, além da atividade lúdica, era de formação e construção do movimento através de sua própria experiência - contrário à execução formal de movimentos tradicionais, uma completa novidade para elas.

A compreensão dos elementos metodológicos era facilitada quando da realização de atividades coreográficas, espaço que reservei - já numa espécie de adaptação às aulas propostas - para atender às necessidades específicas destes grupos, uma vez que possuíam danças próprias e não seria convenientemente didático descartá-las de todo do processo de aprendizagem.

No início, tudo era encantamento, tudo era a realização de um sonho mais sonhado: um curso de dança. Porém, com o passar do tempo, estes grupos encontraram a nova realidade proposta pelas aulas de dança desse trabalho; teriam que se desvincular sua dança de fórmulas prontas e não apenas executar movimentos, mas extrair, de brincadeiras e exercícios não tradicionais, elementos de dança, elementos constituintes do movimento.

Neste ponto os grupos da tarde tiveram seu desenvolvimento praticamente estancado. O que poderia ser a promessa de um bom trabalho, pelas minhas expectativas, pelas das crianças e da própria equipe institucional, esbarrou na dificuldade de se liberar da prisão estabelecida pelo condicionamento de um tipo de (apesar de empírica) aprendizagem.

A minha preocupação, diante deste quadro e da situação apresentada pelas crianças da manhã, foi a de poder oferecer àquelas crianças ao

menos a possibilidade de se conhecerem através do conhecimento e do contato com o corpo que a dança lhes proporcionaria.

Felizmente estas crianças, contrariamente às da manhã, não pareciam se preocupar se a dança era coisa para meninos ou para meninas. Ao invés disso, os meninos dançavam muito e até mesmo rebolavam, como verdadeiras passistas de escolas de samba.

Com certeza isto pode ser explicado pela grande musicalidade presente nos meninos. Eles gostavam de samba e pagode, e a Instituição tinha instrumentos de percussão para que eles pudessem tocar e cantar suas músicas preferidas.

Acompanhando os grupos de pagode da época, pela televisão, verifiquei que eram formados basicamente por homens, e que estes homens, ao mesmo tempo que cantavam e tocavam seus instrumentos, dançavam.

Voltando à Instituição, compreendi, naqueles meninos, o seu gosto por cantar, tocar e dançar: inspiravam-se em modelos, os seus ídolos pagodeiros e sambistas.

As meninas também acompanhavam os meninos, mas apenas dançando. Justamente por isso é que apresentavam uma facilidade rítmica muito grande em sua movimentação corporal.

Pelo samba e pelo pagode, a musicalidade corporal era a característica de movimento mais significativa das crianças da tarde; as partes do corpo que movimentavam com mais facilidade eram as pernas, quadris e cintura. Consequentemente, é correto afirmar que a dificuldade maior foi na realização de movimentos mais lentos, com dinâmicas diferentes da do pagode (bataque).

No decorrer das aulas, houve modificações significativas destes dois contextos que acabo de apresentar, modificações estas que não chegaram

efetivamente a ocasionar alterações favoráveis às situações estabelecidas. Antes disso, apresentaram-se como conseqüências destas características: o entusiasmo inicial traduziu-se posteriormente em uma desmotivação geral dos grupos.

Como a própria história daquelas crianças se apresentava, a necessidade de apresentações de danças, de elaborações coreográficas e afins estabelecia uma grande incompatibilidade com a proposta desta pesquisa.

Não que os resultados não pudessem ser traduzidos em forma de uma ou mais danças; mencionei anteriormente o que BERGE dizia sobre suas aulas serem abertas a quem quisesse assisti-las, e que o que faziam - ela e suas crianças - não era proibitivo de se deixar ver por alguém, mas que a expectativa da produção para uma apresentação desvincularia o trabalho desenvolvido do inicialmente proposto por ela.

Faço minhas as suas palavras. Com apenas uma aula por semana para cada grupo, seria impossível desenvolver os objetivos propostos por esta pesquisa concomitantemente com a elaboração de números (coreografias, danças) para apresentações. Então, como seguir com o desenvolvimento de um tipo de trabalho que, a princípio, não iria de encontro com as necessidades/anseios da clientela atendida?

Mais uma vez, começava a admitir a impossibilidade de realizar com sucesso a aplicação desta metodologia. Desta feita, com uma certa tristeza e inconformismo frente à possibilidade de deixar estes grupos tão potencialmente prósperos, julguei que se aproximava o momento de definir o grupo exato para a continuidade das atividades, e que, com certeza, não seriam os do Progen.

Relato de Caso - Progen

Dos oito meninos da segunda turma da manhã, metade deles participava das aulas prazerosamente. Os outros quatro, indiscutivelmente tentavam, mas acabavam desistindo, sempre aborrecendo aqueles que conseguiam e também as meninas.

Estes meninos entraram no curso de dança talvez pela curiosidade, pela vontade de participar de todas as atividades da Instituição, levados pela motivação do grupo, forte característica do local.

Como disse, quatro deles descobriram nas brincadeiras de dança e nos exercícios-jogos uma oportunidade para estarem brincando dentro de uma proposta pedagógica. Aproveitaram isto, de fato.

Os outros quatro tentaram participar das atividades mas logo demonstravam uma inibição e timidez que os impedia de dançarem com o grupo. Questionados sobre isto, eles diziam: "dançar é coisa de mulher", "rebolar não é pra macho", principalmente no início das aulas, quando desenvolvi com o grupo conceitos sobre as partes do corpo.

Eles se recusavam a movimentar determinadas partes do corpo, como os quadris, os ombros e as mãos. Movimentos lentos e ondulados, de fluência indireta, então, nem pensar: sem sombra de dúvida estes meninos identificavam-nos como femininos demais.

Seus comentários pejorativos sobre os outros meninos que rebolavam, que faziam isto ou aquilo com o corpo, perturbavam de uma tal maneira as aulas que muitas vezes terminaram em briga entre eles e o grupo.

Algumas meninas, aborrecidas com a bagunça que eles faziam durante as aulas, me pediam para excluí-los do grupo: "Tira eles, dona. Eles enchem a gente, só fazem bagunça e não deixam a gente dançar."

Foi aí que surgiu a idéia de partir imediatamente para a Dança do Siga-o-Mestre. Formaram-se duas filas, cada qual com o seu mestre. Começou a música, partiram os grupos. Estrategicamente posicionei os meninos separadamente, dois em cada grupo.

Quando o mestre era uma menina, eles não obedeceram a movimentação, como propunha a brincadeira. Apenas acompanhavam a fila, fingindo estarem realizando os mesmos movimentos, com displicência e má vontade.

Ao chegar a vez do primeiro menino mestre - que não era nenhum daqueles quatro - este menino iniciou sua movimentação com saltos. Todo o grupo acompanhou, inclusive os dois meninos que antes não seguiram as meninas.

Foi quando o menino mestre começou uma movimentação dos quadris, agitando os braços e girando a cabeça. Subitamente os dois meninos seguiram o mestre, não percebendo que estavam fazendo exatamente o que sempre se negavam. Durante toda a brincadeira, eles não se deram conta de que os movimentos do menino mestre, apesar de executados por um menino igual a eles, eram muito semelhantes aos da menina.

No final, reuni o grupo e conversamos sobre a aula. Aqueles quatro meninos nunca mais se negaram a realizar movimentos ondulados, movimentação dos quadris ou das mãos.

Integraram-se ao grupo como se nada tivesse acontecido, como se sempre dançassem. Numa ocasião, quando foram questionados por novatos que acabavam de chegar à Instituição, disseram: "o curso de dança é super-legal. Dançar não é só pra menina, não. A gente continua macho e dança muito melhor que elas."

Na época do Baile de Carnaval, as turmas da tarde estavam muito ansiosas. A Instituição foi toda enfeitada com motivos alusivos ao carnaval, decoração realizada pelas próprias crianças.

Eu sempre chegava para as aulas com tempo para entrar, ver todo mundo, conversar com as crianças sobre o que tinham feito na semana, etc.; mas no dia anterior à festa não conseguia conversar com ninguém: estavam todos preocupadíssimos com a festa de carnaval, ensaiando seus pequenos números coreografados, de autoria própria.

A concentração era tanta que resolvi não interferir. Fiquei em um canto, observando. Uma das crianças naturalmente liderava as demais: tentava organizar o grupo, posicionando seus colegas corretamente, corrigindo algumas falhas, dando o ritmo. Ela me viu, sorriu, deu uma piscadinha de olho e disse "a gente já vai, dona. Só mais um pouquinho. É que a gente precisa ensaiar bem porque ainda num tá legal." Eu fiz que sim com a cabeça e continuei observando, de longe.

Passaram-se dez, quinze, vinte minutos. Já estava na hora de começar minha aula com o grupo. Alguns profissionais da Instituição sinalizaram que iriam interromper o ensaio para dirigir as crianças para o curso de dança. Pedi para que esperassem um pouco; foi quando eu me aproximei das crianças e perguntei se já estavam ensaiadas. Desesperadas,

elas disseram que não, apontando alguns defeitos na execução dos movimentos desta e daquela criança.

Disse ao grupo que já estava na hora da aula, apontando para o relógio da parede. Eles me olharem com tristeza e pesar, deram de ombros e concordaram. Antes mesmo de darmos três passos, virei-me e perguntei ao grupo se queriam aproveitar a aula de dança para continuarem o ensaio, já que o que eles estavam ensaiando também era dança. Eles concordaram imediatamente, os olhos brilharem de satisfação.

A única condição que estabeleci seria que eu gostaria de participar da composição da dança, opinando e criticando: brevemente sintetizava-lhes o conceito de direção coreográfica. Eles sorriram com satisfação, ficando muito animados com a idéia. Um deles até disse: "Nossa, agora é que vai ficar dez!"

Indaguei aos profissionais se seria possível continuarmos onde estávamos, sem termos que ir para o salão de dança, já que aquele espaço era convenientemente melhor, pois era ali que iriam dançar no dia da festa. Expliquei a minha proposta para a equipe institucional, esclarecendo que esta seria uma ótima oportunidade para estabelecer uma relação próxima entre a metodologia e a realidade das crianças. Foram plenamente de acordo.

Toda a aula foi dirigida para o ensaio. Consegui orientar o grupo sobre os conceitos que estava tentando desenvolver, como partes do corpo, níveis, tempo, qualidades específicas. As crianças não só aceitaram as orientações como também pediram sugestões para incrementar a dança: "Dona, nessa parte fica melhor fazer no nível baixo ou no alto?"

Muitas frases de movimento que antes eram realizadas soltas, mecanicamente, começavam a ter algum sentido. A intenção de sua

movimentação foi completamente alterada. Tentei fazer com que elas percebessem, por exemplo, que, se realizavam uma elevação do braço, teriam que fazê-lo até o final de sua intenção, ou seja, realmente levantar o braço, iniciar o movimento e, principalmente, mostrar a sua finalização. Assim sucessivamente e, ao final do ensaio, este grupo certamente executava melhor a dança, por já saber como o fazia.

A festa estava ótima, foi um lindo Baile de Carnaval. Quando chegou a hora daquele grupo dançar, fiquei atenta. Dançaram sorrindo, toda a dança, e em seguida dirigiram-se a mim, querendo compartilhar os fortes aplausos que receberam de toda a assistência.

Os comentários sobre os resultados obtidos no Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia serão ser divididos em duas partes, já que foi nessa Instituição apenas que houve a continuidade do trabalho. Na primeira parte, que será focalizada aqui, uma análise da aplicação do Planejamento 1995 (Primeira Fase), realizada durante o ano de 1995, junto com as outras duas Instituições já mencionadas anteriormente.

Na segunda parte estão os resultados obtidos após a revisão metodológica desse trabalho, a qual será apresentada no Capítulo III; dessa revisão originou-se, no final de 1995, uma adaptação denominada Segunda Fase (ainda seguindo algumas das propostas desenvolvidas pelo Planejamento 1995) e, em 1996, outra adaptação que resultou no Planejamento Periódico.

Durante o ano de 1995, seguindo a mesma sistemática de trabalho adotada para as outras duas Instituições, apenas dois grupos de crianças foram atendidos pela oficina de dança, um para cada período (manhã/tarde).

Estes dois grupos apresentavam características que, além de os diferenciarem das demais Instituições, diferenciavam-nos entre si: as

crianças da manhã não freqüentavam obrigatoriamente o Centro Comunitário, enquanto que as da tarde faziam parte de um projeto diário de atividades, conforme apresentei no item Universos Institucionais.

Também apresentavam outra particularidade: o grupo da tarde, em maior número (dez meninos e doze meninas), tinha suas idades variando de sete a doze anos, enquanto que o da manhã, em menor número (duas meninas e doze meninos), era de alunos um pouco mais velhos, com idades de dez a quinze anos. Novamente estabelecia-se um fator de grande diferenciação entre dois grupos, em uma mesma Instituição.

Consequentemente, sensíveis diferenças puderam ser verificadas durante a aplicação da metodologia inicialmente desenvolvida, começando pela própria inscrição dos interessados - o grupo da manhã foi formado a partir da resposta dos membros da comunidade local à divulgação da oficina de dança por meio de cartazes afixados na própria Instituição, enquanto o grupo da tarde teve sua formação originária de um convite feito às crianças pela responsável (monitora) do grupo, que já estava devidamente inscrito para atividades regulares diárias junto ao Centro Comunitário, conforme apresentado no item anterior.

A partir daquele momento começava a diferenciar-se a questão do vínculo, destacada com ênfase nesse trabalho: as crianças da manhã freqüentavam o Centro Comunitário especificamente nos horários dos cursos nos quais estavam regularmente inscritos; as da tarde obrigatoriamente freqüentavam a Instituição diariamente, não importando o tipo de atividade/course desenvolvido.

As expectativas das turmas em relação às aulas de dança, no entanto, foram as mesmas. Inicialmente houve uma grande aceitação e interesse pelas aulas de dança, com grande parte das crianças participando efetivamente de

todas as atividades propostas. Tanto a turma da tarde como a da manhã demonstraram grande interesse pelas brincadeiras de dança, estabelecendo desde o início uma grande afinidade com o caráter lúdico proposto pela metodologia.

Os exercícios-jogos, que tinham como uma das características fundamentais a criação e a improvisação de movimentos a partir de medidas objetivas previamente determinadas, também foram realizados sem maiores dificuldades por estas duas turmas.



Fotos 21,22,23.
Flagrantes de aulas, 1905.

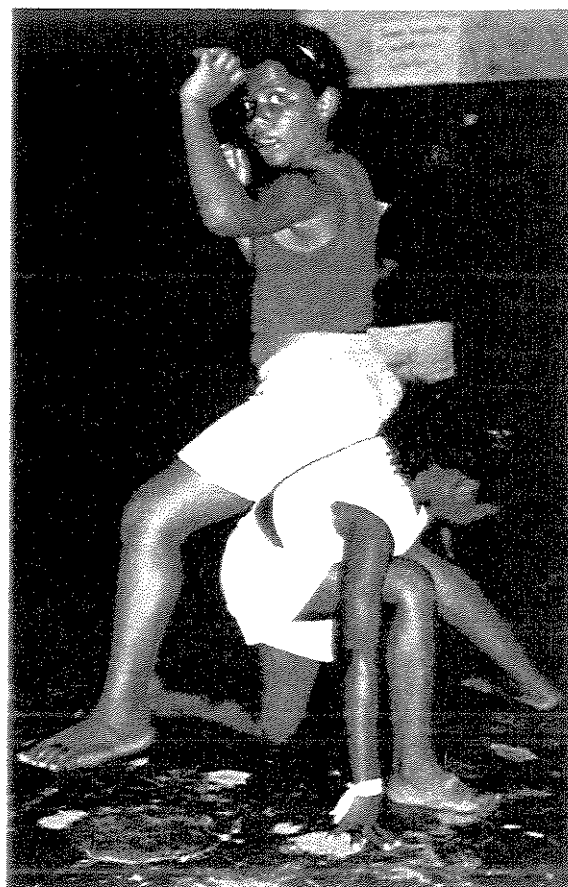


A turma da manhã estava equilibrada na composição meninos/meninas. Os meninos não apresentavam os preconceitos que os das demais Instituições; no entanto, também não eram como os do Progen, batuqueiros e dançarinos pelo hábito. Estes meninos simplesmente gostaram da oportunidade de dançar, talvez influenciados pelos mesmos grupos de pagode, samba e funk que os do Progen admiravam.

Já crianças da manhã apresentaram-se muito participativas e originais em exercícios como a Dança dos Espelhos, Siga-o-Mestre e dos Níveis. A Dança das Esculturas não foi uma dificuldade para elas, como aconteceu com as crianças do Progen. Sua relação interpessoal apresentava-se melhor elaborada, permitindo um bom desenvolvimento de atividades que exigissem estas características.

No entanto, a continuidade dos exercícios novamente encontrou dificuldades, principalmente no fator concentração. Também encantadas com a novidade apresentada pelas atividades, o grupo da tarde não conseguia admitir a possibilidade de repetição de algumas brincadeiras, demonstrando uma desmotivação, talvez pela falta de um ineditismo recorrente. Mais uma vez a questão dos elementos constituintes dos movimentos como medidas objetivas para a metodologia apresentou falhas decorrentes dessa questão.

Por se tratarem de crianças com idades muito discrepantes (algumas com apenas sete anos e outras já beirando os treze), foi difícil conciliar objetivos e interesses comuns a todas elas. Enquanto as mais velhas apresentavam um nível de concentração relativamente bom durante as aulas, as de sete e oito anos demonstravam sua dificuldade, decorrente da própria dificuldade em concentrar sua atenção na participação das atividades propostas.



Fotos 24,25,26.
Momentos das aulas, 1995

Alguns resultados de destaque obtidos com a turma da tarde, apesar destas observações, foram o seu bom desenvolvimento em exercícios que objetivavam o conhecimento dos níveis, das partes do corpo e da musicalidade corporal. As dificuldades metodológicas concentraram-se no desenvolvimento de elementos constituintes do movimento como: uso do espaço, qualidades específicas (torcer, dobrar, esticar, etc.), e tempo (velocidade e duração do movimento).

Enquanto isto, as crianças da manhã desenvolviam-se a contento. Maiores, mais velhas, diferentes das da tarde, estas pequenas notáveis esforçavam-se por compreenderem o verdadeiro sentido do que estavam realizando. Conceitos como tempo, espaço, partes do corpo, deslocamento, velocidade, qualidades específicas, por exemplo, aos poucos deixavam de ser uma palavra diferente para elas.

Prestavam muita atenção durante as atividades, demonstrando grande preocupação e interesse em assimilar um maior número de informações possíveis. Mesmo com idades superiores aos da tarde, interessaram-se pelas brincadeiras de dança com o mesmo entusiasmo.

A timidez, muito presente no início, aos poucos foi amenizada pela determinação na realização das atividades, além do encantamento pela possibilidade de freqüentarem aulas de dança.

Se a proposta fosse repetição, eles concordavam. Se fosse criação, eles criavam. Longe daqui a palavra facilidade; muitas vezes defrontaram-se com dificuldades durante os exercícios, mas não se deixavam desestimular por isto. A vontade de aprender sempre superava qualquer impedimento inicial; o vínculo tinha essa consequência.

Este vínculo traduzia-se no compromisso que estas crianças estabeleceram com as aulas de dança. Elas iam todas as sextas-feiras para o

Centro Comunitário, especialmente para a oficina de dança. Algumas delas chegavam de banho tomado, como se tivessem se preparado para alguma ocasião muito especial.

Esse grupo não apresentava uma facilidade musical, para os ritmos e suas variações, tão presente nos outros já comentados. Posso até mesmo dizer que o desenvolvimento do elemento musicalidade foi muito difícil comparativamente ao grupo da tarde, por exemplo. Entretanto, os resultados obtidos ao final do período previsto foram gratificantes, provando a consequência desta metodologia, pois apresentaram um grande progresso de sua musicalidade corporal.

Quando iniciei as aulas, este grupo praticamente não percebia a existência dos níveis médio e baixo. Para eles apenas o nível alto fazia parte de sua movimentação/deslocamento corporal. Alguns meses mais tarde pude verificar que dançavam também no chão, rolavam e se arrastavam no nível baixo, apesar do chão não ser tão acolhedor (piso frio).

Dos dois meninos que se inscreveram, apenas um continuou. Este último, surpreendentemente, aparecia como um dos melhores alunos. Não se importava absolutamente com a questão do preconceito e, quando indagado sobre isso, dizia: “acho uma besteira, não tem nada a ver; não ligo para o que os outros dizem. eles não sabem de verdade como é bom dançar”.

Observei que ele apresentava facilidade em apreender os conteúdos propostos em cada aula, superando os demais. Talvez essa facilidade contribuisse para a segurança que demonstrava em relação a sua opinião sobre meninos dançarem ou não.

O relaxamento proposto por BERGE foi realizado com sucesso. Esses alunos admiravam muito a oportunidade de estarem em contato consigo mesmos, diziam nunca ter feito aquilo antes, mas que já gostavam.

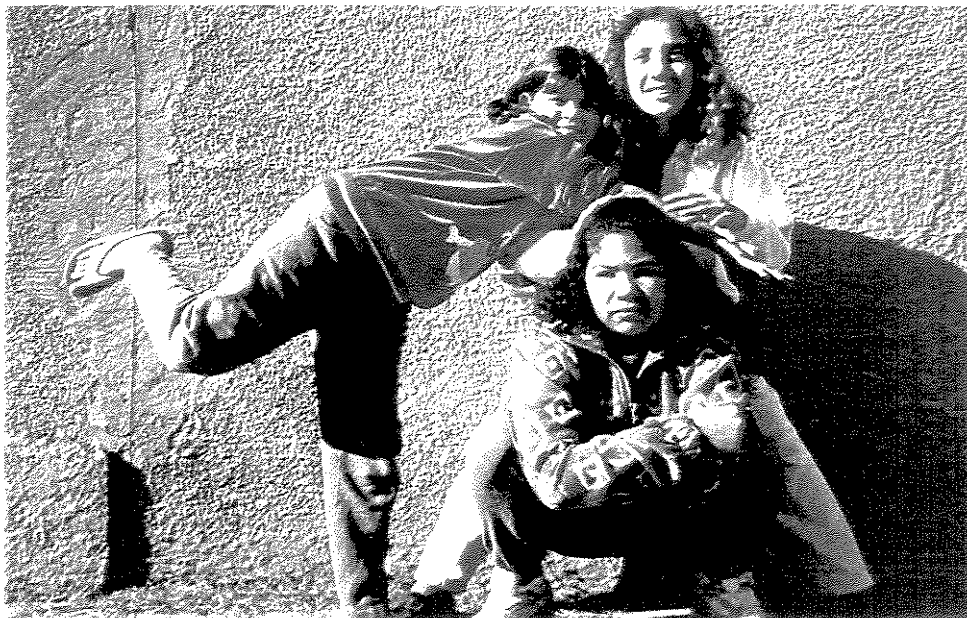


Foto 27. Alguns alunos do grupo da manhã, em momento de aula, 1995.

Praticamente todas as atividades propostas, todas as brincadeiras de dança e todos os exercícios-jogos foram bem aceitos e bem desenvolvidos com esse grupo da manhã. A participação foi uma constante, assim como o nível de frequência muito alto.

Também demonstraram sua preferência - como o grupo da manhã - por exercícios e atividades que primassem pela criatividade antes da imitação. Eram alunos sensíveis ao ensinamento, interessados e sempre motivados por algo que buscavam com tenacidade: a oportunidade de dançar, de aprender a dançar.

Essa receptividade foi a diferença fundamental desse grupo para com todos os outros apresentados até então: estavam ali única e exclusivamente por sua vontade, por sua opção. Nada lhes era oferecido além do que haviam procurado - um curso de dança.

Não foram raras as conversas com o grupo, após o término de cada aula, onde cada um sempre demonstrava uma grande satisfação por participar das atividades propostas, apesar de muitas vezes apresentarem um pouco de dificuldade com alguns objetivos propostos. É interessante observar que só foi possível acontecer esta dificuldade graças ao desenvolvimento do grupo, coisa que, com os demais grupos, não havia sido constatada porque, de fato, as propostas/objetivos não chegaram a um desenvolvimento satisfatório.

Apesar da redução do número de participantes, no início em quatorze inscritos, e finalizado com apenas nove (o que julguei ser um fato absolutamente normal, já que muitos que se inscreveram nunca tinham feito aulas de Dança antes e queriam saber como era para decidir se continuariam ou não), este grupo da manhã teve um ótimo desenvolvimento durante o ano de 1995, desenvolvimento este acrescido de uma proposta de continuidade para o ano de 1996, o que provou, mais uma vez, a consequência e boa qualidade de seus resultados. Apesar de ter seu número de inscritos reduzido ao final do período previsto para a realização das atividades (de quatorze crianças em março para apenas nove em setembro) o grupo teve um ótimo desenvolvimento das propostas metodológicas adotadas para esta pesquisa².

Finalmente começava a vislumbrar a possibilidade de continuidade do trabalho com esse grupo já que, apenas estas crianças apresentaram uma característica que considereí como fundamental - o compromisso estabelecido entre professor e aluno, decorrente de seu próprio interesse pela atividade de dança.

² Reservo o *Relato de Caso* dessa Instituição para o momento conclusivo das revisões metodológica desse trabalho, apresentadas no próximo Capítulo.

Concluí que a metodologia poderia ser adaptada (conforme apresentarei no Capítulo III) a um determinado grupo mas não deveria, nesse trabalho, sujeitar-se às condições apresentadas pelos grupos de crianças das outras Instituições, correndo o risco de esvaziar-se enquanto proposta.

Nesse momento houve a questão da escolha, quando optei por desvincular-me do Projeto de Parceria e definir apenas um dos grupos de crianças (grupo da manhã do Centro Comunitário), para permitir a continuidade do desenvolvimento proposto por esse trabalho. É o que apresento a seguir.

3. A Questão da Escolha

Inicialmente a intenção era a de desenvolver esse trabalho junto às três Instituições, aproveitando para estabelecer paralelos decorrentes das diferenças/semelhanças apresentadas por cada local/clientela.

Esta proposta foi desenvolvida no ano de 1995, no período de março a setembro, quando foram coletados dados para uma possível análise e discussão dos resultados. Na descrição do trabalho desenvolvido com as três Instituições apresentei e justifiquei algumas dificuldades encontradas, sendo a principal a grande quantidade de alunos: ao todo, em 1995, a Oficina de Dança do Projeto de Parceria atendia um total de 176 crianças. Seria muito difícil contabilizar os resultados de 176 alunos, distribuídos por dez grupos de trabalho, bem como avaliá-los de maneira consistente.

Além disso, as dificuldades em permanecer nas três Instituições foram cada vez maiores podendo, a um determinado momento, comprometer os objetivos estabelecidos para esta pesquisa. Concluí, então, que o

mais adequado seria optar por apenas um local, no sentido de atender mais fielmente às propostas metodológicas estabelecidas.

A redução do número de alunos, bem como uma análise das melhores condições oferecidas por cada um deles, foram fatores determinantes na escolha do grupo. Independentemente dos problemas que cada local porventura viesse a apresentar, o importante seria ter uma certa segurança do compromisso de cada aluno o que, caso contrário, teria impossibilitado o andamento do trabalho.

Conforme observei sobre cada Instituição, todas os grupos apresentavam algumas facilidades e algumas dificuldades em relação ao desenvolvimento das atividades da Oficina de Dança. Contudo, o que me levou a optar pelo Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia foi uma característica diferencial que um grupo dessa Instituição apresentava: os alunos da manhã tinham condições de estabelecer um vínculo com as aulas de Dança.

Somente as crianças (já quase pré-adolescentes) do grupo da manhã do Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia estavam freqüentando o curso por opção própria pois, apenas elas não apresentava uma obrigatoriedade - presente nas demais - no comparecimento junto à Instituição; concluí, através de minhas observações; estava claro que somente esse grupo não comprometeria o desenvolvimento desse trabalho.

Percebi, então o quanto aquele vínculo, aquele compromisso, agora causava uma diferença fundamental para o desenvolvimento das aulas e dos próprios alunos. A opção pelo grupo do Centro Comunitário, bem como o meu desligamento do Projeto de Parceria ocorreu, então, no mês de setembro de 1995,

após haver preparado convenientemente minha saída³, a fim de não decepcionar aquelas crianças que estavam sendo atendidas.

³ Esta preparação se fez necessária devido ao alto grau de expectativa deste tipo de clientela - socialmente menos favorecida - com relação a qualquer espécie de trabalho/projeto que se desenvolva com ela. Por se tratarem basicamente de crianças/adolescente/pré-adolescentes desestruturados socialmente, percebi a importância de uma saída mais tranqüila, sem os rompantes característicos do abandono, infelizmente vivenciado com frequência por eles.

Ensinar Como?

Capítulo III - Repensando a Experiência de Ensino: “da Segunda Fase ao Planejamento Periódico”

“Great dancers can communicate depths of feeling through movement. In their work the craft and the feeling become one. In order to approach this oneness, dancers must begin at the beginning. They must first learn what the body can do and how it can be done. Art grows from exploration, experimentation, and creative use of its elements.”

(Mary Joyce)

Neste Capítulo retomo as condições que propiciaram uma revisão metodológica, apresentando as modificações e adaptações realizadas durante a elaboração da sistemática do trabalho, bem como os resultados obtidos - incluindo um relato de caso - nessa nova etapa do trabalho.

Ainda pretendo esclarecer a problemática do registro em vídeo, da idéia inicial à mudança de atitude frente à realidade encontrada, ao final desse Capítulo, em item específico.

Prosseguindo no Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia, a continuidade das aulas se deu com a formação de apenas um grupo para o período da manhã, conseqüentemente iniciando uma Segunda Fase.

Esta Segunda Fase foi compreendida por mim, dentro da recorrente avaliação que realizei do período de atividades desenvolvidas até aquele momento, como uma revisão das propostas metodológicas elaboradas, até então.

A partir de setembro de 1995 desenvolvi esta revisão metodológica partindo do pressuposto de que os objetivos metodológicos deveriam ser menos abrangentes e mais específicos, no sentido de simplificá-los e redirecioná-los estruturalmente, visando a obtenção de melhores resultados junto ao grupo de criança/alunos.

A princípio, o que permitiu esta conclusão foi o próprio caráter lúdico da metodologia: uma vez que as aulas não eram constituídas de exercícios tradicionais/técnicos/formais, ficaria muito difícil extrair, de propostas metodológicas tão complexas quanto as que elaborei, algum resultado prático, tanto para esta pesquisa, quanto para as próprias crianças/alunos.

Nesse momento de desenvolvimento do trabalho, concentrei-me nas propostas de Mary JOYCE e fundamentei-me nos elementos da Coreologia de Valerie PRESTON-DUNLOP. Dando continuidade à apresentação dos trabalhos destas duas estudiosas da dança, os alicerces de minha proposta metodológica seriam consolidados através da prática de dança criativa como elemento didático, para a aplicação dos objetivos propostos.

Ao elaborar uma nova sistemática de aulas compreendi que as sugestões práticas de Mary JOYCE seriam muito bem-vindas naquele momento, uma vez que a estruturação das aulas como um todo seria o mais importante, dados os objetivos que se pretendiam atingir a cada sessão¹.

Em sua publicação, Mary JOYCE salienta que o método seria composto dos elementos da dança (já descritos anteriormente) e da estrutura que seria exatamente o planejamento das aulas. Como já disse anteriormente, para estruturar uma aula ela sugeria sempre três atitudes básicas, referentes ao elemento da dança a ser ensinado: (1) apresentar o elemento (tema da aula), (2) deixar as crianças explorarem as possibilidades desse elemento, e (3) finalmente, dar-lhe forma.

*"You can teach them by suggestions and questions, by challenging them, and by structuring their ideas. You need no previous dance training(...) you just have to know your goals: (1) to teach the elements of dance and (2) to structure that teaching so the children can experiment and grow."*²

¹ Mary Joyce utiliza a palavra sessão (*session*) para designar UMA aula isoladamente dentro de um contexto maior que seria um CONJUNTO de aulas.

² *"Você pode ensiná-las através de sugestões e questões, desafiando-as, e estruturando suas idéias. Não precisa de nenhum prévio treino de dança(...), você só precisa saber seus objetivos: (1) ensinar os elementos da dança e (2) estruturar esses ensinamentos para que as crianças possam experimentar e crescer."* (JOYCE, M. *First Steps in teaching creative dance to children*, London: Mayfield Publishing Co., 1994 (third edition) p. 8)

JOYCE justifica seu método na necessidade das crianças aprenderem de dentro para fora, e também que elas mesmas deveriam descobrir o que seus corpos poderiam fazer. Nesse sentido, sua proposta era sempre de não mostrar como se faz, mas sim verbalizar as tarefas; em outras palavras, o professor não seria o modelo do movimento, mas o fomentador de idéias para que o aluno descobrisse o movimento no seu próprio corpo. Solange ARRUDA (1988), traz algumas considerações fundamentadas em LABAN que podem ilustrar essas idéias:

“O movimento espontâneo acontece quando a motivação interna está clara; ou quando encontro dentro de mim a resposta para o desafio que a vida me apresenta. Utilizo elementos internos (sentimentos, pensamentos) ou elementos externos (música, literatura) como ponto de partida para inventar movimentos. Coloco-os em seqüência, criando uma dança.”³

Novamente destaco a coincidência das propostas de BERGE com as de JOYCE, por ela mesma:

“Children love to leap and jump. Why not let them? Why not teach them to go further and further until they can use the force and rhythm of their bodies and the space around them in any and all possible ways? This is what dance is all about.”⁴

Esta Segunda Fase apoiou-se em um planejamento de aulas, com calendário previsto para a execução de dez aulas, nos meses de outubro e novembro de 1995, com apenas sete elementos metodológicos, necessariamente desenvolvidos na seguinte ordem:

1º) Postura corporal/partes do corpo: musculatura, articulações, ossos, ombros, joelhos, cabeça, pés, etc.

³ ARRUDA, Solange. *Arte do Movimento*. São Paulo: Parma, 1988, p.39

⁴ “Crianças adoram saltar e pular. Por que não deixá-las fazerem isso? Por que não ensiná-las a ir cada vez mais e mais além até que elas possam usar a força e o ritmo de seus corpos e o espaço em volta deles de várias maneiras, e de todas as maneiras possíveis? Dança é sobre tudo isso.” (JOYCE, Mary, Op.Cit., p. 8)

2º) Uso do espaço/deslocamento:

- níveis: alto, médio, baixo;
- direções no espaço: frente, trás, lados, etc.;
- foco: olhar, partes do corpo;
- lugar/caminhos percorridos.

3º) Desenho do Movimento/ movimentos do corpo: forma-movimento-forma.

4º) Musicalidade: ritmo do movimento, ritmo do corpo.

5º) Qualidades dos movimentos do corpo:

- peso: forte vs. fraco;
- tempo/velocidade: rápido versus devagar;
- tempo/duração: longo versus curto;
- fluência: livre versus controlada;
- espaço: individual versus coletivo;
- qualidades específicas: balançar, dobrar, torcer, sacudir, chicotear, pontuar, esticar, etc.

6º) Criatividade: improvisação.

7º) Inter-relacionamento: pessoal e grupal.

Para esta Segunda Fase, elaborei um conjunto de dez Aulas-Piloto ⁵, das quais descrevo uma:

AULA 7 -Segunda Fase do Cronograma 1995

Tema Principal: Túnel do Tempo

Sub-Tema: o elemento tempo como variável da movimentação corporal.

⁵ Aula-Piloto: termo utilizado nesta pesquisa para designar aulas básicas para o desenvolvimento dos elementos metodológicos propostos; aulas que porventura também poderiam servir para uma possível filmagem.

Objetivos: reconhecimento corporal do tempo (velocidade) - e suas transições - através de variações rítmicas.

Resumo de atividades:

1. Entrada na sala de aula em dois momentos: um primeiro, muito rápido, e um segundo, muito lento.
2. Através de músicas selecionadas para o tema, a professora sugere: "...vamos nos movimentar livremente pela sala. Isso... Vamos dançar livremente pela sala mas, sempre seguindo a música... quando a música parar, vocês também deverão parar; quando ela reiniciar, vocês reiniciarão sua dança". Assim combinado, as crianças testam a atividade.
3. Propondo uma nova atividade, em continuação à anterior; ao invés da música parar de repente, ela vai diminuindo seu volume progressivamente, até quase não poder mais ser escutada; neste sentido, a dança de cada um deverá continuar seguindo a música, ou seja, irá diminuindo sua velocidade de acordo com a intensidade do som que pode se escutar. Para recomear, a mesma coisa: lenta e gradativamente a musica aumentará a intensidade de som (controle de volume), enquanto a dança das crianças/alunos deverá seguir a mesma idéia, aumentando gradativamente de velocidade.
4. Finalizar a atividade discutindo com o grupo as noções de rápido versus devagar, de longo versus curto.
5. Finalizar a aula com uma despedida diferente : cada criança se despede com um movimento próprio, com a combinação estabelecida de dois fatores aprendidos (por exemplo: um movimento curto e rápido, ou longo e rápido, assim por diante), combinação esta que será feita por ela mesma, a seu critério.

As aulas dessa segunda fase foram aplicadas gradativamente, sendo que a cada sessão foi desenvolvido um elemento proposto, dentre os sete

estabelecidos. Entretanto, como apenas dois meses (outubro e novembro) não seriam suficiente para comprovar a eficiência dessa revisão, felizmente houve a possibilidade de dar continuidade ao trabalho no ano seguinte, 1996: mediante entendimentos com a direção e equipe de profissionais da Instituição, as inscrições seriam abertas em março de 1996, constituindo novo (s) grupo (s) que se iniciaria em abril daquele ano.

Novamente apenas um grupo se formou, no período da manhã; com dez inscritos, manteve apenas três alunos do grupo anterior, formado em 1995. A faixa etária continuava a mesma: dez a quinze anos.

Após uma rápida avaliação dos resultados obtidos pela aplicação desta Segunda Fase, cheguei à conclusão de que uma nova adaptação metodológica deveria ser feita, desta vez com relação especificamente à aplicação dos conteúdos propostos. Essa atitude demonstrava uma afinidade com as propostas apresentadas por Mary JOYCE: *“Once you know the elements of dance and have a structure for the lessons, you can learn to teach creative dance to children by experimentation - by trial and error.”*⁶

No planejamento da Segunda Fase previ a aplicação de dez aulas, constituídas basicamente por sete elementos metodológicos. Pude constatar, ao término daquele período, que a quantidade de aulas havia sido insuficiente para um bom desenvolvimento dos objetivos propostos.

Naquele momento, não só pela Segunda Fase, mas por todo percurso de quase um ano de atividades com crianças, percebi que sua resposta às atividades propostas dependia de um fator essencial: o tempo. Me parecia cada

⁶ “Uma vez conhecendo os elementos da dança e tendo a estrutura para as aulas, você pode aprender a ensinar dança criativa para crianças por experimentação: por tentativa e erro.” (JOYCE, M. Op.Cit.,p.9)

vez mais necessária a repetição de algumas aulas, no sentido de enfatizar os elementos metodológicos apreendidos.

Esta verificação só foi possível quando, ao final das atividades daquele ano (1995), empiricamente adotei a conduta de permanecer por mais de duas aulas com o mesmo objetivo, ou seja, desenvolvi aulas semelhantes, mas sempre associadas a um mesmo elemento metodológico.

E veio a comprovação quando, ao desenvolver por mais de duas aulas o elemento musicalidade, obtive resultados mais significativos em relação aos anteriores. As crianças apreciaram a oportunidade de desenvolver por um período mais longo o que acabavam de descobrir.

Foi novamente através das crianças - agora não apenas uma, mas muitas - que eu realizava minha grande descoberta, talvez o eixo principal desta pesquisa, o Planejamento Periódico, assim denominado justamente por sua característica básica: o desenvolvimento metodológico através de períodos.

Constituía-se a Terceira Fase desta pesquisa: ao contrário do Planejamento 1995-Segunda Fase, este novo planejamento (1996) ⁷ teria como base a aplicação de um total previsto de cinquenta aulas, divididas por períodos metodológicos onde, a cada cinco aulas, é desenvolvido apenas um elemento metodológico proposto.

Assim sendo, o período estabelecido de cinco aulas completaria um intervalo de quinze dias entre cada novo elemento metodológico.

Desta maneira, acreditava que a criança/aluno poderia exercitar-se explorando o máximo de cada elemento apreendido, e reutilizá-lo em

⁷ A elaboração deste novo planejamento, o *Planejamento Periódico* - (Terceira Fase do trabalho) previa o seu desenvolvimento nos meses de abril a outubro de 1996, podendo se estender até o mês de dezembro, conforme entendimentos com a Instituição e com os próprios grupos de crianças/alunos.

cada novo período iniciado; esclarecendo a cada aluno, de uma maneira participativa e menos impositiva, que ele poderia sim recorrer conscientemente ao seu aprendizado anterior, sabendo o que estava fazendo, como sugeria JOYCE:

*“Don’t forget to tell the children what is happening. Tell them what they will learn; tell them what they are learning; and then tell them what they have learned. Often we teachers have the goals clearly in mind, but we forget to communicate them to children.”*⁸

Os preceitos técnicos propostos anteriormente também foram revistos, reestruturados em elementos metodológicos, como se segue:

1. Partes do corpo: musculatura, articulações, ombros, joelhos, cabeça, etc.
2. Desenho do movimento: forma-movimento-forma.
3. Níveis: alto, médio, baixo.
4. Tempo: velocidade (rápido/devagar) e duração (longo/curto).
5. Espaço: deslocamento (direções: frente, lado, trás, etc.), foco (no olhar, em parte do corpo, lugares no espaço, etc.) e ocupação do espaço (lugar, caminhos percorridos, etc.).
6. Ritmo: musicalidade (ritmo do movimento/do corpo; frases de movimento).
7. Peso: forte/fraco.
8. Fluência: livre/controlada.
9. Qualidades específicas: esticas, dobrar, torcer, sacudir, crescer, cair, suspender, balancear, chicotear, pontuar, etc.

Cada elemento metodológico teria um próprio período. Por exemplo, 1º. período: partes do corpo, 2º. período: desenho do movimento, e assim sucessivamente, conservando a ordem estabelecida (de 1 a 9 para

⁸ “Não se esqueça de dizer às crianças o que está acontecendo. Diga-lhes o que elas irão aprender; diga-lhes o que elas estão aprendendo; e então diga-lhes o que elas aprenderam. Muitas vezes nós professores temos os objetivos muito claros em mente, mas esquecemos de comunicá-los para as crianças.” (JOYCE, Mary. Op.Cit., p.9)

os elementos metodológicos e, respectivamente, os mesmos nove elementos constituirão os nove períodos temáticos).

Ao elaborar este Planejamento Periódico, estabeleci nove períodos temáticos, de cinco aulas cada, utilizando nove elementos metodológicos; se aplicados conforme o planejamento, das cinquenta aulas iniciais previstas, teríamos um total de quarenta e cinco aulas para o desenvolvimento de todos os períodos temáticos.

As cinco aulas restantes seriam aulas que estariam estrategicamente localizadas entre os períodos temáticos. Foi o que denominei de Aulas-Curinga, onde poderia ser desenvolvido um tema livre, independente do período temático em questão; uma tentativa de atender às prováveis solicitações das crianças/alunos que fugissem dos objetivos propostos⁹.

Ainda sobre os períodos temáticos, dentro deste Planejamento Periódico, vali-me da utilização das mesmas aulas elaboradas para o Planejamento 1995 - Primeira Fase, acrescentadas de algumas modificações básicas determinadas pelos próprios períodos: a Aula 7, por exemplo, apresentada anteriormente no Capítulo II, que tinha como Tema Principal o Túnel do Tempo, continuaria a existir, agora fazendo parte do 6º período temático, apenas acrescida das variáveis complementares: Túnel do Tempo I, Túnel do Tempo II, e assim sucessivamente, perfazendo o total de cinco aulas previsto para este período.

Reafirmo a importância de que, em cada aula fosse incrementado o elemento metodológico proposto, numa evolução gradual que permitiria o acúmulo de informações - e também a sua reafirmação - para uma

⁹ Essas aulas-curinga foram já uma resposta de adaptação da metodologia resultante da experiência inicial de trabalho com as crianças no ano de 1995, conforme descrevi no Capítulo II, no item Dificuldades & Vitórias.

melhor apreensão dos objetivos, de acordo com o que propôs Mary JOYCE:

*"The elements overlap and cannot be dealt with singly; but in each lesson one particular element should be stressed so that the children know where to focus their attention. Understanding and use of that particular element become the goal of the day."*¹⁰

Ao início de cada novo período temático aconteceria o resgate das informações adquiridas durante o anterior, gradualmente acrescidas ao novo elemento metodológico. Esta sistemática em muito também se identificava com as propostas de BERGE:

*"Fazer, gostar de fazer, compreender o que se gosta de fazer." (R. Steiner). Eis um encaminhamento progressivo que é bom respeitar em toda educação e em particular na educação do movimento, se ela pretende, de acordo com nosso desejo, favorecer a harmonia psicossomática do aluno. Simplesmente mandar fazer movimentos confinados ao corpo é um impasse. Mas partir do corpo para chegar a uma tomada de consciência mais ampla é um procedimento muito mais enriquecedor, e que, hoje em dia, se torna urgente"*¹¹

A criança socialmente menos favorecida - clientela específica desse trabalho - apresenta uma característica muito própria, que considero como um fator muito importante para a elaboração destas aulas: a desestruturação. O fator desestrutura manifestava-se sob várias formas, nas mais diversas situações de vida daquelas crianças: desestrutura social/familiar/financeira/psicológica ... e assim poderia continuar, infinitamente.

Ora, qualquer atividade proposta para crianças com estas características deveria ser necessariamente estruturada. Por isso mesmo, as aulas teriam uma elaboração tal que permitisse à criança perceber e vivenciar esta estruturação.

¹⁰ "Os elementos se sobrepõem e não podem ser tratados individualmente, mas em cada aula um elemento em particular seria acentuado de maneira que as crianças soubessem onde focalizar sua atenção. Compreender e utilizar este elemento específico é o objetivo do dia." (JOYCE, Mary. Op.Cit., p.9)

¹¹ BERGE, Yvonne. Op. Cit., p. 30.



Fotos 28, 29, 30. Momentos da aula da Dança dos Balões. Centro Comunitário, 1996

Deste modo, acreditava que estaria contribuindo, de maneira efetiva, para que aquela criança pudesse, ela mesma, criar - a partir de sua própria estrutura - condições e noções de viver plenamente seu direito à cidadania.

partindo de ideais artísticos e conceituais da disciplina e do auto-conhecimento corporais.

Considero esta idéia como sendo uma importante descoberta metodológica desta minha pesquisa, talvez até mesmo a premissa fundamental para o início de qualquer desenvolvimento de trabalho corporal em dança para crianças socialmente menos favorecidas. Eis a diferenciação desta proposta metodológica. A reelaboração das aulas nessa Terceira Fase, através do Planejamento Periódico, assumiu **incondicionalmente** este caráter especial que acabo de apresentar.

A seguir, conforme mencionei no Capítulo anterior, apresentarei alguns dos resultados obtidos no Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia, já durante a aplicação das revisões metodológicas, ou seja, do momento que compreende a definição de uma só turma (final de 1995) até o término das atividades, em dezembro de 1996.

Na experiência realizada nos meses de outubro e novembro de 1995 junto àquelas crianças, os resultados obtidos foram qualitativamente melhores do que os observados durante o planejamento inicial. Pude verificar que as crianças demonstraram uma melhor assimilação em cada aula, desenvolvendo com eficiência e mais facilidade as atividades propostas. Com este bom resultado na realização das atividades, o caminho para a assimilação dos conteúdos metodológicos estava aberto.

Entretanto, apareceram algumas dúvidas por parte do grupo. Às vezes não conseguiam distinguir a diferença entre velocidade e duração do movimento. Confundiam-se também com relação às transições entre os níveis médio e baixo. Em algumas aulas já apresentavam um bom conhecimento das

partes do corpo, mas, nas seguintes, pareciam ter se esquecido de suas descobertas anteriores, limitando sua movimentação à apenas braços e pernas, por exemplo.

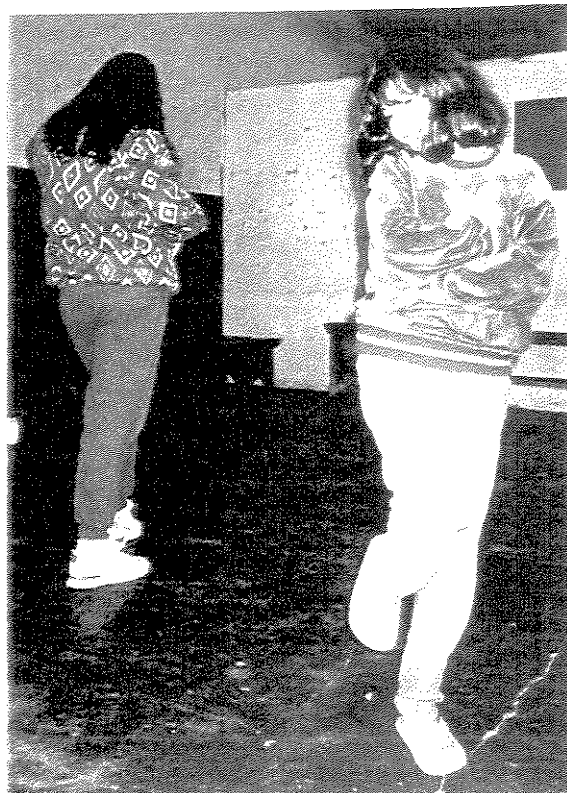
Foi quando se deu a aplicação da Segunda Fase do Planejamento 1995, onde cada aula foi elaborada para desenvolver apenas um elemento metodológico. Ao final do calendário previsto, quando experimentei repetir algumas aulas, na tentativa de averiguar a comprovação dos objetivos atingidos, constatei - como já mencionei - que as crianças não se limitaram à simples repetição de exercícios e brincadeiras já conhecidas, mas continuaram seu desenvolvimento.

Demonstraram uma habilidade progressiva conforme as situações metodológicas se sucediam. Obviamente não se tratava da exata repetição de uma aula já aplicada, mas sim de uma reelaboração de uma mesma aula, desenvolvida gradualmente sob vários aspectos.

Praticamente, a aula desenvolvida seqüencialmente que permitiu esta avaliação foi a Dança dos Níveis. As crianças não apenas percebiam as possibilidades de exploração dos três níveis, como foi proposto inicialmente.

Desta vez puderam explorar mais consequentemente o conhecimento dos três níveis, de várias maneiras, como por exemplo a transição entre eles, a velocidade desta transição, as partes do corpo que poderiam ser utilizadas com menor ou maior facilidade/dificuldade em cada nível, e assim por diante.

Aos poucos, suas dúvidas iniciais estavam sendo solucionadas, e as crianças pareciam compreender um pouco melhor cada objetivo metodológico. Começavam a aprender que para dançar, também era preciso pensar.



Fotos 31, 32, 33. Momentos de aulas do Planejamento Periódico, Centro Comunitário, 1996.

Quanto à aplicação do Planejamento Periódico, fase seguinte desse trabalho, os resultados corresponderam às expectativas. As crianças tiveram a oportunidade de desenvolver-se dentro das propostas metodológicas, evoluindo gradativamente o seu nível de aprendizado pela própria sistemática apresentada: puderam efetivamente conquistar um maior domínio de cada elemento constituinte do movimento porque tiveram um tempo maior para isso - cinco aulas, contra apenas uma prevista para o Planejamento anterior (1995).

Desta maneira, pude verificar o ótimo desempenho deste grupo de crianças, notadamente daqueles três que já vinham de uma experiência anterior: mesmo os novos desta turma apresentaram resultados comparativamente melhores em relação aos demais grupos formados durante a aplicação do primeiro planejamento.

A assimilação de alguns conteúdos metodológicos foi realmente facilitada pela ênfase dada aos mesmos em várias aulas. As dúvidas que porventura surgiram desta vez puderam ser melhor solucionadas de maneira que cada criança tivesse uma noção mais completa do que estava aprendendo.

Permanecer durante algum tempo trabalhando com uma mesma idéia, com um mesmo preceito técnico, também capacitou este grupo a aumentar o seu vocabulário de movimentos: a timidez presente no início das aulas foi aos poucos sendo substituída pela certeza de saber o que se estava dançando, de saber qual parte do corpo estava dançando; de saber com qual velocidade, e em qual nível se fundamentava a sua movimentação.

O trabalho com esse grupo do Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia finalizou-se em dezembro de 1996, quando os alunos tiveram a oportunidade de se apresentarem publicamente durante as festividades de encerramento de ano da Instituição. O desejo do grupo não era o de um

espetáculo, mas de compartilhar suas conquistas no estudo da dança, o que veio de encontro aos preceitos do trabalho.



Foto 34. Momentos de descontração, após as aulas de dança, 1996

Muito orgulhosamente, o grupo apresentou uma composição coreográfica de autoria coletiva, elaborada a partir dos conteúdos desenvolvidos durante as aulas. A ovação dos presentes, ao final de sua dança, foi um momento de muita emoção para todos...

Ao final das aulas, em 1996, esses alunos apresentavam-se e declaravam-se pessoalmente muito satisfeitos em relação aos resultados daquele

ano de atividades. Reconheciam que alguma coisa havia mudado, em sua dança, em seu corpo, em sua relação com o mundo... e que havia sido para melhor.

Recentemente, em contato com a administração da Instituição, verifiquei que muitos deles ainda insistem com as ligações telefônicas para o Centro Comunitário (alguns inclusive para minha casa) perguntando quando serão reiniciadas as aulas de dança...

Relato de Caso - Centro Comunitário do Jardim Santa Lúcia

Ainda me lembro de sua primeira aula de dança de F, G, e S. Muito dispostos, muito tímidos, pouco à vontade. Eles faziam parte de um grupo maior, que desenvolveu-se durante o ano de 1995.

S e G eram duas meninas muito quietas, pouco expansivas, mas muito observadoras. Seus grandes olhos pareciam sorver todas as informações que conseguissem obter.

Participavam atentamente de todas as atividades. S apresentava uma dificuldade rítmica: sua movimentação era pouco coordenada, parecia ter um ritmo interno que não conseguia se relacionar com o grupo, com o parceiro, ou com a música.

Ela dançava e se movimentava internamente, para ela mesma. Para S era difícil localizar seu foco externamente. Apesar disto, continuava a se esforçar, tentava acompanhar os demais para superar suas dificuldades.

S era extremamente tímida. Apesar de ser mais alta (maior) que as outras crianças, sua movimentação sempre era a menor no grupo. Deslocava-se com dificuldade pelo espaço, apresentando uma tendência a permanecer sempre no mesmo lugar.

Seu foco também era bastante interno, como o de G. Não conseguia olhar nos olhos de quem dançava com ela. Não conseguia tocar partes do corpo dos colegas, em brincadeiras de grupo. Além disso, sua fisionomia era de uma pessoa triste... raramente a via sorrindo.

S não se envolvia totalmente nas atividades; parecia haver uma espécie de limite, pelo qual ela determinava até onde poderia ir. Isto acontecia freqüentemente quando os colegas extravasavam sua movimentação no auge das brincadeiras, e ela apenas se restringia a continuar fazendo tudo com a mesma intensidade inicial.

F era o único menino da turma. Mesmo assim não se intimidava pela exceção. Participava ativamente de todas as atividades, demonstrando uma certa facilidade em relação aos demais.

Estas três crianças continuaram freqüentando as aulas de dança em 1996. Com a aplicação da nova sistemática dos Períodos Temáticos, o desenvolvimento deles foi sensivelmente diferente. Ao final daquele ano, F parecia ter uma especial atração pelos desafios: sempre chegava ao limite de sua movimentação. Por exemplo, dançar no nível baixo, que inicialmente não apresentava dificuldades para ele, transformou-se em uma nova possibilidade, uma descoberta: ele tentava, incansavelmente, explorar todos os tipos de transição dos níveis médio e alto para o baixo. Era o seu desafio.

F também apresentava uma boa compreensão das partes do corpo. Se tivesse continuado a se desenvolver apenas conforme o primeiro Cronograma, ele não haveria passado pela possibilidade de aperfeiçoar-se utilizando as qualidades de movimento: ele conseguiu, além de determinar qual parte do corpo movimentar, de que maneira ele o faria.

Através da proposta dos Períodos Temáticos também S e G desenvolveram-se muito bem, conseguindo superar suas dificuldades.

S tornou-se muito mais expansiva, chegando até mesmo a arriscar alguns saltos. Seus movimentos ganharam uma amplitude muito maior. Frequentemente ela se envolvia nas atividades com tal concentração e dedicação, que chegava até mesmo a sorrir e gargalhar, expandindo seus movimentos até o nível da voz.

A cada aula ela demonstrava estar mais entregue ao prazer que a dança e o conhecimento do próprio corpo poderia proporcionar. Não tinha mais tanto medo de arriscar, relacionava-se extremamente bem com os companheiros de grupo, e muitas vezes auxiliou-os em suas dificuldades.

Sua mãe uma vez segredou-me que ela estava mudada : já não era mais aquela menina tímida e calada de antes, e que algumas vezes havia flagrado S na cozinha de sua casa, mexendo em algumas panelas no fogão e dançando ao mesmo tempo.

O desenvolvimento de G também foi admirável. Ela conseguiu, finalmente, entrar em sintonia com o outro. Seus movimentos se tornaram mais precisos, coordenados, ritmados e, voluntariamente, internos ou externos.

Sua originalidade havia despertado, pois ela conseguia se expressar de maneiras diferentes, executando movimentos de qualidades variadas em um mesmo ritmo musical.

Estas três crianças desenvolveram nas aulas de dança um ótimo relacionamento entre si. Quando convidadas a dançarem em conjunto, o resultado passava a ser uma natural e alegre receptividade alegria para elas

e uma agradável satisfação para quem os via: começava a existir uma harmonia entre seus movimentos, como se já tivessem dançado juntos há muito tempo.

Sua concentração também era muito boa. A motivação para as aulas apresentava-se como uma constante. Arriscavam dançar até mesmo sem música, coisa que não foi possível com nenhum outro grupo.

Muitas vezes o grupo era dividido em duplas, para a realização de uma determinada atividade, quando cada dupla se apresentava por vez, permitindo ao resto do grupo observar cada uma. Então, quando eram indagados sobre a movimentação dos colegas, estas três crianças sabiam identificar com clareza as carências deste ou daquele conteúdo metodológico de seus colegas. Também conseguiam definir com clareza as principais características da movimentação de cada dupla, identificando os elementos metodológicos constituintes.

F, G e S nunca estiveram ansiosos por se apresentarem publicamente. Questionados sobre esta possibilidade, diziam: "acho que vai ser legal... tudo bem, mas a gente pode dançar o que a gente faz aqui na aula mesmo? Porque é isso que a gente gosta de dançar."

Estas três crianças, quando dançaram nas festividades de encerramento anual, em 1996, dançaram a sua dança - uma criação coletiva, fruto de seus sentimentos: dançar por prazer, com alegria, com espontaneidade; sem dúvida justificavam o título desta pesquisa, pois estavam dançando a Dança das Crianças.



Fotos 35 e 36. Alunos de Dança, Centro Comunitário, dezembro de 1996.

A Questão Final

Conclusão

“A dança não é apenas espetáculo, e o entusiasmo de um público novo e fervoroso não levará a parte alguma se uma profunda revolução não lhe devolver seu lugar no seio de uma sociedade que busca definição. O lugar da dança é nas casas, nas ruas, na vida.”

(Maurice Béjart)

1. O Percurso

A questão inicial desse trabalho de dança para crianças introduziu-se pelas interrogativas “Dançar o quê?/Por quê?/Para quê?”.

Dançar o quê?... Se a opção da criança fosse por algum estilo tradicional (como o *ballet*, o sapateado ou a dança moderna, dentre outros), a consequência seria uma formação técnica que poderia se transformar em uma carreira - pois é esse o principal objetivo da aprendizagem desses estilos.

Mas, se apenas existisse o gosto pela dança e o desejo de expressar-se através da dança, justifica-se a necessidade de aulas que não direcionem o aprendizado do conteúdo técnico especificamente para um determinado estilo.

Porque dançar, antes de tudo, é, para a criança, um prazer, uma alegria, uma demonstração de como ela vive a vida com intensidade e harmonia. E ela dança para atender a essa necessidade de expressar corporalmente a espontaneidade do seu ser, para que possa se comunicar de maneiras diferentes com o mundo em que vive, na sua busca por novas experiências, brincando de dançar, dançando seu brincar.

Essas descobertas foram realizadas por mim através dos encontros que tive com minha prima, que adorava dançar. Dançamos muito juntas, enquanto minhas questões sintetizavam-se na possibilidade de desenvolver uma sistemática de prática corporal em dança que não estivesse fixada a um determinado estilo - já a partir do Projeto Brincadança, optando por perseguir meu ideal de cidadã, atendendo a uma clientela socialmente menos favorecida (inclusive no acesso às artes).

Essa primeira tentativa me forneceu resultados muito gratificantes e instigantes, no sentido de verificar a necessidade de aprofundar uma

metodologia específica para uma elaboração mais estruturada dos objetivos e conteúdos técnicos, preservando seu caráter lúdico.

Inserido no contexto da pesquisa acadêmica, o projeto A Dança das Crianças buscou primeiramente estabelecer algumas bases teórico-metodológicas, apoiando-se em Yvonne BERGE, Rudolf LABAN, Valerie PRESTON-DUNLOP e Mary JOYCE, para fundamentar desenvolvimento prático.

Em sua Primeira Fase, o trabalho constitui-se numa sistematização metodológica do conteúdo a ser desenvolvido através de atividades como os Exercícios-Jogos e o resgate de brincadeiras infantis adaptadas ao formato de dança.

Desta prática, surgiu a necessidade de uma revisão metodológica: os objetivos deveriam ser menos abrangentes e, conseqüentemente, redirecionados estruturalmente, organizados através de temas e períodos.

A organização simplificada do conteúdo e sua estruturação temática através da elaboração de Aulas-Piloto originou a Segunda Fase desse trabalho.

Em função do tempo de desenvolvimento dessa reorganização metodológica, foi ainda necessária uma adaptação que levasse em conta o desenvolvimento progressivo de cada tema, definindo, para isso, a sua realização por períodos, no que alicerçava-se finalmente o Planejamento Periódico, terceira e última fase desse trabalho.

2. Registro Visual

Aqui pretendo esclarecer a questão dos registros em vídeo.

No Capítulo II defini alguns preceitos técnicos para o início do trabalho; esses preceitos, além de fundamentarem a elaboração de todas as aulas, forneceram o suporte necessário para uma análise da aplicação prática, assim permitindo que fossem realizadas as revisões apresentadas no Capítulo III.

Prevendo a possibilidade de avaliação dos alunos, por meio dessa análise, tomei todas as providências para a realização de uma 1ª. filmagem, em caráter profissional, executada por uma *videomaker*¹. Optei por realizar três filmagens de aulas (uma espécie de filmagem por amostragem do trabalho), com três grupos distintos, uma vez que seria inviável a realização da filmagem com todos os grupos atendidos.

Analizando as filmagens, pude verificar que elas não correspondiam à realidade das aulas, ou seja, não alcançaram o seu objetivo maior de registrar o trabalho com fidelidade. O que pretendo dizer é que, devido ao tempo de convivência que já existia entre mim e estes grupos - período de aulas de março a setembro daquele ano - , não conseguia acreditar no que havia sido registrado em vídeo: crianças muito diferentes daquelas para as quais eu ensinava dança... crianças que, como dizem, nem de longe tinham alguma semelhança com aquelas de sempre... e meu contato com elas me assegurava a propriedade dessas opiniões.

Em outras palavras: o que as crianças apresentavam, corporalmente, naquela fita de vídeo, sem sombra de dúvida, em absoluto, não correspondia ao seu comportamento nos exercícios em sala de aula, habitualmente.

Cheguei a conversar com a *videomaker* sobre o ocorrido, sobre as dificuldades inerentes a qualquer espécie de trabalho realizado em vídeo, quando se pretende fazer um registro informal, isto é, sem uma prévia elaboração

das atividades que vão ser desenvolvidas - justamente porque essa era a premissa do trabalho e também porque a intenção seria a de tentar captar o momento corporal daquelas crianças, efetivamente identificando em qual estágio de desenvolvimento elas se encontravam.

É importante esclarecer que, de minha parte, houve sim uma preparação anterior à filmagem, tanto em relação à elaboração dos exercícios das aulas, quanto a uma prévia preparação das crianças, conversando com elas sobre o que iria acontecer, tentando estabelecer a situação com a maior naturalidade possível.

O fato é que as crianças se transformaram diante da câmera. Poderia citar como alguns exemplos desta transformação: a presença de sinais de timidez, pouca desenvoltura, pouca concentração nos exercícios, em crianças que habitualmente não apresentavam esse tipo de resposta em aula; além disso, uma grande excitação pelo inusitado - elas nunca haviam passado por uma situação semelhante.

Como o resultado dessas filmagens não conseguiu alcançar um de seus principais objetivos, o de registrar os alunos em condições anteriores e posteriores à aplicação da metodologia, para que se pudesse efetivamente elaborar um sistema de avaliação sistemática dos resultados obtidos, prossegui com o desenvolvimento das aulas, desistindo da idéia de um teste de avaliação².

¹ Andrea MOLFETTA, Mestre em Multimeios pela UNICAMP.

² O que me permitiu suspender a idéia da filmagem foi o fato de que esta pesquisa, conforme fundamentação teórica apresentada nos Capítulos II e III, não possui, como justificativa de mérito, um caráter de avaliação/julgamento, que se aplique a um produto artístico, mas antes se preocupa com o processo. Em outras palavras, o relevante é o desenvolvimento da criança/aluno durante as aulas, não vinculado a um comprometimento de apresentação pública. A ausência de um compromisso desta natureza não impedirá, futuramente, a possibilidade de uma apresentação artística destas crianças/alunos, mas sempre será priorizado o processo.

O interessante, nessa análise, foi comprovar minha opinião sobre o registro em vídeo também junto ao grupo de crianças: mediante uma apresentação da fita de vídeo para as crianças, em uma das últimas aulas daquele ano, elas demonstraram-se insatisfeitas com o que assistiram, não concordaram com aquilo que viam por saberem que sua dança verdadeira, em sala de aula, era bem outra, muito melhor que aquela filmada.

Eu pude ver, em seus rostinhos, algumas expressões de decepção pelo que realizaram. E a frustração foi incontestável, mas contornada através de argumentos como “a primeira vez é sempre assim...”, etc.

Após essa tentativa de filmagem profissional, concluí que o melhor seria realizar os registros eu mesma, também filmando as crianças, mas de uma maneira diferente: registros mais informais de algumas aulas e também das festas e comemorações de cada Instituição, quando os alunos dançavam algumas composições especialmente criadas para aquele fim.

Os resultados obtidos com essas filmagens - bem mais fiéis e, por isso mesmo, melhores que os anteriores - a nível de fundamentação para uma possível avaliação, ainda não me permitem defini-lo como base segura para uma correta avaliação. Elas me proporcionaram mais um referencial de análise da aplicação dos conteúdos, assim como as anotações diárias das aulas que realizei em particular (as mesmas que forneceram os Relatos de Caso, nos Capítulos II e III). Também complementam a apresentação dessa Dissertação, como fonte original para a edição da fita de vídeo que acompanha esse volume.

3. Avaliação

Ao propor a elaboração de uma sistemática de prática corporal em dança, configura-se a questão da avaliação. A priori, a avaliação foi idealizada

para acontecer mediante a análise dos registros em vídeo - filmagens de aulas previamente elaboradas para esse fim - constituídos num ensaio do tipo antes-e-depois.

No entanto, conforme expliquei, os resultados obtidos pelas filmagens não foram os esperados. Some-se a isto o fato de que seria necessário, além desse registro, o desenvolvimento de um sistema de avaliação pertinente e coerente com os preceitos desse trabalho, matéria que aponto como um desenvolvimento futuro em sua possibilidade de continuação.

As dificuldades encontradas para o estabelecimento já nesse momento de um sistema de avaliação poderiam se resumir basicamente em relação à fundamentação teórico-metodológica desse trabalho: a preocupação não deveria se resumir aos fins, mas aos meios; a evidência desse trabalho foi priorizar o processo, e não o seu produto.

Certamente não descarto a possibilidade de uma avaliação , mas indico primeiramente a consolidação metodológica da sistemática elaborada o que, conforme apresentei nos Capítulos I, II e III, foi continuamente revisada e adaptada. De uma certa maneira, as análises e reflexões que realizei durante todo esse percurso poderiam ser reconhecidas como uma preparação à avaliação; uma preparação que, proximamente, possa fornecer elementos e condições para a formação de uma segura base de dados que possa ser convertida em uma nova proposta de trabalho: sistematizar medidas de avaliação possíveis e objetivas para práticas alternativas de dança.

4. Resultados Obtidos: soluções versus problemas

Essas tentativas me permitiram elaborar uma proposta clara para um futuro desenvolvimento de uma metodologia de ensino de dança aplicada

especificamente para crianças socialmente desfavorecidas, que fundamentasse seus pressupostos no dançar com liberdade, harmonia e afinação corporal, sem aprisionar-se em um condicionamento técnico tradicional e focalizando seus objetivos muito mais para os meios que para os fins.

Nessa trajetória, destaco alguns problemas que enfrentei e as respectivas soluções encontradas, as quais podem constituir um importante referencial para o desenvolvimento desse trabalho futuro.

- Em relação à prontidão corpo-mente, para a prática da dança, quando constatei que não foi possível iniciar as aulas com exercícios de relaxamento, conforme proposto por Berge, encontrei a solução de já introduzir algumas das atividades propostas em um ritmo mais lento, aproximando-as ao máximo às condições do relaxamento; gradativamente promovia um desaquecimento dos alunos para ampliar sua capacidade de concentração e participação nos exercícios seguintes.

- Em relação ao caráter multifacetado da elaboração dos exercícios, nos momentos em que as atividades lúdicas não eram bem recebidas pelos alunos que queriam as coreografias da moda (em geral, os artistas da televisão) superei o impasse com a iniciativa de dançar as danças da moda de uma maneira alternativa: utilizando a recriação a partir dos movimentos daquelas danças, para conciliá-los com meus objetivos.

- Em relação ao masculino na dança, meninos, a princípio, tiveram dificuldades advindas de um suposto preconceito sobre o comprometimento de sua masculinidade com a prática de dançar. Foi fundamental esclarecer - na teoria e, principalmente, na prática - que naquela proposta de aulas não existiriam, por exemplo, códigos tradicionais estabelecidos, como os maneirismos do *ballet* clássico. O caráter lúdico também foi interessante

na solução dessa questão, pois o meninos aceitavam muito bem atividades no formato de jogos.

- Em relação ao espaço interpessoal, crianças que se apresentaram mais desconcentradas e agressivas em suas relações interpessoais freqüentemente geraram conflitos no grupo, principalmente quando os exercícios apresentavam o caráter competitivo do jogo. Nesses momentos foi necessário propor com uma clareza maior de objetivos as atividades programadas para o dia, direcionando seu estímulo para um participação em grupo.

- Quanto ao apelo por coreografias da moda, quando os alunos apresentavam solicitações para que fizesse danças em que eles pudessem repetir meus movimentos (seguir o modelo), pude atender ao seu pedido sem me confrontar diretamente com os preceitos do trabalho: intercalando momentos de improvisação e criação coletiva aos coreografados, as propostas puderam seguir em conteúdo.

- Outra interessante solução encontrada, ainda sobre a questão da solicitação de coreografias, foi a utilização do modelo coreográfico pronto nos exercícios temáticos da Dança dos Espelhos e a Dança das Sombras, onde estrategicamente permiti que o aluno que comandava a movimentação executasse as danças prontas em voga (danças da moda, de seus artistas preferidos, etc), enquanto seu parceiro seguiria as regras da brincadeira, compatibilizando-se com os preceitos do trabalho.

- Se, em determinadas aulas, as atividades propostas através das brincadeiras infantis se desviassem do seu objetivo, esvaziando-se em brincadeira simplesmente, essa seria a evidência de que a estruturação da aula se perdeu durante a estratégia. Em quase todos os momentos em que isso ocorreu,

verifiquei que, apresentando e conduzindo as atividades de uma maneira mais clara, simplificada e melhor estruturada, isso não se repetia.

- Muitas vezes o professor se esquece de que pode ser aluno de seus alunos, ou seja, aprender com eles... Pude reconhecer os primeiros sinais da necessidade do Planejamento Periódico quando as crianças começaram a solicitar, em aulas seguidas, a repetição das brincadeiras: percebi como foi sensível a melhora de sua concentração e, conseqüentemente de sua aprendizagem, a cada nova vez em que retomava uma proposta. Por outro lado, quando adotei esse procedimento e os alunos não demonstravam interesse nessa continuidade, encontrei a alternativa de elaborar uma atividade que fosse semelhante em seu conteúdo alterando um pouco as maneiras de execução; em outras palavras, diversificando a estratégia.

- A questão do relacionamento interpessoal, através do contato corporal, foi uma novidade para muitos alunos. Inicialmente muito tímida e discreta, esta relação entre corpos teve um desenvolvimento notadamente otimizado pela característica de evolução gradativa do Planejamento Periódico.

- A adoção de diversificados recursos didáticos, nos Períodos Temáticos, foi outra importante solução quando a realização dos exercícios apresentou dificuldades. Cito, por exemplo, uma aula onde a utilização de papel e canetas coloridas facilitou a apresentação dos temas alusivos ao elemento espaço: os alunos apreenderam os conceitos de direção e trajetória desenhando seu deslocamento antes de dançá-lo.

- Algumas vezes, os alunos ofereceram uma certa resistência aos exercícios temáticos do nível baixo, elemento espaço; condições não ideais de cada local explicam o fato, por isso mesmo prevendo uma atenção imprescindível e mais cuidadosa em relação à limpeza e asseio do espaço das aulas. Promover a

participação dos alunos nessa limpeza também contribuiu para uma melhor receptividade da proposta.

- A questão do vínculo com as aulas pode facilitar ou dificultar o trabalho; o interessante é verificar esses parâmetros: se, por um lado, é vantajoso assegurar a composição dos grupos através do oferecimento das aulas para crianças que diariamente freqüentam uma Instituição (garantindo a formação dos grupos por essa obrigatoriedade), por outro lado, a qualidade desse vínculo pode estabelecer-se apenas por essa condição. Já aquelas crianças que não tinham obrigatoriedade de freqüência na Instituição, podem manifestar especificamente sua intenção em participar desta ou daquela atividade, inclusive da dança. A questão do vínculo foi um fator determinante no desenvolvimento do trabalho: se a decisão de inscrever-se partia da criança, seria clara a demonstração de sua intenção de estudar dança, compartilhando responsabilidades para a realização efetiva das aulas.

- As Aulas-Curinga, previstas no Planejamento Periódico, foram a solução para aqueles dias em que, excepcionalmente, a dificuldade em trabalhar as propostas temáticas fosse extrema. Isso ocasionalmente aconteceu por fatores que não se relacionavam diretamente com as aulas de dança, tais como uma nova dança da moda que surgiu, ou a comemoração de algum evento interno na Instituição, por exemplo.

Sinteticamente, apresento a seguir a sistemática desenvolvida para essa proposta de metodologia através dos pressupostos de uma elaboração fundamentada, definida e estruturada:

- fundamentada... em preceitos técnicos, focalizadas nos elementos constituintes do movimento - ou elementos da dança;

- definida... através da clareza de seus objetivos, desenvolvidos por temas que introduzem as brincadeiras e os exercícios;

- estruturada... por aulas bem definidas, organizadas e claramente apresentadas aos alunos, através da utilização de períodos temáticos, progressivamente desenvolvidos em função do tempo - ou Planejamento Periódico.

As conclusões básicas dessa trajetória são as que apresento a seguir:

- é necessária a flexibilidade das estratégias apoiada sempre em uma clara definição e estruturação dos objetivos;

- planejamentos devem sempre proceder uma correta organização dos objetivos em função do tempo; e sua oportuna adaptação também deve ser prevista, no sentido de atender à condição social específica dos alunos (no caso, os socialmente menos favorecidos);

- a verificação da apreensão do conteúdo deve ser realizada sempre nas transições temáticas, recorrendo aos elementos já desenvolvidos ao acrescentá-los na prática do dia.

Finalmente, quero apresentar esse trabalho como uma proposta para outros pesquisadores e professores que desejem prosseguir neste caminho, o caminho do ensino não-tradicional e criativo de dança; um ensino que é fundamentado tecnicamente e elaborado criativamente.

É, sem dúvida, um árduo caminho, comparado aos anos de tradicionalismo, mas é também gratificante, é conseqüente - e, acima de tudo, é uma possibilidade. Possibilidade de reinventar o já conhecido, de redescobrir o já esquecido prazer de dançar. Dançar brincando, brincar dançando.

Referências Bibliográficas

- ARRUDA, Solange. *Arte do Movimento*. São Paulo: Parma, 1988.
- BERGE, Yvonne. *Viver o seu corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- BERTHERAT, Thérèse. *A Toca do tigre*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- CHENEY, Sheldon. *The Art of the Dance*. New York, USA: Theatre Arts, 1977.
- CORDEIRO, A. *Método Laban*. São Paulo: Laban Art, 1989.
- CUNHA, Morgada. *Dance aprendendo - aprenda dançando*. Porto Alegre: Sagra-DC Luzzatto, 1992.
- DOWD, Irene. *Taking Root to Fly*. New York, USA: Contact Collab. Inc., 1981.
- DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. *Por que arte-educação?* Campinas, SP: Papirus, 1986.
- DUNCAN, Isadora. *Minha Vida*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1985.
- FUNDO SOCIAL DE SOLIDARIEDADE do Estado de São Paulo e Governo de São Paulo. *Direitos da Criança e do Adolescente*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1994.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio e Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GONÇALVES, Maria Augusta Salin. *Sentir, pensar, agir - Corporeidade e educação*. Campinas, SP: Papirus: 1997.
- HERRIGEL, Eugen. *A Arte Cavalheiresca do Arqueiro Zen*. São Paulo: Pensamento, 1993.
- JOYCE, Mary. *First Steps in Teaching Creative Dance to Children - third edition*. London, UK: Mayfield Publishing Co., 1994.

- KAPIT, Wynn. *Anatomia: Manual para colorir*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.
- LABAN, Rudolf. *Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus, 1978.
- MARQUES, Isabel A. *A Dança no Contexto*. (Dissertação de Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1996.
-
- Movimento de Reorientação Curricular. Educação Artística. Visão de Área: Dança*. São Paulo: Prefeitura Municipal, 1982.
- MURRAY, Ruth Lovell. *Dance in Elementary Education*. New York, USA: Harper & Row, 1975.
- NANNI, Dionísia. *Dança Educação - Princípios, Métodos e Técnicas*. São Paulo: Summus, 1991.
- NORTH, Marion. *Movement Education*. London, UK: Temple Smith, 1973.
- OSSONA, Paulina. *A Educação pela Dança*. São Paulo: Summus, 1988.
- PRESTON-DUNLOP, Valerie. *Dance is a Language, Isn't It?* London, UK: Laban Centre for Movement and Dance, 1981.
- READ, Herbert. *A Redenção do Robô. Meu encontro com a Educação através da Arte*. São Paulo: Summus, 1986.
- REDFERN, Betty. *Concepts in Modern Educational Dance*. London: Dance Books, 1982.
- REVERBEL, Olga. *Jogos Teatrais na Escola. Atividades Globais de Expressão*. São Paulo: Scipione, 1989.
- RUSSELL, Joan. *Creative Dance in the primary School*. Plymouth, UK: Northcote House, 1987.
- SLADE, Peter. *O Jogo Dramático Infantil*. São Paulo, Summus, 1982.

- SLATER, Wendy. *Teaching Modern Educational Dance*. Plymouth, UK: Northcote House, 1990.
- SUMMERS, Della et alii. *Longman Dictionary of Contemporary English - new edition*. London, UK: Longman Group UK Ltd - Clays Ltd., 1990.
- STOKOE, Patricia e HARF, Ruth. *Expressão Corporal na pré-escola*. São Paulo: Summus, 1987.
- WHITLAM, John e RAITT, Lia Correia. *Dicionário Essencial: Europa Oxford: inglês-português: Portuguese-English*. São Paulo: Editora Europa, 1988.

Índice das Ilustrações

Todas as fotos publicadas nesse trabalho foram realizadas pela própria autora e obtiveram autorização expressa (por escrito), para esse fim determinado, dos pais/responsáveis dos alunos, como rege o Estatuto dos Direitos da Criança e do Adolescente.

Página	Foto
60	1: Salém, 1995
64	2, 3: Salém, 1995, Festa Junina
67	4: Salém, 1995, Aulas
72	5, 6: Progen, 1995
77	7: Idem
81	8, 9: Centro Comunitário do Jd. Sta. Lúcia, 1995, Festa
83	10: Idem
85	11,12,13: Centro Comunitário do Jd. Sta. Lúcia, 1995
88	14, 15: Idem
91	16. Salém, 1995
100	17: Idem
102	18: Progen, 1995
104	19, 20: Idem
115	21,22,23: Centro Comunitário do Jd. Santa Lúcia, 1995
117	24,25,26: Idem
120	27: Idem
136	28,29,30: Centro Comunitário do Jd. Santa Lúcia, 1996

139	31,32,33: Idem
141	34: Idem
146	35, 36: Idem