



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

KÁTIA SALIB DEFFACI

ESPIRAL – Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança

CAMPINAS

2021

KÁTIA SALIB DEFFACI

ESPIRAL – Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Educação

Orientação: Prof.^a Dr.^a Márcia Maria Strazzacappa Hernandez

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA KÁTIA SALIB DEFFACI,
E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MÁRCIA MARIA STRAZZACAPPA HERNANDEZ

CAMPINAS

2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

D361e Deffaci, Kátia Salib, 1980-
ESPIRAL - Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em
Dança / Kátia Salib Deffaci. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Márcia Maria Strazzacappa Hernández.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Dança. 2. Educação infantil. 3. Educação somática. 4. Formação de
professores. I. Strazzacappa Hernandez, Marcia Maria, 1965-. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: SPIRAL - Somatic Education and Early Childhood in Dance
Teaching Major

Palavras-chave em inglês:

Dance

Early childhood education

Somatic education

Teacher training

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Márcia Maria Strazzacappa Hernández [Orientador]

Lilian Freitas Vilela

Paulo Sérgio Fochi

Julia Ziviani Vitiello

Data de defesa: 13-05-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: 0000-0002-8247-7077

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/8831315782307125>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

ESPIRAL – Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança

Autora: Kátia Salib Deffaci

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr^a Márcia Maria Strazzacappa Hernández (orientadora)

Prof^a. Dr^a. Lilian Freitas Vilela

Prof. Dr. Paulo Sergio Fochi

Prof^a. Dr^a. Julia Ziviani Vitiello

Prof^a. Dr^a. Maria Aparecida Guedes Monção

Prof^a. Dr^a. Carolina Romano de Andrade

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2021

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer às crianças que estiveram nos encontros do ESPIRAL, assim como às suas famílias.

Agradeço também à Escola Municipal de Educação Infantil Santo Antônio, em Montenegro (RS), que recebeu os encontros do Projeto de Extensão com acolhimento, abertura e disposição. Agradeço a toda equipe diretiva, na pessoa da diretora Alini Motta dos Santos, por tanta alegria e disposição em trabalhar pelas crianças e acreditar na dança. Agradeço a todas as professoras, professores e funcionárias, nas entradas, saídas e estadas de tardes compartilhadas.

Agradecimentos para a Jennifer Adane Mór, a Liziane Salvadori Domingues, a Natália Martins Gomes, a Patrícia Wentz de Moraes, a Anna Clara da Silveira Weiss, a Francieli de Quadros, a Juliana Cardoso Pinto, a Tiana Godinho de Azevedo e a Vanessa Bernardo Frank Vazata – alunas da Graduação em Dança: Licenciatura e bolsistas voluntárias no Projeto de Extensão: minha mais sincera gratidão por esta roda, por este lugar de encontro.

Especial agradecimento à Márcia Strazzacappa, minha estimada orientadora de ontem, hoje, a quem sempre terei na mais alta conta como minha mestra referência, com quem sentei em um banco no corredor do Departamento de Artes Corporais/UNICAMP, há vinte anos atrás, para falar de Iniciação Científica – meus sinceros agradecimentos pela artista e professora que com tanta luz me conduz na trilha.

Às professoras do Laboratório de Estudos sobre Arte Corpo e Educação/LABORARTE da Faculdade de Educação da UNICAMP, Eliana Ayoub e Ana Angélica Albano, e agora também ao professor André Luiz C. G. de Oliveira, obrigada por cultivarem, junto com Márcia, este espaço tão especial de pesquisa e crescimento na arte e educação. E aos colegas laborartistas, todas e todos, a não caber aqui, agradeço pelas trocas, ouvidos, cafés e arte.

Gostaria também de agradecer à banca de defesa: muito obrigada por aceitarem este convite em um tempo tão conturbado pela pandemia.

Obrigada às alunas e alunos da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) e às colegas Aline da Silva Pinto e Sílvia da Silva Lopes pelo suporte nas horas de agendas sobrepostas, mas muito mais pela amizade e troca em fazer e ensinar dança no ensino superior.

Por fim, obrigada à Sofia, minha filha, que nasceu junto com o mestrado e agora segue adolecendo ao final deste doutorado. Aos meus pais, família extensa que está quando eu não estou. E obrigada ao Tiago, meu apoio invisível por entre estas linhas.

RESUMO

Esta tese investiga a formação de professoras e professores nos *entrelugares* da Licenciatura em Dança e da Educação Infantil. Entende como ponto de partida o descentramento do adulto e o acesso da criança à arte e à educação como direitos de cidadania. Na perspectiva de um *professor artista* em uma abordagem somática da dança, questiona quais sínteses podem ampliar a formação de licenciadas e licenciados em Dança na prática de um Projeto de Extensão em uma escola pública de Educação Infantil, com turmas de quatro a cinco/seis anos de idade. A metodologia ampara-se na Prática como Pesquisa / Practice as Research (PaR) aliada à narrativa como pesquisa. Nos *entrelugares*, a tese defende um *encontro* através da *espiral*. De movimento concêntrica e excêntrica, a *espiral* propõe a criança em seu centro. Partindo da criança e voltando à criança, em movimento contínuo dançam as contribuições da educação somática na dança; as especificidades da Educação Infantil; e a prática e a experiência em dança com as crianças na formação de professores. A *espiral* valoriza a escuta e a observação, a *inteireza* com as crianças na dança e a *roda* como *encontro* de troca tanto entre *professores artistas* em formação quanto como na prática com as crianças. Conclui que a efetivação da arte e da dança como direito das crianças na Educação Infantil demanda uma Licenciatura em Dança transversalmente preocupada com a criança em todo seu currículo, e que o movimento da *espiral* promove que Licenciatura em Dança cada vez mais percorra a *trilha*, saindo sua sala de aula, até *encontrar* a escola de Educação Infantil para compartilhar experiências em dança na vida de crianças, *professores artistas* e comunidade escolar.

Palavras-chave: Dança; Educação Infantil; Educação Somática; Formação de Professores; Licenciatura

ABSTRACT

This thesis researches the training of teachers in between the Degree in Dance and Early Childhood Education. It takes as its starting point the decentralization from the adult so that the child is at the centre, and the child's access to art and education are citizenship rights. From the perspective of an artist-teacher practising a somatic approach to dance, it asks what syntheses can expand the training and performance of graduates in Dance in the practice of an Extension Project in an early childhood public school, with groups of four to five / six years old. The methodology is supported by Practice as Research (PaR) combined with narrative inquiry. In between places, the thesis defends an encounter through the spiral. Concentrically and eccentrically, the spiral proposes the child at its centre. The child is the departing and returning point. Early Childhood Education specificities dance in continuous movement with the contributions of somatic education in dance; dance practices and experience with children in teacher training. The spiral values listening and observation, wholeness with the children in the dance. Also, spiral encourages to be in circle as the exchange meeting both between artist-teachers in training and practice with the children. Finally, this thesis concludes that art and dance as rights of children in Early Childhood Education requires transversally concerned with the child throughout Dance Undergraduate curriculum. The spiral movement promotes that Degree in Dance increasingly travels the trail, leaving its own classroom, until it finds the Early Childhood Education school to share experiences in dance in the lives of children, teachers and the school community.

Keywords: Dance; Early Childhood Education; Somatic Education; Teacher Training

RESUMEN

Esta tesis investiga la formación del profesorado en los entrelugares del Grado de Formación de Profesores en Danza y Educación Infantil. Parte de la descentralización del adulto, de manera que el niño es el foco, y del acceso del niño al arte y la educación como derechos ciudadanos. Desde la perspectiva de un profesor artista y en un enfoque somático de la danza, este trabajo se cuestiona cuáles síntesis pueden ampliar la formación de profesores formados en enseñanza de la Danza que participaron en un Proyecto de Extensión Universitaria en una escuela pública de educación infantil, con clases de niños de cuatro a cinco/seis años. La base de la metodología es la Práctica como Investigación/Practice as Research (PaR) combinada con las narrativas como investigación. En los entrelugares, la tesis defiende un encuentro a través de la espiral. De forma concéntrica y excéntrica, la espiral sitúa al niño en su centro. Partiendo del niño y volviendo al niño, en un movimiento continuo danzan las contribuciones de la educación somática en la danza, las especificidades de la Educación Infantil, la práctica y la experiencia de danza con niños en la formación de profesores. La espiral valora la escucha y la observación, la plenitud con los niños en la danza y la disposición en círculo como un encuentro de intercambio, tanto entre los profesores artistas estudiantes como en la práctica con los niños. Se concluye que la consideración del arte y la danza como derecho de los niños en la Educación Infantil requiere una formación de profesores de Danza que se preocupe transversalmente por el niño a lo largo de todas las asignaturas del Grado y que el movimiento en espiral promueve que el Grado en Formación de Profesores de Danza camine cada vez más por el sendero, desde la aula hasta que encuentre de hecho la escuela de Educación Infantil para compartir experiencias de danza en la vida de los niños, los profesores artistas y la comunidad escolar.

Palabras clave: Danza; Educación Infantil; Educación Somática; Formación del profesorado

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Aquarela sobre monografia de conclusão de curso de minha mãe.....	17
Figura 2 – Fotografia de texto escrito antes do vestibular	27
Figura 3 – Imagens em reprografia para feitura das trilhas como material didático	50
Figura 4 – Detalhes das trilhas confeccionadas para uso como material didático com as crianças	60
Figura 5 – As crianças, nós e as trilhas	64
Figura 6 – Registro de encontro.....	66
Figura 7 - A roda nem sempre é o que parece, diferentes modos de estar em roda.....	68
Figura 8 – Estar junto, dançar com as crianças	69
Figura 9 – Espiral sobre camiseta do grupo	72
Figura 10 – Exploração de <i>schemas</i> em dança	85

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FUNDARTE	Fundação Municipal de Artes de Montenegro
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNB	Padrões Neurológicos Básicos
RS	Rio Grande do Sul
SiSU	Sistema de Seleção Unificada
SP	São Paulo (estado)
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
ULBRA	Universidade Luterana do Brasil
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO.....	16
1.1 Os primeiros professores.....	17
1.2 A formação continuada do artista por (muitas) vezes começa na infância.....	21
1.3 A Graduação em Dança - transitar de estados na <i>trilha</i>	24
1.4 O <i>encontro</i> com as crianças na Educação Infantil.....	29
2 ENTRELUGARES – entre a Licenciatura em Dança e a Educação Infantil.....	34
2.1 Entrelugares do corpo, da arte e da educação	34
2.2 Entrelugares da Pesquisa e da Extensão Universitária.....	37
2.3 Prática como Pesquisa (PaR).....	42
2.4 Narrativas poético pedagógicas	47
3 DAS TRILHAS À FLORESTA – Primeiras sínteses na formação de professoras artistas da dança com as crianças na Educação Infantil.....	50
3.1 - Na trilha - rastros da dança na educação infantil	50
3.1.1 Criança é muita coisa - Dança na Educação Infantil.....	51
3.1.2 Lúdico não é qualquer coisa - jogo e brincadeira para a Dança na Educação Infantil	55
3.2 Adentrando a floresta – educação somática e contemporaneidade da dança na formação de <i>professoras artistas</i> da dança que vão ao encontro da Educação Infantil	56
3.3 A <i>trilha</i> , o <i>encontro</i> e a <i>roda</i> como sínteses.....	60
4 ESPIRAL – EDUCAÇÃO SOMÁTICA E PRIMEIRA INFÂNCIA NA LICENCIATURA EM DANÇA	72
4.1 Inteiraza - encontro com Mollie Davies, Froebel e Laban/Bartenieff	73
4.2 Da roda em turbilhão - espiral na prática.....	81
4.3 A criança é o que importa - por uma poética da dança na educação infantil.....	93

4.4 ESPIRAL - uma síntese para formação na Licenciatura em Dança para a dança com crianças na Educação Infantil.....	96
CONCLUSÃO	100
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICE A – Formulário de abertura de Projeto de Extensão UERGS	108
APÊNDICE B - 9º SIEPEX - Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs - 2018	114
APÊNDICE C - Pôster apresentado na modalidade Iniciação à Docência na X Reunião Científica da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – 2019	115
APÊNDICE D - Pôster apresentado na modalidade Iniciação à Docência na X Reunião Científica da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – 2019	116
APÊNDICE E – TCLE Termo De Consentimento Livre e Esclarecido.....	117

INTRODUÇÃO

Ao abrir com as primeiras palavras, pergunto-me por onde começar, dado o emaranhado de múltiplas condições que caracterizam as experiências condutoras da pesquisa. E encontro a lembrança que é preciso apontar o mais importante, sempre: começar pela criança!

Esta tese aborda aspectos da formação como *professor artista* na Licenciatura em Dança no *encontro* com a Educação Infantil, e por isso, ao iniciar da leitura, sinto a necessidade de deixar escrito em letras pretas na folha branca sobre a preocupação constante da pesquisa com a centralidade da criança na dança. Página após página, ainda que os temas da formação de professores pareçam distantes, a pesquisa existe para a criança na escola de Educação Infantil.

Ao partir de um compromisso com a criança e com a infância, junto minha voz a tantas outras para reafirmar o trabalho pela efetivação dos direitos das crianças e da garantia de seu lugar no mundo como ser humano em plenitude, inserida na sociedade desde sempre, sem descolar a criança de seu entorno, tampouco aliená-la de seus pertencimentos em um vir a ser. Destaco a garantia dos direitos à poesia do movimento, ao acesso à arte, ao brincar e às múltiplas possibilidades de ser criança como é constituído na nossa sociedade.

Percebendo e sendo sensível aos atravessamentos históricos e sociais - a compreensão da criança como sujeito de um tempo presente tem ressonância direta com conceitos que a dança trabalha e desenvolve atualmente, na contemporaneidade. Seria possível haver na escola de Educação Infantil professoras e professores de dança conscientes de sua presença, realizando experiências e trocas mediadas pela dança com as crianças, com/em dança? Qual a potência desse encontro? Para esta pesquisa, assume-se o *encontro* entre a educação infantil e a dança como um lugar de experiências das crianças.

O primeiro capítulo aborda meu “Memorial de Formação”, porque a constituição como *professora artista* carrega pertencimentos históricos e sociais que são inalienáveis da pessoa, e explicitá-los é o mínimo que a reflexão exige. A presença da narrativa nesta pesquisa tem sido ponto de *encontro* para a formação de *professores*

artistas. O Memorial retoma o contar histórias como produção de conhecimento, inclusive o contar de histórias biográficas, contar a vida que se vive.

O segundo capítulo aborda os *entrelugares*, os espaços do “entre” em que a pesquisa coloca suas relações, e as escolhas metodológicas realizadas na dimensão que estar nos *entrelugares* requer.

O terceiro capítulo “Das Trilhas à Floresta” organiza-se através das primeiras sínteses produzidas: o *encontro*, a *trilha* e a *roda*. Também traz para discussão elementos importantes da Educação Somática na dança e da dança na escola no enfoque da Licenciatura em Dança, que culminam no desenvolvimento do próximo capítulo.

O quarto capítulo “ESPIRAL - Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança” traz o título que nomeia esta tese e apresenta a *espiral* como grande síntese proposta para a formação de *professores artistas* para a dança com crianças na Educação Infantil.

As palavras grafadas em *itálico* não têm a função de dar ênfase, necessariamente. Mas sim, sinalizar que as palavras estão sendo usadas na condição de conceito operante: é o que *encontro* quer dizer na pesquisa, o que quer dizer conceitualmente na rede teórica e de sínteses construídas na tese. Ainda que nem sempre surja uma definição explícita no texto, a grafia em *itálico* tem por finalidade indicar que o sentido da palavra-conceito é mais específico do que os vários sentidos da palavra no dicionário, o que sua repetição ao longo da escrita vai (in)formando.

Retomando os *entrelugares*, entre os capítulos, na compreensão da narrativa como pesquisa, trago as narrativas de minha autoria em folhas verdes: são as narrativas criadas como parte da pesquisa a partir das experiências da minha infância. As folhas verdes têm a intenção de lembrar que a formação em dança inclui também as vivências em espaços não formalmente reconhecidos como sendo dança, e a importância disso para as crianças, principalmente.

Dentro dos capítulos existem narrativas em páginas amarelas. São narrativas criadas pelas alunas da Licenciatura em Dança, dentro do Projeto de Extensão, como prática de registro e reflexão de suas experiências. Por isso, estão entre aspas, e ao final do texto constam as iniciais do nome de cada aluna.

Nos terceiro e quarto capítulo, as palavras azuis são trechos de falas das alunas da Licenciatura em Dança que participaram do Projeto de Extensão, colhidas na metodologia de grupo focal, sob TCLE (Apêndice E) registrado no Comitê de Ética e Pesquisa. As palavras azuis são transcrições das falas ajustadas à língua portuguesa escrita, mantendo-se o mais próximo possível da oralidade em que foram emitidas.

As narrativas em páginas amarelas e as palavras azuis são as vozes das alunas da Licenciatura nesta pesquisa. Se a cena da dança se organiza na contemporaneidade em uma polifonia cênica, em que figurino, luz, movimento têm suas vozes por si; as vozes das alunas surgem na escrita da tese o mais próximo que foi possível trazê-las sem submetê-las à minha voz escrita de pesquisadora. Por isso não estão na forma de citação tradicional.

Atento que ao detalhe que o formato da tese em si é proposital e é pensamento. As narrativas verdes entre capítulos, as narrativas amarelas dentro dos capítulos, as palavras azuis permeando o texto, as sínteses – não são o veículo, apenas, da informação: são a informação em si, também. O pensamento mais material possível por uma artista da dança que existe na materialidade de ser corpo.

Finalmente, esta tese não tem por objetivo ensinar a como dar aula de dança na educação infantil. Ao longo da pesquisa, o *encontro* traz a possibilidade de antes de uma aula instituída, pensar e viver a experiência partilhada da formação de professores da Licenciatura em Dança com as crianças na Educação Infantil. Por não ter como ponto de partida uma pergunta utilitária, nem percorrer uma metodologia replicável em sua totalidade, o resultado desta tese está expresso em sínteses que dizem mais à episteme da formação de *professores artistas* da dança. Por isso convida cada um e cada uma a dançar a sua dança com as crianças, pelas sínteses propostas, porque a *floresta* é local de muitos e diversos frutos. Esta tese vem antes: vem para pensar a formação de *professores artistas* da dança para instigar que percebam, acolham e dancem com as crianças na Educação Infantil. Mal posso esperar pelo que vem depois.

1 MEMORIAL DE FORMAÇÃO

O memorial de formação que compõe esse primeiro capítulo deve-se em grande parte à presença da narrativa ao longo da pesquisa, das diversas narrativas pedagógico poéticas que se aninharam ao longo do processo como se tivessem vida própria, como se estivessem desde sempre aqui. Assim, o memorial surge como uma forma de narrativa pedagógica na “emergência de um novo conjunto de conhecimentos e saberes” (PRADO, 2011, p. 147).

Parto do meu reconhecimento como *professora artista* da dança, que na condição de pesquisadora também se encontra como formadora de outras e outros professores artistas da dança. Essa configuração em que profissionais graduados em Dança atuam como docentes em cursos superiores de Dança é bastante recente no Brasil, assim como é recente a grande maioria da oferta de cursos superiores de Dança¹, motivo que reforça a necessidade deste registro inicial em formato memorial em um campo incipiente de estudos. Ademais, em uma prática como pesquisa², na qual sou sujeita pesquisadora junto com outros sujeitos, minha própria formação participa constantemente e demanda tal explicitude.

Entendendo tanto a formação docente como a formação artística como sendo uma formação continuada, a escrita deste memorial introduz e conduz a discussão de algumas experiências (BENJAMIN, 1987) intrinsecamente constituintes de conhecimentos que serão ampliados nos capítulos seguintes, por isso...

...peço a licença para contar uma história,
não se apegue à primeira impressão.
A história é intrincada e muda bastante,
mas às vezes quase nada muda.

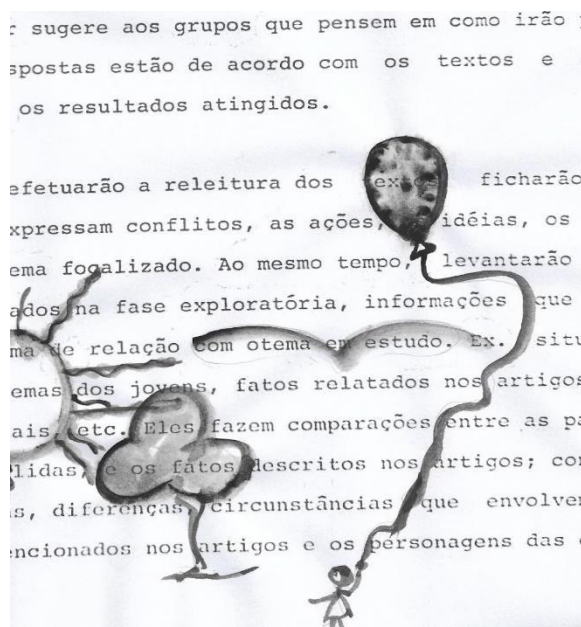
¹ Sobre a ainda recente expansão da oferta de cursos de Licenciatura em Dança no Brasil, é possível encontrar um apanhado histórico dos primeiros anos de 2000, seguindo para anos passados, na dissertação de Molina (2008). Em 2014, Strazzacappa faz um balanço de duas décadas, publicado em artigo (STRAZZACAPPA, 2014b), e Pereira e Souza traçam um panorama da constituição do campo do saber em outro artigo, no mesmo ano (PEREIRA, SOUZA, 2014). Em 2016, o Seminário de Dança de Joinville reúne em publicação vários autores e autoras envolvidos nas Graduações em Dança no Brasil (INSTITUTO FESTIVAL DE JOINVILLE; ROCHA, Thereza, 2016)

² A Prática como Pesquisa (PaR) (BARRET, BOLT, 2007; NELSON, 2013) é uma metodologia de pesquisa que se propõe a superar a dicotomia quantitativa versus qualitativa, assumindo a prática como produção de conhecimento acadêmico. Assim, o pesquisador não é neutro e sua subjetividade é implícita em sua prática, tornando importante desvelar as informações tanto do sujeito da prática quanto da prática em si, o que é válido tanto para pesquisadoras e pesquisadores quanto para qualquer participante da prática.

1.1. Os primeiros professores

Toda vez que coloco as palavras da escrita desta tese no papel, lembro-me de quando eu era criança e enxergava os contornos que as letras agrupadas das palavras formavam em tinta preta na folha branca. Quando ainda não sabia ler, eu delimitava figuras nos espaços entre as palavras, assim como quem vê nuvens no céu, e acreditava que desta forma estava lendo como os adultos faziam.

Figura 1 - Aquarela sobre monografia de conclusão de curso de minha mãe



Fonte: autora (2019)

Às vezes, desenhava sem permissão nas folhas datilografadas da universidade que minha mãe cursava. Minha mãe estudava para se formar professora de Letras. Meu pai também havia se formado como professor, mas de Matemática, poucos anos antes. Cresci sabendo que o custo da universidade era grande preocupação no orçamento familiar, pois meus pais trabalhadores não tinham bolsa de estudo. A universidade estava a alguns metros da nossa casa, logo ali do outro lado da estação do trem que muitos anos depois finalmente foi construída e que hoje leva o nome da universidade, em São Leopoldo. Nem por isso estava plenamente acessível. Assim, pensar esta presente tese, em que uma professora artista pesquisa a formação de outras professoras artistas com as crianças na educação infantil, requer em um primeiro momento também visibilizar a

influência formativa de meus pais professores durante minha infância, e da arquitetura de subjetividade que conferem à minha formação.

Minha mãe e meu pai vieram de diferentes áreas rurais do interior do Rio Grande do Sul, afastadas até mesmo do pequeno centro urbano do município que pertenciam. Nos últimos anos da década de 1960, ambos encontraram maneiras de emigrar para o meio urbano. A história de meus pais vindos do campo para a cidade vem no rastro da oferta de ensino: ambos queriam continuar estudando e no interior só havia o ensino primário. Quando criança, eu lembro de ter estudado sobre o êxodo rural, com letras de caneta hidrocor desenhadas na cartolina. Mas precisei de muitos anos para entender e perceber o óbvio: meus pais eram parte dessa história.

Minha mãe contava que precisava fazer as lições da escola à noite, sob a luz de uma vela, pois o dia era destinado para as tarefas do sítio. Era conhecida pelos cabelos queimados, porque às vezes caía no sono e a cabeça encostava na vela. O caminho para a escola passava por um rio: a travessia era feita em um ponto mais raso, formado de pedra de basalto aflorado. Na região, isso é conhecido como lajeado. Havia dias em que o nível do rio subia, e uma vizinha que podia observar esse ponto à distância acudia para fazer a passagem das crianças em relativa segurança. Nos primeiros anos de 1960, ainda era difícil conseguir professoras. Todo ano as aulas começavam, mas nunca seguiam por muito tempo. A escola formada por uma única sala de aula abrigava uma turma em que todas as crianças estudavam juntas, independente de série. Depois de aprender a ler copiando do quadro e sem cartilha, não havia biblioteca nem outro material de leitura na escola. Bom Jesus³ fica no nordeste do estado, na região dos Campos de Cima da Serra: havia o céu acima da linha do horizonte, haviam os campos e as pedras abaixo da linha do horizonte, e depois os animais e as gentes que cuidavam dos animais, da roça e das gentes pequenas. Como meu avô era tropeiro, após ir vender o gado dos outros lá em Laguna, um gado que se deslocava a pé, tocado a cavalo, ele retornava pela cidade e conseguia trazer o jornal. E minha mãe conta que separava para ela as colunas literárias.

³ Abordei a figura de minha avó e minha mãe, na rota do tropeirismo gaúcho, como relações de ancestralidade para um processo de criação cênica em minha dissertação de mestrado intitulada "OÔ DE CASA!": Um processo de criação cênica a partir da vivência com mulheres da rota do tropeirismo gaúcho. (DEFFACI, 2012)

No mesmo início de 1960, mas na região noroeste do Rio Grande do Sul, meu pai ia a pé pela estrada de chão para estudar, com um embornal a tiracolo. De casa até a escola, as crianças caminhavam sozinhas, cada uma no seu trajeto, pela estrada de terra e pelas picadas - trilhas abertas no mato. A escola era composta por uma casa com duas salas: de um lado a sala de aula e de outro a residência da professora, enviada para aquela área rural do recém-criado município de Erval Grande. Esta era a construção típica das brizoletas⁴, escolas construídas pelo governo do estado. O ensino ia até a quarta série do primário, com as crianças sentadas em um banco comprido, lendo a “Cartilha do Guri”⁵: meu pai lembra até hoje dos personagens Olavo e Élide. Meu pai também decorava pontos para recitar: “Napoleão Bonaparte, imperador da França, invadiu Portugal...” Mas para quem quisesse continuar estudando, nem mesmo na cidade próxima havia oferta de ensino ginásial. Por correio, meu pai cursou a Madureza Ginásial, uma espécie de curso preparatório para a prova do ginásio. Mas ele precisou esperar a adolescência, para finalmente existir a oferta desse nível de ensino. Adentrou a cidade montado no cavalo pangaré para prestar a prova de admissão e obteve a nota mais alta, ficando em primeiro lugar.

Cresci escutando histórias da escola ou da falta dela aos poucos de cada vez, diluídas no cotidiano familiar. E depois também as histórias de sala de aula. Meu primeiro contato com narrativas de cotidiano docente são as histórias que meus pais contavam em casa dos acontecidos em suas turmas. Em uma delas, meu pai relatava uma situação repetida: um aluno ou aluna em dificuldade solicitava levar o caderno até a sua mesa, para pedir ajuda. Levantava do seu lugar, caminhava pela sala até a mesa do professor e quando chegava lá, sentava em uma cadeira que já ficava ali ao lado, à espera. E meu pai, o professor, perguntava: o que você está fazendo? E o aluno ou aluna ia mostrando o que estava fazendo: primeiro assim, depois isso e então aquilo, até que feito! Problema resolvido! Sem que o professor tivesse dito ou feito algo a mais... A hipótese de meu pai

⁴ “De 1959 a 1963, o estado do Rio Grande do Sul foi governado por Leonel Brizola, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). [...] Construíram-se prédios escolares – que ficaram conhecidos como brizoletas ou escolinhas do Brizola –, contrataram-se professores e um significativo número de novos alunos foram matriculados.” (DE QUADROS, 2001, p.1).

⁵ “[...] primeiro deles é o da Cartilha do Guri, que foi publicada nos anos 1960 pelas Edições Tabajara de Porto Alegre e pertence à Coleção Guri, com livros destinados até o 4º ano. [...] a folha de rosto da cartilha anuncia a coautoria de três autores: Élbio N. Gonzales, Rosa M. Ruschel e Flávia E. Braun. As ilustrações são de Helga Trein e o método utilizado é o de palavras geradoras, com letras do tipo script, segundo informações retiradas da folha de rosto.” (PERES; RAMIL, 2015, p.190)

era que o passo a passo era o segredo, as perguntas iam conduzindo. Mas eu insistia que era levantar e sair do lugar. Eu era criança e ficar sentada era muito difícil. Mas nós dois concordávamos (como se eu, criança, fosse alguma autoridade a concordar...) que era também por não estar mais sozinho em sua mesa.

Quando mais tarde fui estudar história da educação no Brasil, durante minha graduação na Licenciatura em Dança, descobri vários descompassos com as narrativas que havia ouvido de meus pais, dispersas pela minha infância. Ao mesmo tempo em que marcos históricos aconteciam em algum grande centro urbano do Brasil, meus pais viviam uma realidade muito diversa no interior do Rio Grande do Sul. Muitas vezes, diversa até da realidade da capital Porto Alegre. Fui entendendo durante minha formação na graduação, ao comparar o que aprendia com as memórias da vida de meus pais, que a história dos sujeitos é diversa em seus tempos e espaços, porque a história não é escrita no “tempo homogêneo e vazio”, mas sim “um tempo saturado de ‘agoras’ ” (BENJAMIN, 1987, p.229). A preocupação com um ser humano detentor de direitos e cidadania, sujeito histórico e social, é algo que trago inseparavelmente desta inadvertida formação de filha de pais professores, e mesmo da história de vida de meus pais em que o acesso à educação era também afirmação de suas existências. A implicação é direta para meu encontro com a dança como direito à cidadania e com a escolha pelo foco nas qualidades da experiência com um elemento fundante da existência desse ser humano que sente, percebe, cria e produz conhecimento-arte em todo seu ciclo de vida, inclusive na primeira infância.

E assim como meus pais não atravessaram sozinhos do interior rural para a cidade, mas foram sujeitos em um momento histórico estudado como o mais recente grande êxodo rural nacional, também reconheço os atravessamentos de outra história, a da educação infantil no Brasil e no RS, na minha própria formação e atuação profissional. Enquanto meus pais trabalhavam, eu e meu irmão frequentávamos a creche. Se nos idos da década de 1960 mal havia escola primária no interior do interior do Rio Grande do Sul, muito menos oferta de educação infantil, na cidade metropolitana desse mesmo estado, na década de 1980, eu frequentava a creche particular. De nenhuma educação infantil ofertada na infância de meus pais, eu ainda criança frequentei uma educação infantil, de rede particular, centrada no cuidado. E anos depois, já jovem adulta, minha primeira experiência como professora artista da dança na educação infantil seria na rede pública, em uma escola focada em “escolarizar”. Da ausência de oferta, para uma oferta particular

centrada em cuidado, para uma oferta pública focada na escolarização: esse é um percurso histórico e social que deixou marcas nas histórias das pessoas e no senso comum do que é educação infantil. E, bem como, nas expectativas iniciais das alunas e dos alunos que agora recebo como professora em uma licenciatura em dança.

1.2 A formação continuada do artista por (muitas) vezes começa na infância

A dança na minha história de vida começa oficialmente quando eu já era criança grande e comecei a ter aulas de balé, em um clube local em São Leopoldo, cidade em que cresci e que foi escolhida por meus pais por conseguirem ali conciliar estudo e trabalho, localizada na região metropolitana de Porto Alegre. Nos idos de 1990, não havia muitas opções de escolha em relação ao estilo de dança. Aulas de dança eram ministradas em escolas de dança ou academias que ofereciam ballet e jazz, mais comumente. Estas aulas ocorriam por adesão pelo pagamento de mensalidades, na modalidade de cursos livres, como são chamados os espaços de ensino da dança por iniciativa de artistas, uma vez que o ensino da Arte fora da educação básica é livre no Brasil. Tal arranjo ainda é muitíssimo atual por todo país, mas com uma diferença já considerável na diversidade de estilos de dança. Pelo caminho dos cursos livres ainda acontece a formação inicial de dança das alunas e alunos que chegam ao curso de graduação/ licenciatura.

As aulas de balé que frequentei durante minha infância e adolescência eram organizadas em turmas por nível de aprendizagem, as quais se iam avançando ano a ano. As aulas eram centradas em um treinamento predominantemente técnico-motor. A professora era o modelo, os movimentos deveriam ser assimilados primeiro pelo observar e depois pelo executar. Não existiam muitas explicações sobre como executá-los. Também não recebi informações que contextualizassem historicamente o balé, ele era “a base de todas as danças”. No fim de cada ano um espetáculo era montado, e o público compunha-se majoritariamente pelas famílias e amigos próximos. As coreografias eram criadas pela professora e passadas para a turma seguindo a estratégia de olhar e imitar presente nas aulas. Não só as coreografias ficavam a cargo da professora, mas todo o resto da criação cênica: escolha de um tema, repertório, músicas, figurinos, cenários e maquiagem. Nas coreografias existia uma hierarquia: os melhores alunos de cada turma na primeira fila, os piores alunos atrás. Os alunos destaques recebiam coreografias em

solos, duos e trios como recompensa. A primeira fila foi meu sonho por muitos anos.

Deste modelo, alguns aspectos do ensino e aprendizagem da dança são importantes de serem apontados, pois ainda hoje formam em grande parte o senso comum do que deveria ser a aula de dança, mesmo para crianças pequenas, inclusive aquelas “aulas” realizadas na educação infantil. Ao organizar turmas por níveis, há um considerável isolamento de referências, uma vez que quem é iniciante ou intermediário somente pode assistir colegas mais avançados nos ensaios finais e espetáculos de final de ano. Esta é uma dinâmica de interação muito diferente de quem aprende dança nos salões de baile, nas “crews” de danças urbanas ou nas rodas de capoeira, em que não havendo tal separação torna possível observar a diversidade dos corpos em movimento. Paradoxalmente, recentemente a dança tem sido alocada em projetos escolares no contraturno, muitas vezes reunindo turmas formadas de crianças de várias idades, regidas em grande parte por instrutores oriundos de cursos livres. Sem espanto, é possível perceber a aceitação das danças urbanas, das danças de salão e da capoeira nestes casos. Ainda assim, a separação das crianças em níveis homogêneos parece ser o ideal almejado na escola, e a dança muitas vezes responde novamente transpondo estruturas dos cursos livres para dentro da sala de aula.

Outro aspecto relevante é a separação entre criação e execução da dança, e o estabelecimento de hierarquia entre elas. Este formato replica a separação de coreógrafos e bailarinos em ambientes profissionais tradicionais da dança. Seguindo esta mesma lógica, a criação e seus processos acabam por serem alheios às crianças e mesmo aos adolescentes. A criação, então, compete à professora ou ao professor de dança, notadamente em uma posição hierárquica superior. Reconhecer esta lógica é importante para provocar o seu estranhamento e com isso dar margem a outras possibilidades e diversidades do ensino de dança. E, por conseguinte, para que a criação em dança possa ser compreendida pelos estudantes da licenciatura em dança como possibilidade, riqueza e direito das crianças na educação infantil.

Talvez justamente pelo anseio de criar não satisfeito, existia na minha infância um universo secreto. Dentro do mundo das brincadeiras de criança eu inventava cenas, danças, escrevia, elaborava personagens. Chegava a fazer pequenas montagens com as crianças vizinhas, nunca apresentadas para adultos, é claro. Na adolescência as brincadeiras de criança foram substituídas por longas horas trancada na garagem de casa,

ouvindo música, criando movimentos, tentando entender meu corpo, repetindo os exercícios de balé sem entender porque eu nunca chegava na primeira fila. Eu ainda sonhava com a primeira fila.

Sobre tal universo secreto escrevi as histórias das páginas verdes que abrem os capítulos, no intuito de reforçar a legitimação da *floresta* poética que compõe a formação na licenciatura em dança, e que começa muito antes do ingresso na universidade. São histórias verídicas de minha infância reorganizadas em narrativas que reverberam na proposição desta tese. Esta é uma maneira de destacar que todas as experiências de dança fazem parte, por fim, da formação do *professor artista*, inclusive aquelas que não são ocorridas diretamente nos cursos livres, e que por isso correm o risco de não serem reconhecidas.

Na metade da década de 1990, já adolescente, tive a oportunidade de integrar um grupo que se formava para aprender dança do ventre. As aulas de dança aconteciam em uma academia de ginástica, e a turma era formada por mulheres adultas e uma ou outra adolescente como eu. Acredito ter sido a primeira turma formal de dança do ventre na minha cidade. Lembro que isso ocorreu muito antes da principal emissora de televisão do país transmitir uma novela de temática árabe que popularizou a “bellydance”, ainda que de uma forma bastante estigmatizada. Em um ambiente totalmente diferente do balé, e com uma relação postural-gestual do corpo diametralmente oposta⁶, na prática eu aprendia nada mais do que uma dança étnica. A relação com o espaço cênico e com o público também era nova, pois acontecia em espaços alternativos ao palco italiano, em festividades ou eventos sociais. Esse tipo de apresentação artística colocava-me em contato direto com o público. Não existindo delimitação física do espaço cênico, ele precisava ser criado pelo corpo junto com a cena de dança. As danças eram marcadas pelo domínio da improvisação, estruturadas em maior ou menor grau. A improvisação foi a grande descoberta, junto com a pesquisa de movimento. Como os materiais de estudo eram quase inexistentes, a maneira de aprender era assistir muitas vezes os vídeos das grandes bailarinas, em formato de fitas VHS cuja cópia da cópia ia diluindo a nitidez da

⁶ No balé existe uma estabilização do tronco para o foco nos movimentos de braços e pernas, em uma organização principal de movimentos, portanto, movimentos gestuais. Na dança do ventre é o oposto: há uma estabilização de braços e pernas para que o foco seja o movimento do tronco, portanto, movimentos posturais.

imagem.

O que me atraiu para o grupo de dança do ventre inicialmente era a chance de descobrir um pouco sobre a cultura dos meus antepassados, dos meus bisavós árabes, das histórias de guerra e fuga para o Brasil que eu havia ouvido na família. Era um pedaço da minha identidade, era uma abordagem corporal étnica da cena, da dança, do movimento que me dizia respeito, que me colocava como sujeito da criação. E ao mesmo tempo, continuei frequentando o balé. Por fim, foi nesse mesmo ano que finalmente ganhei um lugar na primeira fila do espetáculo de final de ano do balé. Mas a essa altura, meu sonho já havia mudado.

1.3 A Graduação em Dança - transitar de estados na *trilha*

E agora é preciso contar uma história que não cabe para ser contada aqui. Não há páginas suficientes, nem que fossem ocupadas todas as páginas disponíveis no mundo. Não há coração suficiente para bater o tanto de vida partilhada em uma formação de *professora artista da dança*, que no calendário ocupou cinco anos. Não é exagero quando me expresso com estas palavras, com estas imagens. Tento contar sobre a dimensão da prática, da experiência, da vivência que compõe um *todo* que também é formado da emoção, do corpo em movimento, do afeto, das partilhas, do chão, das vozes, do suor, do vento, do toque, dos livros, das crianças nos estágios, do cansaço, dos contornos desfeitos e refeitos do corpo também em formação. A dimensão de que falo não é um algo a mais, como se fosse praticável um currículo que parte do racional como base, e sobre a qual se depositam camadas opcionais de outras humanidades, a escolher. Não há um mínimo suficiente que não comporte, em si, tudo. Como seria possível formar professoras e professores para o *todo* da criança sem um curso de graduação que em si próprio também contemple o *todo* para quem o cursa?

Esse transbordamento do que não cabe em mim, nem tampouco em todas as páginas do mundo, direcionou-me para a formação de próximos e próximas professores e professoras artistas da dança. E assim nutro a esperança de que também não caiba neles e nelas. Lembrando o ensino da dança em sua longa tradição na esteira de mestre-discípulo, de transbordamento em transbordamento agarro-me na *trilha* assim formada, e um dia, quiçá, sejamos *floresta* nas escolas da educação básica.

No ano em que prestei vestibular, havia apenas uma Graduação em Dança em funcionamento no Rio Grande do Sul (RS), a primeira a ser oferecida no estado, na Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), uma universidade particular na cidade de Cruz Alta, no interior do RS⁷. A universidade particular estava completamente fora da minha realidade e alcance. Meu ingresso na Graduação em Dança ocorreu fora do estado do RS, através de vaga na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no estado de São Paulo. A UNICAMP, por sua vez, apesar dos mais de mil quilômetros de distância, era uma universidade pública, que me proporcionou uma vaga na moradia estudantil e auxílio alimentação logo à minha chegada, e mais tarde ofereceu uma continuada assistência estudantil através de bolsas de pesquisa. Ressalto a extrema importância da política de assistência estudantil dentro da universidade pública na minha formação, como um elemento determinante da minha manutenção na universidade naquele momento, e por consequência, do trabalho que posso desenvolver agora. Atualmente, recebo alunos e alunas chegando de outros estados para a Graduação na Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), vindos pelo SiSU⁸, e percebo o impacto direto de fomentar uma rede nacional de distribuição de vagas (o que não existia na minha época) e também mais necessário do que nunca que se faça a destinação de recursos públicos para a manutenção de estudantes, ainda mais no caso de graduações ofertadas em relativamente poucas universidades pelo país, comparativamente com a quantidade de cursos de Artes Visuais, Música e Teatro; para citar os da área de Arte.

Ao chegar na Graduação em Dança da UNICAMP no ano de 2000, como aluna ingressante, fui recebida em um projeto pedagógico que já estava preocupado com a valorização da arte e da educação em equidade no seu currículo. Desde seu início em 1985, a Graduação em Dança pode contar com a inserção de artistas em seu corpo docente, através da categoria do magistério artístico⁹ na UNICAMP. A presença de artistas como docentes na graduação impulsionou a justaposição das palavras no termo *professor artista*, e tendo sido minha formação inicial acadêmica, nunca cogitei que pudesse ser

⁷ No ano de 1999, a Unicruz realizou o ingresso de sua segunda turma na Licenciatura em Dança, na cidade de Cruz Alta, interior do RS; tendo sido a primeira em 1998 (HOFFMANN, 2015).

⁸ “O Sisu (Sistema de Seleção Unificada) é o sistema informatizado do Ministério da Educação, no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)” Ver: <<https://sisu.mec.gov.br/>>

⁹ Para mais informações, ver (ARRUDA, 2012).

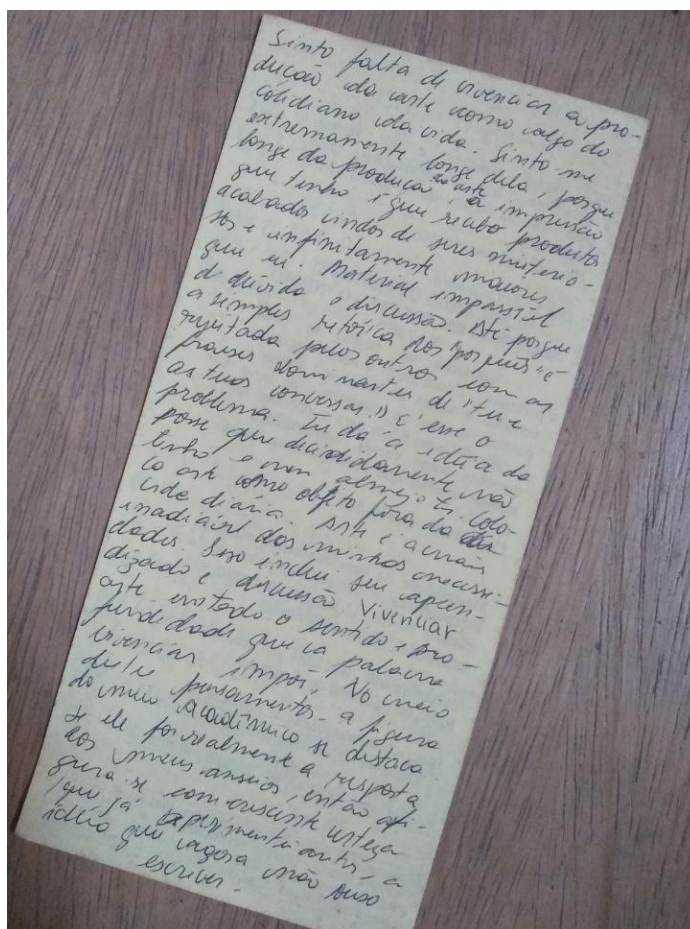
diferente. Além dessa acomodação espontânea de que professor de dança era também artista de dança na escola, que não era possível fazer dança sem dançar, ao mesmo tempo que a escola demanda a ação docente consciente de seus professores e professoras. *Professor artista* era algo vivido na minha experiência de graduação, partilhado em exemplos, convivências e histórias narradas.

O currículo que cursei de 2000 a 2004 ainda fazia parte do projeto pedagógico de 1984, coordenado então pela Prof.^a. Dr.^a Marília de Andrade, mas que já era praticado com várias integrações oriundas da primeira reformulação do novo currículo, que entrou em vigor após minha formatura. O currículo priorizava não apenas a aprendizagem de estilos de dança, mas sim a compreensão de fundamentos e princípios da dança e do movimento que pudessem ser entendidos de uma forma transversal aos estilos. Percebo que tive acesso ao projeto de uma de formação de professores artistas da dança que reverberava a contemporaneidade da dança. Novamente, experimentei uma acomodação imediata em que nunca imaginei que pudesse ser feito de outra forma - eu já carregava um anseio enorme por viver estas relações em arte e dança:

“Sinto falta de vivenciar a produção da arte como algo do cotidiano da vida. Sinto-me extremamente longe dela, porque longe da produção da arte a impressão que tenho é que recebo produtos acabados vindos de seres misteriosos e infinitamente maiores que eu. Material impassível de dúvida e discussão. Até a simples retórica dos “porquês” é rejeitada com as frases desdenhosas de “tu e tuas conversas”. É uma idéia de exclusividade da dúvida que decididamente não tenho. Alguém mais há de perguntar...Arte é a mais inadiável das minhas necessidades. Isso inclui seu aprendizado e discussão. Vivenciar arte em todo o sentido e profundidade que a palavra vivenciar impõe. No meio desses pensamentos, a figura do meio acadêmico se destaca” (DEFFACI, 1999).

E finalmente encontrava na universidade um espaço que era constituído por elas, e que também constituíam novas relações da arte e da dança no em seu dia a dia.

Figura 2 - Fotografia de texto escrito antes do vestibular



Fonte: autora (1999)

Reflico sobre a ressonância de minha escrita adolescente, sentada no trem, agarrada aos livros do vestibular e à bolsa de dança cheia de grampos de cabelo, meia-calça e sapatilhas; e a coerência com que essas palavras ecoam nesta tese. Algo ou mesmo muito do que escrevo hoje já estava lá. Ao colocar desta maneira, desde já afirmo que passo muito longe da ideia de pressupor uma essência (ou essencialidade), mas sim que em uma formação de professores e professoras há de se vasculhar por tais riquezas das histórias de vida, no intuito de que seja possível a conscientização da importância de proporcionar experiências ricas de ser crianças às crianças na educação infantil - porque a educação e a arte tem um imenso potencial de criar marcas balizadoras na vida de cada pessoa, no interesse da sua subjetividade.

Um indício notável da contemporaneidade da dança no curso é o fato de que várias artistas professoras do corpo docente da graduação traziam modos e

procedimentos já incorporados no seu ensino da dança que eram oriundos de técnicas de Educação Somática.

A Educação Somática (EDDY, 2018; FORTIN, 1999; HANNA, 1995; STRAZZACAPPA, 2013) é um recente campo de estudos que abarca técnicas corporais surgidas ao longo do século XX a partir da premissa da inseparabilidade e não compartimentação do corpo, visando uma superação da dicotomia corpo versus mente. Ao longo do desenvolvimento e disseminação das técnicas, artistas da dança estiveram presentes, tanto frequentando aulas e formação, quanto recebendo tratamento em função de lesões. Há uma intensa troca entre a dança e as técnicas de educação somática, que faz parte da transição da dança moderna para a dança contemporânea. (EDDY, 2018; STRAZZACAPPA, 2013)

No contato com disciplinas de Consciência Corporal e nas aulas de Técnicas de Dança, Improvisação e Expressividade, já havia um atravessamento do que Sylvie Fortin (1999) então recentemente havia identificado como “contribuições” da Educação Somática para a técnica de dança, em que atualmente amplia-se a compreensão como abordagens. Foi então que pude habitar meu corpo, ser meu corpo, dançar meu corpo finalmente de acordo com algo que eu já buscava antes de saber que existia. Foi meu primeiro grande *encontro*.

Durante meu segundo ano na graduação, em 2001 aconteceu o Encontro Internacional de Educação Somática¹⁰, na cidade de Campinas, que teve relevante papel na disseminação da Educação Somática no Brasil. Participei do encontro como ouvinte e participante das oficinas. E do *encontro*, achei a *trilha*. Sob orientação da Prof.^a Dr^a. Márcia Strazzacappa, obtive bolsa de Iniciação Científica PIBIC/CNPq para pesquisar as

¹⁰ “[...] eventos concomitantes, que trouxeram à época o nome de Sylvie Fortin no cenário nacional, contribuíram para que o termo Educação Somática fosse efetivamente objeto de estudo no meio acadêmico em nosso território; neste caso, lembramos do primeiro Encontro Internacional de Educação Somática no Brasil, em 2001. O referido encontro foi um marco e contou com a presença da própria Sylvie Fortin proferindo a palestra de abertura, ministrando um curso e promovendo uma vivência final com todos os participantes do evento. O encontro teve duração de uma semana e aglutinou os principais representantes brasileiros das diferentes linhas de Educação Somática presentes em território nacional, como Feldenkrais, Alexander, Eutonia, Ginástica Holística, Body-Mind-Centering, Ideokinesis, entre outros. Nesse mesmo ano, Sylvie Fortin também participou de atividades semelhantes no Rio Grande do Sul, promovidas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e pela Universidade de Cruz Alta (UNICRUZ), ampliando ainda mais os fatores de apropriação do conceito no país.” (COSTA; STRAZZACAPPA, 2015)

contribuições da educação somática para o trabalho técnico do bailarino nas graduações em Dança do estado de São Paulo. Ao final da bolsa, essa pesquisa foi indicada em sua categoria como representante da UNICAMP para o Prêmio Destaque do Ano na Iniciação Científica/CNPq.

1.4 O *encontro* com as crianças na Educação Infantil

Assim, abro mais um espaço nesta escrita para o relato de meu encontro como professora artista da dança com crianças de 4 e 5 anos de idade, atendidas nas turmas de Educação Infantil, dentro de escolas que eram de Ensino Fundamental, e de como tal vivência, definitivamente desdobrou minhas inquietações e explorações que busco agora encaminhar na pesquisa.

Tal *encontro* ocorreu no município de Caxias do Sul (RS), que em sua rede pública municipal de ensino delega professores de Arte para o atendimento semanal de turmas da educação infantil que existem dentro da estrutura física da escola de ensino fundamental. Ao longo dos anos de 2010 a 2013 atuei em turmas de educação infantil como professora concursada de “Educação Artística” (denominação da vaga) em que era encarregada de uma aula semanal de cinquenta minutos para cada turma de 25 crianças, de 5 anos e de 4 anos de idade.

Com minha atuação pedagógica calcada na acepção como professora artista, cada vez mais meus planos de aula abordavam a arte da dança nas questões que perpassavam os meus próprios questionamentos como artista. À época investigava no meu processo pessoal criativo, fora do espaço escolar, improvisações em dança a partir do movimento nos Padrões Neurológicos Básicos (PNB) de Bartenieff (BARTENIEFF, 2002; HACKNEY, 2002). Imgard Bartenieff (1900-1981), bailarina discípula de Rudolf Laban¹¹, desenvolveu os Fundamentos Bartenieff, considerada uma técnica de Educação Somática.

¹¹ Rudolf Laban (1879-1958) é um artista da dança e do movimento na cena, com um importante papel no desenvolvimento da dança moderna europeia e norte-americana. A maior parte do seu trabalho concentra-se na primeira metade do século XX, e sua escola e grupo de artistas passaram pela dispersão de seus integrantes por duas vezes, durante as duas Grandes Guerras Mundiais. (PRESTON-DUNLOP, 1998). Imgard Bartenieff convive com Laban até 1933, quando ela se muda para os Estados Unidos fugindo do regime nazista – seu marido era judeu. Mesmo assim, permanece em contato com Laban e funda em Nova Iorque um centro de estudos com o nome do mestre.

Fundamentos Bartenieff organiza-se em seis exercícios básicos, que são concebidos com atenção a específicos fundamentos corporais que funcionam como princípios organizadores – em vez de mera repetição mecânica, o foco é a conexão e integração corporal. Peggy Hackney enumera seis PNBs em Bartenieff, simplificados a partir da pesquisa de Bonnie Bainbridge Cohen (2015), nomeando-os como Respiração, Conexão Centro-Extremidade, Conexão Cabeça-Cauda, Conexão Homóloga, Conexão Homolateral e Conexão Contra-lateral¹² (HACNEY, 2002, p. 14)¹³.

Tive contato com a técnica com a professora Marisa Lambert, durante a minha graduação, e segui estudando por conta própria, pelas bibliografias e experimentações em improvisação, após formada. Os padrões podem ser esclarecidos pelo que nos diz Marisa Lambert (2016):

[...] esses padrões, pautados em informações filogenéticas e ontogenéticas, sublinham uma base universal para a mobilidade, sensibilizando o corpo de toda a sua potencialidade e interligando-o a evolução milenar de sua espécie. A partir desse alicerce, conexões mais complexas, voluntárias e criativas se organizam, configurando as singularidades do movimento próprio. E, uma vez que o aprendizado motor está conectado ao amadurecimento sensorial, emocional e cognitivo, cada novo padrão incorporado, representa também acesso a um novo ambiente do imaginário, da expressividade e comunicação. (LAMBERT, 2016, p.56)

Uma vez que a exploração em dança dos PNBs fazia parte das relações poéticas que me habitavam como corpo, comecei a propor jogos expressivos com a descoberta e exploração dos mesmos padrões, em adaptações para a educação infantil. Por vezes, o corpo ficava muito espalhado no chão, como uma folha de papel esticada, e depois o corpo ficava bem encolhido como uma folha de papel amassada (conexão centro-extremidade). Ao imaginar os animais, outros padrões seguiam: peixe (conexão cabeça-cauda), aves (conexão homóloga), jacarés (conexão homolateral) e toda sorte de mamíferos (conexão contra-lateral). E, às vezes, as crianças surpreendiam: queriam ser dragões ou sereias, o que eram padrões realmente desafiadores.

¹² Breath, Core-Distal Connectivity, Head-Tail Connectivity, Upper-Lower Connectivity, Body-Half Connectivity, Cross-lateral Connectivity (HACNEY, 2002, p. 14)

¹³ Para a tradução, faço uma mescla entre a tradução de Marisa Lambert (2016) e a tradução de Ciane Fernandes (2006). O livro de Fernandes (2006) faz parte da bibliografia da Graduação em Dança: Licenciatura, nos componentes que tenho ministrado nos últimos anos, e acabei por absorver a sua tradução por conta dos alunos e das alunas usarem assim, a partir da leitura.

Pequenas particularidades despontavam importantes nessa nova relação artístico pedagógica: podíamos sentar no chão em roda, tocar nossos pés descalços ao centro do tapete coletivo em pleno inverno, rolar sozinhos e rolar em grupo, dançar de mãos dadas com o colega.

Aos poucos, o decantar dessas aulas-exploração, experimento-eu e experimentamos-juntos, foi chamando a atenção tanto da professora titular da turma como da coordenação e direção da escola: O que eu fazia ali? O que era aquilo? Ou seja, aquilo que claramente era dança para mim, e para as crianças também, não era entendido como dança por meus colegas docentes, dada a carência de passos, ou pela ausência de um ensino baseado na imitação de gestos ritmados conforme a música.

Esse encontro, na forma de um turbilhão inusitado, com a educação infantil despertou necessidades entrelaçadas de criar, de transformar, de perguntar. A professora artista perguntava pela abordagem expressiva e estética do movimento: o que teria a dança a perguntar e responder pela dança na educação infantil? O entendimento sempre foi o da valorização das contribuições de outros campos teóricos, mas sem precisar que a dança perdesse seu território de arte. Assim, o entendimento era que seria pesquisando, criando e ensinando na arte, pela arte, na dança, com a dança, que as respostas da dança com crianças surgiriam.

A primeira síntese desta experiência nos meus anos de docência na escola pública nomeei momentaneamente de “empatia corporal”. Dizia respeito a uma habilidade de perceber o outro através da autoconsciência do corpo próprio. Por exemplo, ao observar as relações de peso e uso do espaço de uma criança, é possível reproduzir no meu próprio corpo as mesmas relações ainda que em menor escala, pelas conexões internas do corpo. Ao sentir as conexões ósseas que esta configuração me traz, posso perceber que há algo nos apoios dos meus pés para gerar tal uso do peso e do espaço, e ao voltar o olhar para os apoios dos pés da criança constatar que o sapato dela está apertado demais – ou seja, perceber o movimento do corpo, antes do sapato. A experiência da “empatia corporal” é muito rápida, mais rápida do que o tempo gasto para ler sua descrição nas linhas acima. Ela diz respeito ao que Hanna (1995) chamava de autossentir e autorregulação do soma, o que abarca as informações sensoriais de uma forma ampliada, em consonância com a visão não mecanicista, mas holística (WOODRUF, 1999) do ser humano impregnada em diversas técnicas de Educação Somática, como

Feldenkrais, Ideokinesis, Alexander, Body-Mind Centering, Bartenieff, para citar algumas mais conhecidas entre artistas da dança (FORTIN, 1999).

A segunda síntese, diz respeito a uma qualidade específica de estar com as crianças, que pode ser traduzida como uma capacidade de auto-observação de si durante a aula. Compreendo como auto-observação a capacidade de formar uma autoimagem fidedigna (ALEXANDER, 1992) do seu corpo e suas ações em relação com as crianças. Saber se seus movimentos estão acelerados ou desacelerados, se seu foco de olhar está mudando constantemente ou se mantém distante, se seu volume de voz está muito alto ou muito baixo permite perceber como seus movimentos e ações impactam na interação do grupo. Também é a base da “empatia corporal” mencionada no parágrafo anterior. A auto-observação, tanto instantânea durante a aula quanto em lembrança ao lembrar uma aula que passou, fornece informações preciosas que servem para planejar próximas interações e modular seu próprio movimento.

Por fim, a terceira síntese envolve fundamentos de Dança já intrinsecamente atravessados pelos conhecimentos da Educação Somática e como este conhecimento inaugura relações de descoberta da Dança pelas crianças, como por exemplo na exploração dos PNBs pela imaginação dos animais, em vez de apenas imitar os animais. Outra relação importante a ser citada envolve a percepção de fundamentos da dança e princípios de movimento mais tangíveis, como a respiração ou os apoios do corpo, assim como outros menos tangíveis, como o respeito pelo seu corpo e o corpo do outro, ou as diversas subjetividades no movimento, sem “certo e errado”. Esta síntese diz respeito a um ponto de virada em que é possível compreender a dança além de passos codificados, o que historicamente já vinha sendo feito no campo da dança criativa, ou dança educativa (LABAN, 1975; PRESTON-DUNLOP, 1963), mas que com o atravessamento da Educação Somática como bagagem ampliada vinda da formação em dança, que passa a ser explorada em brincadeiras e atividades da Educação Infantil que a turma já esteja evoluída, trazendo a dança para o cotidiano das crianças.

ESCALADA

Na sala de estar da casa simples havia uma estante, que ocupava toda parede, do chão ao teto.

Para a criança pequena, aquele espaço todo era uma imensidão de tamanho. E para a vila pobre, a casa com uma estante de toda a parede era uma exceção, ainda mais porque era repleta de livros. Nesse pedaço sul de Brasil, morar na vila quer dizer morar na periferia, e *vileiro* é o gentílico equivalente a *favelado*.

Mas a criança ainda era pequena demais para dar-se conta de como era chamada fora da vila, lá pelas pessoas do "centro" e do "bairro".

Olhava a estante com uma tarefa em mente: alcançar o toca-fita portátil. Em uma prateleira pelo meio da altura, acima de sua cabeça, repousava imóvel o aparelho de tocar as fitas cassetes, que era como se ouvia música naquela época, antes do mundo mudar.

- Manhê! Vou ligar o rádio!

Segura, apoia o pé. Força, escora a barriga na beirada, segura!

E apoia o joelho, primeiro um, depois o outro.

E começava a escalada.



2 ENTRELUGARES – entre a Licenciatura em Dança e a Educação Infantil

Entre a Licenciatura em Dança e a Educação Infantil, abordo as escolhas metodológicas da pesquisa, na guia das palavras de Paulo Freire, quando diz que “ [...] na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática.” (FREIRE, 2001, p.39). Ao assumir a prática como campo de pesquisa e também como método de pesquisa orientada na práxis do corpo, mais do que prescrever procedimentos, partilho aqui os movimentos de organização da pesquisa.

Assim, neste capítulo, apresentarei primeiramente os *entrelugares* como território de conhecimento do entre, no caso desta pesquisa, entre a dança e a educação infantil. Em seguida ampliarei os *entrelugares* para abarcar o entre a Pesquisa e a Extensão Universitária, em que se coloca a presente pesquisa. E nas duas partes finais do capítulo, abordarei a escolha metodológica pela Prática como Pesquisa / Practice as Research (PaR), seguida pela relação com as narrativas poético pedagógicas.

2.1 Entrelugares do corpo, da arte e da educação

Os *entrelugares* têm sido lugar de encontro recorrente no LABORARTE – Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), de onde se inscreve esta pesquisa. É uma especial palavra que abrange a diversidade de pesquisas que ali nascem, crescem e reproduzem-se perfazendo o próprio nome do Laboratório: pesquisas entre a arte, corpo e educação.

Pensar nos lugares do corpo e da arte na vida humana leva-nos, inescapavelmente, aos entrelugares, aos desvãos, aos esconderijos onde o inexplicável, poeticamente, também se faz presente. Coloca-nos numa posição onde não estamos nem lá nem cá, desafiando nosso desejo de encontrar um refúgio seguro. (STRAZZACAPPA et al, 2010, p.15)

Estando nos *entrelugares*, os trânsitos entre a educação infantil, a dança e a educação somática acontecem em território de grande profusão de fluxos, de atravessar fronteiras entre os espaços teóricos, os espaços geográficos da universidade e da escola, os espaços articulares do corpo, dos espaços de vida partilhados entre adultos e crianças.

O antropólogo norueguês Fredrik Barth (1928-2016), pesquisador de grupos étnicos, descobriu em seus estudos que atravessar fronteiras fortalece a identidade, ao contrário do que parecia indicar o senso comum. Cruzar as linhas de território e habitar grupos diversos do seu, em vez de enfraquecer a identidade, fazia-a ainda mais nítida e fortalecida (BARTH, 1997). Tomo a ideia emprestada para perguntar o que será de *professoras e professores artistas* da dança, no borrar de fronteiras daqui para lá, de lá para cá, no momento histórico atual em que um lugar de *encontros* duradouros da Licenciatura em Dança com a Educação Infantil ainda se encontra em processo de construção, tanto na escola como na universidade - extrapolo o achado de Barth pensando sobre a formação de professores. Entre a Arte e Educação, haverá um fortalecimento da identidade de ser *professor artista*?

Em meio a tanta dinamicidade, reforço como lembrança de horizonte¹⁴ que aquilo que importa é sempre a criança, que no recorte da presente pesquisa tem seus quatro, cinco ou seis anos de idade, e a preocupação constante em respeitá-la em suas diversas subjetividades. Por isso, entre a criança e as tradições dos cursos livres como “escola” da dança, é sempre pungente a baliza de que a dança não existe em detrimento da criança, nem tampouco sobrepassando a criança. Nos *entrelugares*, é necessário que a dança na educação infantil se volte aos fundamentos da dança antes da linguagem codificada em passos, volte-se para aqueles princípios da dança no encontro com a criança e aquilo que ela demanda como pessoa humana inteira nesse momento da vida.¹⁵

A criança de que se fala não são abstrações ou idealizações. Para pesquisar na/com/pela prática a formação de professoras artistas da dança em que queiram estar e partilhar dança na educação infantil, os encontros acontecem com crianças reais, presentes em cada turma na escola de educação infantil. Tais encontros carregam a responsabilidade com mais de oitenta crianças que participam das atividades, em suas oitentas histórias de vida, oitenta conversas de gato, cachorro, brinquedo, minha tia, a plantinha, cadê-meu-tênis. Como educar na Licenciatura em Dança, para que nos

¹⁴ Horizonte como metáfora de imagem daquilo que sempre está lá, como o céu tocando a terra, uma presença horizontal/transversal por toda a pesquisa.

¹⁵ Fazendo um paralelo com a música, se na educação infantil a tarefa da música é a musicalização, na dança a tarefa seria a dançalização – um processo, um contínuo de experiências estéticas.

entrelugares de tantos fluxos, quem é adulto não se caia no risco tangente de querer organizar (e por vezes controlar e tolher) tanto movimento?

De toda maneira, há uma margem robusta para quem dança em que fica deflagrada a consciência de que a criança existe em seu movimento corporal, e das relações que a criança estabelece, movendo-se. Pensando sobre o movimento corporal da criança e a escola, Strazzacappa (2001) já apontava as relações que a dança estabelece em uma cultura escolar que ainda tende a punir o movimento e premiar a imobilidade, em um texto que marcou minha formação na graduação e (infelizmente) permanece muito atual quase vinte anos depois:

O movimento corporal sempre funcionou como uma moeda de troca. Se observarmos brevemente as atitudes disciplinares que continuam sendo utilizadas hoje em dia nas escolas, percebemos que não nos diferenciamos muito das famosas “palmatórias” da época de nossos avós. Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70)

Olhar para o movimento da criança - que sempre é corpo (assim como adulto sempre é corpo, ainda que às vezes se esqueça) - olhar com o olhar da Dança implica em tecer perguntas sobre as qualidades expressivas do movimento, suas relações poéticas e sensíveis estabelecidas. É aqui que a Dança compreendida como “contemporaneidade da dança” (LOUPPE, 2012) traz consigo as contribuições da Educação Somática nesse ponto atual em que ambas se encontram imbricadas mutuamente, pelas intensas trocas ocorridas nas últimas décadas.

Assim, o corpo nesta pesquisa não evoca o corpo sem vida, ou o corpo mecanicista separado da mente (WOODRUFF, 1999). A ideia do corpo como um *todo* da experiência humana surge de forma consistente nos *entrelugares* da dança em abordagem somática e também nas pedagogias da dança com crianças, a exemplo do que descerra Jacqueline Robinson na abertura de sua obra “L’enfant et la danse”: “Você é um ser humano feito de elementos visíveis e invisíveis. Você tem um corpo, uma mente, uma

inteligência, sentimentos. Mas apenas seu corpo é visível. De fato, você existe apenas através do seu corpo.”¹⁶ (ROBINSON, 1993, p.7)

Longe do refúgio seguro, entendo que a proposição desta pesquisa requer abraçar com letras, movimento, coisas, olhos, vento, infância e dança a compreensão de que:

As relações entre corpo e arte são sempre e simultaneamente zonas de aproximação e distanciamento, de claridade e escuridão, de transparência e opacidade, porque entremeadas pelas múltiplas histórias do mundo que as vão entrelaçando [...]” (STRAZZACAPPA et al, 2010, p.15).

E assim segue a trilha, passo a passo, partilhando as vivências entre estudantes da Licenciatura em Dança e as crianças na Educação Infantil, imersos na comunidade escolar.

2.2 Entrelugares da Pesquisa e da Extensão Universitária

Adentrando o espaço do entre, percebo a Educação Infantil como território de um importante e necessário *encontro*, como diz Ana Angélica Albano (2010):

Vivemos na escola a demarcação de territórios, a delimitação de áreas de conhecimento. E estou propondo aqui uma possibilidade de encontro. Mas um encontro que apenas pode ocorrer quando, cientes das especificidades de cada campo, os sujeitos se dispuserem a olhar, a procurar compreender as diferenças e, então, a iniciar um diálogo. (ALBANO, 2010, p.34)

O *encontro* aqui proposto vai além da figura de linguagem. Como provoca Albano (2010), esta pesquisa acontece no encontro de fato, vivido na comunidade escolar: entre as pessoas adultas e crianças, entre os corpos que dançam e que observam, entre as conversas de porta de sala. Para que a Licenciatura em Dança pudesse expandir para além da sala de aula da graduação e alcançar a escola de educação infantil, na posição de professora universitária eu sonhei (da forma como toda criação precisa ser sonhada), formulei (porque há formulários a serem preenchidos) e conduzi um projeto de Extensão

¹⁶ “Tu es un être humain, fait d'éléments visibles et invisibles. Tu as un corps, un esprit, une intelligence, des sentiments. Mais seul ton corps est visible. En fait, tu n'existes qu'à travers ton corps.” (ROBINSON, 1993, p.7)

que assim o fizesse¹⁷. Retomando o sentido contido no nome, um projeto de extensão é aquele no qual a universidade estende-se para a comunidade maior. No caso específico, no qual alunos e alunas da Licenciatura em Dança pudessem deslocar-se para escola de educação infantil, para a construção desse *encontro*.

A Licenciatura em Dança como ponto de partida para o *encontro*, nesta pesquisa, é a Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS). Desde sua fundação em 2001, a UERGS é uma universidade que tem gravada na sua missão a atuação junto a comunidade do estado do Rio Grande do Sul. Organizada em formato multicampi, hoje está espalhada em 24 unidades universitárias, cobrindo cidades do interior, fronteiras, litoral e região metropolitana do estado do RS. (RIO GRANDE DO SUL, 2010, 2017)

Na Unidade Universitária em Montenegro funcionam quatro licenciaturas da área de Arte, que dividem o mesmo prédio e alguns componentes curriculares comuns em currículos independentes: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (UERGS/FUNDARTE, 2006). Inicialmente, os cursos surgiram em 2002 em convênio com a Fundação Municipal de Artes de Montenegro (FUNDARTE), com um projeto pedagógico para um curso único de Pedagogia da Arte (UERGS/FUNDARTE, 2002). O curso único não foi autorizado e acabou transformado na proposta que segue até hoje de cursos independentes. Desde 2011, o convênio foi encerrado e as quatro licenciaturas passaram a ser unicamente regidas pela UERGS, porém ainda funcionando no prédio da FUNDARTE, em regime de novo convênio para uso apenas da infraestrutura física. A Graduação em Dança: Licenciatura é hoje a mais antiga graduação em dança em funcionamento no estado do RS¹⁸.

¹⁷ Desde 2013, atuo como professora efetiva na Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, com ingresso através de concurso público da própria universidade.

¹⁸ No RS, existem mais quatro universidades com graduações em dança em funcionamento atualmente (UFRGS, UFPel, UFSM e UCS), fazendo do estado o que mais tem oferta de graduações em dança no país. Antes do curso da UERGS, em 1998 foi aberta uma licenciatura em Dança na UNICRUZ, que não mais está em funcionamento (HOFFMANN, 2015). Também houve uma graduação em Dança na ULBRA, a partir de 2003, atualmente em extinção do curso. Para mais informações sobre as graduações em Dança no RS, ver anais dos Encontros Estaduais das Graduações de Dança do RS, disponíveis em: <<http://encontrograduacoes.blogspot.com/p/encontros-antiores.html>>

A proposta de uma prática como pesquisa¹⁹, a existir nos *entrelugares* da arte e educação; da dança e educação infantil; e por fim, da pesquisa e da extensão universitária; deságua na escolha pelo local onde eu já vivia e habitava. Em meu local de trabalho eu podia estar imersa eu própria como *professora artista* e, portanto, na imersão da experiência e da prática podia tensionar a produção de conhecimento pela abordagem de quem está dentro do processo.

O Projeto de Extensão “Dança e Educação Infantil” que esta pesquisa abrange ocorreu nos anos de 2018 e 2019, entre os meses de abril a dezembro, sob minha criação e coordenação. O projeto tinha por objetivo “despertar nos licenciandos(as) a vinculação e o interesse pela Educação Infantil, assim como partilhar a Dança com a comunidade escolar” (APÊNCIDE A). O público-alvo foi formado por alunos e alunas da Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, na condição de bolsistas voluntários(as), e das crianças nas turmas de 4 e 5/6 anos de uma escola municipal de Educação Infantil. No ano de 2018, participaram quatro alunas bolsistas voluntárias, e no ano de 2019 participaram oito alunas bolsistas voluntárias, motivo pelo qual são referidas neste texto na forma de gênero “alunas”: porque de fato não houve “alunos” participantes, apesar da chamada.

O Projeto de Extensão tem por espaço três horas por semana cedidas em uma sala prática de dança, dentro da Unidade Universitária, para as atividades do Projeto com as alunas da Graduação, sem as crianças. A sala prática não é exclusiva para o Projeto, não sendo possível guardar materiais ou modificá-la para nossas necessidades. Há sempre uma enorme demanda pelas salas práticas, pois a UERGS utiliza as dependências do prédio da FUNDARTE, através do convênio já mencionado para fornecimento da infraestrutura. Assim, a FUNDARTE tem sua própria agenda de uso dos espaços, que se sobrepõe e muitas vezes não atende à totalidade da demanda da UERGS. Esta é uma condição que define muitas escolhas nesta pesquisa, mesmo não sendo as ideais. Por exemplo, caso houvesse mais disponibilidade de tempo em sala prática, várias outras atividades teriam sido propostas, inclusive com a comunidade. Deparar-se com a realidade e seus limites, fazer escolhas pedagógicas e também artísticas diante dos recursos disponíveis é um aspecto contundente que a tese desvela da pesquisa na prática.

¹⁹ A prática como pesquisa será melhor abordada no próximo subitem do capítulo.

Outro espaço em que o Projeto de Extensão ocupa, durante sua presença na escola, são as salas das turmas de Educação Infantil, assim como áreas de pátio dentro da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) Santo Antônio, que recebe o projeto. Localizada na cidade de Montenegro (RS), cerca de mil e quinhentos metros da Unidade Universitária da UERGS, a escola ocupa todo um quarteirão e recebe crianças de zero a cinco/seis anos, atuando exclusivamente com Educação Infantil.

A escola municipal de educação infantil Santo Antônio, criada em 1992 [...] passou a ter a atual designação apenas em 1998. A história desta instituição inicia em janeiro de 1984, quando a população da antiga Vila Santo Antônio iniciou a reivindicar a construção de uma praça, porém seis anos mais tarde por meio de uma votação pública elegeram como prioridade a construção de uma creche. [...] Atualmente atendemos a crianças de 4 meses a 5 anos, oferecendo cuidado e educação, buscando respeitar a necessidade do brincar, do acolhimento e da escuta, a fim de que as crianças elaborem suas próprias experiências. (MONTENEGRO, 2019, p.19-20)

A EMEI Santo Antônio foi a escola que respondeu acolhedoramente à procura que o Projeto de Extensão realizou no ano de 2014, porém sem que nenhuma atividade tivesse sido realizada naquele ano, por motivos de recursos e organização do próprio projeto. Por conta deste primeiro vínculo de escuta e diálogo, no ano de 2018 a escola foi contatada novamente, agora sob outra gestão da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Cabe registrar que a demanda da EMEI Santo Antônio era ainda maior do que o Projeto de Extensão poderia oferecer: pela necessidade da escola, o Projeto estaria presente mais tempo e em mais turmas. De forma semelhante, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura também sinalizou que por sua vontade o Projeto de Extensão atenderia várias outras EMEIs. Entre a Extensão e a Pesquisa, há sempre muito a fazer.

Uma versão piloto do Projeto de Extensão foi realizada em 2014, e serviu de ponto de partida para o projeto de pesquisa de doutoramento. A primeira versão de 2014 contou com uma aluna bolsista, e foi frequentado por um público flutuante de estudantes da Licenciatura em Dança na unidade universitária. Não ocorreu nenhuma atividade em escola da Educação Infantil: foi um ano destinado para as escutas do corpo discente em formação, e visitas a algumas EMEIs para conversar com a equipe diretiva. Ainda assim, é possível perceber o alcance da versão piloto na formação da aluna bolsista, que o frequentou de forma mais assídua e continuada naquele ano. Nos anos seguintes, suas produções acadêmicas intitularam-se “Você escuta seus alunos?”, e “Uma educação em

dança na infância fora da ABNT”.

Em 2018, o Projeto de Extensão novamente aberto recebeu quatro alunas bolsistas voluntárias, e EMEI Santo Antônio acolheu nosso *encontro* mensal com as crianças de 4 a 5/6 anos, na própria EMEI. Além disso, o Projeto de Extensão reunia semanalmente apenas as alunas e eu em práticas de dança e educação somática, permeadas da escuta, do estudo e da troca, realizadas na unidade universitária. Nesta *roda*, os desejos de partilha de dança com as crianças para o próximo encontro eram planejados ao mesmo tempo em que se processava as experiências do encontro anterior com as crianças. As práticas vividas no ano de 2018 são abordadas no capítulo “DAS TRILHAS À FLORESTA - Primeiros encontros na formação de *professoras artistas* da dança com a Educação Infantil”.

Em 2019, o Projeto de Extensão ampliou-se e recebeu oito alunas bolsistas voluntárias, permanecendo três integrantes do ano anterior. Com elas, inventou seu nome no (quase) acrônimo ESPIRAL:

Educação
Somática e
Primeira
Infância na
R
A
Licenciatura em Dança

A dinâmica dos encontros no tempo e no espaço permaneceu a mesma, com uma quantidade maior de turmas na EMEI recebendo as atividades do Projeto de Extensão, devido ao aumento de alunas bolsistas disponíveis. O capítulo “ESPIRAL – Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança” tem por referência as experiências vividas no ano de 2019.

A EMEI Santo Antônio realmente foi local de *encontro*, pela relação de acolhida, compreensão das diferenças e diálogo como mencionava Albano (2010), com que tanto a diretora quanto as professoras e os professores receberam o Projeto de Extensão ao longo de dois anos.

A escola pública foi uma escolha desde o início, no entendimento da vocação fundamental da universidade pública em atuar com a comunidade, e também na acepção

de uma entidade de vital necessidade para a constituição desta pesquisa. Compreendendo as relações de pertencimento e de contexto histórico-social nas histórias de vida da formação de professores, amplio esta percepção para o rastreamento dos fios que formam a rede de pertencimentos da instituição escolar para, assim, reconhecer a escola pública por definição como a escola comprometida com a dimensão da cidadania para *todas* as crianças, um “espaço em que a criança, popular ou não, tenha condições de aprender e de criar, de arriscar-se, de perguntar, de crescer.” (FREIRE, 2001, p.42).

Até 2019, o currículo da Graduação em Dança: Licenciatura da UERGS, em que o Projeto de Extensão foi proposto, contemplava a formação somente para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Desta forma, não existiam estágio ou componentes curriculares previstos para a Educação Infantil. Por isso a importância do Projeto de Extensão, que durante todo seu funcionamento foi a única referência e espaço para a Educação Infantil dentro da Licenciatura em Dança a qual pertencia. Em 2020²⁰, após a reforma curricular, entra em vigor o novo Projeto Pedagógico de Curso, que conta com a possibilidade de estágio curricular obrigatório na Educação Infantil e componentes curriculares que contemplam a criança em suas ementas. Tal conquista é resultado direto da existência do Projeto de Extensão a que refiro na pesquisa.

2.3 Prática como Pesquisa (PaR)

Evoco as palavras de Paulo Freire para abrir as relações que a prática engendra nesta pesquisa: “O diálogo se dará em torno da prática das professoras. Falarão de seus problemas, de suas dificuldades e, na reflexão realizada sobre a prática de que falam, emergirá a teoria que ilumina a prática.” (FREIRE, 2001, p.39).²¹ De prática em prática, de formação em formação de professores, deixo aqui esta abertura para circunstanciar que apesar de transitar pela seara estrangeira da Practice-as-Research, ou seja, a Prática

²⁰ Em 2020, devido à pandemia da Covid-19 e adoção de medidas sanitárias de prevenção, a universidade suspendeu as atividades presenciais e, portanto, foram suspensos também o Projeto de Extensão e Estágios.

²¹ Ao assumir a Secretaria da Educação da Cidade de São Paulo, em 1989 a revista Nova Escola questionou-o em entrevista justamente sobre a formação do magistério, o que gera o trecho que destaco acima. Tal texto é publicado, junto a outras entrevistas do período, no livro “Educação na Cidade”. O livro tem um especial lugar em minha própria formação na graduação, por ter sido indicação de leitura de uma professora que diretamente atuava junto ao grupo de arte-educadores conselheiros da Secretaria, mencionado na obra.

como Pesquisa (PaR), o faço por reconhecer nela espaços de pesquisa e ampliação de diálogos que já haviam sido cultivados anteriormente pela prática-da-qual-emerge-a-teoria-que-ilumina-a-prática.

Ainda nas trocas vividas em território nacional, a pesquisa estrutura-se em prática tendo em vista que:

Um dos desafios na formação de professores é justamente o de possibilitar a cada licenciando que encontre sua própria palavra. Mas, como querer que futuros professores encontrassem sua própria voz, se aquela que lhes fala também não tem autoria? (STRAZZACAPPA, 2012, p.1).

Ao questionar a autoria em Arte para docentes nas graduações em Dança, Márcia Strazzacappa (2014) defende a importância de que docentes artistas não requeiem o conhecimento da Dança a um espaço secundário em relação aos conhecimentos acadêmicos tradicionais, e principalmente, que não abandonem a cena ao assumirem cargos administrativos. As provocações acima levaram-me a perguntar, já me entendendo como *professora artista*, de que forma poderia ser então *pesquisadora-professora-artista*?

Zamboni (1998), diferenciando da pesquisa sobre arte, descreve que a pesquisa em Arte é aquela que vai além da mera especulação, organizando os procedimentos da arte em uma estrutura pertinente que lhe permite ser pesquisa. Como seria, então, uma pesquisa em Arte e em Educação, ou melhor, nos entrelugares da Arte e da Educação?

A resposta encontrada nesta tese é a própria prática da formação de professores artistas em dança com as crianças na Educação Infantil. O Projeto de Extensão, desta forma, não é apenas campo de “coleta de dados” sobre os “objetos” de pesquisa. Mas em si, na prática engendrada, o Projeto de Extensão também é a própria pesquisa acontecendo, o saber-fazendo: “Deve-se entender que aqui estamos falando de uma categoria na qual o saber-fazer é inerente à prática e a prática está no centro do inquérito e o evidencia, qualquer que seja o termo utilizado.”²² (NELSON, 2013, p.10) inaugurando a relação do *entrelugar* pesquisa-extensão.

²² “It must be understood that here we are talking about a category in which knowing-doing is inherent in the practice and practice is at the heart of the inquiry and evidences it, whatever term is used.” (NELSON, 2013, p.10)

E ao mesmo tempo, para as crianças, para escola de Educação Infantil e para as alunas bolsistas voluntárias, o Projeto de Extensão cumpria com as características e finalidades da Extensão.

Assim, a Prática como Pesquisa (PaR) estabelece mais um encontro significativo. A PaR tem surgido como um emergente movimento nas pesquisas acadêmicas, notadamente em pós-graduações, no ambiente das pesquisas pós-positivistas. Haseman (2015) apresenta a Pesquisa Performativa como um braço da Prática como Pesquisa, que advoga ir além da dicotomia da pesquisa qualitativa *versus* quantitativa. A pesquisa passa a ser “na” prática, e não mais “sobre” a prática. Diversas ferramentas de pesquisa podem ser agregadas, independentemente de serem oriundas da pesquisa qualitativa ou quantitativa, desde que preservada a característica fundamental da imersão “em” prática.

Os resultados de uma Prática como Pesquisa, primando pela natureza da mesma, seriam divulgados também na prática:

A segunda característica de pesquisadores guiados-pela-prática reside na sua insistência de que os resultados da investigação e as reivindicações de conhecimento devem ser feitos através da linguagem simbólica e forma de sua prática. Eles têm pouco interesse em tentar traduzir as conclusões e entendimentos da prática nos números (quantitativa) e palavras (qualitativa) preferidos pelos paradigmas tradicionais de investigação. Isso significa, por exemplo, que o romancista guiado-pela-prática afirma a primazia do romance; para o designer de interação 3-D, ela é o código de computador e a experiência de jogar o jogo; para o compositor, é a música; e para o coreógrafo, é a dança. Essa insistência em relatar a pesquisa através dos resultados e formatos materiais da prática desafia as formas tradicionais de representação da reivindicação de conhecimento. Significa ainda que as pessoas que desejam avaliar os resultados da pesquisa também precisam experimentá-los [...] (HASEMAN, 2015, p.44-45)

Para esta pesquisa, isto implicaria que a divulgação de resultados seria significativa na própria prática do Projeto de Extensão, levando leitores e leitoras a imergir nas relações em dança com crianças na Educação Infantil.

Portanto, a escrita da tese é um novo *entrelugar* construído para fins da tese acadêmica. Entre a escrita acadêmica e a prática como pesquisa, algumas ferramentas de pesquisa são incorporadas para dar conta dos percursos de atravessar as fronteiras: o que denominei como “sistema de notas”, o grupo focal da coleta das palavras azuis e as

narrativas poético pedagógicas²³.

Sobre fotografias e vídeos como instrumentos de pesquisa e de registro, a imersão na prática ocasionou uma produção muito pequena de imagens fotográficas, produzidas pelas professoras da Educação Infantil, que estavam sempre com a turma de crianças durante as atividades do Projeto de Extensão. Há poucas imagens justamente porque as alunas bolsistas estavam imersas nas práticas de dança com as crianças, assim como eu própria. As fotografias existentes estão nos capítulos terceiro e quarto. Tal posição é um ponto de vista metodológico que foi escolhido e mantido, o da primazia da imersão na prática. Imagens e vídeos nunca são neutros, nem mesmo uma câmera fixa em plano aberto é neutra. Não existir gravações em vídeo também foi uma escolha metodológica - por assumir a prática e o estar na prática como produção de conhecimento - principalmente porque a presença de uma câmera altera a relação de estar com criança, senão pelas crianças, pelo menos com certeza entre o grupo de alunas bolsistas, que são jovens adultas crescidas em uma cultura de redes sociais quase onipresentes. Havia uma necessidade de educação para estar de corpo presente na prática da dança com as crianças, no tempo do agora, no espaço do aqui. De todo modo, para fins de registro da pesquisa nem sempre uma câmera em plano aberto dá conta de gravar a complexidade de movimento - o que a área da Dança conhece bem, pela invenção da videodança e a especialização para estudo dos registros de dança. Para o futuro, há o desejo de fomentar uma equipe multidisciplinar que possa receber *professores artistas* em audiovisual que produzam registros de forma respeitosa com as crianças e fidedignos para fins de pesquisa.

Assim, sobre um sistema de notas para registro como pesquisa, o que conhecia até então era a escrita em diários de pesquisa, ou a confecção de cadernos de artista que podiam receber desenhos, colagens, costuras e diversos materiais plásticos junto com a escrita. Nem uma nem outra alternativa era realmente viável, diante da dinamicidade e complexidade da experiência, da prática vivida - ao criar registros com aspectos de memória ou de tempo passado, eles acabavam conduzindo para a análise, e não para as sínteses, quando revisitados. Como manter a experiência na sua relação de potência de sínteses? O maior desafio consistia, então, em como olhar para a prática estando na

²³ As palavras azuis entremeiam o texto do terceiro e quarto capítulos. Já as narrativas poético pedagógicas são abordadas no próximo subitem deste capítulo.

prática, ao invés de olhar os registros e analisar os registros.

Metodologicamente, desenvolvi na prática da pesquisa algo que então denomino de “sistema de notas” como um misto de (auto)etnografia (FORTIN, 2009; DOBERNECK, 2012), caderno de artista e registro do pensamento como oralidade; porém na forma de gravações de voz e anotações descartáveis, não fixas e não permanentes. As gravações de voz permitem registrar meu pensamento junto com a produção de onomatopeias, palavras inventadas para o que não sei dizer, ritmos de fala. São guardadas temporariamente, acumuladas em um certo tempo, um mês ou dois, e então ouvidas e apagadas. Saber que eu mesma irei excluir minha gravação de voz, em seguida, faz com que a escuta aconteça de fato como se fosse a última vez. No tempo do aqui e no espaço do agora. Assim como as crianças precisam ser ouvidas. A oralidade tem a força do movimento no tempo presente da experiência. Após ouvir minhas gravações de voz, anoto em síntese na escrita o que havia de mais importante para o momento. As anotações em sínteses também passam pela revisão e descarte periódicos. E sigo anotando o mais importante, para apagar todo o resto. Apagar o que não faz parte da síntese confirma a certeza de que o conhecimento está na relação humana. Lembrar que as notas são transitórias, e por isso elas são guardadas em sínteses: porque as sínteses se transformam. Não são guardadas para uma futura e última análise definitiva, quando são descartadas por se julgar superadas ou não necessárias. Há várias notas que foram descartadas em momentos passados que hoje eu julgaria necessárias. E, então, encontro o motivo dos descartes e das sínteses: é preciso voltar para a experiência vivida, para os registros da experiência no corpo e procurar ali a nota perdida. Há marcas, conexões, sinais e sensações registradas no corpo para cada síntese. O documento é perdido, a gravação de voz é perdida. A experiência e a síntese, não. Estão sempre prontas a serem dançadas. Cada vez que apago, crio espaço para que mais possa ser criado. Espaço para que a prática-vivência-experiência inscrevam mais informações.

Por isso, a função das notas escritas não é fixar nem tampouco revisitar em análise, mas sim, permitir perder-se nas notas e registros. E reencontrá-los na experiência. E perder novamente. Conforme esse processo se repete, conforme a prática me conduz de novo e de novo aos mesmos pontos, vou percebendo as conexões. Os caminhos mais consistentes e mais percorridos. Acreditar na prática e confiar no processo é um dos mais potentes ensinamentos que tanto ensinam a dança e a educação somática.

Assim, como vou acumulando e sintetizando, e produzo mais sínteses do que análises, mais *encontros* (nos *entrelugares*) do que segmentação, esperando que a confluência com as palavras sempre guias de Paulo Freire sinalize o caminho:

[...] importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. Reconhece o papel da consciência construindo-se na práxis; da inteligência sendo inventada e reinventada no processo e não como algo imóvel em mim, separado quase, de meu corpo. Reconhece o meu corpo como corpo consciente que pode mover-se criticamente no mundo como pode “perder” o endereço histórico. Reconhece minha individualidade que nem se dilui, amorfa, no social nem tampouco cresce e vinga fora dele. (FREIRE, 2018, p.105)

2.4 Narrativas poético pedagógicas

Na procura por uma metodologia de pesquisa que respeite as especificidades de cada área, tanto da arte quanto da educação, ao longo do processo surgiu a necessidade de produzir registros escritos publicáveis²⁴ em uma outra conformação, que desse conta de receber e registrar a experiência e o acontecimento da prática em suas nuances e complexidades. Na demanda, a feitura de narrativas aconteceu primeiro como tentativa, e depois como uma prática repetida, sistemática e reincidentemente estabelecida na pesquisa. As narrativas produzidas surgiram influenciadas pela metodologia narrativa de pesquisa em Educação (PRADO, 2015). Com um papel de destaque principalmente na área de estudo da formação de professores, as narrativas, são tomadas como ferramentas de pesquisa da prática como pesquisa não no sentido utilitário da palavra ferramenta, mas sim como mais uma voz a somar-se na diversidade metodológica.

A incitação em como escrever a prática diz respeito a como colocar as múltiplas dimensões da vida na palavra escrita. Os relatórios tradicionais de estágio não serviam para a pesquisa. Ao relatar a experiência passada, já ocorrida, procurava aquilo que diz Benjamin (1997) de não visitar o passado como uma peça ultrapassada, mas de reconhecer o passado no presente. Como trazer a experiência relatada para o tempo presente?

²⁴ Publicáveis no sentido de público, que possam fazer sentido ao serem lidos por colegas, por professores, não necessariamente publicáveis academicamente em revistas científicas/artísticas.

Reiteramos que as características da narrativa oral docente, nascida da espontânea atividade social de narrar experiências do dia-a-dia escolar, transformada em narrativa pedagógica escrita, procura, de outro modo, evidenciar o que a documentação legal dos planos e registros de aula, de curso, até chegar nos currículos (ou sair deles...) de conteúdos "dados", não consegue. (PRADO, 2015, p.56)

As narrativas poético pedagógicas dizem respeito às páginas verdes e as páginas amarelas, contudo a narrativa como pesquisa também se relaciona com a contaminação que a narrativa exerce no pensamento de todo texto da tese, o que culmina no reconhecimento a que a pesquisa me conduziu sobre a necessidade de inserir o Memorial de Formação como capítulo constituinte. Narro minha história para ser visível no mundo, para provocar identificações e estranhamentos, e principalmente narro minha história porque individualmente reverbero movimentos históricos e marcos da formação como *professora artista* que a narrativa potencializa porque carrega o humano da minha subjetividade. Empresto minha subjetividade para escrever parte do referencial teórico da pesquisa, de forma vivida.

A narrativa transmite e processa o conhecimento, sendo ao mesmo tempo conteúdo e continente, inevitavelmente em potente conexão com a prática. Assim, as narrativas surgiram em *encontro*, ao ponto que me pergunto se as narrativas procuraram a prática, ou se a prática escolheu a narrativa.

A RODA DE BOLEROS

As fitas cassetes pareciam pequenos tijolinhos plásticos empilhados, em contraste com o papel dos livros na estante.

- Cadê a música de rodar?

Perguntava a criança pendurada, com uma mão segurava para não cair da estante, com a outra mão procurava, procurava.

Uma das fitas cassetes era de boleros - qual?

Perdeu-se no tempo...

Aquela era a música de rodar.

Com os braços abertos?

Perdeu-se no tempo...

No corpo a sensação da vertigem, do ar passando na pele enquanto percorre em círculos a pequena sala, rodando e rodando.

Podia dançar assim a tarde toda.

3 DAS TRILHAS À FLORESTA – Primeiras sínteses na formação de professoras artistas da dança com as crianças na Educação Infantil

E, com o passar do tempo, fui encontrando parceiros [...] como eu, dos espaços entre, **ervas daninhas por vocação.**” (ALBANO et al, 2011, p.7)

“Das trilhas à floresta” aborda as primeiras sínteses formadas, que envolveram sair em *trilha* da sala de dança na unidade universitária para deslocar o corpo até o *encontro* em *roda* com as crianças na escola de Educação Infantil.²⁵

Inicialmente, trago alguns entendimentos sobre a criança e o lúdico na dança na Educação Infantil, disparados pelas primeiras práticas do Projeto de Extensão. Em seguida, apresento as relações da educação somática e da contemporaneidade da dança como provedoras das experiências estéticas em sala de prática de dança, para as alunas bolsistas – e os achados na formação das mesmas. A *trilha*, o *encontro* e a *roda* são propostas como primeiras sínteses na formação de *professoras artistas* da dança nesta pesquisa, na concepção de seu potencial agregador e gerador de movimento-experiência-conhecimento.

3.1 - Na trilha - rastros da dança na educação infantil

Figura 3 - Imagens em reprografia para feitura das trilhas como material didático



Fonte: arquivo do grupo, 2018.

²⁵ O capítulo orienta-se pelas experiências ocorridas no Projeto de Extensão no ano de 2018.

Ao reunir pela primeira vez o grupo de quatro alunas da Licenciatura em Dança que faria parte do Projeto de Extensão em 2018, era antes de tudo preciso reconhecer a nós mesmas em situação de troca no *entrelugar* da Dança e da Educação. De dentro das quatro paredes da sala de dança, havia um caminho de mil e quinhentos metros até a Escola Municipal de Educação Infantil. Assim, estava desenhada a primeira trilha a ser percorrida pelo corpo, e nela todas as outras trilhas ali contidas: as concepções de criança, lúdico, educação infantil, dança.

“Eu imaginava a Educação Infantil como uma escola normal, só que adaptada para a faixa etária, agora eu sei que a Educação Infantil não é treinamento para a escola depois. ”

As primeiras conversas com o grupo de alunas bolsistas suscitavam histórias pessoais de formação escolar, as crenças sobre ser professora e artista (ainda em separado) e as expectativas de que o Projeto de Extensão fornecesse uma receita de passo a passo de como dar aulas de dança para crianças. De pista em pista, de pedra em pedra na travessia do rio, localizar os rastros é necessário para que pudéssemos chegar em um lugar comum de *encontro*. Na formação das *professoras artistas* em dança, havia a necessidade de promover um espaço separado das crianças, dedicado para a investigação de si a procurar pelos seus rastros, a questionar o que acreditam sobre dança, educação infantil e a reelaborar principalmente suas idealizações sobre a infância, visando ampliar possibilidades que permitam nos encontros futuros com as crianças, reconhecê-las em suas diversas subjetividades nas escolas de Educação Infantil – e principalmente, que possam passar por este processo no corpo, em movimento, em dança.

3.1.1 Criança é muita coisa - Dança na Educação Infantil

A dança com crianças é um vasto universo, que sem a pretensão de dar conta de toda diversidade de possibilidades, trago aqui como um grande conjunto que abarca a pluralidade das danças, em todos os espaços sociais, seja em escolas, academias de dança, cursos livres, oficinas, ONGs, festividades, atividades extracurriculares, manifestações populares, educação formal e não-formal com pessoas de zero a doze anos - idade definida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Ainda que não tenham sido

parte deste estudo, reconhecendo o campo no Brasil, deixo as referências dos trabalhos de Carolina Romano de Andrade (ANDRADE, GODOY, 2018), de Fernanda de Souza Almeida (ALMEIDA, 2016) e de Jussara Miller (MILLER, 2012).

Ao mencionar “crianças” é preciso lembrar de toda a complexidade e riqueza da infância, que não termina na Educação Infantil mas continua após esse período, e que também existe em toda a dimensão da vida da criança fora da escola. E neste vasto universo, há uma delimitação importante no recorte desta pesquisa para lembrar que a parte não tome o lugar do todo: tanto o Projeto de Extensão quanto esta tese dançam entre duas margens definidas: a Educação Infantil como etapa da Educação Básica e, dentro da Escola de Educação Infantil, as crianças de quatro a cinco/seis anos.

“Eu nunca me preocupei que não havia dança dentro da minha escola quando eu era criança. Mas eu nasci no meio da dança, como eu nunca tinha visto que não tinha dança dentro da escola? ”

Destaco a importância destas pequenas discriminações, do “que” é o entendimento que vai se separando do senso comum, pensando justamente em um processo de formação de professores. Assim, já sinalizo que por vezes por força da linguagem se fala em criança, assim de modo geral, ou Educação de forma ampla, mas que a pesquisa abarca as margens acima citadas. Retomando o Memorial de Formação, encontrei na conversa com as alunas os mesmos pontos de partida da educação infantil como sendo apenas cuidado ou escolarização no sentido de um treinamento prévio para o Ensino Fundamental. De pedra em pedra, é preciso revisitar a legislação para reafirmar marcos sensíveis e fundantes a esta pesquisa.

A Educação Infantil é etapa da Educação Básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) estabelece a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, o que a coloca não só dentro dos princípios e finalidades da Educação Nacional, mas também sendo etapa da Educação Básica, junto ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, o que compõe a Educação Escolar junto com o Ensino Superior. Compreender o sistema de ensino como um todo é importante para identificar os compromissos da Licenciatura em Dança, justamente por também ser parte deste sistema. O entendimento da Educação Infantil na LDB (BRASIL, 1996) permite melhor especificar a formação vocacionada da Licenciatura em Dança para a Educação Básica, e nela a

Educação Infantil, e a diferença desta formação, então, para a formação em cursos livres de Dança que respondem à livre iniciativa de espaços não-formais de educação. Quando menciono tal entendimento, faço a afirmação que ele precisa ser uma prática constante de forma transversal no dia a dia do currículo da Licenciatura em Dança, fazendo conversar com a formação prévia em Dança com a formação da Licenciatura, para que a legislação não seja um documento distante, mas sim algo vivo no propósito e nas ações artísticas-pedagógicas de *professores artistas* licenciados.

A Educação Infantil é obrigatória aos quatro anos. A Emenda Constitucional n.59 (BRASIL, 2009) dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos, o que torna obrigatória a Educação Infantil aos quatro anos de idade. A Lei n. 12.976 (BRASIL, 2013) incorpora a obrigatoriedade à LDB. A obrigatoriedade remete a *todas* as crianças da faixa etária, o que implica que a Licenciatura em Dança ao *encontrar* a Educação Infantil implica em pensar na Dança para *todas* as crianças: uma dança além de estilos codificados, ainda que não ignorando a sua existência na sociedade, uma dança que precisa pensar suas heranças de corpos idealizados e de talento para poucos. Como seria uma dança como direito de cidadania de *todas* as crianças? Como seria uma dança como direito de cidadania das crianças de 4 e 5/6 anos?

A Arte na Educação Infantil como direito de cidadania. O acesso à arte é direito de cidadania das crianças, previsto tanto na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 1988), quanto na LDB (BRASIL, 1996) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010).²⁶ Do ponto de vista jurídico, Carolina Campos (2008, p.67) explica que “Quando o Estado tem uma prestação a cumprir a seus cidadãos, quando tem que agir, tem-se um direito de segunda dimensão. O direito das crianças à educação e expressão artísticas é um direito deste tipo”. Seguindo a exposição da autora, a primeira dimensão é a dos direitos individuais, a terceira dimensão refere os direitos humanos, acrescentando ainda uma quarta dimensão que diz respeito diretamente à democracia. Interessa aqui a segunda dimensão: “A segunda é a dos direitos sociais ou direitos de compensação. Nela, o Estado deve agir para suprir carências da coletividade, como nas

²⁶ A Base Nacional Comum Curricular BNCC (BRASIL, 2017) foi promulgada em 2017, abrangendo a Educação Infantil. Com o prazo de dois anos para sua implementação, devido ao período de transição que coincidiu com o Projeto de Extensão, ela não foi abordada para fins desta pesquisa.

previdências sociais e escolas públicas. ” (CAMPOS, 2008, p.68). Importa aqui que a formação de *professores artistas* licenciados em Dança seja compreendida como uma efetivação da ação pública em sua responsabilidade de garantia do direito do acesso à arte para as crianças dentro da escola.

“CONHECENDO A FLORESTA...

Começamos nossa aventura em uma cabana apertadinha. De lá de dentro se podiam ouvir os sons da floresta: muitos animais, o vento batendo nas plantas e a água correndo. Algumas das crianças ficaram com medo outras curiosas, doidas para saber de onde vinham todos aqueles sons, uma delas nem mesmo quis entrar na cabana, não tem problema.

Ao saírem, me aproximei de um grupo de meninos. Pequeno estava no meio de suas descobertas, das trilhas de mãos e pés e, por entre caminhadas e conversas, ele avistou algo. Correndo em minha direção (e por toda a volta), falava:

- Eu vi um monstro!

Seu corpo pulsava em saltos de euforia. Onde está o monstro?

- Tem um monstro ali ó! ”

L.D.

3.1.2 Lúdico não é qualquer coisa - jogo e brincadeira para a Dança na Educação Infantil

Quando recebo alunas e alunos recém-chegados na Licenciatura em Dança, lúdico tem sido a palavra mais empregada para justificar um sem número de atividades de dança das mais diversas naturezas, desde que revestidas por uma camada de estereótipos da infância, notadamente em cores saturadas e feita de materiais industrializados, servindo aos interesses primeiro do adulto. Em minha experiência de artista docente, percebo que “lúdico” ora pode justificar um sistema de recompensa estranho à experiência da dança, ora a coerção à imitação de gestos com uso de brinquedos, ou ainda músicas para cantar e repetir movimentos do corpo mecanicamente.

Antes de partir na *trilha*, estabelecer um *encontro* com ludus permite nova fresta em que é possível ver e escutar as crianças. Na Licenciatura em Dança, desde 2014, venho inserindo a obra “Os Jogos e os Homens” de Roger Caillois (1990), trabalhando em um ponto específico do currículo ao fazer a transição de uma dança de “passos” para a cena contemporânea de uma dramaturgia do corpo. Ao discutir jogo, percebo que nas Artes Cênicas é mais conhecida a obra de Huizinga (1999), mas é no texto de Caillois, publicado originalmente em 1957, que encontro princípios para que no trânsito da teoria-prática para prática-teoria, identifique-se, enfim, o lúdico. Para Caillois (1999), lúdico é o jogo que preserva suas características que justamente o definem como jogo: livre adesão, delimitado no tempo e no espaço, incerto, improdutivo/gratuito, regado e fictício.

Na área da Educação Infantil, encontro o trabalho de Caillois, nestas características, citado por Tizuko Kishimoto (1995), que já afirmava como jogo e brincadeira se confundiam no uso indistinto de ambas as palavras, em sinal de sua pouca conceituação.

Transpondo para a dança na Educação Infantil, se a criança for obrigada a participar, fere-se a característica da livre adesão. Se a tarefa da dança for atravessar a sala pulando em dois pés sobre flores coloridas, e todo movimento diferente for tolhido, fere-se o princípio da incerteza. Se a dança for usada como meio para obter a apresentação alegórica na festividade, sem um processo em arte que a sustente, compromete-se a sua improdutividade/gratuidade. E assim, quanto menos íntegras estiverem as características do ludus, menos lúdica é a dança, até que não haja purpurina brilhante

suficiente que disfarce o fato aos olhos de quem está comprometido com a criança.

Luciana Ostetto (2017) relembra que:

“[...] em 1984, Ana Angélica Albano já discutia a centralidade da sensibilidade no trabalho com crianças, e indicava que a formação docente deveria passar, necessariamente, pelo reencontro do espaço lúdico dentro de si, pela redescoberta das suas linguagens, do seu modo de dizer e expressar o mundo.” (OSTETTO, 2017, p.66).

E por fim, para esta pesquisa e para o Projeto de Extensão, entendo que jogo e brincadeira não são sinônimos. O jogo é tanto atividade do adulto como da criança, e **pode** servir como fronteira de contato do adulto com a brincadeira infantil. A brincadeira infantil, por sua vez, não tem compromisso em manter todas as qualidades do jogo. A brincadeira é modo próprio da criança ser e estar no mundo.

3.2 Adentrando a floresta – educação somática e contemporaneidade da dança na formação de *professoras artistas da dança que vão ao encontro da Educação Infantil*

No Projeto de Extensão, desde o primeiro momento em sala de prática e sem as crianças, as alunas bolsistas foram convidadas a experienciar práticas de dança de abordagem somática. Nas práticas nas tardes de sextas-feiras, eu conduzia um roteiro muito flexível, mas basicamente composto de um primeiro momento com sensibilizações oriundas da educação somática, ora lições de Feldenkrais²⁷ (1977) em “Consciência pelo Movimento”, ora Seis Exercícios Básicos e PNBs de Bartenieff (2002). Aos poucos, no tempo necessário, as movimentações desdobravam-se em explorações de dança, ou seja, seguiam seu caminho guiado pela própria poética da dança. A proposta era que a dança colocasse as alunas da Licenciatura em contato umas com as outras, literalmente. Destas práticas de dança há duas considerações importantes para explanar: o que é a educação

²⁷ No livro “Consciência pelo Movimento”, Feldenkrais (1977) apresenta e descreve doze lições práticas de movimento, e as orientações principais de realização. Cada lição tem condução para pequenos movimentos de partes do corpo e os focos de atenção de sua execução. Cada lição recebe um nome que a identifica: “O que é uma boa postura”; “Que ação é boa?”; e os termos seguem envolvendo as propriedades do movimento, diferenciação, coordenação, auto-imagem, respiração e consciência, entre outras. Tive contato a primeira vez com as doze lições do livro durante pesquisa de Iniciação Científica e, há quase vinte anos, tenho revisitado sua prática.

somática, por si, e o que constitui a dança na contemporaneidade, que é o território de tais explorações de dança.

Para o entendimento do que é a educação somática, Márcia Strazzacappa (2001) contribui com a definição:

Grosso modo, a educação somática é entendida como atividades onde o corpo é trabalhado de modo a integrar todos os aspectos que o compõem: social, espiritual, psíquico, físico etc. Assim, temos as práticas como as técnicas de Alexander, Feldenkrais, Body-Mind-Centering, Eutonia, Fundamentals®, entre outras. Como representantes da vertente brasileira de educação somática, temos o trabalho de Klauss Vianna e de José Antonio Lima. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 76)

Sylvie Fortin, que teve um destacado papel de disseminação da educação somática no meio da dança no Brasil, afirma que:

A educação somática nos conduz a inúmeras possibilidades relativas à renovação dos sistemas tradicionais de ensino da dança. Por educação somática, designamos as práticas tais como a de Alexander, Feldenkrais, Bartenieff, a Ideokinesis, ou o Body-Mind Centering. [...] Novo campo de estudo, a educação somática engloba uma diversidade de conhecimentos onde os domínios sensorial, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes. (FORTIN, 1999, p.42)

A ideia da educação somática como um campo de conhecimento é algo importante na construção das *sínteses* desta pesquisa. O termo “somática” surge através de Thomas Hanna que também menciona a ideia de campo – a dizer como sendo constituído da diversidade das várias técnicas (FORTIN, 1999; EDDY, 2018). Martha Eddy, mais recentemente, aponta que não há uma compreensão fechada da definição de campo:

O campo “somático” mal pode ser considerado um campo. Se for preciso chamá-lo assim, eu gostaria de imaginá-lo como um campo de flores selvagens, com espécies únicas, emergindo aleatoriamente numa imensa área. Como experiências individuais do/com o corpo vivo, transformaram-se num campo? Doenças, limitações físicas e exposição a práticas físicas e/ou espirituais desconhecidas, através de viagens e transmigrações, levaram inúmeros homens e mulheres a descobrirem a potência de escutar profundamente o corpo, separadamente, mas no mesmo período cronológico. Dores e novas visões do comportamento humano combinadas à paixão pelo movimento e à curiosidade pelo corpo levaram à criação de formações independentes de vários sistemas de investigação corporal na Europa, nos Estados Unidos e na Austrália. (EDDY, 2018, p.28)

Assim, sobre a educação somática, as alunas bolsistas puderam vivenciar algo que não é possível prover neste suporte textual da escrita da tese. Elas primeiro experimentaram práticas de dança somaticamente orientadas, para somente depois ler e aprofundar teoricamente sobre a educação somática. Desta maneira, o conceito teórico era circunstanciado por um campo que a experiência já havia proporcionado: existia um contexto corporal para receber e acomodar as informações, o que cria uma rede de relações passível de receber e acomodar novas experiências ao dançar com as crianças na Educação Infantil.

“A Educação Somática me ensinou a receber, a receber as contribuições das crianças, a isso caber dentro de mim, porque é sempre via de mão dupla, o mundo e você.”

Sobre a dança na contemporaneidade, é importante compreender como ela se apresenta carregada das contribuições²⁸ oriundas de diversas técnicas da Educação Somática desde o último século. Os atravessamentos entre Educação Somática e Dança foram promovidos pelo fluxo de artistas da dança que frequentavam ambos. O conhecimento produzido é reflexo das discussões na contemporaneidade da dança, como a diversidade de corpos, o reconhecimento e respeito aos limites do corpo real, a descoberta de potencialidades não mapeadas do mesmo corpo real, e propõe interações e performances conectadas a atualidade do mundo (EDDY, 2018; FORTIN, 1999; STRAZZACAPPA, 2013).

Strazzacappa (2013) elucida que uma primeira geração de bailarinas e bailarinos frequentou aulas de educação somática ao mesmo tempo que frequentavam aulas de dança. Após, seguiu-se uma segunda geração que passa a colocar-se como transferidora e aplicadora dos conhecimentos da educação somática diretamente para dentro da aula de dança. Na tradição da dança de formação mestre-discípulo, preciso apontar aqui que várias de minhas professoras nas disciplinas da graduação em Dança eram artistas da dança e também eram praticantes e/ou pesquisadoras de técnicas de educação somática. Reconheço minhas mestras na graduação em Dança, Ângela Nolf, Júlia

²⁸ Fortin (1999) destaca a melhora da técnica, a prevenção e cura de lesões e o desenvolvimento de capacidade expressivas. Atualmente há uma crescente ampliação para os processos de criação, tanto em ferramentas quanto na própria concepção do que a criação se constitui.

Ziviani, Márcia Strazzacappa e Marisa Lambert como representantes desta segunda geração, o que me confere o privilegiado lugar de fazer parte de uma terceira geração que já aprendeu e foi iniciada em dança com as contribuições de Educação Somática em sala de aula.

Percebo-me na Educação Somática como sendo uma artista da dança que tem um contato indireto com as técnicas em si, sem ter feito nenhuma formação direta com os núcleos formadores das técnicas de Educação Somática, mas estudando dança a partir das imbricações da Educação Somática na contemporaneidade como um ponto de virada. Para minha geração, que foi educada em dança com as contribuições da Educação Somática imbuídas na dança, já não há mais volta. Resta seguir, esta é a dança eu conheço e reconheço-me nela. E quem sabe para onde seguirá a próxima geração, a partir de agora?

Confluindo a educação somática e suas contribuições para a dança na contemporaneidade²⁹, posso afirmar que há um campo coeso em que a dança não é mais um conjunto de passos a serem imitados, inclusive quando passos forem o princípio organizador de algum estilo. A dança na contemporaneidade aliada às heranças da dança moderna, às heranças da dança educativa de Laban (1975) desenrola-se como um braço vivo que nos chega atravessado pela Educação Somática. E o mais surpreendente e potente é verificar aqui as potencialidades de contato com a Educação Infantil: a sensibilização com as crianças, a improvisação e a noção ampliada da criação com crianças de quatro e cinco/seis anos, o corpo e a presença da criança sempre como um todo. Por isso, na Educação Infantil não se trata de replicar técnicas de Educação Somática, não há por que aplicá-la diretamente como técnica com as crianças. A Educação Somática não é meio para facilitar objetivos estranhos a sua própria natureza e proposição, mas sim, compreender o fato de que seu alcance se prolongou para além de ser ingrediente somente da técnica de dança (FORTIN, 1999) para ser ingrediente da formação na Licenciatura em Dança.

"Todo o processo é pela educação somática, é uma experiência que até é difícil de explicar. No dia em que fizemos a lição do olhar do Feldenkrais, até hoje na escola eu chego e levo meu olhar, sinto no corpo, pulsante, que eu estou ali."

²⁹ Ou dança contemporânea, se tal denominação não a fizer aprisionada à definição como estilo.

3.3 A trilha, o encontro e a roda como sínteses

Seguindo pela primeira síntese, a *trilha* envolveu deslocar-se da unidade universitária até a escola de Educação Infantil e mobilizou investigar os PNBs e os Fundamentos Bartenieff (HACKNEY, 2002) até colocar o corpo em posição bípede e caminhar em dois pés na sala de prática de dança, e um pé atrás do outro. Como a improvisação e a análise do movimento³⁰ fazem parte de quatro componentes sequenciais no currículo que as alunas bolsistas frequentavam na Graduação em Dança: Licenciatura, os primeiros trabalhos corporais partiram da investigação dos rastros que já existiam: o que havia de mais próximo como indício e poderia oferecer uma movimentação consciente e expansiva para inaugurar a *trilha* que levaria até a caminhada?

Figura 4 - Detalhes das trilhas confeccionadas para uso como material didático com as crianças



Fonte: arquivo do grupo, 2018

³⁰ Na primeira configuração de corpo docente, estavam duas artistas da dança certificadas em análise do movimento pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies, Cibelesastre e Flávia Pilla do Vale. Em sua tese de doutorado, Cibelesastre aborda o curso e fornece maior aprofundamento, ver SASTRE (2015).

Percorremos o desenvolvimento nos PNBs até o progressivo deslocamento do corpo no espaço, em trajetória e em caminhada. Do corpo que respira com um todo, passa a se expandir e contrair, todos os membros recolhidos junto ao centro do corpo a todos os membros expandidos até o corpo parecer uma estrela do mar. No chão, entre a cabeça e o cóccix, toda a coluna levava a uma movimentação sinuosa.

Aos poucos, o suporte da cabeça para olhar o mundo inaugura uma relação de corpo entre a parte acima da cintura e abaixo da cintura. E ao olhar para o lado, nova relação é descoberta, um lado do corpo contrai e o outro alonga, e assim é possível deslocar no chão como jacaré. E se o corpo passar a quatro apoios, nas mãos e joelhos/pés, na relação contralateral, ao retirar as mãos estamos bípedes. De uma a pedra a outra, explorando e improvisando em dança, chegamos ao outro lado: primeiro ao outro lado da sala de prática.

O estranhamento das investigações levou o grupo a questionar o que seria dançar com as crianças. Saindo dos estereótipos, momentaneamente ficava um espaço vazio. Estando na trilha, ainda não se enxergava a dimensão da floresta ao redor. Um dos questionamentos recorrentes era justamente sobre o desenvolvimento infantil, e o que era necessário saber sobre o que uma criança de quatro e cinco anos é capaz de realizar em sua motricidade.

“Eu acostumei a olhar para todo lado, a abrir a atenção, se a criança quer falar algo não é à toa, tem que abrir essa escuta.”

Sabidamente, a educação somática faz-me reconhecer desenvolvimento como conexões e integrações (BARTENIEFF, 1980; HACKNEY, 2002), enquanto a poética (que a dança insiste em realizar na minha vida) faz com que eu nomeie o mesmo conjunto de fenômenos por “caminhos”. De toda forma, falar de dança e das crianças na primeira infância circunstancia a questão do tempo que passa (como se não estivesse sempre passando enquanto há vida...) e do corpo que cresce (como se não se transformasse todos os dias, em todas as etapas da vida).

Assim, a todo momento, os PNBs e os Fundamentos Bartenieff guiavam os encontros na sala da universidade, justamente revisitando o desenvolvimento humano, da mais simples respiração celular à complexidade do padrão contralateral (diagonal) da

caminhada humana. O objetivo deste revisitar não era regredir a estágios anteriores, mas³¹:

Embora o movimento adulto não seja reflexivo, e Bartenieff Fundamentals geralmente não trabalha para estimular o comportamento reflexivo em adultos, Fundamentals incorpora os padrões de conexões utilizados nos primeiros Reflexos, Reações de Acerto e Respostas de Equilíbrio. Damos aos adultos uma chance de escolher retornar e relembrar aspectos de seu movimento que saíram da consciência quando esses aspectos foram integrados em padrões de movimento maiores no processo normal de crescimento e desenvolvimento. (HACKNEY, 2002, p.20)

No planejamento das atividades que seriam propostas com as crianças, o grupo decidiu que o roteiro incluiria a exploração sensorial e a movimentação dos animais em sua dinâmica pelos PNBs, evitando estereótipos de gestos pré-estabelecidos para cada animal. Da trilha aos movimentos dos animais, em um segundo depois estávamos na floresta. Assim, os sons da floresta foram escolhidos para a atividade de ouvir, de exploração primordialmente sensorial.

³¹ Although adult movement is not reflexive, and Bartenieff Fundamentals does not usually work on stimulating reflexive behavior in adults, Fundamentals does incorporate the patterns of connections utilized in the early Reflexes, Righting Reactions, and Equilibrium Responses. We give adults a chance to choose to return to and re-member aspects of their movement that moved out of conscious awareness when those aspects were integrated into larger movement patterns in the normal process of growth and development. (HACKNEY, 2002, p.20)

"A Cabana

Era uma sexta-feira chuvosa e preguiçosa. Em uma sala fechada, grandes aventureiros e aventureiras prontos para desbravar todo e qualquer cenário. De repente esta sala já não era só a sala de aula da turma de 4 anos da Educação Infantil, era em meio a tantas possibilidades, uma cabana. Mas não qualquer cabana, era a mais simples, a mais improvisada, a menor, mas também a maior possível, cheia de calor, euforia e um mundo de imaginações. Dentro dela estão os desbravadores. Eles eram tantos com tanta sede por aventura, que não havia espaço para blábláblás desnecessários, pois todos ali já sabiam qual era a sua missão. Já haviam compreendido que assim que saíssem dela, encontrariam os perigos, o medo do desconhecido, as sensações, o sentimento de liberdade e a diversão que uma floresta pode oferecer.

Perto de mim, encostado em um cantinho da cabana estava o desbravador. Percebi que estava apreensivo com o que poderia haver naquela floresta, sua curiosidade era tanta que dava para ver sua mente mirabolando possibilidades:

- Será que o leão tá vindo? - Perguntou a mim. Pensei um pouquinho e respondi:

- Eu acho que sim, você consegue ouvir ele? - pareceu se concentrar para escutar melhor, pois dentro da cabana, poderíamos dizer que era como se tivesse sido invadida pelos animais da floresta.

Quando me dei por conta cada aventureiro já estava seguindo sua trilha em busca da aventura, e o meu amigo desbravador foi encontrar o tal leão. "

N.G.

Os deslocamentos em trajetória geraram de fato a confecção de uma trilha, em três longas tiras de papel, que foram levadas para as crianças para serem exploradas em conjunto. Com as crianças, as trilhas confeccionadas em papel têm o objetivo de servir de ponto de partida para a exploração, e de intermediar a exploração com a criança. É incentivada uma exploração de variados modos, é o lugar da invenção de como se quer caminhar na *trilha*: pode colocar a mão onde tem o desenho da mão, mas pode não colocar e colocar o cotovelo.

A *trilha* é uma proposta, mas cada criança decide como quer atravessar. Não há passos de dança, não há “certo” e não há “errado” no sentido de acertar o passo ou errar o passo. A interação das crianças não é julgada na dicotomia do certo *versus* errado, mas sim na dança que se dança junto, *professoras artistas* e crianças.

Figura 5 – As crianças, nós e as trilhas



Fonte: arquivo do grupo, 2018

Seguir a trilha também significou seguir as pistas, investigar as fontes, conectar informações e pontos no trajeto, adentrando na floresta. A floresta é o todo, o conhecido e o desconhecido. A floresta é nossa rede de conhecimentos e saberes que se sustenta como organismo vivo, dos quais somos parte – cultura, história, tradição e formação. A ideia de rede reverbera Cecília Salles (2016) que traz a rede para a criação artística, como relações complexas, sensíveis às interações, não lineares e dinâmicas, e, portanto, em processo de incompletude pela sua própria condição. Para artistas da dança que aprenderam a criar, as características da rede-floresta operam de fato nas experiências e na produção de conhecimento em dança com as crianças.

Segunda síntese, quando as diferentes *trilhas* dentro da floresta se cruzam, acontece o *encontro*. Intento que as trilhas sejam propulsoras de encontros. Inicialmente pela aproximação guiada, que sigam mais além, para um *encontro* entre a Licenciatura em Dança e a Educação Infantil, ressoando as palavras de Albano (2010):

Proponho, aqui, uma reflexão sobre a necessidade, apesar das dificuldades, de aproximação de profissionais dos campos da arte e da educação. E, também, sobre a importância de encontrarmos caminhos para a pesquisa em arte na educação, que respeitem a especificidade do campo. (ALBANO, 2010, p.26)

O *encontro* é prática, é experiência. Ambas palavras são utilizadas neste texto, beirando o uso indiscriminado entre elas. Há uma vaga sombra de diferenciação, ao conectar experiência mais ao uso pelo campo da Educação, e prática ao uso pelo campo da Dança. Pragmaticamente, para esta pesquisa são diferenças tão sutis, diante dos entendimentos de como o *encontro* acontece e é formado com as crianças, que ambas palavras serão tomadas no uso no texto pelo melhor sentido no contexto de cada parágrafo.

Figura 6 – Registro de encontro.



Fonte: arquivo do grupo, 2018

Talvez em outros campos de estudos, as relações demandassem uma diferenciação maior da prática, pela tradição da dança, ligada a discussão da técnica (MAUSS, 1974; STRAZZACAPPA, 2013); e da experiência, na educação, ligada à influência das obras de Benjamin (1987) e Dewey (1980). Porém, para as sínteses na pesquisa, atravesso as duas palavras para reafirmar que o principal é que as alunas e alunos da Licenciatura tenham experiências e práticas na Educação Infantil, para que não corram o risco de que:

“Sem a vivência no assunto, leem e repetem apenas o que já foi escrito e, assim, dificilmente acontece alguma transformação no modo de ver e compreender o problema que se propuseram a estudar.” (ALBANO, 2010, p.29)

Compreender e realizar a prática no próprio corpo, permite ao adulto experimentar a complexidade e riqueza do movimento, de forma a reconhecer padrões com a criança, *encontrar* em dança com a criança, em estado de empatia corporal, evitando julgamentos do que não está ali.

“Eu não sei porque, mas depois da Educação Somática eu consigo receber o que a criança traz, o que ela me mostra, qualquer brincadeira, tem algo que começou lá e continua aqui.”

A terceira síntese, a *roda* é um tipo de encontro específico, entre vários encontros possíveis. Como professora artista, reconheço as conexões que carrego em mim naquele ponto da trilha e posso identificar o anseio das alunas da Licenciatura em Dança por alguma estrutura, o que entendo como uma necessidade legítima de quem ainda está a pular nas primeiras pedras. Aqui há um apontamento recorrente da importância da habilidade do professor de dança de construir conexões da parte ao todo, do todo à parte - como educar essa habilidade na formação de professores artistas?

Assim como a dança só existe dançando, entendo que a prática da vivência de atividades de dança com crianças na educação infantil é a experiência do todo que não pode ser substituída por suas partes. Porém, é preciso proporcionar uma maneira de que as alunas da Licenciatura, atuando em parte, experimentem o todo. Antes de sair em trilha, foi necessário nos encontrarmos. O encontro como a reunião de pessoas no mesmo lugar traz o elemento estruturante de estar em roda.

“Levar esse olhar para dentro da escola é muito difícil, socorro! São muitas crianças, cheias de energia, como olhar cada uma delas? Eu perco a escuta e percebo que perco, e volto com calma a escutar e estar ali de novo com as crianças.”

Estar em roda organiza o espaço sem mesa e cadeiras da sala de aula, transpondo a lógica da arquitetura dos objetos de fora para dentro do corpo, para o espaço que o corpo inaugura em relação consigo e com o outro, como diz Laban, um dos pioneiros da dança na modernidade, mestre de Imgard Bartenieff, em um texto que data inicialmente do ano de 1938, com primeira publicação nessa conformação em 1966³²:

Movimento é, por assim dizer, arquitetura viva - viver no sentido de mudança emplacements, bem como a mudança de coesão. Esta arquitetura é criada por movimento humano e é composto por caminhos que traçam formas no espaço, e estes chamamos "traço-forma". (Laban, 2011, p.5)

A estrutura do *encontro* (a palavra *encontro* aos poucos tentava substituir a ideia de aula a ser ministrada) seria formada pela roda, em seu expandir de todos juntos

³² Movement is, so to speak, living architecture – living in the sense of changing emplacements as well as changing cohesion. This architecture is created by human movements and is made up of pathways tracing shapes in space, and these we call “trace-forms”. (Laban, 2011, p. 5)

para fora, em muitas possibilidades de estar individualmente, ou de trocar com outras crianças em duplas, trios, quartetos formados espontaneamente. A partir da expansão da roda é possível também explorar travessias, linhas, diversas configurações espaciais. A expansão da roda tudo comporta. Até o retorno para o momento de confluência na contração, em que estando todos pertinho é possível ouvir e trocar de brincadeira.

Figura 7 – A roda nem sempre é o que parece, diferentes modos de estar em roda.



Fonte: arquivo do grupo, 2018

Importante frisar que uma grande parte da formação em cursos livres de dança, em estúdios, a que as alunas da Licenciatura haviam tido acesso até então, baseia-se em aprender dança de frente para o espelho, cada um em seu lugar, corpos alinhados em filas e colunas. Em muitas aulas de dança para crianças da faixa etária de 4 e 5 anos é comum que existam tapetinhos coloridos ou em formato de flor (ou outra forma 'lúdica'), que servem para marcar "o seu lugar", "você fica aqui" em cima do tapete individual. Identifico que esta era a maior referência das alunas da Licenciatura ao ingressar no projeto. Não se sabia fazer de outro jeito, como estrutura de toda um encontro. Assim, a roda como estrutura do *encontro* é uma grande mudança na concepção do que é dança.

Figura 8 – Estar junto, dançar com as crianças



Fonte: arquivo do grupo, 2018

Neste primeiro ano do projeto, as atividades com as crianças aconteciam mensalmente, atendendo com uma turma da Educação Infantil a cada vez, com o grupo do Projeto de Extensão todo junto: 4 alunas da Licenciatura e eu mesma. Decidi que entraria junto nas atividades com as crianças, entendendo meu papel na roda, percebendo minha função de dar condições de que as partes interajam no todo da aula, para que a vivência do todo pudesse ocorrer. Fui corroborar esta descoberta com a pedagogia froebeliana (BRUCE, 2015), que tem por parte fundamental que professores em formação partilhem a convivência pedagógica com um professor já formado. A relação de viver junto a prática pedagógica é uma relação diferente da observação distanciada que por vezes vejo nos estágios curriculares. Estar junto e partilhar a vivência em dança na Educação Infantil, é recuperar a prática e a experiência para conectar a Arte e a Educação.

Eu ainda não sabia explicar esta experiência em palavras, até que quase um ano depois, entre a trilha e a floresta, Krenak (2019) tomou-me em arrebatamento:

As pessoas imaginam que a floresta é constituída apenas por árvores. Não estamos falando de um arranjo de árvores que podem ser levadas em um caminhão como mercadoria, mas de uma galáxia de interação com a vida, repleta de humanidades. É intangível. Só que é difícil explicar isso a alguém que nunca esteve na floresta com um povo indígena. É o lugar onde a vida acontece, e não uma fonte de recursos. Quando digo que a floresta é um mundo, as pessoas acham uma simplificação. Porque nunca viram a floresta. (KRENAK, 2019)

“Eu sinto uma segurança porque com a educação somática eu aprendi a confiar no processo, eu sei que se eu perceber e sentir e prestar atenção eu vou achar, mesmo ali na intensidade com as crianças.”

“Porque nunca viram a floresta”. A dança não é um arranjo de passos que possa ser aplicado como mercadoria. As crianças não podem ser um amontoado de gente na Educação Infantil. E não há como explicar isso para quem nunca esteve na floresta. É preciso que a formação de *professores artistas* instigue a sair da unidade universitária em *trilha*, estabeleça laços com a comunidade e a escola pública em *encontro*, para adentrar na *roda*, “na galáxia de interação com a vida” (KRENAK, 2019) de verdade, com abertura sincera e real para a relação que a criança demanda, com toda responsabilidade que acarreta.

O CAMINHO DAS PEDRAS

- Vamos brincar de quê?
- Vamos brincar de dança.
- Eu não sei dançar.
- Sabe sim. Faz assim ó: vai dançando daqui até lá.
- Daqui até lá? Daqui até lá eu não sei.
- Então imagina que aqui fica um rio. E só pode pisar nas pedras, senão a gente se afoga.
- Isso não é dançar!
- É sim. Nesta pedra aqui tem que mexer os braços, nesta outra pedra tem que ficar de equilíbrio porque ela é bem pequenininha. Naquela pedra grande tá escorregando muito, então tem que se mexer deslizando. E na última... inventa. E quando chegar do outro lado do rio, faz uma reverência e acabou.

E o pedaço de giz desenhava as letras recém aprendidas em cada pedra - braso - I para equilíbrio - e disliza.

- E, se a gente voltar do outro lado do rio, é outra dança, né?

4 ESPIRAL – EDUCAÇÃO SOMÁTICA E PRIMEIRA INFÂNCIA NA LICENCIATURA EM DANÇA

Figura 9 – Espiral sobre camiseta do grupo – arte original de Heron Lopes Jr. e arte têxtil de Juliana Cardoso



Fonte: fotografia de Tiana Moon (2021)

4.1 Inteiraza - encontro com Mollie Davies, Froebel e Laban/Bartenieff

Alguns encontros podem ser singelos, porém potentes. Feitos com a mesma argamassa do sensível, por vezes podem acontecer deslocados no tempo cronológico da história de vida de cada pessoa envolvida: séculos entre autores, décadas entre professores. Mas ainda assim, quando as trilhas se aproximam na floresta que é mais do que um monte de árvores (KRENAK, 2019), o encontro acontece em *roda* inteira de forma que o *todo* ali reunido nesse sistema vivo, se efetiva em *espiral*.

Assim foi o encontro com a obra de Mollie Davies, intitulada “Movement and Dance in Early Childhood” (DAVIES, 2003). O livro é a segunda edição atualizada da obra lançada em 1995, originalmente chamada “Helping Children to Learn Through a Movement Perspective”. No prefácio da segunda edição, a editora Tina Bruce destaca como Davies agora avança na área da Dança com dois capítulos específicos, o que é possível perceber na mudança de título.

A formação inicial de Mollie Davies ocorreu junto à Laban Art of Movement Studio (DAVIES, 2003), centro fundado por Laban. Rudolf Laban (1879-1958) esteve baseado em Londres desde 1937, onde permaneceu até a data de sua morte em 1958 (PRESTON-DUNLOP, 1998). Após, o centro foi mantido por seus seguidores e existe até hoje.³³

Mollie Davies obteve o grau de PhD em 1976, sob o título “An investigation into movement related to some aspects of cognitive development in young children” na University of London. Após ter ingressado como a mais nova titular no departamento de Movimento e Dança, no Froebel Institute College (atual Roehampton University), lá permaneceu até sua aposentadoria em 1990. Fortemente ligados à prática, era comum que a publicação acadêmica de artigos e livros não fosse vista como essencial para a atuação de froebelianos junto a faculdades de Educação até os anos noventa, motivo pelo qual a extensão de seu trabalho pode não ser tão evidente. Ela foi uma pioneira na aceitação e valorização da Dança e Movimento no currículo de escolas de educação infantil

³³ A configuração atual do Trinity Laban foi formada pela fusão do Trinity College of Music e Laban Dance Center, realizada em 2005, ver <<https://www.trinitylaban.ac.uk/>>.

e primário no Reino Unido. Também fez parte da Dance and the Child International (daci). (BRUCE, 2018)

Ainda que haja consideráveis diferenças entre a língua portuguesa em que escrevo e a língua inglesa da edição original, percebo que Davies emprega o termo “early childhood education” abarcando a vida da criança dentro e fora da escola, sendo a escola entendida como mais um espaço continuado aos outros espaços que a criança habita. Há uma integração entre espaços da família e da escola porque a criança é vista como um todo, e inteira transita por estes espaços. Assim, ela chama atenção para o movimento da criança, tanto aos pais como aos professores:

“A indivisibilidade do movimento para a função humana pode ser uma das razões pela qual sua importância no desenvolvimento infantil não é sempre reconhecida devidamente. É tão inerente que somente no momento em que o movimento seja visto como disfuncional ou ineficaz de alguma forma, [...] que ele emerge como um fenômeno educacional significativo.”³⁴ (DAVIES, 2003, p.1).

Ela percebe que apesar do movimento participar com um importante papel no desenvolvimento infantil, nem sempre recebe recursos e atenção como devia. O movimento humano não somente é singular para nós como seres humanos na espécie, como também é único para cada indivíduo. Ainda assim, segundo Mollie, existem padrões que se organizam na complexidade das singularidades. Reconhecer o corpo é central para uma compreensão e classificação do movimento humano. Ela propõe uma estrutura flexível o suficiente para dar conta da variedade do movimento das crianças pequenas, mas com princípios estabelecidos para que seja visto aquilo que ao cotidiano pode parecer tão óbvio (DAVIES, 2003).

Destaco aqui as referências que Mollie Davies assume como ponto de partida, por serem de um grande diferencial e contribuição para a dança na educação infantil. Em vez da preponderante, tanto na época, mas por vezes ainda atual, aspersão do entendimento do movimento da criança preso a uma dicotomia funcional versus disfuncional, Davies parte de um lugar totalmente diverso - ela parte da expressividade

³⁴ “The indivisibility of movement from human functioning may be one of the reasons why its importance in terms of child development is not always given the serious recognition it deserves. It is so inbuilt that it is not until movement is seen to be dysfunctional or ineffective in some way, [...], that it emerges as a significant educational phenomenon.” DAVIES, 2003, p.1)

do movimento como lugar poético e, eu acrescento, potencialmente *somático*.

Em um primeiro momento, Davies recapitula o conhecimento acumulado da dança educação em Laban (1978, 1975, 2011) para ao analisar os movimentos das crianças ao seu redor, e também ampliar os conceitos para aplicação no movimento na primeira infância. Assim, o *corpo* é analisado em ação viva, em relação a sua *estrutura, articulação, forma e fluência*. A *estrutura* bilateral do corpo promove movimentos simétricos, como por exemplo agachar ou carregar objetos com duas mãos. A complexidade vai se organizando na assimetria do movimento, como quando equilíbrio e ajuste de tónus são requeridos no deslocamento do corpo ou uso de uma das mãos. As *articulações* são observadas na relação de quais articulações lideram o movimento e quais fornecem suporte. A autolimitação no tema das articulações é uma brincadeira comum das crianças pequenas, por exemplo ao se equilibrar “sem as mãos!” ou “sem um pé!”. (DAVIES, 2003)

Percebo que a *forma* do corpo é dada por descritores vindos da Choreutics de Rudolf Laban (2011), obra publicada no Reino Unido na edição e anotação de Lisa Ullmann originalmente em 1966. *Forma* é uma categoria bastante complexa de análise e exploração do movimento, mesmo para artistas da dança versados. Mollie Davies sabiamente simplifica as formas de acordo com suas observações no cotidiano das crianças, descrevendo-as como forma “alongada e esticada”, como dentro do cilindro na brincadeira de “morto-vivo”; “ampla e esticada” como na organização radial de uma estrela do mar, “enrolada” e por último “torcida” como um parafuso, quando o corpo explora suas três dimensões ao mesmo tempo. E a *fluência* diz respeito aos movimentos se organizarem de forma sucessiva a simultânea (uma iniciação de movimento em fluxo livre ou muitas iniciações de movimentos que levam a interrupções mútuas).

O texto de Mollie Davies e a prática no Projeto de Extensão demonstram que a vocação primeira da análise do movimento do corpo da criança não está preocupada em controlar, autorizar ou desautorizar o movimento. A simetria não é melhor ou mais desejável que assimetria, não são estágios progressivos. Não há uma preponderância de valor entre um fluxo livre e um fluxo contido, o tal “freio motor” não é mais desejável do que se mover em fluxo livre, e vice-versa. São características do movimento a serem observadas em sua expressividade.

A análise do corpo proporciona princípios de observação do movimento da criança em seu cotidiano, para que o *professor artista* possa estabelecer as relações sensíveis a serem exploradas em dança. Mais além, durante a interação em dança, permite jogar com as crianças ao analisar/dançar com elas. É comovente perceber que Mollie Davies deixa consistentes indícios que a dança na educação infantil se conecta com a própria vida da criança. O antigo ideal da dança moderna de reconectar a vida e a arte surge, aqui, pleno e integrado.

A análise de movimento de Davies (2003) segue pela herança de Laban através dos fatores da Expressividade (Effort) *peso*³⁵, *tempo*³⁶, *espaço*³⁷ e *fluxo*³⁸, que ela denomina “Dinâmicas”, e pelos descritores do Espaço, *cinesfera*³⁹, *direções e níveis*⁴⁰. E então surgem as *relações*: o corpo consigo, o corpo com objetos e o corpo com outros. Mais uma vez, o notável é a descrição proposta para a educação infantil, com o uso de exemplos da vida das crianças e uma linguagem acessível a adultos não iniciados em Análise de Movimento.

³⁵ “Este fator auxilia na conquista da verticalidade. É possível observar como o bebê deixa cair objetos várias vezes, “descobrimo” a força da gravidade. Depois ele a experimenta em si mesmo até ficar de pé sustentando o seu corpo. As qualidades de esforço do fator peso são leve e firme, com todas as nuances de peso possíveis entre estas polaridades.” (RENGEL, 2005, p. 67)

³⁶ “A noção de tempo, na vida do agente, começa a surgir por volta dos 5 ou 6 anos de idade. Antes desta época é vaga a ideia de tempo. É muito comum frases como: “eu vou ontem”. Nessa idade (5 ou 6 anos) é que as brincadeiras começam a ter começo, meio e fim. [...] As qualidades de esforço do fator tempo são sustentada e súbita (sem dúvida, com todas as nuances, comentou todos os fatores). [...] Laban preferia **sustentado** e **súbito** por achar que rápido e lento são termos quantitativos enquanto **sustentado** e **súbito** requerem uma atitude interna de sustentação do tempo ou de aceleração do tempo, gerando, deste modo, aspectos qualitativos.” (RENGEL, 2005, p. 69-70, grifos da autora).

³⁷ “Por volta do terceiro mês de vida, o bebê já tem seus órgãos perceptivos mais desenvolvidos; Ele manifesta-se esforço para focalizar sua mãe e objetos. Por intermédio dessa focalização e a consequente locomoção para objetos e pessoas, começa a experiência com o fator Espaço, com qualidades de esforço que já começam a acontecer de forma direta (um único foco no espaço) ou flexível (multifoco).” (RENGEL, 2005, p. 65)

³⁸ Fluxo, ou Fluência “É o primeiro fator observado no desenvolvimento do agente. Ao se observar um bebê, é possível ver seus movimentos de expansão e contração; é a fluência se manifestando com qualidades de esforço liberadas e/ou controladas.” (RENGEL, 2005, p. 64)

³⁹ “Cinesfera é a esfera pessoal de movimento. Determina o limite natural do espaço pessoal. Cada agente tem a sua própria cinesfera, a qual se relaciona somente a ele. Esta esfera de espaço cerca o corpo, esteja ele em movimento ou em imobilidade. A cinesfera é delimitada espacialmente pelo alcance dos membros e outras partes do corpo do agente quando se esticam para longe do centro do corpo, em qualquer direção, **a partir de um ponto de apoio.**” (RENGEL, 2005, p. 32-33, grifos da autora).

⁴⁰ “Nível é a relação de posição espacial que ocorre em duas instâncias: - de uma parte do corpo em relação à articulação na qual ocorre o movimento. [...] pode estar **alto**, **médio** ou **baixo** [...] - do corpo como um todo em relação ao outro objeto, [...]” (RENGEL, 2005, p. 88, grifos da autora).

“Uma criança nunca sabe o que esperar do adulto.”

É bastante comum que alunos e alunas na Licenciatura em Dança solicitem uma prescrição de quais movimentos as crianças são capazes, ou de quais passos podem “ensinar” a cada faixa etária. A contribuição de Mollie Davies (2003) e a prática no Projeto de Extensão indicam que muito mais necessário é desenvolver a *observação* curiosa, atenta, expressiva e poética do movimento das crianças, estando junto com as crianças. No *entrelugar* da Arte e da Educação, quem pode pré-determinar do que é capaz a criança? Sinalizo a importância de perceber as relações do corpo em movimento no mundo antes de pré-julgamentos. E que a abertura na relação empática corporal ao movimento da criança parte do reconhecimento e exploração primeiro da análise do movimento no corpo do adulto. Por isso, a análise do movimento também precisa ser exercício de exploração e improvisação em dança, por *professores artistas*, em seu currículo de formação, para que o movimento da criança não corra o risco de ser alvo de diagnóstico, controle e reparação na dança.

Após “Aprendendo a Mover” e “Movendo para Aprender” (DAVIES, 2003), Mollie Davies constrói uma abordagem da bagagem labaniana relacionando-a com os *schemas*⁴¹. Compreende-se por *schema* uma estrutura observável no movimento, verificável pela sua repetição na ação da criança (DAVIES, 2003, p.43). Podem ser classificados como *schemas* de deslocamento (“travelling”), de transferência de peso (“weight taking and transference”), vôos e saltos (“flight”) e gestuais (“handling”). Mais importante que a classificação ou configuração de um *schema* é dar atenção necessária ao seu aspecto dinâmico, sem compartimentá-lo em uma forma estanque. *Schemas* inicialmente são mais facilmente observáveis nos primeiros anos de vida, e tornam-se mais abertos conforme coordenam-se com outros *schemas*. (DAVIES, 2003)

Mollie Davies faz a introdução dos *schemas* a partir da então atualização da teoria froebeliana advinda da pesquisa de Athey (1990). Acredito ser importante apontar que a pesquisa de Athey (1990) tinha por objeto a interação entre pais, professores e a criança, o que corresponde a um tema central para Froebel: a noção de comunidade e

⁴¹ Manterei a palavra na língua original empregado por Davies (2003), principalmente pelo receio do senso comum reduzir o conceito a algo semelhante ao que é conhecido nas escolas como “esquema corporal”.

unidade, para o qual Athey trazia conceitos piagetianos. Bruce (1997) aponta que em princípio não há contradição em abordar outras teorias em Froebel⁴²:

Olhar para o que está dentro de nós, e olhar para além de nós próprios, é um tema Froebeliano que ressoa ao longo deste artigo. Froebel acreditava que é tão importante fazer o interior exteriorizar-se como fazer o exterior interiorizar-se. Isto capta tanto o desenvolvimento infantil como as vertentes socioculturais na literatura sobre jogos.[...] Não se trata da teoria de Piaget versus a teoria de Vygotsky. Cada uma informa e melhora a outra. (BRUCE, 1997, p.91 e 92)

A proposição de Mollie Davies para os *schemas* e a dança na primeira infância é de que *schemas* possam auxiliar o adulto na observação da criança e em partilhar com ela de suas ações, assim como estabelecer explorações guiadas. (DAVIES, 2003). O conceito de liberdade guiada é bastante conhecido no ambiente da improvisação em dança, na cena contemporânea. Há um ponto de contato na formação da Licenciatura em Dança quando seu currículo aborda a improvisação e a análise de movimento, que é potencialmente transponível para o estudo e preparação para a dança com crianças na Educação Infantil.

A complexificação dos *schemas* leva ao entendimento de fases, em que Mollie Davies (DAVIES, 2003, p.113)⁴³ deixa alguns alertas preventivos ao risco da classificação sobrepor-se à criança:

- Todas as fases são importantes no desenvolvimento do movimento de crianças até aos oito anos.
- Não existe uma ordem hierárquica das fases.
- Nem todas as sessões/lições de movimento têm de começar com a exploração livre.
- Não há uma fase especial.
- As fases podem ser retiradas da ordem e ocorrer mais do que uma vez.
- As fases podem demorar diferentes períodos de tempo.

⁴² Looking at what is within ourselves, and looking outside beyond ourselves, is a Froebelian theme which resonates throughout this article. Froebel believed that it is as important to make the inner outer as it is to make the outer inner. It captures both the child development and the socio-cultural strands in the literature on play.[...] It is not a question of Piaget's theory versus Vygotsky's theory. Each informs and enhances the other. (BRUCE, 1997, p.91 e 92)

⁴³ All phases are important in the movement development of children up to eight years

- There is no hierarchical ordering of phases.
- Not every movement session/lesson has to start with free exploration.
- There is not a special phase.
- Phases may be taken out of order and occur more than once.
- Phases may take up different lengths of time.
- Not all phases have to happen in one movement session/lesson.
- Phases may be combined. (DAVIES, 2003, p.113)

- Nem todas as fases têm de ocorrer numa sessão/lição de movimento.
- As fases podem ser combinadas. (DAVIES, 2003, p.113)

A obra em questão faz parte de uma série de livros editada para a faixa etária de zero a oito anos, motivo pelo qual a idade de oito anos consta na lista, não implicando que seja uma idade prescritiva em absoluto.

A vinculação de Mollie Davies à pedagogia froebeliana, além de sua atuação profissional junto ao Froebel College, acontece por princípios comuns, como a centralidade da observação, a unidade e a conexão entre as partes, a autonomia pela aprendizagem e a valorização da criança e da infância como valores em si.

Entre Laban e Froebel há algumas outras características comuns, relacionadas principalmente a como suas obras repercutem entre nós. Pela diversidade e autonomia atual dos centros disseminadores de suas obras e pela capacidade de relação com outras teorias, entendo ambas referências como sistemas abertos de conhecimento. Agrego a esta similaridade, a dimensão da prática tanto em Froebel como em Laban. E por fim, acrescento em comum o ingrediente do distanciamento temporal e cultural que pode tornar-se um considerável desafio na compreensão do conhecimento em suas obras e de seu valor na atualidade.

Meu contato com a obra de Laban começou com a graduação em Dança, através de explorações práticas em dança e estudo bibliográfico, guiadas pela Profa. Dra. Joana Lopes, artista da dança, formada também na prática labaniana. Qual não foi minha surpresa após a graduação ao encontrar trabalhos acadêmicos cujos autores, nunca tendo tido formação prática na teoria de Laban, criavam entendimentos equivocados por partir apenas da leitura do texto das obras de Rudolf Laban traduzidas no Brasil. Por exemplo, tive a oportunidade de ler em uma monografia de conclusão de curso de Teatro, que o autor afirmava não ter prática ou interesse em Laban pois era muito restritivo em sua análise ao dar apenas duas opções para classificar peso, tempo, espaço e fluência (a saber, pelo leve e forte, tempo acelerado e desacelerado, espaço direto e indireto e fluência livre ou controlada). Tal entendimento é equivocado, uma vez que na prática explora-se todo o espectro entre um extremo e outro, o que é infinito em possibilidades e sempre relativo, respeitando as singularidades de movimento de cada pessoa. Apesar do espectro estar textualmente expresso por Laban no *Domínio do Movimento* (1978), a falta da prática

levava ao não entendimento.

A prática, a vivência, a experiência é tanto parte da escrita do conhecimento que por vezes, na sua falta, a própria escrita fragiliza seu sentido, dando-se a entender o que não está ali. Conforme minha atuação docente na Licenciatura em Dança levou-me a trocas com outras professoras docentes da graduação, ouvi relatos semelhantes replicarem-se. Outra dificuldade somente com a leitura do texto sem a prática, em Laban, é a distância temporal em que foram escritos: a falta de contexto quando não há prática, naquilo em que é imprescindível a prática, facilmente leva ao não entendimento do princípio de conhecimento que ali havia.

Meu contato com a obra de Froebel ocorreu durante estágio como pesquisadora visitante junto ao *Early Childhood Research Centre*, na Roehampton University, no início do ano de 2018. Como brasileira, com o contexto cultural orientado por marcos históricos bastante recentes, qual foi meu impacto ao encontrar discussões a respeito da “whole child” - criança inteira, em livre tradução minha - na Froebel Society em Londres, em obra de 1887 (FROEBEL SOCIETY, 1887). Tinha por parâmetro ser muito recente as discussões da educação somática na dança sobre perspectivas mecanicistas e holistas (WOODRUFF, 1999), mas lia ali princípios muito semelhantes em uma data em que meus bisavós ainda sequer tinham emigrado para o Brasil.

No rastro de Froebel, segui pesquisando sobre atualizações necessárias ao entendimento de sua obra, num paralelo com a situação experimentada com a obra de Laban. Através das produções de Tina Bruce (1985, 1997, 2015, 2018), estava no rastro das pegadas, quando nova obra de Bruce (2021) abre a trilha. Ela defende a reconexão entre princípios e práticas em Froebel, o que implica repensar as práticas que congeladas no tempo não refletem mais os princípios (BRUCE, 2021, p.14). Bruce cita a interconectividade como uma das mais importantes características da abordagem educacional froebeliana (BRUCE, 2021, p.19), rediscute vocabulário e o pertencimento religioso contextualizando-o historicamente e finalmente explica sobre o título da mais conhecida obra de Froebel traduzida para língua portuguesa⁴⁴:

⁴⁴ This is partly because the subsequent translation from German into English is a factor. But there are also unfortunate aspects to his image today in that the publisher, Hailmann, who brought the first translation of his word from German to English, would not agree to the title being presented as *The Education of Humanity*, which would have been the correct wording. He felt that his would not sell. The book was

Isto deve-se em parte ao fato de que a subsequente tradução do alemão para o inglês é um fator. Mas há também aspectos infelizes da sua imagem hoje em dia, na medida em que o editor, Hailmann, que trouxe a primeira tradução da sua palavra do alemão para o inglês, não teria concordado que o título fosse apresentado como A Educação da Humanidade, o que teria sido a redação correta. Ele sentiu que não iria vender. O livro recebeu, portanto, o que agora tem a conotação de ser um título sexista "A Educação do Homem" (BRUCE, 2021, p. 13-14)

Entre Laban e Froebel, mais do que partes justapostas ou a necessidade de contextualizações históricas e a atenção mais aos princípios do que a forma externa, aponto que existe na obra de Mollie Davies uma notável *inteireza* entre ambos legados. E acrescento finalmente, a influência de Bartenieff, que é indicada textualmente e reconhecida por Davies como uma das continuadoras do trabalho de Laban (DAVIES, 2003, p.1).

Aprofundando as entrelinhas, percebo como Bartenieff pode ser mais profundamente considerada como um conhecimento confluyente, principalmente por encontrar pontos de conexão entre Fundamental Patterns em Bartenieff (BARTENIEFF, 2002; HACKNEY, 2002) com os Actions Schemas em Davies (2003). Por isso, faço um tanto ousado movimento de relacionar ativamente Bartenieff e Davies, tanto dentro da prática do Projeto de Extensão quanto no arcabouço da proposição da tese, seguindo o rastro da ligação de ambas pelo legado de Rudolf Laban.

4.2 Da roda em turbilhão - espiral na prática

Em 2019, foi na articulação dos *action schemas* por Mollie Davies com o estudo em Fundamentos Bartenieff que a pesquisa experimentou um ponto de virada: o *encontro* na *roda* transformou-se em *espiral*. O grupo de bolsistas voluntárias havia sido ampliado para oito alunas da Licenciatura em Dança, sendo três alunas remanescentes do ano anterior - o que multiplicava a diversidade de histórias de vida e relações de corpo no mundo, dentro do Projeto de Extensão.

Fundamentos Bartenieff é um trabalho corporal no campo da educação somática, desenvolvido por Irmgard Bartenieff (1900-1981), discípula de Laban e

therefore given what now has a connotation of being a sexist title The education of Man. (BRUCE, 2021, p. 13-14)

continuadora de seu legado em Nova Iorque, Estados Unidos, no Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies.

“Eu precisei achar um fio da meada com improvisação e Laban/Bartenieff para processar que eu podia criar e trocar.”

Fundamentos Bartenieff “[...] foram desenvolvidos para proporcionar exercícios para a experiência do corpo em movimento, com a consciência de como e porquê está se movendo.”⁴⁵ (BARTENIEFF, 2002, p. 20). Peggy Hackney (2002) descreve como: “Fundamentos é, desta forma, ‘técnica de relacionamento’, e a sua prática diária prepara um conhecimento corporal para compreender o que o relacionamento exige e quantos tipos de relacionamento existem”⁴⁶ (HACKNEY, 2002, p.17)

No currículo da Licenciatura em Dança, tenho ministrado o componente de Improvisação e Análise do Movimento em Dança I, em que a categoria Corpo do Sistema Laban/Bartenieff⁴⁷ é abordada justamente pelos princípios de movimento em Bartenieff, seus fundamentos corporais através de seis exercícios básicos, tendo a obra de Ciane Fernandes (2006) como parte da ementa. Nesta investigação, se entre a Pesquisa e a Extensão existe um *entrelugar*, é preciso, neste ponto, admitir uma terceira margem, que é o Ensino. No Projeto de Extensão podia partir do que já havia sido estudado em Bartenieff no componente de Improvisação I e transpor para a investigação, tendo em vista, então, a Educação Infantil.

No momento sem as crianças, como etapa de preparação na sala de dança na unidade universitária, os *schemas* foram relacionados com princípios descritos por Hackney (2002) sobre os *Bartenieff Fundamentals*. A descrição mais apurada dos *schemas*

⁴⁵ “[...] were developed to provide exercises for the experience of the body in motion with an awareness of how and why it is moving.(BARTENIEFF, 2002, p. 20)

⁴⁶ “Fundamentals is in this way ‘relationship technique’, and its daily practice prepares a bodily knowledge for understanding what relationship demands and how many types of relationships exist.” (HACKNEY, 2002, p.17)

⁴⁷ Apesar de não ter a certificação direta da técnica de Bartenieff Fundamentals, tenho um contato indireto, pela dança e já hibridizado na dança, portanto, com Marisa Lambert, certificada em Análise do Movimento (CMA) pelo Laban/Bartenieff Institute of Movement Studies/N.Y. E ao longo dos anos de 2013 a 2015 pude contar com a generosa troca e aconselhamento com a então colega de trabalho, Cibele Sastre, também certificada em Análise do Movimento pelo LIMS/NY.

foi encontrada em Stella Louis (2008), também na pedagogia froebeliana.

Core and Radial (centro-extremidades) como *schema* diz respeito a ações nas quais as crianças produzem construções ou desenhos em que o centro irradia-se em objetos em forma de linha. No movimento do corpo no espaço, *core and radial* vem da conexão dos *schemas* de *enveloping* (envolver-se/cobrir-se, fechar-se na caixa) e *trajetória*, como por exemplo, encolher-se para se esconder, e quando descoberto sair correndo em linha. (LOUIS, 2008, p.72). Proponho a relação do *schema* de *core and radial* com o princípio de *core-distal connectivity* em Bartenieff.

Core-distal connectivity ou *navel radiation* pode ser descrito como o princípio de que “O corpo inteiro está ligado, todas as partes estão em relação. A mudança em uma parte muda o todo. Quando reconhecemos a relação entre as partes do corpo, torna-se possível tanto a diferenciação das partes como a integração do todo” (HACKNEY, 2002, p. 39)⁴⁸. E novamente a inteireza desponta na confluência para o que é importante na formação do *professor artista* que atua na Educação Infantil. O movimento explorado é de contração e expansão do corpo todo em relação ao centro do corpo.

“Foi olhar para o todo e tirar os olhos da folha de papel do plano de aula fechado, com etapas para cumprir. No Espiral a gente tem um plano que acontece no aqui e agora, com as crianças propondo também, com a troca realmente acontecendo.”

Quando se solicita que o adulto professor dance junto com a criança, pois a dança só se faz dançando, como *professora artista* na Licenciatura sempre procurava por uma maneira de ensinar a transpor a barreira e estar junto com a criança? Como é possível ensinar a dançar junto com crianças? Como atravessar do lado de cá da folha de papel em que se escreve o “plano de aula” para *imergir* no lado de lá, junto com as crianças, em dança no mesmo chão? As experiências artístico-docentes na minha história de vida já haviam deixado a pista sobre as contribuições da educação somática na dança como tendo um papel central na resposta. Mas ainda assim havia um lapso a ser conectado. Como seria possível promover a conexão da dança atravessada pela educação somática com a dança

⁴⁸ “The whole body is connected, all parts are in relationship. Change in one part changes the whole. When we acknowledge relationship between parts of the body, it makes possible both differentiation of the parts and integration of the whole.” (HACKNEY, 2002, p. 39)

na Educação Infantil na formação na Licenciatura?

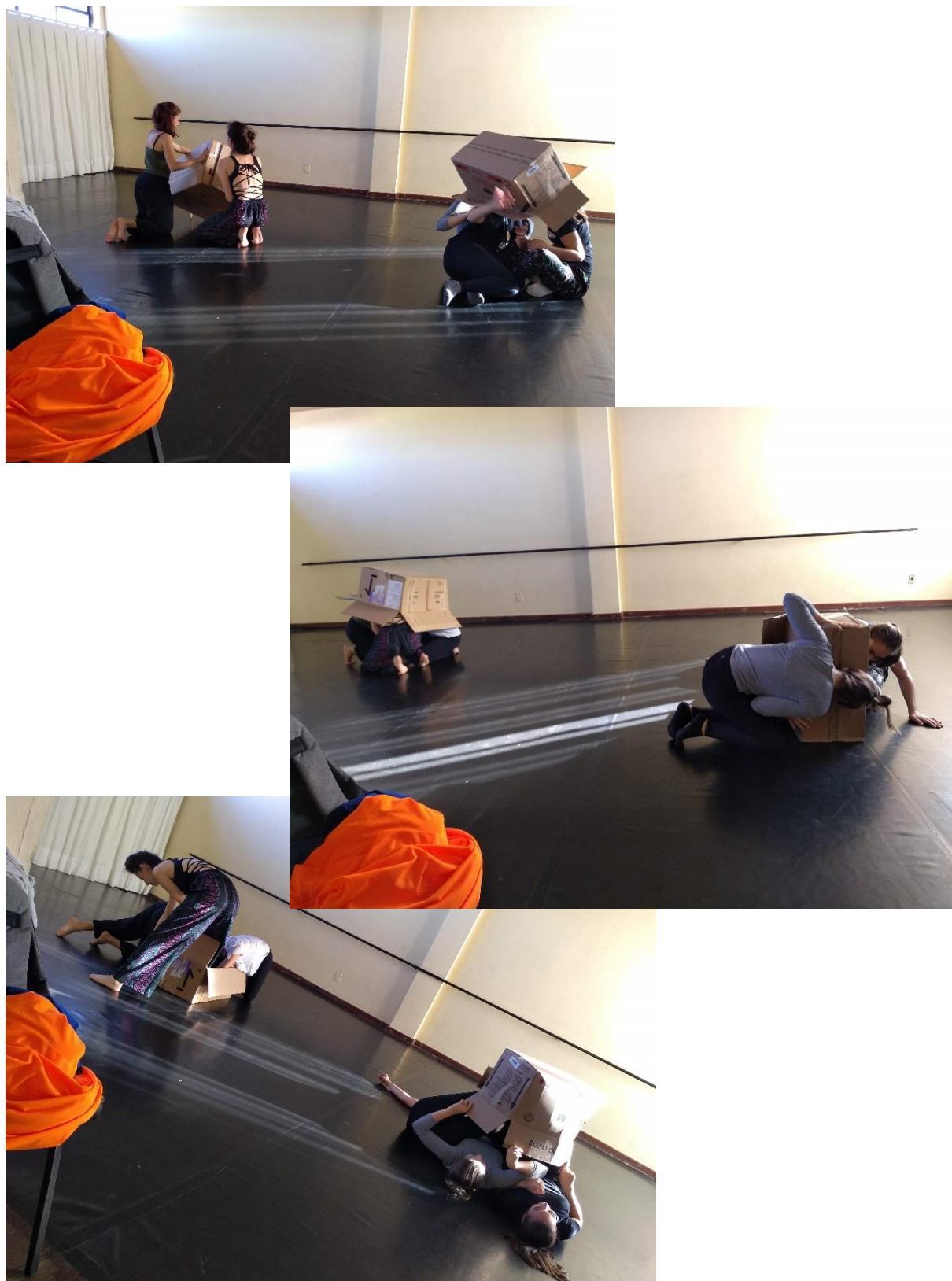
“Jurava que eu não ia caber.”

Em improvisação, na unidade universitária no Projeto de Extensão, explorei em dança com as alunas da Licenciatura a relação atenta e sensível, entre a ação do *schema* e os princípios de movimento em *Fundamentals*. Em dado momento, caixas de papelão foram introduzidas, integrando o *schema* de *enveloping* (envolver-se). Em outros encontros, exploramos também a relação dos *schemas* de *connection and disconnection* e *orientation* com o princípio *body-half connectivity* e *upper-lower connectivity* em *Fundamentals*.

Por vezes a improvisação em dança estrutura-se espontaneamente, através de repetições. As repetições são bem-vindas neste processo, e por meio da consciência em movimento é solicitada a atenção para imagens, sensações, lembranças, sem julgamentos de valor. Em roda de conversa, depois de finalizada a experimentação, é possível integrar a experiência em dança com cenas da própria infância e com observações realizadas ou vividas com outras crianças.

Schemas proporcionaram o elo de ligação entre a formação como *professor artista* na Licenciatura em Dança e a formação focada para a dança com crianças na Educação Infantil. Foi o conjunto de relações, principalmente as relações poéticas e do imaginário, que os *schemas* dispararam que permitiram a integração dos movimentos sensíveis em uma relação topológica de jogo em dança. Ao investigar no próprio corpo, a conexão permite revisitar aspectos da própria infância, assim como os entendimentos pessoais de infância e de criança que cada aluna da Licenciatura formula para si mesma, e suas expectativas em trabalhar em dança com crianças na Educação Infantil.

Figura 10 – exploração de *schemas* em dança



Fonte: arquivo do grupo, 2019

A Educação Infantil, com etapa da Educação Básica, tem suas especificidades, que não são necessariamente também encontradas no Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Uma especificidade importante é a dimensão do cuidado, que faz parte da educação com crianças na Primeira Infância. Apesar da Educação Infantil ter se organizado inicialmente no país pelo oferecimento de creches centradas no cuidado, para a classe trabalhadora; o país viveu uma inversão muito rápida nas últimas décadas e atualmente prepondera uma tendência a replicar a escolarização do Ensino Fundamental e negligenciar a dimensão do cuidado. Longe de uma perspectiva utilitarista, ao mencionar o cuidado como uma das especificidades da Educação Infantil, Sonia Kramer (2020) atualiza o conceito, ao afirmar:

Nos últimos anos, resultados dos estudos desenvolvidos a partir dessa temática apontam o desafio de romper com uma perspectiva instrumental na qual o cuidar complementaria o educar. Tais estudos contribuem para uma fundamentação teórica alicerçada na concepção de cuidado que extrapola a dimensão instrumental – dar banho, alimentar, criar hábitos, colocar para dormir – e se aproxima de uma perspectiva ética e humana, de modo a contribuir para uma concepção de educação como encontro da criança com o adulto, como uma experiência compartilhada (GUIMARÃES, 2010; 2011). (KRAMER, 2020, p.5-6)

Mencionada por Sonia Kramer (2020) na passagem acima, Daniela Guimarães (2010) aborda o cuidar como ética, e explica:

À medida que tiramos o cuidado de uma dimensão instrumental, de disciplinarização e controle sobre os corpos (na creche isso significa, por exemplo, dar banho, alimentar, como exigências técnicas e rotineiras, somente), para colocá-lo na esfera da existencialidade, ele contribui para a concepção de educação como encontro da criança com o adulto, num sentido de diálogo, abertura e experiência compartilhada. (GUIMARÃES, 2010, p. 36)

O cuidado como educação envolve, então, educar para a autonomia, para o respeito e convivência. Porém, se o cuidado não for dimensão a ser ensinada na Licenciatura em Dança, corre-se o risco de que as alunas e alunos apenas repitam suas próprias experiências de infância em relação ao cuidado. O que fazer quando uma criança cai e se machuca? Como agir quando uma criança pede ajuda para calçar a bota no inverno, cheio de meias sobrepostas no pé?

Revisitar aspectos da própria infância através dos *schemas* explorados em

dança permite olhar a diversidade de respostas das outras alunas da Licenciatura, e associados à autoconsciência em movimento em dança, perceber suas próprias ações como pessoa, escolhas e a rede de relações em que elas ocorrem. A revisitação da própria infância não é tarefa psicologizante, desta maneira, e sim exploração poética no tempo presente, do adulto, de sua rede de relações sobre e na infância, para que possa fazer escolhas conscientes em sua atuação em dança em prol da criança, e não de replicar automaticamente sua bagagem. E a partir desta abertura, a dimensão do cuidado pode também ser localizada, identificada, dada a sua importância no processo poético de dançar com as crianças.

“Onde está a educação somática aqui? Está primeiro dentro de mim, para depois sair para fora, mas sai em dançar com as crianças.”

O lapso que havia entre a educação somática na dança na Licenciatura em Dança e a Educação Infantil era a própria criança. *Schemas* permitiram não só que a criança viesse a ocupar o seu lugar nesta interação, mas também que ela pudesse ser o centro desta interação, em um processo de descentrar o adulto:

Na visão adultocêntrica, o ser adulto é colocado como sujeito da supremacia da vida produtiva na sociedade e os bebês, crianças muito pequenas, são apresentados como sujeitos limitados, passivos, incapazes, de socialização reduzida, a infância é considerada como um período de vida limitado, totalmente subordinado às perspectivas, expectativas e exigências dos adultos. [...] Uma sociedade adultocêntrica é concebida para responder aos interesses e expectativas dos próprios adultos, sejam eles econômicos, políticos, partidários, costumes, visão do mundo, etc., impondo as suas regras estabelecidas sobre bebês, crianças, adolescentes, não permitindo ou limitando a voz dos outros, e o questionamento dos seus modos de vida, as suas percepções do mundo, os seus valores, os seus costumes, mesmo que estes sejam inadequados ou conflituosos, tendendo a acreditar que as crianças se podem tornar meras "cópias", reproduzindo efetivamente as ideologias dos adultos. (FLORES; SILVA, 2019, p. 54)⁴⁹

⁴⁹ “En la visión adultocéntrica, el ser adulto se coloca como sujeto de la supremacía de la vida productiva en la sociedad y los bebês, los niños bien pequeñitos, son presentados como sujetos limitados, pasivos, incapaces, de reducida socialización, la infancia se considera como un período limitado de la vida, subordinado totalmente a las perspectivas, expectativas y demandas de los adultos. [...] Una sociedad adultocéntrica, está diseñada para responder a los intereses y expectativas de los propios adultos, ya sean económicos, políticos, de partido, relativos a costumbres, visión de mundo, etc., imponiendo sus reglas establecidas a los bebês, niños, adolescentes, no permitiendo o limitando la voz de otros, y los cuestionamientos sobre sus modos de vida, sus percepciones del mundo, sus valores, sus costumbres, aunque éstos sean inadecuados o conflictivos, tendiendo a creer que los niños pueden convertirse en meras “copias”, haciendo efectiva la reproducción de las ideologías de los adultos.” (FLORES; SILVA, 2019, p. 54)

Maria Luiza Flores e Marta Lúcia Silva (2019) referem-se no trecho citado à obra e legado de Fúlvia Rosemberg, que emprega o termo “adultocêntrico” pela primeira vez em 1976, no artigo “Educação para quem?”: “Na sociedade-centrada-no-adulto a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa” (ROSEMBERG, 1976, p. 1467). No centramento do adulto, Rosemberg (1976) também critica tanto a repressão da espontaneidade na escola tradicional, quanto a institucionalização do brincar, no que na época despontava como “ensinar brincando”. Para a dança, a busca é precisamente encontrar caminhos de ser dança como arte com as crianças, sem para isso disfarçar com um arremedo de brincadeira as atividades de treinamento de passos para um “vir a ser” dança no futuro.

“Quando eu estava no pré, eu ficava esperando o tempo passar para eu poder ir para casa. E no Espiral eu via as crianças donas do colégio, já é daquela escola, não é? Mas aí, na dança, eu vi as crianças serem donas da dança. Foi algo novo e tão importante.”

Os *schemas* foram o movimento que turbilhonou a *roda*, que fez a roda tornar-se espiral: a criança no centro da relação. Fez com que as cores da espiral formadas pela Licenciatura em Dança, pela prática e pela dança atravessada pelas contribuições de educação somática movam-se de forma concêntrica em direção à criança. E a partir da criança, no centro da espiral, possam também em movimento contrário, excêntrico, transformar-se e propor ações no mundo. Contrair e expandir, internalizar o externo e externalizar o interno, como estrutura em síntese de uma proposta possível da Licenciatura em Dança na formação de *professores artistas* para dança com crianças na Educação Infantil.

O movimento excêntrico, a expansão em ações no mundo do Projeto de Extensão eram os encontros em dança com as crianças na escola de Educação Infantil. Os encontros na escola de Educação Infantil passaram a ser estruturados em um planejamento aberto, a partir de propostas em dança que visavam a exploração, a improvisação e a descoberta: matéria-prima da criação em dança. Os encontros em dança com as crianças passam a ser compreendidos como encontros em criação em dança. Não havia a necessidade de que as crianças respondessem a uma expectativa pré-determinada, a um único objetivo a ser alcançado - e por isso a preparação para perceber

quais são as expectativas de cada aluna da Licenciatura em Dança. As expectativas do adulto existem, e o cuidado é que elas não se sobreponham à relação de fato a ser construída em dança com as crianças.

“Não esperar uma resposta pronta, não esperar que a criança faça o que a gente imagina, é um exercício constante para escutar.”

Por outro lado, o planejamento aberto para construção da relação em dança não quer dizer uma ausência de conhecimentos da arte e da educação. O conceito de “liberdade com orientação”⁵⁰ (BRUCE, 2021) é tão válido para as crianças quanto é para o *professor artista* e conecta-se diretamente com a “liberdade direcionada” ou “liberdade guiada” da improvisação em dança.

“Não é não ter nada, não é não ter planejamento. É um planejamento que vem do olhar, da troca.”

A partir da *espiral*, estar com as crianças na escola passou a intensificar a observação na qualidade em que era requerida no processo de atenção na exploração em dança na unidade universitária. O tempo na escola passa a ser descoberto como um tempo cada vez mais relativo - por vezes tão intenso que era difícil de mensurar, e por vezes tão escasso para tanta vida que surgia em relação. Aqui o Projeto de Extensão demonstrou um limite em sua estrutura, pois era preciso ficar mais tempo na escola, integrar-se à escola, estar na escola de maneira mais continuada ao dia a dia. Ampliaram-se os relatos das alunas da Licenciatura sentindo a necessidade de permanecer mais tempo na escola, não necessariamente conduzindo atividades dirigidas em dança, mas simplesmente estando lá e partilhando da rotina com as crianças. O corpo sente a necessidade de adentrar e pertencer, pois as relações cultivadas em presença e disponibilidade no movimento da dança começavam a criar novas conexões de vida na escola. Mesmo que o tempo se apresentasse como um limite estrutural para um Projeto de Extensão, a relação que o tempo expunha no anseio de estar na escola da Educação Infantil entregava o objetivo alcançado do Projeto de Extensão - era despertar a vontade de alunos e alunas da Licenciatura em atuar com dança na Educação Infantil.

⁵⁰ “freedom with guidance” (BRUCE, 2021, p.32)

“Eu não tinha ideia da dimensão da relação que a criança tem com a gente, elas lembram de tudo, e trazem coisas novas para o encontro, elas ficam esperando a gente chegar.”

Outro limite encontrado em 2019 foi que, desta vez, eu não estava presente em todas as salas, o tempo inteiro, como no ano anterior, pois eu alternava entre as quatro duplas simultâneas. Sempre estava presente na escola em todos os encontros, e procurava acompanhar presencialmente duas turmas a cada semana, o que completava uma janela de quinze dias de acompanhamento para dupla. As professoras da escola de educação infantil relataram a diferença, sentindo a ausência. Sobre isso, reflito que há algo na presença do corpo que é insubstituível, e há algo também sobre a experiência do todo para depois chegar às partes, da síntese para análise e não o contrário, naquilo que a minha atuação como *professora artista* em conjunto com as alunas da Licenciatura proporciona *inteireza*.

Sobre observar outro professor atuando, Bruce (2021, p.15) diz que “Uma chave para um bom ensino é: primeiro observar ativamente um professor froebeliano; depois ser apoiado na experimentação da prática; e depois refletir em conjunto [...]”⁵¹ (BRUCE, 2021, p.15). BRUCE (2015, 2021) fala que a observação informada é parte fundamental do trabalho de froebelianos. Apesar de eu não ser uma professora froebeliana, a ideia não poderia ser mais apropriada.

Acrescento que a observação informada, não julgativa, é fundamental para construir junto com a escola de educação infantil e as crianças um *encontro* com a dança. A observação não funciona se for realizada com o corpo à parte, separado. Aponto que é preciso sair desta posição, que pretende uma falsa neutralidade, para agir junto com o cotidiano da escola de educação infantil, partilhando vivências da rotina, e em ação conjunta, ainda assim saber observar. Por isso, também, acrescento que o trabalho da dança com abordagem somática desenvolve a autopercepção de si no contexto (“self-consciousness”), o que permite ter consciência de que estou observando, ao mesmo tempo que partilho experiências as mais diversas no cotidiano. Esta é uma tarefa das mais complexas para o *professor artista* - observar movendo-se - e também bastante exaustiva,

⁵¹ A key to good teaching is: first to actively observe a Froebelian teacher; then be supported in trying out the practice; and then to reflect together [...]. (BRUCE, 2015, p.15)

porém de uma infinidade de riquezas de percepções para propor dança e dançar com as crianças.

“E as crianças criavam relações muito rápido com a gente: elas sabem a roda, depois o movimento. Eu acredito que seja por causa do processo: a estrutura, as atividades, as crianças podem mudar, adicionar, participar. E as crianças veem a gente dentro do processo, fazendo junto. E a professora também entendeu isso muito rapidamente, e entrou junto no movimento.”

No encontro em dança, as alunas da Licenciatura dançam junto com as crianças, em disponibilidade corporal para dança. Romper com a separação do mundo adulto e do mundo da criança não é anular nem um nem outro, mas sim compreender o alcance da rede de relações em que a criança e seu movimento existem em conjunto com o adulto, em mundo pleno de diversidade, imerso no espaço de cidadania de todos. O adulto que dança junto, que se move junto, o faz na sua condição de ser humano em movimento e com as responsabilidades que isto acarreta: os *schemas* proporcionaram a reconexão da dança dos adultos com a dança das crianças.

"Era o primeiro dia de chuva depois de vários dias ensolarados, passei rapidamente na universidade para desenharmos novas trilhas, caso nossas colegas não pudessem comparecer e trazer nossas antigas trilhas. Fomos em seguida para a creche, lá estava tudo calmo, mas também molhado em consequência da chuva. Tivemos que dar aula para todas as crianças da turma, não podendo dividi-las em dois grupos por causa do pouco tempo que havíamos disponível para a nossa aula.

A aula foi agitada, porém divertida. As crianças, apesar da agitação, gostaram muito da nossa aula. E no final dela, fiz um amigo, um amigo que levarei sempre em meu coração, que estava preocupado com as cores de seu tênis e por eu não as aprovar.

Conheci melhor esse amigo, no momento que fui ajudá-lo a amarrar seus tênis.

Ele me disse preocupado - Não é de menina esse tênis...

E eu respondi - Claro que não! Se tu que é menino, e está usando, então quer dizer que é de menino.

E ele continuou - É que ele tem rosa. Mas não é de menina!

E eu entendendo sua preocupação disse - O tênis é de menino mesmo tendo rosa. Rosa é uma cor bonita e todo mundo que quiser pode usá-la.

E ele feliz terminou - É, eu gosto de rosa!"

P. W

4.3 A criança é o que importa - por uma poética da dança na educação infantil

“Perdendo que se acha”

A inteireza que permite descentrar o tanto possível o adulto para centrar a criança, define que é a criança o que importa para a dança na Educação Infantil. Entendo que a *espiral* faz parte do *entrelugar* em que a experiência do professor artista em dança na educação infantil se dá na relação poética da dança com as crianças. Por uma poética da dança, recupero achados em Laurence Louppe (2012):

[...] a poética tem uma missão ainda mais singular: ela não diz somente o que uma obra de arte nos faz, ela ensina-nos como o faz. [...] É um modo de estudar experiências partilhadas e, através delas, a transformação do sensível tanto para o bailarino como para aquele que testemunha a sua dança. [...] A abordagem será *poética*, o que significa que a compreensão da dança implica não somente o conhecimento das suas manifestações, mas também das suas práticas. Só compreenderemos a arte do movimento se integrarmos os seus saberes e, geralmente, se nos envolvermos nessa actividade, nesse *poiein* que processos de elaboração já se encontram repletos de toda a complexidade artística que revelam. [...] Verifica-se, desde logo, a *corporalização* do sujeito de escuta [...].” (LOUPPE, 2012, p. 27-31)

Assim a poética da dança existe transversalmente à presença do *professor artista* na escola de Educação Infantil, são relações que não estão compartimentadas apenas no tempo entendido como “atividades dirigidas” de dança. A poética da dança na educação infantil, ao assumir que é a criança é o que importa, faz com que a atenção seja estendida para todas as relações do *professor artista* estabelecidas com a criança no espaço escolar, retomando o contínuo da vida da criança, que não começa nem termina porque entrou ou saiu da escola, nem tão pouco porque entrou ou saiu do encontro em dança (Davis, 2003)

“Coisas se ampliaram, entendi meu papel de imensa responsabilidade com as crianças, saber que as crianças vêm de casa, vão para casa, não é só a criança que eu vejo ali na escola. Um olhar que tenta ver o todo, porque a criança é tudo ao mesmo tempo.”

No exemplo da narrativa do tênis, há um tempo de relógio com a duração de minutos, mas a conversa sobre a cor do tênis e tudo o que essa rede de relações sobre as

representações do corpo trazem também é dança e tem uma infinitude de tempo interno e expressivo contido em si. A *professora artista* percebe que sua atuação é presença, além da compartimentação da “aula”, mas sim uma presença estendida e continuada: antes, durante e depois de atividades dirigidas.

É preciso, então, retomar a atenção para as especificidades da Educação Infantil como um reconhecimento das necessidades das próprias crianças. A organização do tempo escolar na escola de Educação Infantil organiza-se em um contínuo mais articulado com as demandas de um tempo de uma outra qualidade que a criança pede. Para isso, a Licenciatura em Dança precisa contribuir para preservar a vinculação que pedagogos e pedagogas, professores e professoras da Educação Infantil têm com as crianças sob suas reponsabilidades, e antes de fragmentar o tempo para dar atividades isoladas, lembrar do *encontro*, de estar na escola, acompanhar a vida da escola e lá, fazendo parte, planejar em conjunto o que será desta dança. Durante o Projeto de Extensão, inicialmente não era este o formato possível, e mesmo assim, aos poucos o Projeto de Extensão sentia os limites e redimensionava sua proposta⁵².

Uma poética da dança em que o que importa são as crianças acontece no território da criação, pois entende que a criação não é tarefa futura após atingir um hipotético estágio de treinamento elevado e superior. A Licenciatura em Dança é o espaço que, formando adultos, proponha a descoberta da criação em dança com crianças, diferente de um treinamento para uma dança cênica futura. Portanto, não é uma iniciação à dança no sentido de um treinamento prévio, nem mesmo uma adaptação da dança adulta para a dança que a criança “consegue” fazer.

A criação é constante na dança com as crianças, borrando fronteiras entre a exploração de movimentos, os princípios da improvisação e do jogo em uma concepção da contemporaneidade da Dança. A criação em dança com as crianças na educação infantil requer um apuro do sensível como modo de estar no mundo do *professor artista*, a autoconsciência de suas sensações e percepções em dança para, através da empatia corporal, receber as singularidades das crianças em sua diversidade.

⁵² Em 2020, planejava-se outro formato, a ser ainda mais bem desenhado em conjunto com a escola. Infelizmente, o Projeto de Extensão não aconteceu em função das medidas de distanciamento social em função da pandemia da Covid-19.

“Foi muito difícil sair das expectativas “normais” do que é dança. E quando quando sai, entender que existe um processo em vez de podar o processo. Isso é muito difícil.”

Em um primeiro momento, os relatos das alunas da licenciatura diziam sobre a sensação de estarem perdidas, sem os “passos” para ensinar ou sem atividades cuja resposta fosse previsível e localizável junto às crianças. Havia sensação de que estavam “perdendo” a dança, estavam perdendo seu objeto de saber. Aos poucos, com a continuidade da exploração entre esquemas e princípios em *Bartenieff Fundamentals*, as conversas começaram a trazer os achados, os *encontros* em relação em dança. Perdendo concepções mecanicistas em dança, perdendo conceituações da criança como ser passivo, adentrava-se um *entrelugar* para a poética da dança com a criança.

E houve o dia em que, ao final do encontro, as caixas de papelão que haviam sido levadas para a dança terminaram em vários pedaços. Para o olhar desatento de quem enxergava de fora, a imagem era de destruição. Mas para a dança, as caixas de papelão eram como tintas para pintura. Não há porque se preocupar se as crianças usaram as tintas, as tintas são para serem usadas, é assim que se faz arte. Na relação de quem está a serviço de quem, entre o material consumível e a criança, é a criança que estabelece o seu jogo, naquilo que foi levado justamente para brincar. Entre os pedaços de papelão, inteira estava a criança, que foi respeitada na sua inventividade de arrastar e empurrar, em vez da ação esperada de se esconder ou entrar e sair. As alunas da Licenciatura que estavam na sala souberam estar junto, dançar junto, receber as proposições das crianças, e, com elas, dançar em inteireza.

“Naquele dia havia muita vontade das crianças, elas estavam em todas as caixas, trocando muito e foram abrindo as caixas, até ficarem planas no chão, e usando as caixas para arrastar, foram separando um pedaço para cada até todo mundo ter um - o grupo inteiro estava brincando junto, parecia que eles precisavam estar juntos, com mais papelão a disposição.”

“Mas estava todo mundo junto de verdade, um pouco arrastando e empurrando e sorrindo.”

4.4 ESPIRAL - uma síntese para formação na Licenciatura em Dança para a dança com crianças na Educação Infantil

As contribuições para a formação de professores na síntese da *espiral*, nesta pesquisa, são formadas pelas cores: da dança atravessada pelas contribuições da educação somática; das especificidades da Educação Infantil; da prática e da experiência no *encontro* em dança com as crianças na formação de *professores artistas*. As cores se reúnem em *roda*, e no centro está a criança. A *espiral* é dinâmica, contrai e expande, e permite que outras cores também passem a entrar em sua formação.

a) *A espiral é um todo.*

A formação de professores na Licenciatura em Dança, na perspectiva do *professor artista*, requer mais do que conhecimentos segmentados, o que de toda maneira não os prescinde. Do todo às partes, antes que das partes ao todo, não inaugura nova dicotomia parte x todo. Não se trata de escolher apenas um fluxo, uma direção. A perspectiva holista em relação à própria construção do conhecimento em sua história de vida, tanto quanto "olhar o todo" na dança com as crianças na Educação Infantil, acontece em ação artístico-pedagógica no mundo. Acontece dançando no mundo. E precisa encontrar um lugar dentro da Licenciatura em Dança para ser investigada, estranhada, problematizada, integrada.

Ainda que formada por várias cores, ou partes, a conexão faz parte do todo da *espiral*, transpondo conhecimentos entre componentes e organizando fluxos de integração no currículo. A *espiral* em movimento propõe a integração pelo trânsito Extensão para o Ensino e do Ensino para a Extensão, deslocando os corpos até a escola de Educação Infantil, promovendo *encontros*.

A *espiral* mostra que é preciso um currículo inteiro para formar um professor de dança para atuar na Educação Infantil. O ditado popular diz que é preciso uma aldeia inteira para educar uma criança. Faço a paráfrase, para apontar que por mais rico que seja, não basta um Projeto de Extensão ou um componente curricular localizado, apenas, na grade da Licenciatura em Dança. A criança e a infância precisam ser eixo transversal curricular de fato, assumido pelo projeto pedagógico.

b) *A espiral é feita de Dança, Educação Somática, Educação Infantil e Licenciatura em*

Dança.

Mas pode ser feita de outras cores.

Esta pesquisa, construída com as histórias de vida que aqui se encontraram, com as conexões de conhecimento que aqui foram pertinentes, aponta a educação somática na contemporaneidade da dança como um fenômeno consolidado que precisa ser recebido e integrado ao currículo da Licenciatura em Dança. Também defende que a criança e a infância sejam conhecimentos transversalizados e também aprofundados pontualmente na Licenciatura em Dança.

c) A espiral é síntese.

A síntese requer a imersão poética (STRAZZACAPPA, 2014a), a experiência no todo, para posteriormente o conhecimento se especializar em partes. A transposição de conhecimentos entre os componentes do currículo para a prática como *professor artista* precisa ter espaço e acompanhamento apropriados, no *encontro* com outro *professor artista* e na troca com outros alunos da Licenciatura, em dança e em arte. Há sempre um risco considerável de que, sozinhos, alunas e alunos da Licenciatura em Dança limitem-se a repetir experiências prévias de suas histórias de vida. A *espiral* sintetiza os elementos para o *encontro*.

d) A espiral é roda.

A roda é o *encontro* em círculo. É preciso que as histórias de vidas, que as trilhas vindas de vários pontos do horizonte, encontrem-se em *roda*. A roda é troca, é vivência compartilhada, é eu e o outro, é dentro e fora.

A roda é organização de estrutura para estar em grupo em dança, oferecendo alternativa à formação hegemônica de filas e colunas, muitas vezes demarcada no chão, ensinando a criança a ficar no “seu” lugar. A roda ensina que o meu lugar é dado pela relação com o grupo em roda, na relação com o outro, e não por uma marcação arbitrária no chão. Na roda, o chão pertence a todos.

e) A espiral é movimento e prática.

A prática e o movimento são dimensões insubstituíveis da experiência humana. A dança acontece na prática, a dança acontece dançando. Igualmente, dançar

com as crianças na Educação Infantil acontece no *encontro* com as crianças, acontece em movimento com as crianças.

f) A espiral é excêntrica e concêntrica.

De fora para dentro, a *espiral* conduz os conhecimentos de suas cores para a centralidade da criança, para o que a criança demanda, produz e coloca no mundo. De fora para dentro, a *espiral* coloca o desafio de descentrar-se para descobrir a relação com a criança.

De dentro para fora, as experiências vividas na relação com as crianças na formação de *professores artistas* da dança disparam novas relações no mundo, na vida, na arte. E o ciclo recomeça.

g) A espiral tem um centro, que é a criança.

Descentrar o adulto e sair de uma perspectiva adultocêntrica, ainda que não seja um movimento completo em uma sociedade que continua tendo o adulto por centro, é um esforço constante de comprometimento com a criança e a infância por parte do adulto na Licenciatura em Dança. Requer rever os métodos, os condicionamentos prévios, os legados das técnicas no corpo, e abrir espaço para construir a relação com a criança na prática em dança.

"A CHEGADA

O Lugar do tudo pode, do tudo é; do tudo sou, do tudo estou. Eu sou a astronauta que olha, que aprende, que teme e se assusta, que ri e relaxa.

Eu sou a alienígena que chegou e se comunicou e se propôs, a que ri e limita dentro do possível, do sentido de segurança.

Somos todos viajantes intergalácticos e embarcamos nessa jornada juntos e esse é nosso diário de bordo, nossa nave tem alguns anos, alguns remendos, nossos manuais estão gastos, puídos e são de uma época tão longínqua que há necessidade de tradução e releitura.

Nossa jornada começa em uma tarde chuvosa, e muito fria nos recantos do Vale. Nossa tripulação enfrentava turbulências, as estradas estavam péssimas, muitas adversidades no caminho, a tropa estava separada em três comboios. Havia muito material conosco, o ambiente era frio, úmido e tinha um cheiro delicioso no ar, cheiro de aventura - cheiro de novidade. Quando a tripulação se estabeleceu na unidade central de trabalho, um lugar dos sonhos, os cheiros se misturaram. Era um lugar de cheiros confusos, era o lugar de entremeio, não era janta, não era almoço, não era luxo, não era lixo. Era o lugar do eu sei. Mas, o que eu sei serve? Perguntei-me. Serve a quem? Perguntei-me novamente.

Não havia tempo para minhas divagações internas, os Astrolígenas me esperavam e havia tanta segurança em seus olhares e curiosidades. Torcemo-nos e retorremos em buracos de minhocas, olhamos através de universos de espelhos, pulamos, giramos, tombamos e muitas vezes arregalamos os olhos até quase sair das órbitas. Após nossas explorações pelo espaço e nossas descobertas uma menina Astrolígena respondeu uma pergunta feita por uma colega Alienauta que me surpreendeu muito com a profundidade. Em meio às nossas explorações para acessar outros lugares do espaço utilizamos materiais diferentes, como caixas, e a pergunta foi sobre esse lugar "o que vocês fizeram quando entra na caixa?" e nossa pequena exploradora prontamente e de maneira convicta respondeu "Nós entramos na caixa!"

V.F.

CONCLUSÃO

Meu chapéu é o alto do céu.
 Quem ouviu, quem escutou,
 sabe a história que contei.
 Não carece fazer igual, que cada história é uma espiral.

Concluo fazendo a defesa da síntese da *espiral* para a formação de *professores artistas* na Licenciatura em Dança para a Educação Infantil.

Não há ensino neutro, nem escola neutra. Enveredar em *trilha* atrás das fontes de conhecimento e dos encontros em *roda* proporciona que a Licenciatura em Dança ofereça espaço primordial de questionamento e estranhamento, mas também de acolhimento dos anseios e expectativas de formação do *professor artista* junto ao ensino superior.

Ao propor uma síntese, que é coisa viva e dinâmica, proponho também que não há conhecimento estanque nem cristalizado. Que a Pesquisa continue atuando junto a Extensão ao Ensino, na vocação que a universidade carrega com a comunidade ao seu entorno. E se a síntese da *espiral* é viva, será preciso que exista trabalho e defesa da universidade pública, da Arte e da Educação em tempos tão adversos, para que professoras e professores de dança possam ter a chance de existir. A dança nos ensina que mesmo os menores movimentos reverberam no corpo todo. Acredito que a contribuição em forma da síntese da *espiral* permite que o conhecimento que ela tanto concentra como dispersa possa ser agregado a outros espaços, outros corpos, na formação da Licenciatura em Dança.

Quantas cores mais podem ali caber? Quantas couberem enquanto a criança for o centro. Deslocar o centro do adulto para a criança não é tarefa plenamente executável enquanto a sociedade como um todo não tomar para si a responsabilidade com a criança. Mas nem por isso a Dança pode escusar-se de seu papel, de seu compromisso em garantir o acesso a arte na educação das crianças. A *espiral* é uma contribuição para a formação de professores de dança, para que existam as gentes que dançam na Educação Infantil. Encerro esta conclusão-manifesto, no colorido da *espiral*, na certeza da força transformadora da prática da arte. Em cada erva daninha haverá uma floresta inteira.

REFERÊNCIAS

- ALBANO, Ana Angélica; STRAZZACAPPA, Márcia. **Entrelugares do corpo e da arte**. Faculdade de Educação/UNICAMP, 2011.
- ALBANO, Ana Angélica. A Arte como base epistemológica para uma Pedagogia da Infância. São Paulo: **Caderno Temático de Formação II-Educação Infantil Construindo a Pedagogia da Infância no município de São Paulo**. Diretoria de Orientação Técnica, n. 2, p. 43-51, 2004.
- ALBANO, Ana Angélica. Agora eu era o herói: imaginação e expressão artística na primeira infância. **Revista Digital do LAV**, [S.l.], p. 009-019, ago. 2018. ISSN 1983-7348. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/33895>>.
- ALBANO, Ana Angélica. Arte e pedagogia: além dos territórios demarcados. **Cadernos CEDES** [online]. 2010, v. 30, n. 80, pp. 26-29. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100003>>
- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?: uma proposta para a educação infantil**. Summus Editorial, 2016.
- ANDRADE, Carolina Romano de; DE GODOY, Kathya Maria Ayres. **Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades**. Appris Editora e Livraria Eireli-ME, 2018.
- ARRUDA, Cármen Lúcia Rodrigues. **Arte, trabalho e profissão docente: contradições nas relações de trabalho dos artistas na universidade pública**. 2012. 215 p. Tese (doutorado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/279811>>
- ATHEY, C. **Extending Thought in Young Children: A Parent Teacher Partnership**. London: Paul Chapman Publishing, 1990.
- BARRETT, Estelle; BOLT, Barbara. **Practice as research: Approaches to creative arts enquiry**. London: IB Tauris & Co Ltd, 2007.
- BARTENIEFF, Imgard e LEWIS, Dori. **Body movement – coping with the environment**. New York: Routledge, 2002.
- BARTH, Fredrik. Grupos étnicos e suas fronteiras. In.: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**. São Paulo: Unesp, p. 185-227, 1997.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e cultura: ensaios sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Ed Brasiliense, 1987.
- COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir: educação somática pelo método Body-Mind Centering**. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Diário Oficial da União, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm>

BRASIL. **LDB. N.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, v. 23, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>

BRASIL. **Lei n.º 12.976, de 4 de abril de 2013**. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>

BRASIL. **Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016**. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm>

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>

BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997.

BRUCE, T. It's all very well in practice, but what about in theory? In: **Early Child Development and Care**, v. 19, n. 3, p. 151-172, 1985.

BRUCE, Tina. Adults and children developing play together. **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 5, n. 1, p. 89-99, 1997.

BRUCE, Tina. **Early Childhood Education** (5th ed). London: Hodder Education, 2015.

BRUCE, Tina. **Friedrich Froebel: A Critical Introduction to Key Themes and Debates**. Bloomsbury Publishing, 2021.

BRUCE, Tina et al. (Ed.). **The Routledge international handbook of Froebel and early childhood practice: re-articulating research and policy**. Routledge, 2018.

CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CAMPOS, Carolina. **Arte e vida: integração social-direito das crianças à educação e expressão artísticas**. Pensar-Revista de Ciências Jurídicas, v. 13, n. 1, p. 65-74, 2008. Disponível em: < http://hp.unifor.br/pdfs_notitia/2517.pdf>

COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. A quem possa interessar: a educação somática nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 5, n. 1, p. 39-53, 2015. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/presenca/article/view/47152>>

DE QUADROS, Claudemir. BRIZOLETAS: A AÇÃO DO GOVERNO DE LEONEL BRIZOLA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL (1959-1963). **Revista Teias**, v. 2, n. 3, p. 12 pgs., ago. 2007. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/23870>>

DEFFACI, Kátia Salib. **“OÔ DE CASA!”: Um processo de criação cênica a partir da vivência com mulheres da rota do tropeirismo gaúcho**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Processos de Criação Cênica. Porto Alegre, 2012. 100p. Disponível em: < <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/66835>>

DEFFACI, Kátia Salib. **Diário pessoal**. São Leopoldo, 1999.

DEWEY, John. **Art As Experience**. New York: Perigee, 1980.

EDDY, Martha. Uma breve história das práticas somáticas e da dança: desenvolvimento histórico do campo da Educação Somática e suas relações com a dança. **Repertório**, v. 1, n. 31, 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/28997>>

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento**. São Paulo: Summus, 1977

FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: o Sistema Laban-Bartenieff na formação e pesquisa em Artes Cênicas**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2006.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues; SILVA, Marta Lúcia. ¿Qué lugar ocupan los bebés y los niños y niñas en la sociedad brasileña? **Revista In-fan-cia Latinoamericana**. n. 25. p. 53-66, 2019. Disponível em: < <https://www.rosasensat.org/es/revista/num-25-consumo-e-consumidor-3/>>

FORTIN, Sylvie. Educação Somática: novo ingrediente da formação prática em dança. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 2, p. 40-55, 1999.

FORTIN, Sylvie. Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. **Pro-posições**, v. 9, n. 2, p. 79-95, 1998.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 4ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FROEBEL SOCIETY. **Essays on Kindergarten. Lectures read before the London Froebel Society**. London: Swan Sonnenschein, Lowrey & Co., 1887.

GATTI, Daniela. Graduação em Dança na Unicamp: 30 anos de produção de conhecimento com o corpo e no corpo. In: Instituto Festival de dança de Joinville; ROCHA, Thereza (Org.). **Graduações em dança no Brasil: o que será que será?** Joinville: Nova Letra, 2016, p.

75-96. Disponível em: < http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/IX-Seminarios-de-Danca-Graduacoes-em-Danca-no-Brasil_Varios-Autores.pdf>

GUIMARÃES, Daniela. Ética e cuidado, cultura e humanização: eixos do trabalho com as crianças pequenas na Educação Infantil. **SEMINÁRIO DO PROINFANTIL**, 2010.

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

HANNA, Thomas. What is somatics. **Somatics: Magazine-journal of the bodily arts and sciences**, v. 5, n. 4, p. 4-8, 1986. In JOHNSON, Don (Ed.). *Bone, breath & gesture: Practices of embodiment*. North Atlantic Books, 1995.

HASEMAN, B. Manifesto pela pesquisa performativa. **Resumos do 5o Seminário de Pesquisas em Andamento PPGAC/USP**. São Paulo: PPGAC/ECA-USP, v. 3, 2015.

HOFFMANN, Carmen Anita. **A trajetória do Curso de Dança da UNICRUZ (1998- 2010)**. Tese de Doutorado, Programa de Pós Graduação em História/Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2015.

HUIZINGA, J. (1999). **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Perspectiva: São Paulo.

INSTITUTO FESTIVAL DE JOINVILLE; ROCHA, Thereza (org.); et. al. **Graduações em dança no Brasil: o que será que será**. Joinville: Nova Letra, 2016. Disponível em: < http://www.ifdj.com.br/site/wp-content/uploads/2016/07/IX-Seminarios-de-Danca-Graduacoes-em-Danca-no-Brasil_Varios-Autores.pdf>

ICLE, Gilberto. **Pedagogia da Arte: entre-lugares da escola**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2012.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. **Pro-posições**, v. 6, n. 2, p. 46-63, 1995.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda Rezende; PENA, Alexandra. **Crianças, ética do cuidado e direitos: a propósito do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 46, 2020.

KRENAK, Ailton. No Rio para mediar ciclo de debates sobre o planeta, líder indígena critica 'lógica de produção' que gera crises como o derramamento de óleo nas praias do Nordeste. Entrevistador: William Helal Filho. **O Globo**, Rio de Janeiro, v. 95, n. 31.511, p. 28, 15 nov. 2019.

LABAN, Rudolf. **Choreutics**, ed. Lisa Ullmann. Hampshire: Dance Books, 2011.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. 5.ed. Edição organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

LABAN, Rudolf. **Modern Educational Dance**: 3d Ed. Revised by Lisa Ullmann. London: Macdonald & Evans, 1975.

LAMBERT, M. M. Irmgard Bartenieff: uma herança de conectividade. *Conceição / Conception*, Campinas, SP, v. 5, n. 2, p. 49–63, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8648043>>

LOUIS, Stella. *Again, Again!: Understanding Schemas in Young Children*. London: A&C Black, 2008.

LOUIS, Stella. **Schemas for Parents: A Schema is a Repeated Action, Often Seen in the Behaviours of Babies and Young Children**. London: Suffolk County Council, 2016.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MAUSS, M. As técnicas corporais. In: **Sociologia e Antropologia**. Trad. Mauro W. B. de Almeida. São Paulo, EPU/EDUSP, 1974.

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

MOLINA, Alexandre José. **(Im)pertinências curriculares nas licenciaturas em dança no Brasil**. 2008 131f. Mestrado (Mestrado em Dança) – Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/7858>>

MONTENEGRO. Secretaria Municipal de Educação e Cultura – Escola Municipal de Educação Infantil Santo Antônio – **Proposta Pedagógica**. Montenegro, 2019.

NELSON, Robin. **Practice as research in the arts: Principles, protocols, pedagogies, resistances**. Springer, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Zero-a-Seis**, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroais/article/view/1980-4512.2017v19n35p46>>

PEREIRA, M. de A.; SOUZA, J. B. L. de. (2014). FORMAÇÃO SUPERIOR EM DANÇA NO BRASIL: PANORAMA HISTÓRICO-CRÍTICO DA CONSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE SABER. **Revista Inter Ação**, 39(1), 19–38. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/ia.v39i1.26443>>

PERES, E.; RAMIL, C. DE A. CARTILHAS PRODUZIDAS POR AUTORAS GAÚCHAS: UM ESTUDO SOBRE A CIRCULAÇÃO E O USO EM ESCOLAS DO RIO GRANDE DO SUL (1940-1980). **Revista Brasileira de Alfabetização**, v. 1, n. 1, 29 jun. 2015. Disponível em: <<https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/44>>

PRADO, Guilherme do Val Toledo; FERREIRA, Cláudia Roberta; FERNANDES, Carla Helena Fernandes Helena. Narrativa Pedagógica e Memoriais de Formação: Escrita dos Profissionais da Educação? In: **Revista Teias**, v. 12, n. 26 143-153 set./dez. 2011 - Jovens, territórios e práticas educativas. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24216>>

PRADO, Guilherme do Val Toledo et al. **Metodologia narrativa de pesquisa em educação: uma perspectiva bakhtiniana**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **A handbook for modern educational dance**. Macdonald & Evans, 1963.

PRESTON-DUNLOP, V. **Rudolf Laban: An extraordinary life**. London: Dance Books, 1998

RENGEL, Lenira. **Dicionário Laban**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

RIO GRANDE DO SUL. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2017-2021**. Porto Alegre, 2017. Disponível em: <<http://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201704/03105631-pdi-2017-2021.pdf>>. Acesso em: 00 mes. 20xx.

RIO GRANDE DO SUL. Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Regimento Geral da Universidade (RGU)**. Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://www.uergs.edu.br/upload/arquivos/201607/13105536-regimento-geral-universidade.pdf>>. Acesso em: 00 mes. 20xx.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação: para quem. **Ciência e Cultura**, v. 28, n. 12, p.1467-1470, 1976.

SALLES, Cecília. **Redes da criação-a construção da obra de arte**. São Paulo: Horizonte, 2016.

SASTRE, Cibele. **Entre o Performar e o Aprender: práticas performativas, dança improvisação e análise laban/bartenieff em movimento**. 2015. 262 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, Apr. 2001.

STRAZZACAPPA, Marcia. Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores In: **Anais da 35ª reunião anual da ANPEd**. Porto de Galinhas, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/139-gt24>>

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas: princípios e aplicações**. Papirus Editora, 2013.

STRAZZACAPPA, Márcia. Imersões poéticas como processo de formação do artista-docente. **ARJ-Art Research Journal/Revista de Pesquisa em Artes**, v. 1, n. 2, p. 96-111, 2014a. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/5368>>

STRAZZACAPPA, Márcia. O swing do ensino de dança no Brasil: um balanço de quase duas décadas. **Dança: Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança**, v. 3, n. 1, 2014b. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/11701>>

STRAZZACAPPA, Márcia; ALBANO, Ana Angélica; AYOUB, Eliana. Apresentação Dossiê Entrelugares do corpo e da arte. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2 (62), p. 15-18, maio/ago. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pp/i/2010.v21n2/>>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL. Unidade Montenegro. **Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, plano de curso.** Montenegro, 2020.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL; FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. Unidade Montenegro. **Curso de Graduação em Dança: Licenciatura, plano de curso.** Montenegro, 2006.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL; FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE ARTES DE MONTENEGRO. Fundação Municipal de Artes de Montenegro/Universidade Estadual do Rio Grande do Sul. **Plano de Curso Pedagogia da Arte.** Montenegro, 2002.

WOODRUFF, Dianne. Treinamento na dança: Visões mecanicistas e holísticas. **Cadernos do GIPE-CIT**, Salvador, n. 2, p. 17-30, 1999.

ZAMBONI, Silvio. **A pesquisa em arte: um paralelo entre arte e ciência.** Campinas: Autores Associados, 1998.

APÊNDICE A – Formulário de abertura de Projeto de Extensão UERGS



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão
 Rua Sete de Setembro, 1156 • 90010-191 • Porto Alegre - RS
 Fone: (51) 3288-9078 • e-mail: proex@uergs.edu.br

ANEXO 1 - FORMULÁRIO PARA ABERTURA DE AÇÕES DE EXTENSÃO

- () Evento
 (X) Não-evento

1. Informações Gerais:

- 1.1 Título da ação/atividade proposta: Dança e Educação Infantil 2018
- 1.2 Campus Regional () I; (X) II; () III; () IV; () V; () VI ou () VII
- 1.3 Unidade responsável: Montenegro
- 1.4 Coordenador(a) da ação: Prof. Ma. Kátia Salib Deffaci
- 1.5 Parcerias entre Unidades: () SIM (X) NAO. Qual(is): _____
- 1.6 Período: Abril /2018 a Dezembro/2018
- 1.7 Carga horária da ação (mínima de 8 horas):
 - 170 horas para coordenação
 - 88 horas para bolsistas voluntários(as)
- 1.8 Dia(s) da semana: () seg () ter () qua () qui (X) sex () sab () dom
- 1.9 Horários: 14 às 17h
- 1.10 Cidade: Montenegro
- 1.11 Local previsto: Unidade Universitária em Montenegro/Uergs e EMEI Santo Antônio - Montenegro
- 1.12 Período de inscrição: Livre adesão – inscrição no momento da participação, mês a mês
- 1.13 Público-alvo: (X) DISCENTES () DOCENTES () OUTROS. Especifique _____
- 1.14 Requisito para inscrição: (X) SIM () NÃO
- Qual? Licenciad@s em Dança a partir do 3º semestre.
- 1.15 Número de vagas: 4 (considera-se esse um projeto piloto, para futuro aumento de vagas em ano seguinte, de acordo com a parceria instituída com a EMEI)
- 1.16 Número mínimo de inscritos: 2



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão
 Rua Sete de Setembro, 1156 • 90010-191 • Porto Alegre - RS
 Fone: (51) 3288-9078 • e-mail: proex@uergs.edu.br

2. Informações Específicas: Escolher **APENAS UMA OPÇÃO**, a que tiver mais afinidade.

2.1 Área de Conhecimento:

- | | |
|---|---|
| ☐ Ciências Exatas e da Terra | ☐ Ciências Agrárias |
| ☐ Ciências Biológicas | ☐ Ciências Sociais; |
| ☐ Engenharia/Tecnologia | ☐ Ciências Humanas |
| ☐ Ciências da Saúde | ☒ Linguística, Letras e Artes |

2.2 Área Temática:

- | | |
|--|--|
| ☐ Comunicação | ☐ Meio Ambiente |
| ☐ Cultura | ☐ Saúde |
| ☐ Direitos Humanos | ☐ Tecnologia |
| ☒ Educação | ☐ Trabalho |

2.3 Ação:

- | | |
|---------------------------------------|---|
| ☐ Aula Magna | ☐ Exposição |
| ☐ Colóquio | ☐ Festival |
| ☐ Concurso | ☒ Formação Discente |
| ☐ Conferencia | ☐ Formação Docente |
| ☐ Congresso | ☐ Fórum |
| ☐ Convenção | ☐ Mesa Redonda |
| ☐ Curso | ☐ Oficina |
| ☐ Dia de Campo | ☐ Painel |
| ☐ Encontro | ☐ Palestra |
| ☐ Aula Magna | ☐ Reunião |
| ☐ Colóquio | ☐ Semana Acadêmica |
| ☐ Concurso | ☐ Outra: _____ |

2.4. Programa Institucional da IES a que se enquadra:

- ☐ Ciência, Tecnologia, Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional Sustentável
☐ Desenvolvimento Territorial
☐ Direitos Humanos e Igualdade
☒ Educação, Cultura, Arte e Turismo
☐ Eventos Técnico-Científicos
☐ Gestão ambiental sustentável
☐ Inclusão Social e Econômica
☐ JUERGS
☐ SIEPEX
☐ Melhor Idade
☐ Não se enquadra em nenhum programa institucional da IES acima



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul

PROEX - Pró-Reitoria de Extensão

Rua Sete de Setembro, 1156 • 90010-191 • Porto Alegre - RS

Fone: (51) 3288-9078 • e-mail: proex@uergs.edu.br

2.5 Descrição da(s) atividade(s) a serem realizadas:

Sete ciclos mensais (MAI, JUN, JUL – AGO, SET, OUT, NOV) constando de:

- Preparação: três encontros mensais com três horas de duração com fundamentos de dança contemporânea e princípios da Educação Somática; focados no trabalho que será realizado com as crianças da escola de educação infantil. Preparação da atividade de dança a ser realizada com as crianças de quatro e cinco anos em uma escola de educação infantil.
- Vivência de Dança com Crianças na Educação Infantil: um encontro mensal, realizado na escola de educação infantil, com criança de quatro e cinco anos.

A metodologia compõe-se de encontros vivenciais em dança, na perspectiva da metodologia da prática como pesquisa ("practice led-research" ou "practice as research", (BOLT; BARRETT, 2010); (NELSON, 2013), com uso de instrumento de campo:

- Registro em Diário de cada atividade pelos discentes participantes.

2.6 Justificativa da(s) atividade(s) (apresentar fundamentação teórica mínima e explicitar a sua relação com o ensino e pesquisa e sua relevância social):

Após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação/LDB, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil é compreendida como etapa da educação básica e vem, progressivamente, recebendo mais atenção das políticas públicas para a formação continuada de seus professores, de modo a dar continuidade na superação de um primeiro momento histórico de desvalorização educativa de suas atividades.

Diante disso, a lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, prevê a implementação do ensino obrigatório para crianças de 4 e 5 anos, de forma a ampliar os anos totais de estudo básico do cidadão, repercutindo padrões internacionais. Tal implementação irá exigir profissionais formados e qualificados para essa etapa inicial e de fundamental importância de base nos anos de formação educacionais vindouros.

Também na área da Arte acontece progressivamente um movimento de afirmação da necessidade da formação qualificada de seus professores, vivido recentemente através da inclusão da Arte como área de conhecimento nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) do Ensino Fundamental pelo Ministério da Educação, no ano de 1998; e recentemente pela homologação da BNCC (dez/2017). Outro fenômeno social que reflete claramente o desdobramento da política pública de afirmação da importância da arte no ensino escolar é a abertura recente de vários cursos de licenciatura em Dança, de modo a formar o licenciado em Dança, justamente com tal formação adequada e qualificada ao fazer pedagógico artístico escolar.

Na relação da atuação na Educação Infantil, cabe lembrar que o decreto nº 3.276, de 6 de dezembro de 1999, regulamenta a formação do licenciado e o habilita a lecionar SEU CAMPO DE CONHECIMENTO para qualquer ano da educação básica, conforme Art. 3º, o que se subentende ser possível ao professor licenciado em Dança atuar na Educação Infantil com aulas específicas de sua formação, justamente pela necessidade de profissionais que atendam à emergente demanda criada pela lei.

Mesmo que a lei tenha criado a demanda por profissionais aptos e qualificados para atender a Educação Infantil, é por demais importante frisar que ela se ampara na criança, que tem em si a necessidade e o direito de acesso a seu patrimônio cultural e a estímulos para seu desenvolvimento como cidadã, em suas dimensões físicas, psíquicas e sociais, conforme o Estatuto da Criança e do



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão
 Rua Sete de Setembro, 1156 • 90010-191 • Porto Alegre - RS
 Fone: (51) 3288-9078 • e-mail: proex@uergs.edu.br

Adolescente e a LDB/96, do qual a Dança faz parte como linguagem da área de conhecimento da Arte.

Diante desse contexto, fica cada vez mais clara a urgente necessidade de professores formados e habilitados. Porém em um campo novo, de recente estimulação por leis e principalmente, com reconhecimento social recente, que há poucos anos ainda era tão discriminado por "qualquer um faz", torna-se urgente ações e experiências no sentido de colher informações e despertar o interesse de pesquisa e de trabalho com tal faixa etária.

Esse projeto de extensão pretende ser uma contribuição para o surgimento de pesquisas e de produção bibliográfica na área, através da vivência dos discentes participantes, despertando-lhes a atenção e o interesse. Pretende-se assim, atender a uma emergente demanda da sociedade pelo atendimento qualificado da criança na Educação Infantil, assim como sinalizar para a Dança a potencialidade da criança da Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

BARTENIEFF, Imgard e LEWIS, Dori. **Body movement – coping with the environment**. New York: Routledge, 2002.

BOLT, Barbara; BARRETT, Estelle. **Practice as research: approaches to creative arts enquiry**. London: I. B. Tauris, 2010.

BONAMIGO E, CRISTÓVÃO V, KAEFER H, et al. **Como ajudar a criança no seu desenvolvimento: sugestões de atividades para a faixa de 0 a 5 anos**. Porto Alegre, Editora da Universidade, UFRGS, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

DAMASIO, Cláudia. **A dança para crianças**. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia. **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

FORTIN, Sylvie. "Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação Prática em Dança". **Cadernos do GIPE-CIT**, Estudos do Corpo, Salvador, n.2, p.40-55, fev.1999.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

NELSON, Robin. **Practice as research in the arts: principles, protocols, pedagogies, resistances**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.

SCHULLMANN, Nathalie. Da prática do jogo ao domínio do gesto. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Silvia. **Lições de Dança 1**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão
 Rua Sete de Setembro, 1156 • 90010-191 • Porto Alegre - RS
 Fone: (51) 3288-9078 • e-mail: proex@uergs.edu.br

2.7.1 Cronograma da realização da(s) atividade(s) do(a) Coordenador(a)

Atividade	Período/data	CH total do item
Divulgação, contato com escola de educação infantil que irá receber a ação do projeto de extensão, providenciar documentação	Abril	16
Preparação dos discentes: três encontros com três horas de duração com fundamentos de dança contemporânea e princípios da Educação Somática; focados no trabalho que será realizado com as crianças da escola de educação infantil.	Maio Junho Julho Agosto Setembro Outubro Novembro	63
Vivência de Dança com Crianças na Educação Infantil: um encontro mensal, realizado na escola de educação infantil, com crianças de quatro e cinco anos, no total de sete encontros mensais continuados.	Maio Junho Julho Agosto Setembro Outubro Novembro	21
Preparação e planejamento das atividades mensais do Projeto, duas horas semanais	Maio Junho Julho Agosto Setembro Outubro Novembro	56
Participação em divulgação do projeto em Seminário Institucional	Setembro ou Outubro	4
Atividades de encerramento do projeto de extensão (certificados, relatório)	Dezembro	10

CH = carga horária dispendida para cumprir as atividades de coordenação.

2.7.2 Cronograma da realização da(s) atividade(s) dos colaboradores e ministrantes da UERGS e externos

Atividade	Nome	Função	Período/data	CH
Não há previsão				

CH = carga horária dispendida para cumprir as atividades de cada colaborador

2.8 Plano de Trabalho dos alunos voluntários envolvidos, se houverem. Bolsistas precisam de um plano de trabalho e de um termo de compromisso (Anexo 09).

2.9 Sugestão de nota para o site da IES (**deve ser encaminhado à Proex**)



Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
PROEX - Pró-Reitoria de Extensão
 Rua Sete de Setembro, 1156 • 90010-191 • Porto Alegre - RS
 Fone: (51) 3288-9078 • e-mail: proex@uergs.edu.br

Dança e Educação Infantil é uma ação de Extensão da Graduação em Dança: Licenciatura/Uergs. Coordenada pela prof. Ma. Kátia Salib Deffaci, a ação é um projeto piloto que leva licenciandos em Dança a realizarem atividades de Dança com as turmas de 4 e 5 anos na EMEI Santo Antônio, em Montenegro. O objetivo é despertar nos licenciandos a vinculação e o interesse pela Educação Infantil, assim como partilhar a Dança com a comunidade escolar.

2.10. Parcerias/convênios/apoios (No caso de convenio, este deve ser oficializado em contrato, o qual deve ser enviado juntamente com o projeto!): Se houver cobrança de valores e repasse de recursos, deve constar informação detalhada no convenio, da responsabilidade das partes.

Após contato com a Secretaria Municipal de Educação de Montenegro, a mesma informou que já existe um convênio válido com a Uergs, e que, portanto, a EMEI fica autorizada a receber as atividades desse projeto de extensão.

A EMEI Santo Antônio já manifestou sua receptividade ao projeto.

Não há cobrança de valores nem repasse de recursos.

3 Previsão orçamentária para as ações de extensão (caso haja):

Não há previsão orçamentária.

4 DA CIÊNCIA PARA APROVAÇÃO DO PROJETO

O coordenador da ação de extensão deve enviar a cópia do projeto, via e-mail, para a Direção Regional e Comissão de Extensão Local ou para o Chefe de Unidade, que deverá retornar com a ciência da aprovação para a PROEX (proex@uergs.edu.br).

APÊNDICE B - 9º SIEPEX - Salão Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão da Uergs - 2018

MÓR, Jennifer Adane et al. **Dança na Educação Infantil**. In: Siepex - Cachoeira do Sul, 2018. Disponível em: <https://www.doity.com.br/anais/8-siepex/trabalho/64225>

DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Autor: Jennifer Adane Mór

Co-autores: Natália Martins Gomes , Liziane Salvadori Domingues , Patricia Wentz de Moraes , Kátia Salib Deffaci

Resumo

Essa apresentação é um relato de experiência do Projeto de Extensão “Dança na Educação Infantil”. O objetivo do projeto é promover encontros de atividades de Dança de alunos(as) da Graduação em Dança: Licenciatura com crianças de 4 e 5 anos em uma EMEI no município de Montenegro/RS. O encontros são originados previamente em reuniões de estudo do projeto, em que as contribuições da Educação Somática para a formação do(a) licenciado(a) em Dança são investigadas através da metodologia da Prática como Pesquisa (Practice as Research – PaR). A Educação Somática é um recente campo do conhecimento formado por um conjunto de técnicas corporais que visa atuar com o ser humano como um todo: sistêmico/holístico/não-segmentado. Nas últimas décadas, a Educação Somática tem participado cada vez mais da formação em Dança. Assim, o presente projeto de extensão pretende propiciar um espaço de prática e descoberta de possibilidades e potencialidades do recente conhecimento da Educação Somática na formação do licenciado(a) em Dança na etapa da Educação Infantil, assim como ofertar atividades de Dança para as crianças da EMEI participante. A Educação Infantil foi escolhida como foco de atuação do projeto por se considerar sua importância fundamental no desenvolvimento infantil, atendendo aos direitos da criança de acesso à Arte e à Cultura, e também pela expectativa de contribuir com uma área ainda carente de atualização no estudo de Dança com Crianças. Até o momento foram realizados dois encontros, com duas turmas de crianças de 5 anos de idade. Como resultado parcial, na metodologia da PaR, os encontros realizados apontam para novas propostas nas próximas quatro edições ainda previstas, que abarquem o aprofundamento das conexões entre Corpo, Dinâmica, Espaço e Relações na Dança com Crianças. É previsto o registro e descrição de todo processo, de forma a estimular tanto publicações como um futuro projeto de pesquisa.

Palavras-chave: Dança; Licenciatura; Educação Somática; Criança; Educação Infantil

Modalidade

Comunicação oral

Área Temática

Ciências Humanas - Currículo, Didática e Formação de Professores

APÊNDICE C - Pôster apresentado na modalidade Iniciação à Docência na X Reunião Científica da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – 2019

A IMAGINAÇÃO COMO CONVERSA ENTRE PROFESSORAS DE DANÇA E AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

AUTORAS: Francieli de Quadros,¹(UERGS)
Jennifer Adane Mór,²(UERGS)
Juliana Cardoso Pinto,³(UERGS)
Liziane Salvadori Domingues,⁴(UERGS)

ORIENTADORA: Kátia Salib Deffaci,⁵(UERGS)
katia_salib@uergs.edu.br

INTRODUÇÃO

O projeto ESPIRAL – Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança é um projeto de extensão que atua em duas frentes. Por um lado, visa despertar o interesse de licenciandas(os) em atuar na Educação Infantil e proporcionar um espaço de vivência e criação com práticas de educação somática e de dança na formação docente para essa etapa da Educação. Por outro lado, através de encontros realizados com as crianças na EMEI, o projeto ESPIRAL oportuniza o contato com a dança para as crianças na Educação Infantil, contribuindo para o acesso à Arte assegurado como um direito da criança.

OBJETIVO

Relatamos uma experiência de iniciação à docência que aborda a prática docente e a imaginação como conversa na construção de conhecimento entre licenciandas em Dança e crianças na Educação Infantil. Nosso objetivo é que a dança, com destaque para as contribuições da educação somática, nos permita partilharmos do mundo, nos percebendo, tateando, imaginando.

METODOLOGIA E RELATO

Alguns aspectos da Educação Somática nos ajudam a experimentar as atividades de dança por caminhos como os da escuta, da percepção, da sensibilidade e da disponibilidade pelo corpo. Assim, junto com as crianças, abrindo espaços para uma criação autônoma e coletiva. Pelos atravessamentos do corpo e da arte, criamos juntas um lugar imaginário, que diversifica as relações com o corpo e o ambiente. O ambiente é transformado, a sala de aula cresce, os objetos podem ter outras funções, os sons são aguçados, os sentidos acordam. A relação parte da percepção. Nesse momento tudo é troca, a percepção se amplia para o contato e empatia, não apenas consigo, mas com o ambiente e o outro. Essas relações se estreitam. Nos aproximamos das crianças e elas de nós. É nesse aproximar que elas começam a expandir seu espaço e nos conduzir pelo seu mundo, onde as coisas se movem conforme sua imaginação, seu tempo, sua necessidade. E então, uma simples caixa de papelão se transforma em um barco, um ônibus, uma casa, um esconderijo secreto ou então, um simples tecido leva as crianças a descobrirem movimentos, estados e atenções. Na vivência e na escuta do outro, descobrimos que quando uma imaginação era compartilhada, parecia difundir e agregar a imaginação dos que estavam próximos, passavam a complementar o que ali se formava.

CONSIDERAÇÕES

Por fim, separamos três aspectos da experiência desse relato. O primeiro é o PROFESSORAR: quando a licencianda está disposta



a entrar na dança com a criança, permitindo que essa interação componha o desenrolar da aula, alargando as linhas do planejamento e enxergando como um lugar de possibilidades, não somente como um meio metodológico. Nesse ponto, a aula muda, o espaço se torna um terreno fértil e a relação entre as professoras e as crianças se torna mais próxima e flexível. O segundo aspecto são os MOVIMENTOS DA CRIANÇA. A criança move-se: seu corpo se move em posturas, em gestos, trocas com a proposta da aula e com a vida o tempo todo. Estar atenta ao movimento da criança é um ponto de partida para a percepção da criança em suas potencialidades, o que é um desafio em meio a muitas crianças e pouco tempo. O terceiro aspecto é, justamente, o TEMPO. O respeito pelo tempo da criança, entendendo as potências e sua compreensão em relação aos objetivos do dia. Deste modo, ao acolhermos diferentes olhares, percebemos a possibilidade de vivências significativas, desvelando a importância da relação empática entre as professoras e as crianças no espaço escolar. A dança nos convida a perceber como é necessária a escuta, o compartilhar, vivenciar e imaginar esse mundo gigantesco.

PALAVRAS-CHAVE: Dança; Educação Infantil; Educação Somática; Imaginação; Escuta.

REFERÊNCIAS

- BARTENIEFF, Imgard e LEWIS, Dori. *Body movement – coping with the environment*. New York: Routledge, 2002.
DAVIES, Mollie. *Movement and dance in early childhood*. London: Paul Chapman Publishing, 2003.
FORTIN, Sylvie. "Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação Prática em Dança." *Cadernos do GIPE-CIT, Estudos do Corpo*, Salvador, n.2, p. 40-55, fev. 1999.
MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças*. Summus Editorial, 2012.
NELSON, Robin. *Practice and Research in the arts: principles, protocols, pedagogies, resistances*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

1,2,3,4 - Acadêmicas da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.

5 - Professora da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.

APÊNDICE D - Pôster apresentado na modalidade Iniciação à Docência na X Reunião Científica da ABRACE – Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas – 2019

DESAFIOS E DESCOBERTAS DO AQUI E AGORA: O FAZER ARTÍSTICO - PEDAGÓGICO DESVELADO NA EXPERIÊNCIA DO DANÇAR NA PRIMEIRA INFÂNCIA

AUTORAS: Anna Clara Weiss,¹ (UERGS)
 Natália Gomes Martins,² (UERGS)
 Tiana Godinho Azevedo,³ (UERGS)
 Vanessa Bernardo Frank,⁴ (UERGS)

ORIENTADORA: Kátia Salib Deffaci,⁵ (UERGS)
 katia - deffaci@uergs.edu.br

INTRODUÇÃO

O projeto ESPIRAL – Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança é um projeto de extensão que atua em duas frentes. Por um lado, visa despertar o interesse de licenciandas(os) em atuar na Educação Infantil e proporcionar um espaço de vivência e criação com práticas de educação somática e de dança na formação docente para essa etapa da Educação. Por outro lado, através de encontros realizados com as crianças na EMEI, o projeto ESPIRAL oportuniza o contato com a dança para as crianças na Educação Infantil, contribuindo para o acesso à Arte assegurado como um direito da criança.

OBJETIVO

Relatamos uma experiência de iniciação à docência que propõe contar os desafios e descobertas que licenciandas do curso de Graduação em Dança: Licenciatura/UERGS vêm vivenciando em encontros com turmas de crianças de quatro e cinco anos, em uma escola municipal de Educação Infantil em Montenegro/RS, através do Projeto de Extensão - Educação Somática e Primeira Infância na Licenciatura em Dança-ESPIRAL.

METODOLOGIA E RELATO

O fazer artístico-pedagógico é construído a cada encontro em consonância com os pequenos-grandes mundos das crianças da Educação Infantil, entrando e saindo de caixas, jogando, brincando. Cada momento, cada relação e interação retroalimentam as respostas-reações-criações, a Dança e a Arte que há dentro da sala de aula. Apesar de o relógio apontar quarenta e cinco minutos de aula, é como se fossem apenas cinco. Entrar em uma caixa de papelão que pode lhe fazer encolher ao menor tamanho possível para então, crescer até ficar muito grande; ou acompanhar um tecido colorido pode parecer uma simples brincadeira para alguns, mas para nós, licenciandas em Dança, é um mundo de criação em dança. A magnitude e desafio de observar, propor, estar presente escutando cada conversa, cada pergunta e estar disponível para as mais simples e complexas descobertas, fazem dessas experiências mergulhos profundos na nossa formação como professoras-artistas. Cada criança cria a história que irá viver naquele dia, sua imaginação aflora, a criatividade nos transforma.

CONSIDERAÇÕES

Para além de um planejamento de aula, ESPIRAL nos convida a refletir sobre novas maneiras de olhar, escutar e perceber o que significa estar em sala de aula, não ensinando sem envolvimento, não dizendo como fazer sem participar, mas compartilhando, movimentando-nos juntos, vivendo naquele espaço. Busca-se uma percepção aguçada, o que requer



envolvimento. E por sua vez, estar envolvido necessita de afeto, acolhimento, respeito e reciprocidade. Dos encontros, novas percepções e questionamentos surgem, não há necessidade de relatórios, de resultados conclusivos.

Apenas escrever sua narrativa, como essa grande teia de relações e conhecimentos se desenvolvem a partir da experiência vivida. Nosso corpo se torna nosso diário de campo, onde cada rastejar, deslizar e dançar subscorre na pele, nos ossos e músculos, na memória. Estar em uma aula de dança com crianças é estar no momento presente. Somos este instante. Relacionar-se com as crianças, depois de nos tornar "gente grande". É preciso deixar os nossos sentidos irem além do conhecido, é olhar tudo pela primeira vez. Estar em sala de aula é viver em estado de descoberta, de questionar-se, de estudar e saber que só isso não basta. É pensar que estamos preparadas e depois simplesmente não conseguir lidar com a energia de dez crianças, dentro de uma sala em um dia chuvoso. É ficar pasmas com respostas simples, para perguntas que são complexas só em nossas cabeças. Às vezes, entrar na caixa de papelão é também só entrar na caixa, e só entrar na caixa já é muita coisa.

REFERÊNCIAS

- BARTENIEFF, Imgard e LEWIS, Dori. *Body movement – coping with the environment*. New York: Routledge, 2002.
 DAVIES, Mollie. *Movement and dance in early childhood*. London: Paul Chapman Publishing, 2003.
 FORTIN, Sylvie. "Educação Somática: Novo Ingrediente da Formação Prática em Dança." Cadernos do GIPE-CIT, Estudos do Corpo, Salvador, n.2, p. 40-55, fev. 1999.
 MILLER, Jussara. *Qual é o corpo que dança?: dança e educação somática para adultos e crianças*. Summus Editorial, 2012.
 NELSON, Robin. *Practice and Research in the arts: principles, protocols, pedagogies, resistances*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2013.
 STRAZZACAPPA, Márcia; MORANDI, Carla. *Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

1,2,3,4 - Acadêmicas da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.

5 - Professora da Graduação em Dança: Licenciatura da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS.

APÊNDICE E – TCLE Termo De Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Dança, Educação Infantil e Educação Somática: aproximações

Responsável: Kátia Salib Deffaci

Número do CAAE: 18809219.6.0000.8142

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante da pesquisa e é elaborado em duas vias, assinadas e rubricadas pelo pesquisador e pelo participante/responsável legal, sendo que uma via deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

"Dança, Educação Infantil e Educação Somática: aproximações" é uma pesquisa de Doutorado em Educação no Programa de Pós-Graduação - UNICAMP/Laborarte sob orientação da profa. Livre Docente Márcia Strazzacappa, que visa estudar as contribuições da Educação Somática para a Dança na Educação Infantil. Um dos focos da pesquisa é a investigação na formação de licenciandas em Dança no Projeto de Extensão ESPIRAL/UERGS. A metodologia da pesquisa é a Prática como Pesquisa/Practice as Research (PaR), com uso de instrumentos de pesquisa oriundos da Arte e da pesquisa em Educação. Sendo um campo novo de estudo, pretendemos descrever as práticas de dança na Educação Infantil orientadas pelas contribuições da Educação Somática, do ponto de vista da formação do professor-artista. Esperamos que essa pesquisa possa auxiliar tanto aos referenciais de formação de professores quanto aos referenciais do ensino da Dança na Educação Infantil.

Procedimentos:

Participando do estudo você está sendo convidado a: participar em 3 encontros, no caráter de grupo focal, com duração de uma a duas horas cada encontro, com práticas de dança, educação somática e produção escrita, que investigue as contribuições da Educação Somática na Dança em atividades já ocorridas no Projeto ESPIRAL. Os registros de cada encontro serão compostos de áudio, fotografias e da produção escrita durante o encontro. A coleta de áudio será apenas para fins de pesquisa, arquivado em poder da pesquisadora. Fotografias do grupo focal podem ser utilizadas para fins acadêmicos, com uso de máscara de imagem, preservando a identidade das participantes. A produção escrita servirá para fins de pesquisa, e caso utilizada em pequenos trechos transcritos terá a identidade da participante preservada. Se assim o desejarem, as participantes podem ter seus nomes veiculados como participantes do grupo, sem que sejam individualmente ligadas a algum material em específico. Será solicitado acesso ao arquivo de imagens da EMEI, de situações onde as participantes do projeto de extensão ESPIRAL atuaram.

Desconfortos e riscos:

Informamos que há a possibilidade de questionar aspectos de sua formação docente a partir da participação no grupo focal.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Benefícios:

Os benefícios diretos para as participantes envolvem o contato com a metodologia de pesquisa e com a produção de conhecimento que acontece no próprio grupo focal, podendo refletir sobre sua própria formação docente. Os benefícios indiretos nessa pesquisa envolvem a produção de conhecimento sobre a formação docente em Dança para atuação na Educação Infantil, que pode ser ampliada para a formação docente em geral.

Acompanhamento e assistência:

Você tem o direito à assistência integral e gratuita devido a danos diretos e indiretos, imediatos e tardios, pelo tempo que for necessário.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome poderá ser divulgado se assim você desejar, como participante do grupo focal, sem que nenhum material específico seja individualmente identificado.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Você será ressarcido(a) pelos seus gastos com transporte e será fornecida alimentação após os encontros. Será disponibilizado espaço adequado aos encontros, com a estrutura necessária para prática de dança, assim como itens normalmente oferecidos em studios de dança como o fornecimento de água potável, banheiro e vestiário.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Kátia Salib Deffaci, rua Capitão Porfírio, 2141 - Centro, Montenegro - RS, CEP 95780-000, telefone (51) 3632-4427 ou celular pessoal (51) 98340-6940, ou ainda pelo endereço eletrônico katia-deffaci@uergs.edu.br

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da FE da UNICAMP na Av. Betrand Russell, 801, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil; telefone (19)3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar, tendo ciência que posso suspender a participação e a autorização de uso de meus dados e imagem sempre que o desejar, mesmo após a assinatura abaixo, bastando para isso informar por mensagem ao endereço eletrônico da pesquisadora acima disponibilizado.

Através do consentimento abaixo, também disponibilizo o uso da minha imagem e voz, com resguardo da minha identidade, para fins dessa pesquisa, em formato de registro de áudio e fotografia, mantidos em guarda da pesquisadora pelo período de cinco anos, sendo descartados após esse prazo:

Nome do (a) participante da PESQUISA: Dança, Educação Infantil e Educação Somática: aproximações

_____ Data: ____/____/____.

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 466/2012 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante da PESQUISA: Dança, Educação Infantil e Educação Somática: aproximações. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante da PESQUISA: Dança, Educação Infantil e Educação Somática: aproximações.

_____ Data: ____/____/____.
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____