

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

INSTITUTO DE ARTES

DAFNE SENSE MICHELLEPIS

DANÇA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO:

ritmo, brincadeira e imaginação

São Paulo

2022

DAFNE SENSE MICHELLEPIS

DANÇA PARA CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO:

ritmo, brincadeira e imaginação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Artes. Área de concentração: Artes Cênicas. Linha de Pesquisa: Estéticas e Poéticas Cênicas. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Freitas Vilela.

São Paulo

2022

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

M623d Michellepis, Dafne Sense, 1971-

Dança para crianças na educação : ritmo, brincadeira e imaginação / Dafne Sense Michellepis. - São Paulo, 2022.

150 f.: il. color. + anexos

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lilian Freitas Vilela

Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes

1. Dança para crianças. 2. Educação de crianças. 3. Dança moderna. 4. Educação do movimento. I. Vilela, Lilian Freitas. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.

CDD 372.868

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

Michellepis, Dafne Sense. **Dança para crianças na educação:** ritmo, brincadeira e imaginação. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2022.

Aprovada em: 02-09-2022

Prof.^a Dr.^a: Márcia Maria Strazzacappa Hernández

Instituição: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP

Julgamento: Aprovada

Assinatura:



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

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Julgamento: Aprovada

Assinatura:



Prof.^a Dr.^a: Lilian Freitas Vilela

Instituição: Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP

Julgamento: Aprovada

Assinatura:



Dedico este trabalho ao Kito, companheiro e pai dos nossos filhos Athos e Tim, às crianças de todas as idades, à minha mãe Sandra (*in memoriam*) e ao meu avô “Papi” (*in memoriam*), que mostram que a vida não acaba quando o corpo se vai. Dedico também aos sobreviventes da covid-19.

AGRADECIMENTOS

À professora e orientadora Lilian Freitas Vilela, por todos os ensinamentos proporcionados ao longo de muitos anos de convivência artística, margeando os rios criativos para a realização desta pesquisa.

Às professoras Carolina Romano de Andrade e Márcia Maria Strazzacappa Hernández, “crias da Unicamp”, pelas contribuições na banca de qualificação, ajudando nos contornos finais da pesquisa, e também aos professores Vinicius Machado, durante o processo seletivo para ingresso do mestrado, e Anamaria Fernandes Viana, pelas interlocuções cúmplices ao longo da jornada.

Aos professores e equipe do Programa de Pós-graduação em Artes da UNESP, por toda a parceria e todo o suporte durante a realização do curso em período pandêmico.

Ao colega Christian Grinstein pela parceria no videodança *Fluxos Poéticos*.

À Mônica Caldas Ehrenberg e a todos os colegas do grupo de estudos GEPGEE da Faculdade de Educação da USP pelo estímulo inicial à vida acadêmica.

Aos colegas do grupo de pesquisa vinculado ao GPDEE da UNESP, Clara, Carol, Ana Lara, Renata, Gabriel, Giovanna, Júlia, Bruno e Ana Claudia pelas partilhas de inquietações e desobediências em encontros e conversas que se alimentaram mutuamente.

Ao meu avô Michel Michellepis (*in memoriam*), pelo corpo sempre presente no cultivo dos afetos, a meus pais, Byron Michellepis e Sandra Alice Sense Michellepis (*in memoriam*), pela energia vital, e aos meus irmãos, Krissos e Damon, que também se relacionam com o mundo através da linguagem do movimento.

Ao meu companheiro Kito Siqueira, pelas trilhas amorosas, com quem compartilho a educação dos nossos filhos Athos e Tim Michellepis de Siqueira, também admiradores do movimento e da música. Obrigada pela compreensão durante o período intenso de estudos, meninos.

À diretora da Balangandança Cia., amiga e irmã Georgia Lengos, pela visão ética e estética durante a construção de inúmeros caminhos para a arte; aos membros fundadores Anderson do Lago Leite, Cristian Duarte e Lilian Vilela; aos parceiros de ontem, Alexandre Peck, Livia Império; aos parceiros de hoje, Alexandre Medeiros, Anderson (Ders) Gouveia, Ciro Godoy, Clara Gouvêa, Isabel Monteiro, Alan Scherk, Marco Aurélio (Coré) Valente e Maristela Estrela, pelas vivências nos processos criativos e nas circulações da companhia. Aos que não aparecem na cena, mas dançam junto com a gente: Joyce, Fê, Silvine, Brunno e Júnio.

Vocês representam uma vida inteira. Um agradecimento especial à Clara Gouvêa, que me encorajou a ingressar no mestrado em Artes.

Aos amigos da ABRAORFF, Mayumi Takai, Maristela Mosca, Gabriela Abdalla, Patricia Cavicchioli, Sandra Kaetsu, Camila Ruiz, Sergio Tuck e todos os membros que por ali passaram, por compartilhar e desfrutar do mesmo amor e admiração pela abordagem Orff-Schulwerk, com valiosos ensinamentos e orientações.

Aos professores da SFOC, por me fazerem acreditar que era possível permear o universo da música com o passaporte da dança.

À professora Christa Coogan, por inspirar minha alma com suas aulas de dança, e ao professor Kofi Gbolonyo, que apresentou a complexidade rítmica da música e da dança africanas como brincadeira.

Ao grupo de percussão corporal Barbatuques, com quem pude construir caminhos criativos para a estreia do espetáculo *Só mais um pouquinho*, para crianças.

À Deise Alves, que compartilhou caminhos costurando e abraçando Barbatuques, Escola Viva e Balangandança Cia.

À Maria Ignez Americano e à Heloisa Pavan por fundarem a Escola Viva, um projeto educacional fruto de um sonho. Ao Francisco Ferreira pela direção pedagógica nos anos em que lá trabalhei e ao Bruno Belliboni do Grupo Bahema pela liberação do uso da logomarca e dos espaços da escola mencionados neste trabalho para fins acadêmicos. A equipe do Ateliê, em especial à Leila Bohn, Gustavo Kurlat, Marina Caron, Carmem Orofino e Família Botosso. A todos os professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental da Escola Viva, pelas trocas no quintal, na sala dos professores e em muitas salas de aula, trocas essas fundamentais para o desenvolvimento deste projeto. Aos amigos Renato Steffany, Daniela Giroto, Katia Keiko, Mária Xavier de Camargo, Flora Figueiredo, Naya Sá e Mariana e Renata Americano.

Aos autores e artistas parceiros nas elaborações de livros didáticos, Stella Ramos, Mairah e Maucha Rocha, Auber Bettinelli, Tiago Luz de Oliveira e, em especial, à Camila Carrascoza Bomfim, por evitar a reprodução do senso comum em termos musicais. À coordenadora Maria Helena Webster, que nos manteve no caminho de construção de muitas trilhas, articulando o ensino de artes com as exigências do MEC. À toda equipe da Editora do Brasil nestes dois anos de empenho.

RESUMO

Esta pesquisa aborda reflexões sobre dança para crianças através do entrelaçamento de experiências da autora como artista da dança, professora certificada na abordagem Orff-Schulwerk e professora especialista na área de dança dentro do currículo de uma escola particular na cidade de São Paulo. Em diferentes esferas relacionais, a dança e a música tinham como elementos comuns: o ritmo, a brincadeira e a imaginação. Assim, a pesquisa trata do fluxo de atravessamentos práticos e teóricos ocorridos tanto nos palcos quanto nas instituições do Ensino Básico, entendidos como lugares de encontros potentes para o fomento à criação autoral, à expressão e à prática artística da dança. Ao situar historicamente as concepções que nortearam os princípios da Balangandança Cia., companhia paulistana dirigida por Georgia Lengos, que pesquisa dança contemporânea para crianças de forma contínua desde 1997, da Orff-Schulwerk, abordagem integrativa de música, dança e palavra criada por Carl Orff e Gunild Keetman em 1924 e que, desde então, permanece em construção, e da proposta construtivista da Escola Viva, fundada em 1974 como um ateliê de artes e que, desde 2014, tem a dança como disciplina obrigatória no 3º ano do Ensino Fundamental, buscou-se tanger assuntos passíveis de reverberações para outros profissionais da área de artes e de educação em seus respectivos contextos. Por envolver um vasto material vivenciado ao longo de 26 anos como artista-criadora junto à Balangandança Cia. e de 16 anos de atuação docente na Escola Viva, foram respectivamente selecionados como recortes os espetáculos *Brincos & Folias* (1997), *O Tal do Quintal: brincadeiras, medos e sonhos* (2006), a *Festa das Cores* (2010-2019) na Educação Infantil, e a sequência didática *O ciclo da água no corpo* (2016) no Ensino Fundamental Anos Iniciais, intermediados por estratégias da abordagem Orff-Schulwerk. O eixo dessa trajetória circular foi o de estimular estados dançantes pelo ato de tocar, brincar e imaginar, guiados pelo respeito à infância e pela responsabilidade na formação da sociedade. A pesquisa foi ancorada nos estudos de autores como Gandhi Piorski, Carl Orff, Rudolf Laban e Jorge Larrosa. Com a presença de elementos musicais, cinéticos e simbólicos em todo o percurso da dissertação, a pesquisa busca instigar a criação de novas propostas pedagógicas e artísticas em dança através do corpo sensível, poético e imagético de crianças e adultos.

Palavras-chave: Dança contemporânea para crianças. Balangandança Cia.. Orff-Schulwerk. Dança na escola.

ABSTRACT

This research addresses reflections on dance for children through interweaving the author's experiences as a dance artist, a certified teacher in the Orff-Schulwerk approach, and a specialist teacher in the area of dance within the curriculum of a private school in the city of São Paulo, Brazil. In different relational spheres, dance and music had common elements: rhythm, play, and imagination. Thus, the research deals with the flow of practical and theoretical crossings (that took place both on stages and in Basic Education institutions), understood as powerful meeting places for the promotion of self-expression, artistic creation and artistic dancing. The author situates, historically and theoretically, the concepts that guided the principles of Balangandança Cia., a São Paulo-based company directed by Georgia Lengos, which has been continuously researching contemporary dance for children since 1997. Another pillar of this research is Orff-Schulwerk, an integrative approach to music, dance, and word created by Carl Orff and Gunild Keetman in 1924 and that has been under construction since then, besides the constructivist approach on which Escola Viva is based. This school, founded in 1974 as an Arts Atelier, since 2014, offers dance as a mandatory subject in the 3rd year of Elementary School, in which the researcher has 16 years of teaching experience, and conducting the event *Festa das Cores* (2010-2019). This work sought to address issues that could have repercussions for other professionals in the field of arts and education in their respective contexts, as it involves a vast amount of material experienced over 26 years of career as an artist-creator. We focus our research in the performances *Brincos & Folias* (1997), *O Tal do Quintal: brincadeiras, medos e sonhos* (2006), besides the didactic sequence *O ciclo da água no corpo* (2016) in Elementary School Early Years, all mediated by strategies from the Orff-Schulwerk approach. The axis of this circular trajectory was to stimulate dancing states through the act of touching, playing, and imagining, guided by respect for childhood and responsibility in the formation of society. With the presence of musical, kinetic, and symbolic elements throughout the text, this research seeks to instigate the creation of new pedagogical and artistic propositions in dance through the sensitive, poetic, and imagery bodies of children and adults. The research was anchored in the studies of authors such as Gandhi Piorski, Carl Orff, Rudolf Laban, and Jorge Larrosa.

Key words: Contemporary dance for children. Balangandança Cia.. Orff-Schulwerk. Dance at school.

LISTAS DE FIGURAS

Figura 1 - Ensaio no Parque do Ibirapuera em 1997, antes da estreia.....	29
Figura 2 - Representação triangular dos tópicos da Balangandança Cia.....	36
Figura 3 - Brincos & Folias com Anderson Leite, Dafne Michellepis, Lilian Vilela e Cristian Duarte, o elenco criador. Inauguração do Sesc Vila Mariana – SP, 2019.....	37
Figura 4 - Palavras e gestos. Brincos & Folias, BH e SP.....	43
Figura 5 - Cena final de <i>O Tal do Quintal</i> , 2006.....	45
Figura 6 - Laboratório de experimentações.....	47
Figura 7 - Representação triangular dos tópicos da abordagem Orff-Schulwerk.....	57
Figura 8 - Mapa sobre influências na formação da Orff-Schulwerk, de Elin Bergdahl.....	59
Figura 9 - Mary Wigman em <i>Dança das Bruxas</i> , Hexentanz I, 1914, e Hexentanz, Fragmento 4, 1926.....	67
Figura 10 - Barbara Haselbach ensinando movimentos e estudo de tensão. Orff-Institut, Salzburg, 1976.....	67
Figura 11 - Estudo de saltos em grupo e individual. Orff-Institut, Salzburg, 1976.....	67
Figura 12 - Imagens de Maja Lex.....	71
Figura 13 - Primeiros exercícios de regência praticados na Escola Günther.....	72
Figura 14 - Regência e improviso musical para a dança.....	73
Figura 15 - Crianças no ensaio da Abertura do Festival Olímpico. Berlim, 1936.....	77
Figura 16 - Danças circulares “Juventude Olímpica”. Abertura do Festival Olímpico. Berlim, 1936.....	78
Figura 17 - Ilustração de crianças tocando instrumentos ao ar livre.....	79
Figura 18 - Foto de crianças tocando instrumentos ao ar livre.....	79
Figura 19 - Crianças tocando na rádio as composições de Carl Orff e Gunild Keetman.....	81
Figura 20 - Cena do filme <i>Weihnachtsgeschichte</i> , História de Natal, 1964.....	83
Figura 21 - Extrato da BR TV film, 1975.....	84
Figura 22 - Carl Orff com crianças. Keetman nos programas de rádio e televisão com crianças.....	85
Figura 23 - Godela Orff, Gunild Keetman e as crianças durante as gravações do programa de televisão <i>Música para Crianças</i> , transmitido ao vivo entre 1957 e 1959.....	106
Figura 24 - Risco no quintal. Ensaio para performance de abertura.....	113
Figura 25 - De fora para dentro. Ambientação feita pelos pais, 2013.....	115
Figura 26 - Prólogo da Festa das Cores. Espiral no centro do quintal, 2015.....	116
Figura 27 - Rodada de nomes e partes do corpo. Grupo Verde em 2019.....	118
Figura 28 - Atividade individual e coletiva com barbantes no processo da festa, 2019.....	120
Figura 29 - Professoras, estudo de espaço e atividade com barbantes. Reunião pedagógica, 2019.....	121
Figura 30 - Ensaio com as crianças e cena noturna da estrela durante a festa em 2017.....	121
Figura 31 - Ensaio do <i>Alumiou</i> com grupos do período matutino. Festa das Cores, 2019.....	124
Figura 32 - <i>Alumiou</i> de costas para as lanternas durante a festa em 2017.....	124
Figura 33 - Dança de uma classe em 2012, à esquerda, e dança de uma classe durante a festa em 2017, à direita.....	126
Figura 34 - Ensaio da Ciranda com 3 Grupos Verdes em 2019.....	127

Figura 35 - Representação triangular dos tópicos da pesquisa na escola.....	129
Figura 36 - Trabalho com as mãos na sala do professor polivalente.	139
Figura 37 - Espreguiçando na sala do professor polivalente.	139
Figura 38 - Tocando na cabeça na sala do professor polivalente.....	139
Figura 39 - As vogais na brincadeira da força.	140
Figura 40 - A brincadeira do trem.....	141
Figura 41 - Estimular a coordenação motora pelo ritmo, brincadeira e imaginação.	143
Figura 42 - Prática do toque na coluna.	143
Figura 43 - Exploração de formas corporais em diferentes níveis espaciais, em 2016.	146
Figura 44 - Lição de casa: Desenho do caminho da água pelo corpo.	147
Figura 45 - Práticas de sensibilização. Momento de ver o objeto que estava dentro do saco.	149
Figura 46 - Forma a ser descoberta representada no corpo pela percepção do tato, e forma após ser descoberta sendo representada pela percepção do tato e da visão.	149
Figura 47 - Mistura de desenho e fotografia após a lição de casa Corpo Mineral.....	150
Figura 48 - Ciclo da Água no corpo: espaço compartilhado na criação.	151
Figura 49 - Ciclo da Água no corpo: brincadeiras e imaginação.....	153
Figura 50 - Ciclo da água: compartilhar.	153
Figura 51 - Postura de estudante preenchida pelo aluno e pela professora, 2017.....	162
Figura 52 - Georgia Lengos, Lilian Vilela e Dafne Michellepis. Finlândia, 1997.	183
Figura 53 - <i>Brincos</i> . Palco e plateia. Virada Social. Brasilândia, São Paulo-SP.....	183
Figura 54 - <i>Brincos</i> . Palco e plateia. Gabriela Mistral. Santiago, Chile.	183
Figura 55 - <i>Brincos</i> . Palco e plateia. Escola na Lapa, São Paulo-SP.....	184
Figura 56 - <i>O tal</i> . Praça Boaçava, São Paulo-SP. À direita, toque na coluna. Aeroporto de Belo Horizonte, 2006.	184
Figura 57 - <i>O tal</i> . Varal e chuva. Estúdio Nova Dança. São Paulo-SP, 2006.....	184
Figura 58 - I Simpósio Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, 2011.	186
Figura 59 - Cartaz de divulgação e foto na conclusão do X Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, 2020.....	186
Figura 60 - Oficina <i>Novas narrativas para conhecidos movimentos</i> . Ciclo do Grupo de Estudos Virtual Orff-Schulwerk, 2021.	186
Figura 61 - Dança e música com quatro dançarinas núbias. Foto retirada do capítulo “Música Elementar” da biografia de Carl Orff. Foi feita uma pesquisa de imagens que tornassem mais evidente a relação entre dança e música sendo tocada no tambor, remetendo-se à frase “o tambor induz a dança” (ORFF, 1978, p. 17).	187
Figura 62 - Dança e música núbias. <i>Circa</i> de 1900.	187
Figura 63 - Devolutiva dos pais sobre vídeo com material das aulas de dança. 2015.....	192
Figura 64 - Devolutiva dos pais sobre vídeo com material das aulas de dança. 2015.....	193
Figura 65 - Devolutiva dos pais sobre vídeo com material das aulas de dança. 2015.....	193

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

Balangandança	Balangandança Cia.
<i>Brincos</i>	<i>Brincos & Folias</i>
<i>O Tal</i>	<i>O Tal do Quintal: brincadeiras, medos e sonhos</i>
SFOC	San Francisco Orff Course
Unicamp	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
CAPÍTULO 1 A natureza artística: a Balangandança Cia.	29
1.1 Brincos & Folias	36
1.1.1 Brincadeira	38
1.1.2 Imaginação e o gesto na dança.....	40
1.1.3 Técnica corporal.....	43
1.2 O Tal do Quintal	44
1.2.1 Espaços do corpo, simbólico e concreto	46
1.2.2 Improvisação e prática somática na dança	48
1.3 A natureza do encontro com as crianças.....	53
CAPÍTULO 2 A natureza pedagógica: A abordagem Orff-Schulwerk.....	57
2.1 A interpenetração do movimento e da música elementar	62
2.2 A Escola Günther - 1ª fase da abordagem Orff-Schulwerk	68
2.2.1 Regência: o gesto do corpo todo	71
2.2.2 <i>Carmina Burana</i> : A popularização de uma fonte erudita	75
2.2.3 Entrada e Dança Redonda das Crianças e Meninas	76
2.3 A criança no firmamento - 2ª fase da abordagem Orff-Schulwerk.....	79
2.4 Meu encontro com a Orff-Schulwerk	86
2.4.1 No início era o tambor.....	87
2.4.2 Os elementos do movimento	93
2.4.3 Fundamentos pedagógicos da abordagem Orff.....	96
2.4.4 A formação na abordagem Orff-Schulwerk pela SFOC	99
2.4.5 Reflexões sobre a dança na formação da SFOC e derivações.....	101
CAPÍTULO 3 A natureza educativa: a dança na Escola Viva	109
3.1 A semente da escola foi um ateliê.....	109
3.1.1 A dança no Atelier.....	111
3.2 A Festa das Cores: O evento do Grupo Verde	113
3.2.1 A dança no Infantil: A forma da festa	116
3.2.1.1 A entrada das lanternas.....	117
3.2.1.2 Dança das réguas	120
3.2.1.3 Alumiuu.....	121
3.2.1.4 A dança da classe.....	124

3.2.1.5 A Ciranda das Cores	126
3.3 A prática pedagógica no espaço educador: diferenciação pedagógica.....	127
3.4 A dança no fundamental.....	130
3.4.1 Fundamentos de uma sequência didática.....	132
3.4.1.1 O eixo temático comum a todas as disciplinas	134
3.4.2 Fundamentos da sequência pela interdisciplinaridade.....	136
3.4.2.1 As vogais na brincadeira da força (1)	140
3.4.2.2 A brincadeira do trem (2).....	141
3.4.2.3 Brincando de dançar desde o aquecimento (3)	142
3.4.2.4 Ampliando a consciência corporal do bicho homem (3)	144
3.4.2.5 “Pego tudo...”: encerrando com a conexão entre palavras, gestos e intenções (4).....	145
3.4.3 Mergulho na sequência	145
3.4.4 Curiosidade e sensibilização: significado às formas	148
3.4.5 Práticas de composição.....	150
3.4.5.1 A dança e a música.....	152
3.4.5.2 A dança, a brincadeira e a imaginação.....	152
3.5 Formas institucionais: registros do trabalho diário	153
3.5.1 Processo avaliativo	157
3.5.2 Reunião de pais.....	163
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	165
REFERÊNCIAS.....	171
APÊNDICE	181
ANEXOS	183

INTRODUÇÃO

Eu me arrisco a iniciar a escrita desta dissertação de forma mais aberta e menos formalizada, na sonoridade do ritmo oral e algumas reticências, indicando que almejo trilhar este percurso a partir do meu lugar de fala, um caminho no qual as palavras estejam em consonância com os pensamentos do corpo, a fim de comunicar as poéticas da dança que atravessaram minha história como educadora e artista. As ideias parecem estar no ar, e, respirando-as, farei do fluxo entre o dentro e o fora a constituição de uma escrita somática que entrelaça ideias errantes e transborda a experiência do corpo como a fonte de processos acadêmicos vivos (FERNANDES, 2019).

Considero que a tridimensionalidade e a complexidade do corpo oferecem um amplo espectro de possibilidades temáticas, mas como nomeá-las? Em qual ponto me aquietar para ouvir uma ideia e abaixar as vozes das tantas outras que clamam por serem desenvolvidas e serem compartilhadas? Como viver, falar e escrever sobre elas? Como escolher uma trilha para narrar sobre os significados de “ganhar corpo” e dançar? Ou seria um modo de “*corpar*”?

O incômodo nasceu junto com a necessidade de nomear o que acontece quando o corpo e a informação se encontram, porque isso se dá como quando o inverno adentra pela primavera, ignorando calendários. Foram várias tentativas com verbos: encarnar, corporificar, encorpar, corporalizar, carnificar, virar corpo, e até mesmo a tentativa de deixar “*embodiment*” em inglês, sem traduzir. Nenhuma delas conseguia indicar com justeza que a ação que ocorre nesse encontro não é algo que acontece ao corpo, mas sim um tipo de ação que faz o corpo estar sempre se fazendo corpo (sem nunca ficar pronto), justamente porque é a troca de informação entre o corpo e o ambiente que vai fazendo o corpo existir. (KATZ, 2021, p. 19)

Por relacionar o verbo “ganhar” com um sentimento de alegria e realização, ou seja, por relacioná-lo mais com coisas boas do que ruins, por exemplo, ganhar um abraço, um jogo, um prêmio, mas principalmente um presente, o “ganhar corpo” relacionado à infância pode significar engrandecer-se simbólica e existencialmente.

Ganhar um presente cria uma marca no tempo linear, mas o “ganhar corpo” cultiva a presença em camadas múltiplas da percepção no tempo cíclico e infinito. É assim que entendo a corporeidade, como algo que amplia a percepção de um tempo atemporal, que não sentimos passar. O corpo presente e integrado parece ter o poder de, por vezes, materializar o sutil, tocar o invisível e ser eterno.

Será abordada a ideia do corpo não meramente biológico e/ou mecânico, mas sim o corpo-sujeito apresentado por Lilian Vilela, que conceitua a *dança como a pronúncia do mundo* (VILELA, 2010), considerando a existência de um corpo próprio engajado com as

vivências, sujeito que tem e é corpo atravessável e relacionável no mundo, sujeito de si e sujeito a mudanças.

O corpo-sujeito que agora estou (pois ele é sujeito a mudanças) tem elementos fundantes fornecidos tanto pelos corpos dos meus ancestrais que não conheci, como também pela interferência direta e indireta de corpos afetivos, em momentos de bem e de mal querer; corpos conhecidos intimamente, como de meus pais, irmãos, filhos e amigos de profissão, e outros de forma superficial, mas não menos marcante, como os de alunos, pessoas desconhecidas, animais, entre outros. Fui tornando-me corpo pelo cotidiano e pelo inabitual. Ganhei o corpo dos meus professores do primário (sim, sou antiga), de anônimos nas ruas, nos transportes públicos, de artistas nas mídias e dos mestres da faculdade de dança. Sigo ganhando corpo das crianças, por vezes ganhando junto corpo de mar, areia, pedra, fogo, chuva e cachoeira.

No meu pensamento, o corpo se personifica em matéria efêmera, e busca aqui nas palavras um meio de se manifestar pela escrita. Absorvo estados errantes como parte do processo de escrita, aproximando a tese dos procedimentos da pesquisa artística que realizo no meu corpo, inclusive docente.

O chamado para o campo dos estudos acadêmicos iniciado na Unicamp durante a graduação foi posteriormente alimentado pelo GEPGEE¹, coordenado pela Prof.^a Dr.^a Mônica Caldas Ehrenberg (FEUSP), junto ao qual identifiquei que precisaria aprender a desenvolver um olhar crítico e reflexivo sobre as publicações, sobre os acontecimentos. No mestrado orientado pela Prof.^a Dr.^a Lilian Freitas Vilela, busco aprofundar no sentido de transformar o contato com o meio acadêmico e a diversidade de experiências vividas na fricção entre trabalho artístico e docente para articular estudos teóricos e reflexivos em processos criativos de escrita em dança.

Inicialmente, minha pesquisa de campo seria investigar um processo específico com cujos procedimentos eu estava familiarizada. Tratava-se do evento Festa das Cores, uma comemoração que marca a mudança do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental Anos Iniciais da Escola Viva², que normalmente ocorre de forma presencial no quintal do Infantil. Devido à pandemia, o evento de 2020 foi cancelado e a partir desse momento tive dificuldade para escolher um novo tema para a qualificação e, futuramente, a dissertação. Como escolher outro

¹ Grupo de Estudos e Pesquisas em Gestualidade, Expressão e Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, do qual participei efetivamente de 2015 a 2017.

² Instituição de ensino particular situada na cidade de São Paulo, na Vila Olímpia, composta pelos três segmentos da Educação Básica Formal – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio e por um Atelier. Disponível em: <https://www.escolaviva.com.br/quem-somos>. Acesso em: 13 out. 2022.

tema sem mudar o campo de estudo da pesquisa, sem perder o foco na relação entre criações artísticas e pedagógicas de dança para crianças?

Após perder a Festa das Cores como campo de investigação para o mestrado, ingressei como membro de uma equipe de artistas/autores de conteúdo para escrever sobre dança em coleções destinadas ao Ensino Fundamental a concorrer no edital PNLD³. Interpretei o convite para tal escrita como um desvio estranho dos chamados do mundo (LARROSA, 2018). Se minha prática sempre se pautou na experiência presencial, no contágio sinestésico e sutil do corpo-sujeito, teria eu vocação para escrever a distância sobre dança para professores e crianças do ensino formal dentro da censura e formatação que o mercado/edital/governo atual tem exigido, concomitantemente ao mergulho na escrita somática a que me propus para o mestrado? Seriam esses dois mundos distintos, sem conexão possível? O questionamento sobre a vocação diante de tal exigência me levou às explanações sobre o ofício do professor.

Descobrir uma vocação não é apenas averiguar o que gostamos ou o que nos satisfaz, mas o que ela exige de nós. Essa exigência tem a ver com co-responder ao que há aí para aprender, para interpretar, para fazer, para pensar. Sem essa dimensão que, para Deleuze, tem a ver com a verdade, com a exigência da verdade, a prática de qualquer atividade, qualquer ofício, permanece na frivolidade, na superficialidade, na aparência, no caráter convencional e vazio do meramente mundano (no sentido convencional), ou no engano, na dissipação, no egocentrismo e nas insatisfações do meramente amoroso (no sentido emocional).

Por outro lado, os diferentes mundos entre os quais descobrimos esse que nos interessa, esse que nos chama, não estão separados, mas estão entrelaçados entre si de maneiras misteriosas. Os mundos diferentes se interferem uns com os outros, reagem uns aos outros, se recordam uns sobre os outros. É por isso que a descoberta de uma vocação às vezes requer desvios estranhos. (LARROSA, 2018, p. 63)

Assim como Larrosa, o livro *Como se faz uma tese* (2014) de Umberto Eco também oferece dicas para a escolha do tema da dissertação, considerando itens como a experiência e a compatibilidade⁴: ser compatível com as memórias, compatível com a vida presente e com projetos futuros. As colocações de Eco foram apontadas por Valquíria Prates (2019) em seu caminho acadêmico e me inspiraram a buscar a elaboração crítica de experiências, identificando problemas e desafios para encará-los com método e melhor compartilhar os saberes dela provenientes.

³ Sigla para Programa Nacional do Livro e do Material Didático, que avalia e disponibiliza de forma sistemática, regular e gratuita, obras didáticas, pedagógicas e literárias (entre outros materiais de apoio à prática educativa), às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-aco-es-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld>. Acesso em: 13 out. 2022.

⁴ Entendido por funcionamento em conjunto, simultaneidade.

Um dos desafios foi o de comunicar pela linguagem escrita as premissas que me regem na linguagem da dança. Parto do princípio de que qualquer um – no sentido de todos – pode dançar, pode se expressar pela linguagem artística do corpo. Acredito na ideia de que o conhecimento de si confere a presença e a intimidade necessárias para se criar, em tempo real, estados intercessores⁵ de brincadeira e dança em diversos espectros de relacionamento, dentre eles no âmbito intergeracional mediado pelo espaço físico em comum (VASCONCELLOS, 2005).

Confronto tal princípio com a escola como campo de atuação. É em torno de um projeto educacional que a rotina escolar se estabelece, contando com pessoas de diversas idades e bagagens culturais, para compartilhar o tempo e o espaço comum, destinado à promoção do contato com e pelo conhecimento. A meu ver, tal fato torna a escola um campo fértil para se trabalhar o ensino da dança. Mas sobre qual dança estou a falar? Definitivamente não é sobre aquela que atende a uma técnica ou estética apenas, mas aquela que nasce de uma ampla variedade de explorações, experiências e vivências, possibilitando criar espaços colaborativos de saberes, através de corpos e seus relacionamentos. Seguindo a denominação de Uxa Xavier, refletindo sobre a dança contemporânea para crianças:

Fico me perguntando, diante desse novo contexto, por que não Dança contemporânea para crianças e adolescentes, se também temos Ballet, Dança moderna, Jazz e Sapateado para crianças e adolescentes? Estou citando só alguns exemplos. São estilos, são opções artísticas, são identidades. Afinal, eu não saberia dar uma aula de sapateado, como também um professor de sapateado não saberia dar uma aula de dança contemporânea. Isso, entretanto, não quer dizer que um dançarino contemporâneo não deva sapatear. Se ele souber, ótimo, mais um instrumento de investigação para seu trabalho. (XAVIER, 2007, p. 63)

A escola também pode ser um espaço para se refletir sobre o mistério e os segredos do corpo e do conhecimento. A presença da dança como conteúdo curricular é recente, mas o conceito da educação de corpos é antigo. Salas de aulas com carteiras e a conduta militar de disciplinarizar os corpos (FOUCAULT, 1987) fazem parte da história da educação formal há muito tempo e, apesar de atualmente as diretrizes da BNCC, Base Nacional Comum Curricular⁶, contemplar propostas de Danças tanto na Área de Linguagens pelo componente Artes quanto na área da Educação Física, o corpo parece seguir deslocado das prioridades do

⁵ A ideia de intercessores é baseada em um conceito de Deleuze apresentado por Jorge Vasconcellos (2005), que diz que sem eles não há criação, não há pensamento. Se os intercessores direcionarem o pensamento, irei considerar o pensamento do corpo formado com e pelo movimento dançante e brincante na formação do sujeito.

⁶ A BNCC é um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas que auxilia na elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio no Brasil.

ambiente escolar, que diminui ou ignora os conteúdos, procedimentos e métodos próprios dessa área de conhecimento.

Não irei discorrer sobre as possíveis causas do afastamento entre a promoção do conhecimento pelo corpo sensível e a escola na linha histórica das sociedades ocidentais, mas vale contextualizar que, pelos avanços da neurociência e pelos estudos de Bonnie Bainbridge Cohen a respeito de como a mente se manifesta através do corpo em movimento (COHEN, 2015), tornou-se evidente que o corpo é responsável por ativar boa parte do que ocorre no cérebro. O sistema nervoso central é uma estrutura fundamental, mas viu-se que o conhecimento e, antes dele, o pensamento são constituídos a partir de redes que incluem os sistemas sensório-motor, límbico e imunológico ativados pelo movimento e pela mente. Assim, acionar estados corporais entrando em contato com o fluxo das emoções, cuidam do organismo ao mesmo tempo que ajudam o cérebro a produzir conhecimento.

Esse quadro de acionamento intelectual tão característico da dança está presente no ato de brincar. O universo das brincadeiras proporciona no corpo-sujeito da criança os mesmos aspectos relativos aos que os métodos de dança tendem a desenvolver no corpo de dançarinos, coreógrafos e, eventualmente, no corpo daqueles que se dedicam aos seus estudos⁷. A brincadeira, assim como a dança, pode envolver os aspectos físicos, emocionais, intelectuais, criativos e estéticos no sujeito que, mesmo sem perceber, está a articular suas capacidades neurosensoriais e musculares com a imaginação em atitudes envolvendo a mente e o coração. Brincar de dançar e dançar como se estivesse brincando podem ativar caminhos de busca, investigação, descobrimento e aperfeiçoamento das capacidades de discernimento crítico, cognitivo e sensível.

A trajetória que percorri até aqui foi cadenciada pela arte, educação e brincadeira, recheada pelo que imaginava ser o mais adequado a cada situação vivida, por isso, tenho buscado suportes teóricos para embasar ou refutar hipóteses acerca do entrelaçamento desses temas.

A partir de estudos da educação somática e da dança, a noção de movimento como gênese do pensamento entende o corpo de forma integrada no pensar/sentir/agir, com todos os sistemas corporais.

Esta pesquisa traçou um percurso autoetnográfico ao revisitar memórias, arquivos pessoais, registros de apresentações e documentos escolares, concomitante a uma revisão

⁷ Historiadores, antropólogos e críticos da dança.

bibliográfica acerca da história da abordagem Orff-Schulwerk, através de leituras e algumas traduções, a fim de contribuir com o conhecimento nessa área de arte e educação.

Recorro às memórias de situações antigas provocadoras das experiências de dança que compartilharei pelos capítulos. São experiências com fluxos contínuos e imprevisíveis que balançam feito às ondas do mar, movimentos tecidos pela trama do coração que pulsa entre a arte e a educação, entre os estudos e a escrita acadêmica.

As memórias que me levaram para dançar nos palcos e na escola

Memórias. Ah, as memórias! Muitos autores discorreram sobre a memória mostrando construções caleidoscópicas acerca desse tema. Seja pela referência espacial cartográfica de Suelly Rolnik (1989), cuja construção dinâmica se forma na simultaneidade de afetos, na presença, no tempo atual, sensível, relacional e existencial entre as pessoas; seja na cosmologia de Ailton Krenak (2019) e dos povos de tradição oral que cultivam na própria experiência da vida as memórias capazes de criar outros mundos; seja pela referência de Ulpiano Meneses (2007), que discorre sobre a memória para além da perspectiva verbal, relacionando-a também com a imaginação atravessada por pessoas e contextos; ou ainda por Maurice Halbwachs (1990), para quem a memória tecida por corpos integrados é individual e coletiva e atua como agente de vínculo e significado. Todas essas ideias envolvem o corpo-sujeito no tempo/espaço concreto e abstrato.

Volto no tempo ao momento da escolha profissional. Com dezessete anos de idade, eu tinha consciência de que gostava de me comunicar pelo corpo, de contar com ele para compartilhar minhas descobertas, pensamentos e estados de presença. Acreditando que o corpo era menos capaz de mentir do que as palavras, e imaginando que fazer faculdade de dança me manteria feliz e curiosa, me inscrevi para prestar o vestibular do curso superior em Campinas. Durante a graduação em dança na Unicamp diversas aulas práticas eram feitas com música ao vivo⁸ e, dentre as teóricas, tive aula de licenciatura⁹ com a professora Isabel Azevedo Marques. Após formada, fui convidada por ela para participar de um projeto de pesquisa em andamento, que investigou a dança com jovens em escolas públicas na cidade de São Paulo, através de temas e movimentos relativos ao universo adolescente e juvenil. Integrei o elenco já composto por Georgia Lengos, Lilian Vilela e Suselaine Martinelli. Como estavam desde o início, elas participaram ativamente da elaboração e da catalogação dos dados da pesquisa, baseados na análise de movimentos dos estudos de Laban, bem como

⁸ Os instrumentos utilizados com mais frequência eram o atabaque, o saxofone e o piano.

⁹ Código EL 652, para a disciplina Didática para o Ensino da Dança, IA, Unicamp, em 1990.

foram as intérpretes-criadoras do espetáculo *Corpo Dócil*¹⁰, concebido e dirigido por Isabel Marques. Esse trabalho foi o embrião das propostas hoje desenvolvidas pelo Caleidos Cia. de Dança, que trabalha com o conceito de interatividade por meio da linguagem da dança, estuda o papel do artista-docente, desenvolve espetáculos de dança contemporânea com uma visão artístico-educativa e promove contextualizações temáticas por meio da dança.

O projeto me influenciou nas concepções entre os saberes da dança e a escola enquanto instituição de ensino. Reforçava os elementos que havíamos estudado nas salas de aulas na licenciatura e as colocavam no espaço maior, no lugar das incertezas decorrentes da construção coletiva, do fazer ao vivo, presencial, sujeitos às interações com o público. Dançar com 21 anos para adolescentes em São Paulo era como entrar no mar e reconhecer a água dentro e fora do corpo. O local onde foi feita parte da pesquisa e onde ocorreu a estreia de *Corpo Dócil* era uma escola¹¹ na qual meses antes eu havia assistido um campeonato de skate. Levar a dança para o pátio da escola abria espaço para comover – no sentido de mover junto – outro território, outra estética. O trabalho foi apresentado na daCi Conference¹² em 1994, na Austrália. A daCi é uma ONG que a cada três anos organiza conferências para fomentar encontros e fortalecer a dança como linguagem artística. As conferências da daCi foram como escolas esparsas no tempo e no espaço para mim. Participei de algumas edições¹³ e em cada uma delas aprendi diferentes facetas da dança, das crianças, dos adolescentes e dos múltiplos perfis dos profissionais que se dedicavam aos estudos na área.

Ao voltar da Austrália para São Paulo não mais dancei esse espetáculo, mas procurei manter reverberando seus questionamentos. Trabalhei por um ano em uma produtora de filmes publicitários. A vivência com o meio publicitário forneceu-me o vocabulário da linguagem do cinema, além da visualização das etapas de construção de um comercial. O processo publicitário da década de 90 me ensinou a trabalhar em equipe e me fez perceber

¹⁰ O espetáculo *Corpo Dócil* fez parte do Projeto de Pesquisa Terpsichore, de autoria de Isabel Marques. Desenvolvido com apoio da Bolsa Vitae de Artes 1993, foi apresentado em escolas de Segundo Grau, atual Ensino Médio, da 14ª DRE da Rede Estadual de Educação de São Paulo e na 9ª Conferência daCi, que será explicada na sequência. A análise crítica desse projeto forneceu a base para a tese de doutorado de Isabel Marques, defendida e aprovada pela USP em 1996. Disponível em: http://wikidanca.net/wiki/index.php/Caleidos_Cia._de_Dan%C3%A7a. Acesso em: 10 ago. 2022.

¹¹ Escola Estadual Alberto Levy, situada na Av. Indianápolis, 1570, São Paulo.

¹² daCi é a sigla para Dance and the Child International. Durante a conferência uma extensa programação reúne educadores e professores de dança com seus grupos de crianças, jovens, artistas, acadêmicos e simpatizantes da arte da dança, para experimentar a arte como criadores, performers, pesquisadores, participantes e espectadores. Durante o período de uma semana, são oferecidos workshops, palestras, performances e espetáculos feitos com ou para crianças e jovens.

¹³ Além da conferência na Austrália em 1994, eu participei da conferência de 1997 na Finlândia, de 2000 no Brasil e de 2006 na Holanda.

novos pontos de vista sobre questões técnicas operacionais em relação aos corpos em movimento.

Depois de sair da produtora participei de outros projetos de dança contemporânea com as colegas, também veteranas da Unicamp, Marinês Calori e Jussara Miller no espetáculo de dança *Corpos de Rua*, por meio do qual pela primeira vez tive contato com a pesquisa de Klauss, Rainer e Angel Vianna. Participar do processo de montagem e das apresentações desse trabalho reafirmaram em mim o apreço pelo entrelaçamento da dança com o teatro e a música ao vivo, que sempre me interessaram.

Um dia recebi um telefonema de Georgia Lengos me perguntando o que eu achava de experimentar fazer um trabalho de dança contemporânea para crianças. Aceitei imediatamente, e assim foi lançada a primeira semente do que se tornou a Balangandança. A ideia de Georgia surgiu em 1996 enquanto ela, professora de dança em uma escola de São Paulo¹⁴, olhava as brincadeiras livres de crianças na hora do recreio. Foi ali o momento no qual ela teve o *insight* sobre a relação proximal entre os procedimentos da dança contemporânea e as dinâmicas observadas no brincar das crianças. Como não havia trabalhos com esse foco no Brasil, resolvemos pesquisar como seria nosso jeito de dançar as brincadeiras e brincar com a dança, postura esta que influenciou minhas escolhas desde então. Eram ações que lidavam com a alternância de velocidade, com o uso do peso em impulsos diversos, com as ocupações do espaço em todos os planos, níveis e direções, em fluxos livres e controlados, proporcionando relacionamentos entre pessoas, arquiteturas, objetos etc.

Naquele tempo não se falava em culturas da infância¹⁵ como se fala hoje. Segundo autores como James, Jenks e Prout (2004) e Qvortrup *et al.* (1994), as concepções tradicionais, que durante tanto tempo dominaram os estudos da infância, conduziram ao silenciamento das crianças e da infância, focalizadas como objetos passivos da socialização imposta pelos adultos, e era justamente esse aspecto reducionista que tínhamos o intuito de combater.

O impulso original de Georgia estava alicerçado na concepção de apresentar uma dança autoral (LOUPPE, 2000) voltada ao público infantil, por isso, foi feita a escolha de se criarem procedimentos a fim de possibilitar a pesquisa aprofundada no/do corpo-sujeito em

¹⁴ Colégio Oswald de Andrade, atual Oswald/Caravelas.

¹⁵ A cultura da infância é um campo temático recente nos estudos da sociologia da infância. Veio se estruturando a partir da década de 90 em torno de alguns princípios, sendo o principal a concepção de infância como uma construção social.

suas brincadeiras pelo viés da dança, considerando-o como fonte de elementos presentes e acessíveis no repertório corporal, independentemente da faixa etária.

Essa era uma proposta diferente para a época. O que todos viam – principalmente pela televisão – fortalecia o conjunto de diretrizes normatizadores dos comportamentos voltados para a produção e o consumo, no conceito da sociedade disciplinar. Queríamos, assim, verificar se nossa pesquisa em dança pensada para o público infantil iria atrair a atenção das crianças. Nosso objetivo era ajudá-las a se reconhecerem de imediato, e fornecer referências éticas e estéticas de estados dançantes enquanto modo de se expressar, agir e pensar o mundo. Queríamos proporcionar referências diferentes daquelas conhecidas danças difundidas pelas mídias de massa. Assim, foi o desejo de criação da Balangandança Cia., dirigida desde 1997 por Georgia Lengos, de unir arte e educação com trabalhos originais de dança contemporânea dirigida ao público infantil, respeitando as crianças como espectadores criativos e participativos. Sou artista-criadora integrante da Balangandança desde sua fundação e, nestes 25 anos, dançar junto com crianças me propiciou aprender a lidar com a vulnerabilidade minha, dos outros e das relações, me ensinou sobre escuta e adaptabilidade, sobre a necessidade de rever pontos de vista, a desfrutar seriamente do universo da brincadeira a zona neutra onde tudo pode acontecer. Afinal, “a dança nos lembra a todo instante a essência da transição, da transformação e do prazer que as mudanças podem gerar, enquanto a arte do movimento inerente à vida” (MICHELLEPIS, 2007, p. 132).

Aliada à experiência artística da Balangandança, atuei como professora de dança durante 16 anos na Escola Viva na cidade de São Paulo, o que formou grande parte de minha experiência pedagógica com o ensino de dança para crianças dentro de uma instituição regular de ensino. Entre os palcos e as salas de aula, realizei formação e certificação como professora na abordagem Orff-Schulwerk, que me permitiu experimentar a natureza pedagógica ao criar aulas de dança relacionadas com a música. Em diferentes esferas relacionais, a dança e a música vividas nessas três experiências continham elementos comuns: o ritmo, a brincadeira e a imaginação.

A reunião desses três pilares, de características complementares – a natureza artística da Balangandança, a natureza pedagógica da abordagem Orff-Schulwerk e a natureza educacional da Escola Viva –, está entrelaçada em meu modo de dançar e conceber aulas de dança para crianças. Destaco, nessa teia emaranhada, as relações entre a brincadeira e a ludicidade na linguagem corporal da criança, as relações rítmicas e pulsantes do corpo em estado de dança e a imaginação inventiva de criar novos gestos, espaços e histórias.

Por estes caminhos, trilho os capítulos seguintes e convido você, leitor, a vir comigo.

CAPÍTULO 1 A NATUREZA ARTÍSTICA: A BALANGANDANÇA CIA.

Figura 1 - Ensaio no Parque do Ibirapuera em 1997, antes da estreia.



Foto: Gil Grossi.

Antes de apresentar dados sobre a companhia que embasa a parte artística desta dissertação, apresento uma imagem em preto e branco com quatro pessoas em um parque. Em uma pequena clareira entre as árvores, duas pessoas estão no ar e as outras duas brincam de equilibrar um cabo de vassoura imaginário.

Sem revelar as cores, a imagem pode convidar o leitor ao adentramento, pode convocar a atividade da imaginação de quem a vê para que, a partir do próprio repertório, possa, pela memória da infância, compor junto o quadro desse registro e assim a interpretar de forma pessoal. Para mim, essa foto suspende e atualiza no tempo a potente latência do que estava para nascer: a Balangandança Cia.

A natureza artística da companhia nasceu de uma ideia (acredito eu da alma) de Georgia Lengos, sua diretora, em fusão com nossas¹⁶ contribuições. Antes de ingressar na Faculdade de Dança (Unicamp), Georgia frequentou os cursos de História (USP) e Jornalismo (PUC), conferindo a ela foco e sensibilidade na construção de caminhos que buscam “compreender os contextos das situações e os assuntos em questão” (LENGOS, 2008, p. 11-12). No Ensino

¹⁶ Lilian Vilela, Anderson do Lago Leite, Cristian Duarte e Dafne Michellepis.

Médio, frequentei a mesma escola¹⁷ que Georgia, mas só a conheci de fato na Unicamp, participando da concepção do espetáculo *Flash e Queixa* (1991), dirigido por João Carlos Dalgalarrondo¹⁸, com foco na relação entre a dança e a música cênica¹⁹. Nesse trabalho, com o bom humor do diretor aliado às contribuições de Márcia Strazzacappa, foi possível brincar de dar corpo às ondas sonoras emitidas pelos instrumentos²⁰, bem como conhecer pela dança Georgia Lengos, Lilian Vilela, Sandra Cavallini e Valéria Franco, que alimentaram minha imaginação. Anos depois, Lilian e Sandra aprofundaram o contato com as danças brasileiras e Valéria fundou a Cia. Tugudum, com interesse em investigar a interação entre dança e música, jogos de improviso e experimentos artísticos, desenvolvendo um modo composicional autoral intitulado “Diálogo Corpóreo Musical Cênico” (FRANCO, 2018, p. 133).

Anderson do Lago Leite assinou a direção do TCC (trabalho de conclusão de curso) de Georgia Lengos e Lilian Vilela, que dançaram inspiradas na vida e nas obras de Clarice Lispector. Voltei a ser parceira e a dançar com elas participando como intérprete no espetáculo *Corpo Dócil* (1993), de Isabel Marques, conforme mencionado na introdução.

No período no qual trabalhei na produtora de comerciais, mantive a dança em segundo plano, enquanto Georgia foi professora de dança no SESC Consolação²¹, participou intensamente como colaboradora, estudante, professora e dançarina²² do Estúdio Nova Dança²³, e foi professora de dança no Colégio Oswald de Andrade²⁴, todos trabalhos realizados na cidade de São Paulo. Em 1996, com toda essa bagagem vivenciada e movida por uma sensação de *falta* (LENGOS, 2008), Georgia direcionou seus esforços para a Balangandança na realização de um primeiro projeto de dança contemporânea pensando especialmente nas crianças:

¹⁷ Colégio Galileu Galilei, em São Paulo, capital.

¹⁸ Músico e percussionista, então professor de Rítmica e Percussão na graduação em Dança da Unicamp, dirigiu o NUCA, Núcleo Campinas.

¹⁹ Segundo Valéria Franco (2018, p. 133), o termo surgiu na segunda metade do século XX para se referir a obras instrumentais nas quais materiais visuais e teatrais atuam conjuntamente aos elementos sonoros.

²⁰ Violoncelo, flauta transversal, vibrafone, tambores, caixas e outros instrumentos percussivos.

²¹ Enquanto funcionária do SESC, Georgia teve a oportunidade de dar aulas para grupos de todas as faixas etárias.

²² Georgia Lengos integrou a Cia. Nova Dança (1995-2000) e Cia Oito Nova Dança (2000-2009) dirigidas respectivamente por Adriana Grechi e Lu Favoreto.

²³ Estúdio de Pesquisa e de Criação de Dança, localizado no Bairro Bela Vista/SP, ativo de 1995 a 2007, que, segundo Valéria Cano Bravi, fomentou “a função de *intérprete criador*, na qual abre-se o caminho [...] de operar processos de criação de maneira independente” (BRAVI, 2021, *itálico da autora*). Disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/1er/estudio-nova-danca-espaco-de-referencia-na-producao-da-danca-paulistana>. Acesso em: 11 ago. 2022.

²⁴ Georgia Lengos lecionou por mais de 10 anos a disciplina dança oferecida dentro do currículo do Ensino Fundamental Anos Finais.

Grande parte do que me move a pensar e a dançar é o que me falta, ou o que penso que faz falta. O que me impele a expressar algo para o outro é o que sinto, ou penso que não é visto, que não é deflagrado e que, a meus olhos, é importante para vida, para as pessoas, para o pensamento, para o movimento. (LENGOS, 2008, p.18)

A forma de Georgia interpretar movimentos aliados a aspectos do desenvolvimento psicológico, afetivo e emocional da criança em suas relações com o mundo e de, a partir de tais interpretações, identificar o que estava em falta²⁵ apontavam o prumo de seu estilo de orientar os processos artísticos da companhia, tendo como baliza a empatia para com a infância enquanto fase formadora fundamental do sujeito.

Formada não por crianças, mas sim por profissionais das artes cênicas preocupados com as crianças, a Balangandança se interessava por sair do tempo frenético da sociedade e nós estávamos curiosos por ouvir nossas necessidades, para então descobrir novos modos de comunicar pela dança a investigação de processos próprios. Afinal, morando nos centros urbanos, tínhamos a necessidade de viver aquilo que almejávamos proporcionar.

Dessa falta de escuta de si, com o desaparecimento do descanso, ele (*Byung-Chul Han*) afirma que perdemos os “dons do escutar espreitando”²⁶ termo que se apropria de Benjamin quando discute sobre o tédio. Deste pensamento sublinha a capacidade do homem que se entedia com o próprio andar e deste entediar-se o impulsiona a dançar e criar um modo novo de andar. Lembrando-nos que só o homem pode dançar. Deste ponto, o que move nossos encontros de dança com as crianças é o prazer de estar em escuta dentro de si mesmo. (PANZUTTI, 2022, p. 12, *itálico da autora*)

O exercício de se escutar de dentro para fora e compor com o que se escuta, se vê e se toca de fora para dentro pode ter vindo de um contexto cultural semelhante. Por coincidência, Georgia e eu somos filhas de pai grego e mãe brasileira e psicóloga. Talvez pela influência materna, no início da companhia, eu estava mais interessada em continuar em contato com a minha criança interior do que preocupada com a forma que iríamos dar ao espetáculo inaugural. Sem grandes expectativas externas, mergulhava nas memórias.

Vim depois a saber que esse acesso às minhas formas de expressar a racionalidade e o comportamento de outrora era um dos caminhos possíveis de me comunicar com as crianças de forma direta, além de reforçar o que sempre acreditei: que por ser menor, a criança não é menos do que o adulto, ela é diferente.

Recentemente, a revisão das bases epistemológicas da disciplina (Psicologia) [...] sobre o jogo simbólico, postula que, ao contrário da ideia de uma diferença radical entre o jogo da criança e o jogo do adulto, por imaturidade infantil, o que existe é um princípio de transposição imaginária do real, que é comum a todas as gerações e se exprime, por exemplo, na experiência emocional das narrativas literárias ou

²⁵ Entende-se por falta o sentido de suprimido, ameaçado de não brotar ou findar.

²⁶ Expressão presente na obra *Sociedade do cansaço*, de Byung-Chul Han (2015).

cinematográficas tanto quanto nas brincadeiras das crianças, constituindo assim uma “capacidade estritamente humana” (Harris, 2002), mas que é radicalizada pelas crianças. (SARMENTO, 2002, p. 3)

Estava, de fato, interessada em radicalizar experiências psicológicas e emocionais por narrativas cênicas em dança, e a Balangandança foi um campo fértil para isso. Após tantos processos criativos, eu me arrisco a dizer que o pensamento da Georgia (que deu o tom das pesquisas cênicas da Balangandança) dança no real espaço simbólico, que navega no mar ora escuro e complexo, ora translúcido e simples. Seus estímulos para se criar dança (palavras, ações, imagens poéticas, metafóricas ou propositivas) brotam de um tipo de raciocínio que sintoniza frequências do inaudível, que escuta os presságios, que se antecipa na sondagem das potências corporais afetivas que ainda não nasceram, mas já foram concebidas.

Ao criar espetáculos de dança para crianças a partir da manipulação daquilo que não é facilmente acessível ou revelado, Georgia resiste ao avanço do neoliberalismo e do risco de parte da revolução tecnológica digital ameaçar as primeiras fontes do nosso ser: as instâncias íntimas do viver. Fundou-se, assim, um grupo de adultos dispostos a ver e ouvir a criança interna, para estudar e se comunicar com a infância pela dança, considerando “o princípio de transposição imaginária do real, comum a todas as gerações” enquanto potência de criação, preservação de sentidos e significados na construção de mundo (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008²⁷ apud ANDRADE; GODOY, 2018, p. 36).

Existem hoje grupos que desenvolvem pesquisa em dança contemporânea para crianças, por exemplo, a Companhia Giz de Cena²⁸, o Lagartixa na Janela²⁹, entre outros³⁰, que levam em conta a brincadeira, a imaginação e a interatividade nas proposições e intervenções cênicas voltadas ao público infantil, mas, no início da Balangandança, não tínhamos referência. Inventamos nosso modo de pesquisar esse universo e precisamos também criar espaços para compartilhar nossos espetáculos e formar o público.

²⁷ NASCIMENTO, C. T.; BRANCHER, V. R.; OLIVEIRA, V. F. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 16, jan./jun. 2008.

²⁸ A Companhia Giz de Cena é um núcleo de pesquisa e criação em dança e música para público infantil formado por Cris Bosch, Gisele Penafieri, Lia Mandelsberg, Lívia Imperio e Nô Stopa. Disponível em: <https://www.facebook.com/gizdecena>. Acesso em: 15 ago. 2022.

²⁹ A estrutura de investigação e criação do Lagartixa na Janela, dirigido por Uxa Xavier, se ancora na construção de relações éticas (“Criança performer” de Machado (2010)), políticas (corpo como potência de criação/transformação no espaço público) e na criação de dispositivos de encontro com o público (convite à interatividade), incluindo também as memórias remotas dos adultos. Disponível em: <https://www.lagartixanajanela.com.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

³⁰ Existem grupos em outros estados que desenvolvem danças para bebês e para crianças. Mencionei dois exemplos localizados na cidade de São Paulo.

Ao escrever sobre dança para crianças para o Projeto Rumos Itaú Cultural Dança 2012-2014, Lilian Vilela, autora, pesquisadora e também uma das fundadoras e intérprete-criadora da Balangandança Cia., relembra que no final dos anos 1990, quando a companhia começou, “seus primeiros espetáculos eram apresentados em festivais e mostras de teatro infantil, já que não existiam mostras de dança para crianças” na cidade de São Paulo (VILELA, 2014, p. 19). Só depois foram sendo formadas curadorias específicas para que a dança para crianças pudesse participar dos grandes festivais internacionais do Brasil, antes restritos exclusivamente ao público adulto.

Aos poucos, surgiram espaços municipais, regionais e nacionais dedicados à dança para crianças, permitindo que elas estivessem dançando de forma não profissional ou assistindo. As Artes Cênicas passaram a incluir foco na infância por mostras de dança, tais como o *Meia Ponta* (2000), no Festival de Dança de Joinville, o *Dança Criança* (2005), no Rio de Janeiro, o *Dança Rima com Criança* (2009), do Sesc/SP, *Dança para Crianças* (2010), do Itaú Cultural/SP, e o *Próprio para Menores* (2013), no Rio de Janeiro, entre outros.

Nos últimos quinze anos no Brasil, a produção profissional de espetáculos de dança voltados ao público infantil cresceu e passou a promover a iniciação à educação estética em dança e à formação de plateia. Em 2008, dentro do Festival Panorama da Dança, iniciou-se o Panoraminha, no Rio de Janeiro; e o Fidinho, dentro do Festival Internacional de Dança (FID), em Belo Horizonte. Também, desde 2011, a Bienal Sesc de Dança em Santos procura contemplar espetáculos de dança para crianças, intensificando essa preocupação na edição de 2013 (VILELA, 2014).

Abordar a interatividade por meio da dança, o papel do artista-docente, criar espetáculo de dança contemporânea com proposta artístico-educativa e contextualizar temáticas diversas por meio da dança foram também os embriões do que, por caminhos distintos, vieram a formar a Caleidos Cia. de Dança, concebida e dirigida por Isabel Marques, e a Balangandança Cia., concebida e dirigida por Georgia Lengos.

Este texto autobiográfico memorialístico se propõe a apresentar as perspectivas artísticas e educacionais que permearam a história dos processos de criação em dança contemporânea junto à Balangandança Cia., aqui nominada como Balangandança. No exercício de uma escrita sobre dança, procuro descobrir camadas de significado nas palavras para embasar algumas passagens, sendo fiel ao tempo das concepções cênicas, procurando ainda atribuir ao texto o ritmo outrora vivido no corpo, para conduzir o leitor pelos cenários e situações reais experimentadas, bem como as imaginárias.

Na Balangandança, as técnicas somáticas e o repertório de vida que os intérpretes-criadores traziam (principalmente através das memórias corporais vividas em suas infâncias no entrelaçamento com seus corpos contemporâneos) foram a fonte primeira no treinamento técnico expressivo para as criações do grupo. Cada processo criativo trazia algo novo, assim como tendia a revisitar, de diferentes formas, os elementos que haviam surgido nos processos anteriores. Ao realizar com a companhia esse movimento cíclico, de passar repetidas vezes por elementos da linguagem da dança nos diferentes processos criativos e nas diferentes fases da vida³¹, um certo tipo de repertório foi construído. Nesta dissertação, busco observar como foram cultivados aspectos fundantes na minha dança.

Os espetáculos do repertório receberam seus respectivos nomes antes de nascer, ou seja, antes de ganharem corpo na forma cênica final. Georgia Lengos tinha uma ideia de nome e propunha ao núcleo artístico da companhia os temas a serem desenvolvidos na criação, reforçando necessidades de convocar os sentimentos e desejos dos intérpretes, concomitantemente ao levantamento de pautas políticas e sociais para serem transformadas em intervenções práticas e estéticas no mundo. Dessa forma, ao longo das pesquisas e montagens, criavam-se meios de abordar e apresentar pelos espetáculos de dança assuntos pertinentes à infância no contemporâneo.

Conferindo vida anímica às palavras inaugurais, foi como se por meio de cada título de espetáculo (nome e temas dele derivados) algo maior se revelasse, ao abrir portais de entendimento para que eu pudesse descobrir o que já existia. Menciono brevemente os nomes dos espetáculos do repertório da companhia para apresentar o que mais me moveu em cada um deles. Em *Brincos & Folias* (1997) descobri a possibilidade da brincadeira ser dançada e de dançar como se brinca; em *Entranças: descobrindo e redescobrimo o Brasil* (1998) pude identificar algumas das muitas danças das manifestações populares brasileiras, como o Moçambique de bastão e o Caboclinho; em *RodaPé* (2001) descobri no corpo o ritmo da Catira, dança de sapateio presente no Sul e Sudeste do Brasil, bem como a relação do eixo corporal sobre o skate enquanto suporte para dança; em *O Tal do Quintal* (2006/2017) descobri a improvisação como uma das múltiplas possibilidades de dança e realizei o sonho de voar sem asas, amparada pelos amigos; no *Álbum das Figurinhas* (2012) revivi a integração das artes principalmente pela dança, música e pelas palavras a partir de temas como “Buraco”, “Crescer”, “Coração” e “Lua”; e em *Ninhos: performance para grandes*

³¹ Na fundação da companhia, eu tinha 26 anos. As mudanças principais no meu corpo/espírito ocorreram durante os dois períodos de gestação, parto e puerpério (entre 2001 e 2005) e ao completar 45 anos, com o diagnóstico da Síndrome do Impacto Fêmoro-acetabular congênito.

pequenos (2013) pude perceber a força no agir composicional em espaços abertos (PRADO, 2021). Além desses espetáculos, após o projeto de circulação nacional Palco Giratório 2017, promovido pelo SESC Central, do qual participei com a companhia, descobri que novos caminhos poderiam ser construídos a partir da intervenção política da percepção. Voltei das viagens encantada com os encontros poéticos e estimulada por ter a oportunidade de conhecer melhor este imenso país Brasil.

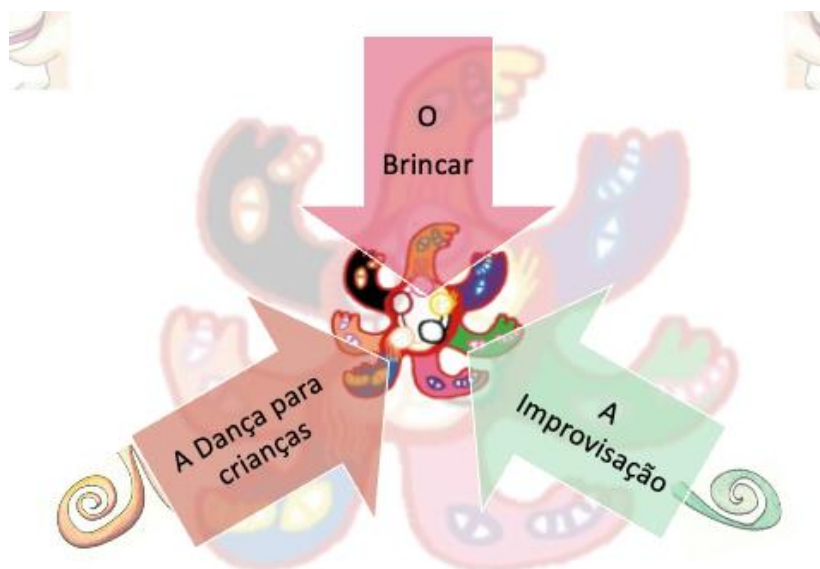
Ao longo do caminhar, os “*forinhos*”, apelido que demos ao Fórum³²: o Brincar, a Improvisação e a Dança para crianças, respaldam a importância de realizar pontes entre prática e teoria. O primeiro “*forinho*” aconteceu em 2010 e desde então traz como proposta refletir e debater sobre temas pertinentes à nossa pesquisa, junto a outros profissionais das áreas de arte, cultura, educação, famílias e pessoas interessadas nas infâncias.

Para aprofundar alguns dos aspectos do ritmo, da brincadeira e da imaginação vivenciados ao longo dos 26 anos junto à Balangandança Cia., elementos estes que foram sendo construídos e desconstruídos no trabalho de dança com crianças na escola, foi elencado como foco para esta dissertação um recorte a partir de dois espetáculos: *Brincos & Folias* (1997), que aqui chamarei apenas de *Brincos*, e a primeira montagem de *O Tal do Quintal: brincadeiras, medos e sonhos* (2006/2017), que aqui por vezes chamarei apenas de *O Tal*.

Considerando a relação do brincar com a improvisação e a corporeidade dançante para e com crianças (LOUPPE, 2012), eu me propus a revisitar e discutir temas abordados durante os processos criativos desses dois espetáculos, a fim de contribuir para a reflexão sobre a produção artística e sobre o ensino de dança contemporânea para crianças.

³² Maiores informações em: http://balangandanca.com.br/?page_id=263. Acesso em: 14 out. 2022.

Figura 2 - Representação triangular dos tópicos da Balangandança Cia.



Fonte: Slide com montagem da autora.

1.1 BRINCOS & FOLIAS

A partir da estrutura do texto que a Balangandança envia como resenha para a divulgação do espetáculo, brinco com imagens que atravessam minha experiência cênica para apresentá-lo, inicialmente, de modo geral.

Quando o público entra no teatro, as cortinas do palco estão abertas e já estamos em um estado dançante, mesmo que parados. Vê-se em cena quatro pessoas com roupas coloridas, sendo que três estão sentadas de jeitos diferentes uns dos outros e uma está deitada de barriga no chão, todos entediados, quase imóveis, com os olhos vidrados e vazios em direção a uma TV. Ela é de papelão, mas em seu espaço quadrado, cenas vão se criando a partir de falas da plateia. Geralmente ouço: Onde eu me sento? O que eles estão vendo? Que horas vai começar? A cena se estende em silêncio até o momento em que alguém pega o controle remoto e muda de canal, parecendo ligar as pessoas para uma outra possibilidade de posicionamento, menos apática e passiva. Entra a música nas caixas de som do teatro e começa-se uma disputa crescente (que segue sendo dança, como desde a aparente imobilidade inicial) para zapear os canais, até que a televisão voa pelos ares ao som de uma explosão. E agora, o que fazer quando não se sabe o que fazer? Mudar o foco para se descobrir no corpo pelo prazer de dançar e inventar movimentos foi a solução. Surgem assim, brincadeiras-danças sobre videogame, boneco e carrinho. Tem balões, bolas e

bolinhas de sabão. Tem histórias e danças para assistir e outras para interagir. O espetáculo termina com duas coreografias: uma elaborada a partir das memórias das nossas casas e quintais e, outra, gestual literal sobre as palavras da letra de uma música com perguntas e respostas feitas em um movimento de expansão, um zoom out.

Figura 3 - Brincos & Folias com Anderson Leite, Dafne Michellepis, Lilian Vilela e Cristian Duarte, o elenco criador. Inauguração do Sesc Vila Mariana – SP, 2019.³³



Foto: Gil Grossi.

A redescoberta do corpo na brincadeira e a transformação do movimento brincado em danças foram os argumentos de referência na construção do primeiro espetáculo da Balangandança, e se tornaram o alicerce da companhia, formada por jovens adultos. Todos com idade em torno dos 20 anos, assumimos o papel de provocadores de ações das crianças: inicialmente de nossas crianças internas e depois das crianças que nos assistiram e assistem, crianças de todas as idades. Como intérprete-criadora ajudei a construir o vocabulário de movimentos pela gestualidade da infância que me constitui e que faz parte do compêndio de gestos e memórias da minha corporeidade.

³³ Atualmente o elenco deste espetáculo é composto por Alexandre Medeiros no papel de Anderson Leite, Dafne Michellepis é intérprete criadora, Anderson Gouvêa no papel de Christian Duarte e Clara Gouvêa no papel de Lilian Vilela. Todos seguem recriando a partir das próprias experiências, no entanto, roteiro e coreografias se mantêm desde a criação.

1.1.1 Brincadeira

O brincar é corporal e imagético, lida com nossas bagagens ancestrais, com as matérias primitivas e originárias do mundo e as atualizam, as despertam, as vivificam pela manipulação (pelo contato, pela massagem) feita no tempo presente. Para Orff (1978), as matérias primitivas são elementais e, para Gandhi (2016), o sujeito que se põe em contato com a matéria elementar passível de manipulação pode transformar a matéria externa e simultaneamente ser transformado internamente. Tal movimento pode gerar um conhecimento interior, uma vez que “a criança, em contato com matérias primitivas, ao mesmo tempo em que experimenta e transfigura o mundo, repercute-o em si mesma” (PIORSKI, 2016, p. 63).

Eu fui uma criança que pôde testemunhar o fluxo da construção recíproca e inacabada entre meu universo interno e o mundo exterior através das brincadeiras: meu território e minhas armas para defender tal espaço. Nem sempre eram processos fáceis, nem prazerosos, mas, hoje, os considero como qualquer outro processo criativo no sentido de plasmar a realidade necessária para a saúde mental naquele momento. Um exemplo, talvez banal, mas pertinente, foi ter brincado, inclusive, com matérias não palpáveis, com os fantasmas que me assustavam. O fato de ver vultos (que poderiam ser pela baixa visão) não constitui experiências fáceis de lidar e não sabia o quanto estaria pronta para abrir essas gavetas.

A partir da proposta de redescobrir a infância para fazer um espetáculo de dança para crianças, repelindo por completo os jargões de infantilização³⁴, foi preciso acessar memórias das minhas brincadeiras, da minha infância para identificar e ressignificar o que das práticas outrora vividas fariam sentido no corpo do presente. Quais experiências anteriores com jogos, brincadeiras, esportes, e da minha imaginação poderiam “virar” dança? Como meu histórico de criança poderia contribuir para a dança contemporânea? O que ainda estaria impregnado em mim, e, pela corporalidade, comunicaria com a criança a ponto de ela interpretar ou não aquela brincadeira como uma dança, ou aquela dança como uma brincadeira?

Fizeram parte da pesquisa sobre a transformação da brincadeira em dança os questionamentos prático-reflexivos sobre como manter o estado brincante, como realizar mimeses de movimento, como coreografar a imagem de buscar alcançar um objeto de desejo, como transformar um jogo ou brincadeira em cena, como perceber o tempo das interações entre os dançarinos na cena e as reações do público, ou seja, o *timing* da atuação no jogo entre os intérpretes e a triangulação com a plateia nos momentos interativos intencionais

³⁴ Infantilizar no sentido pejorativo do termo, se valendo de estereótipos para falar de uma criança idílica, romântica ou universal.

e nos imprevistos, novamente, sem infantilizar, sem cair em caricaturas do que significa o agir ou se comportar como criança.

O mundo material tem repercussão direta no mundo simbólico. Um se comunica com outro. A materialidade do brincar é do campo das significâncias da alma. Perpassa o tato, o olfato, a audição e o paladar, alçando tais impressões sensoriais para o dinamismo dos símbolos, acordando imagens e arcaísmos do ser, comungando a vida presente com a memória longínqua das gerações. Exige do educador um estudo cuidadoso e empático do alcance das impressões, uma audição musical para as estripulias do eco imaginal em cada alma, uma visão para além dos limites da retina. (PIORSKI, 2016, p. 85)

Identificar as “significâncias da alma” (PIORSKI, 2016) pode soar deveras complexo, mas, por vezes, é tão evidente quanto identificar as oposições. Quando se conhece o duro também se conhece o mole e só é possível encontrar pontos de equilíbrio quando se conhece o desequilíbrio. O princípio da oposição e os contrastes binários tendem a ser familiares às crianças. Sabemos que por vezes a criança exercita o “ser do contra”, quase como se precisasse descobrir por si mesma até onde é possível tensionar para testar e situar as duas pontas opostas de um fio, as duas margens de um rio, os limites de uma situação.

Em geral a oposição aparece como um obstáculo, mas quando ela representa polaridades contrárias no interior de um todo que as engloba, tem uma função benéfica e importante. As oposições entre o céu e a terra, o espírito e a natureza, entre o homem e a mulher, promovem a criação e a multiplicação da vida quando se descobre serem as diferenças complementares entre si. No plano das coisas visíveis, a oposição possibilita a diferenciação em categorias, pela qual se estabelece a ordem no mundo. (WILHELM, 1995, p. 125)

Com esse tipo de memória de nossas infâncias, exploramos temas contrastantes a partir dos elementos da dança na montagem do espetáculo Brincos, principalmente em relação ao fator espacial (nível alto e baixo, movimento central e periférico), ao fator temporal (rápido e lento) e a fluência (livre e controlada). De forma subjetiva estávamos explorando qualidades cinéticas e cognitivas em ações como pegar e largar, cair e levantar, correr e parar, brincando com o sumiço e o aparecimento de cada um dos elementos da dança.

As oposições também acontecem nas mudanças de cenas, com inícios e fins bem marcados. Como em roteiros de filmes, há um ritmo no todo, logo, ao terminar uma cena enérgica com movimentos bem marcados, que enfatizam o acento do tempo forte no chão, por exemplo na cena da bola, inicia-se outra cena cuja fluência predominante é livre, feita com movimentos suaves, leves e contínuos que exploram mais a suspensão do que o peso, como na cena da bolinha de sabão. Se considerássemos as classificações de Gandhi Piorski (2016) em relação aos elementos da natureza, poderíamos dizer que há cenas que evocam as

características do fogo e da terra, e outras que evocam características da água e do ar, sem buscar normatizar o que isso possa vir a significar para diferentes pessoas.

Indo mais a fundo sobre a interação, trabalhamos modos de convidar a plateia a participar através do vocabulário da dança, como propor pelo corpo as brincadeiras no intuito de transformá-las em dança nas cenas interativas, e como se relacionar com cada criança / grupo de crianças em tempo real, a partir da sinestesia e dos estados energéticos.

Fez também parte da concepção desse espetáculo o uso de elementos cênicos que não fossem meros objetos decorativos do cenário, mas que reforçassem a pesquisa de movimentos, e de preferência que fossem facilmente transportados³⁵. Assim, tudo começou com uma caixa média de papelão coberta com papel machê simulando uma TV de tubo, uma caixa retangular pequena simulando o controle remoto, quatro bolas de ginástica infláveis, um pandeiro, tubos pequenos com argola para produzir bolinha de sabão e os tubos plásticos coloridos inflados com secador de cabelo para o cenário e as bordas da cena do videogame.

Os primeiros tubos infláveis utilizados no *Brincos* vieram da desmontagem de uma exposição no lago do Parque do Ibirapuera, em São Paulo, no fim dos anos 90. Logo nas primeiras apresentações, reciclamos o plástico da obra de arte/intervenção, e abordamos as questões ecológicas com as crianças sempre que possível.

1.1.2 Imaginação e o gesto na dança

“Sempre, *imaginar* será mais que viver.” (BACHELARD, 1984, p. 254, *itálico do autor*)

Durante o processo criativo do espetáculo *Brincos & Folias*, especialmente nos ensaios cujo objetivo era levantar material a ser desenvolvido para a cena, fizemos laboratórios para resgatar da memória remota aquela que guarda nas gavetas do corpo detalhes do que foi vivido na infância. Em um desses encontros, comentei que até os cinco anos de idade fui filha única, e meus pais me achavam inventiva, pois eu brincava bem sozinha. Estive várias vezes acompanhada pelo *Pacalhão*³⁶, um amigo que gostava de fazer coisas que eu também gostava. No entanto, ele sumiu a partir do momento em que os adultos, incapazes de enxergá-lo, souberam da existência dele. Tenho a impressão de que ele se despediu. Senti a falta dele no começo, e aos poucos foi passando. Continuei brincando, aí sim, sozinha, como brincava com ele, e eventualmente o sentia por perto, mas não o via mais.

³⁵ Para facilitar o deslocamento, de preferência, deveriam caber junto com todo o elenco em um carro.

³⁶ A história do *Pacalhão* faz parte do espetáculo *Álbum das Figurinhas* da Balangandança Cia.

Nas férias, brincava bastante com o Alexandre, outro amigo, que todos enxergavam, mas que nem sempre escutavam. Filho de um casal de amigos dos meus pais, ele era um menino quieto, parecido com o *Pacalhão* nesse quesito. Eu sempre gostei de falar muito e o admirava pela diferença, por ele saber ficar em silêncio, bem como por usar bem as poucas palavras para comunicar seus pensamentos. Nós inventamos vários passatempos, brincadeiras, jogos e suas regras. Um desses jogos foi o “mata-mosca”, uma disputa de matar insetos voadores³⁷ quando eles pousavam na parede, com apenas uma palmada, para ver quem conseguia matar mais. Um dia, quando estávamos subindo correndo uma escada para disputar o “mata-mosca”, eu caí de um degrau alto e bati o rosto no chão. O tombo ocasionou um corte fundo entre meu lábio inferior e o queixo. Pela reação dos adultos, imaginei que algo realmente grave havia acontecido. No pronto-socorro foi bastante traumático o processo de suturar, praticamente sem anestesia.

Tinha intimidade com meu corpo em relação aos machucados. Estava acostumada a cair e acompanhar o processo de cicatrização, principalmente nos joelhos. Cuidava, lavando a região, e olhava a pele se refazer feito casca de árvore que se formava da borda para o centro das lesões. Previa a espessura que teria pela profundidade ou superficialidade das feridas, administrando o tempo que levaria até ver a pele nova, avermelhada e refeita. Em pouco tempo esquecia dos machucados, mas esse da minha boca interferiu por mais tempo na minha rotina e marcou minha história. Precisei minimizar movimentos no maxilar por um bom tempo: primeiro devia ingerir só líquidos, depois, alimentos pastosos, e procurar evitar ao máximo falar para ajudar na cicatrização. Sem dúvida, ficar temporariamente muda foi a maior dificuldade e também um dos aprendizados dessa situação. A nova condição, presente e temporária, me obrigou a ajustar os gestos para comer e beber, trazendo-me novos entendimentos de mundo não compartilháveis pela fala naquele momento.

Nas crianças, a corporalidade faz-se em constante movimento, com a imaginação e nas relações com os espaços, os tempos, e outras corporalidades, construindo suas experiências de/no mundo. Os entendimentos e as ações das crianças estão totalmente atrelados/as às experiências corporais pelos sentidos, gestos e percepções. Portanto, é também nesse território do corpo que se dá a experiência no sentido descrito por Larrosa (2014), em sua qualidade subjetiva, contextual, provisória, sensível e partindo da lógica do acontecimento. (SILVA; PRADO, 2020, p. 99)

No espetáculo, a cena gerada pela minha experiência corporal vivida na infância, ou seja, pelo acidente e os conhecimentos gerados por ele, inclui a narração desse episódio, aliada a uma gesticulação intensa feita como uma brincadeira de quatro braços. As passagens

³⁷ Pernilongos, moscas-da-fruta.

são descritas comigo em primeiro plano falando e gesticulando, enquanto outra dançarina³⁸ escondida atrás de mim compõe a movimentação também pelos gestos, exaltando a minha tagarelice. A cena se desenrola pelo entendimento de palavras-chave aliadas à movimentação gestual dos braços. Quando, na narrativa, eu entro na condição de “muda”, ocorre uma mudança no foco da cena. A dançarina antes encoberta é descoberta e torna-se, em silêncio, a protagonista da cena. A luz do palco, antes um foco, se abre e amplia a visibilidade do jogo corporal entre nós duas, até que a brincadeira se transforma em uma briga. Os outros dois dançarinos entram em cena, e, após uma discussão sobre os conceitos de brincar de brigar e de dançar, o falatório se transforma na coreografia final do espetáculo.

Durante essa cena, percebo o gesto, inicialmente frontal e sem deslocamento, ocupar tridimensionalmente o espaço cênico pela dança e levar ao público nosso discurso essencial. Eu verdadeiramente me sinto multiplicada (pela parceria com os colegas artistas e com quem nos assiste) e multiplicadora.

Sem ignorar que o gesto atravessa todos os domínios da comunicação humana, da política à moda, da filosofia à arquitetura, do cinema à psicanálise, o foco principal de nossa pesquisa sempre foi o corpo. Tentar decifrar, na gênese do movimento, o que se expressa como gesto. Buscar dar visibilidade ao complexo emaranhado de memórias pessoais, aprendizado social e contaminações que tecem a expressão de cada sujeito desde a mais tenra infância e que são uma forma de ser-corpo no mundo. Procurar desvendar universos gestuais particulares a partir das relações que o corpo tece com o peso, com o espaço, com o tempo, com o movimento, com os outros corpos, com o público, com a representação etc., revelando o movimento dançado com um discurso. [...] Nenhum gesto é inocente, nenhuma dança é só estética. Cada vez que colocamos um corpo dançando em cena afinamos um projeto de mundo, dizemos com gestos o que é importante e o que não é, o que merece ser apreciado, em que valores acreditamos, quais bandeiras defendemos, mesmo que inconscientemente. (LIMA, 2013, p. 10)

³⁸ Originalmente, Lilian Vilela. Atualmente, Clara Gouvêa Prado.

Figura 4 - Palavras e gestos. Brincos & Folias, BH e SP.



Fonte: Arquivos da companhia³⁹.

A Balangandança nasceu na criação do espetáculo *Brincos & Folias*, com pré-estreia em um clube de São Paulo e estreia oficial em uma conferência internacional na Finlândia. Ao dançar em um país nórdico, o risco das cenas teatrais que contam com o suporte do texto falado não serem entendidas era preocupante, afinal, o texto associado aos gestos e a dinâmica que dávamos na interpretação eram importantes. Porém, apesar de a plateia não entender português, ela conhecia a linguagem do movimento.

Aqui no Brasil, essa obra continua traçando caminhos que aproximam a dança e a brincadeira das crianças que assistem, da mesma forma que acende as crianças interiores do público adulto e dos intérpretes-criadores.

1.1.3 Técnica corporal

A preparação corporal do *Brincos* incluiu treinamentos de circo em acrobacias básicas e portagens⁴⁰ a partir de encontros com especialistas para aliar a pesquisa em dança e aperfeiçoar passagens de contato virtuoso que continham o espírito do jogo e da brincadeira corporal.

Do repertório do circo, foram para o espetáculo: movimentos feitos pelos dançarinos na cena da bolinha de sabão que evoluem em contato por uma diagonal, um usando o corpo do outro para se deslocar em apoios diversos, explorando os níveis em suspensões e

³⁹ Fotógrafos Cuia Guimarães (BH) e Kito Siqueira (SP).

⁴⁰ Expressão derivada de *portô*, do francês *porteau*, que no espetáculo cumpria a função de apoiar, equilibrar e impulsionar os outros dançarinos em cenas. Pesquisado em: <http://circodata.com.br/index.php?c=glossario&l=p&>. Acesso em: 9 ago. 2022.

rolamentos; movimentos feitos na cena das palmas usando peso e contrapeso pela pegada no antebraço – similar à pegada de trapezistas —, fundamentais para gerar o impulso necessário tanto para ir para o chão quanto para saltar; movimentos feitos na cena da casa, como aquele que chamamos de “clipes”, em que um dançarino corre e se posiciona na transversal do corpo de outro dançarino na altura do umbigo; e movimentos como estrela, cambalhota de costas e o uso da bola como trampolim, que surgem distribuídos ao longo do roteiro.

Do repertório das inúmeras brincadeiras infantis vivenciadas, foi para o espetáculo o jogo de escolha 2 ou 1; o pega-pega; uma simulação corporal do videogame; a brincadeira do boneco articulado; a bolinha de sabão; o contar história e “remendar” os outros; o ato de se esconder; a brincadeira de carrinho; a luta; o pula-sela; o cavalinho, entre outras brincadeiras inventadas.

Pelas relações entre o brincar e a dança com uso da imaginação na construção de cenas, o espetáculo *Brincos & Folias* foi um dos escolhidos para compor o recorte desta dissertação. Também pela sua longevidade⁴¹. Segundo Alexandre Medeiros, pesquisador, ator e dançarino da Balangandança, é pelo brincar e pela memória poética que o corpo abre possibilidades de encontro e de troca (MEDEIROS, 2018), assuntos que nos são tão caros.

A companhia sempre buscou tratar da infância sem eufemismos, sem minimizar. Pelo contrário, em respeito à infância, fase tão importante de formação e latência, buscamos adentrar em nossas experiências corporais e afetivas de outrora, para atualizá-las e torná-las matéria-prima e final da Balangandança.

1.2 O TAL DO QUINTAL

⁴¹ Em março de 2020, momento no qual as atividades sociais foram interrompidas devido à pandemia, estávamos em temporada com esse espetáculo nas Fábricas de Cultura de São Paulo. Apesar de ter sido concebido há mais de 20 anos, ele segue atual. Convida a criança para sair de frente da tela e descobrir coisas com o corpo no espaço, com os amigos, com imaginação. Ao longo dos anos, muitos dançarinos interpretaram o *Brincos*, mas o “tom” permaneceu aquele dado pelo elenco original, a saber, os intérpretes-criadores Anderson do Lago Leite, Cristian Duarte Brasil, Lilian Vilela e a autora.

Figura 5 - Cena final de *O Tal do Quintal*, 2006.



Foto: Gil Grossi.

Em O Tal do Quintal: brincadeiras, medos e sonhos, quando o público entra no teatro, as cortinas do palco estão abertas, mas ninguém está em cena. Após uma breve introdução de boas-vindas, recados do teatro e anúncio do espetáculo que vai se iniciar, os dançarinos aparecem de diferentes pontos da plateia e do palco, com seus “brinquedos” da memória do quintal. Os meus eram panos e mais panos. Tapetes de retalhos e tiras de tecido se tornaram alegorias móveis: eu os vestia, os usava como tapete, como cobertor, como corda de pular, como base de amarelinha para brincar e os lançava longe só para ir buscar e lançar longe novamente feito um cachorro. Do subtítulo “brincadeiras, medos e sonhos”, meu medo era o risco de me perder e não encontrar nada nem ninguém, de não ser achada, ou o de morrer no sonho e não acordar na vida. Como equilibrar o receio e a coragem para fazer as pontes entre o onírico e o real? Como estourar as bolhas de ilusões? Meu sonho era seguir eternamente vibrando, no corpo de adulta, o corpo da minha infância. Carregava para a cena o ato de me deixar levar como folha no vento, voar sem controlar pela razão, me lançar sem preocupação com a queda, contar com a intuição e com meus amigos que me apoiavam sustentando por instantes meu peso em deslocamento pelo ar. Meu medo era volátil como meu sonho.

1.2.1 Espaços do corpo, simbólico e concreto

A Balangandança criou *O Tal do Quintal*, seu 4º espetáculo do repertório, para buscar enfatizar a importância do espaço físico, da imaginação, das brincadeiras e da dança no desenvolvimento da criança. A partir do universo infantil dos intérpretes-criadores, ou seja, das memórias de infância que nos acompanham, bem como de pesquisas feitas com crianças com as quais convivemos durante o processo criativo do espetáculo, a ideia era transformar o palco no espaço de um quintal.

Em uma vivência ao ar livre numa praça⁴², cada integrante⁴³ construiu o seu mundo e posteriormente levou os colegas para conhecerem os seus espaços. Hastes de flores, caules, cipós, cordas, tecidos entre outros elementos da natureza e alguns objetos sugeridos pela Georgia, compuseram a experiência. No meu espaço, levei os amigos a circular em volta de uma fonte com os olhos fechados para que pudessem ouvir e sentir a água. O quintal do Anderson foi feito com sementes, o da Estela ora se pendurava nas árvores, ora queria um estado de relaxamento deitada na grama, o Coré utilizou estados de equilíbrio nos tocos da praça, o Ders explorou os muros da praça, e todos, de alguma forma, exploramos as alturas das árvores.

Era preciso equalizar a relação da experiência da criança interna no corpo do adulto ali presente, para deixar emergir os gestos e movimentos autênticos para os estados que estávamos interessados em acessar a fim de construir a obra, atuando com o “modo adulto” interferindo o mínimo possível. A partir desse estado infantil criar outras relações espaciais e temporais com os colegas da companhia e com o que a praça nos oferecia.

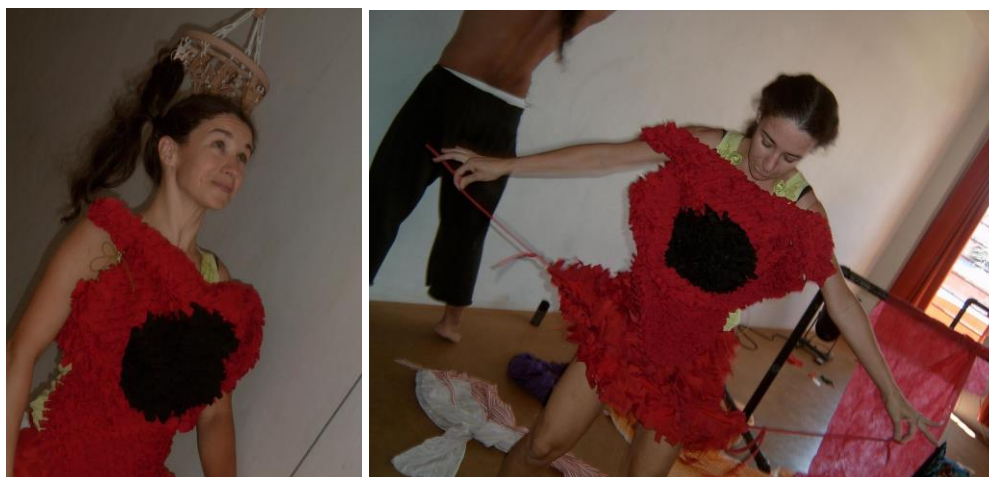
Nas relações com seus pares, as crianças desenham outros espaços, instauram outras temporalidades e criam outros significados para suas ações, num entendimento mútuo de uma cultura própria, em que nós adultos/as temos uma participação mínima, dependendo do contexto. (SILVA; PRADO, 2020, p. 99)

Nesse caso, éramos nós, adultos, com a máxima participação das nossas memórias corporais que incluíam nossas crianças internas, que estávamos a redefinir entendimentos mútuos do contexto que habitamos. Todo o material desse laboratório ao ar livre foi trabalhado nos estúdios de ensaio, transformado em cenas no *Tal*, e seguiu recheado de intenções nos improvisos deste e de outros espetáculos da companhia.

⁴² Praça Boaçava, no Bairro City Lapa, em São Paulo.

⁴³ Anderson do Lago Leite, Anderson (Ders) Gouvêa, Dafne Sense Michellepis, Georgia Lengos, Marco Aurélio (Coré) Alberte Valente e Maristela Estrela.

Figura 6 - Laboratório de experimentações.



Fonte: Arquivos da Balangandança.



Fonte: Gil Grossi.

No espaço concreto do palco/quintal, a narrativa cênica se construía a partir da imaginação que poderia transformar as cenas de dança em um sem-número de novas imagens. O que era apresentado eram pessoas brincando de se pendurar em fios do varal de roupas, em canos suspensos pelos degraus de duas escadas (as mesmas que viravam asas de avião), brincando com baldes que viravam chapéus e skate, com tapetes que viravam pele de jacaré, entre outras releituras de poéticas práticas.

No projeto inicial, as premissas do espetáculo eram enfatizar o espaço físico, incluindo a natureza com suas texturas, temperaturas e fenômenos; cuidar da integração corpo/emoção/percepção/movimento; estimular a inventividade na possibilidade de transformação do significado de seus objetos cênicos; e trabalhar o espaço vazio em seu potencial criativo.

Dentre os objetivos principais, foi fundante utilizar objetos do cotidiano, transformando-os em brinquedos e em movimentos como motivo de cena. Representava o exercício anímico como fonte de formatação para estruturas de coreografias e/ou de improvisações. Tal investigação era a que mais se aproximava da minha movimentação espontânea ou do meu estado dançante da infância: utilizar objetos comuns e trabalhá-los com simplicidade enquanto cenário, buscando reconfigurações espacial e simbólica.

Trabalhar por esse prisma me ajudou a valorizar a transformação do corpo em figuras/seres/coisas, e a encorpar a relação do movimento que gera imagem, que por sua vez gera movimento. Foi mais uma camada no mergulho ao universo da criança, no qual pude introduzir intencionalmente aspectos de pesquisa afetivo-emocionais no trabalho de dança.

1.2.2 Improvisação e prática somática na dança

Para realizar a proposta, exploramos os princípios da educação somática a partir da sensibilização da coluna, seguida de práticas de improvisação, o que, a princípio, me desestabilizou por completo. Nos laboratórios para descobrir quais medos eram mais latentes em cada um dos intérpretes, percebi que não temia o escuro por exemplo, o que me assustava era não saber o que fazer, ou agir e não ser correspondida.

Foi durante o processo criativo desse espetáculo que tive consciência de como minha sensação de segurança, de “entendimento” de dança, estava relacionada à combinação de elementos provenientes do meu repertório vivenciado na infância por brincadeiras diversas e, de forma cinética, no contato com bicicleta, skate e patins, acrescido, na juventude, de movimentos codificados provenientes das aulas de jazz⁴⁴. Para dançar, eu gostava de decorar as coreografias o mais rápido possível. Gostava de saber quais passos deveriam ser feitos, para fazê-los bem no ritmo, cumprindo a coreografia conforme o programado. Foi assim que aprendi: imitando a professora nos estúdios de dança e usando como ferramentas técnicas, a

⁴⁴ Fui aluna da Prof. Regina Vaz, no Ballet Stagium, e na Joyce Ballet, em São Paulo, de 1983 a 1989.

vivência de outros espaços, como de casa, da rua e da escola, para interpretar as coreografias que não eram criadas por mim.

O registro corporal durante os processos de ensino e aprendizagem tende a se enraizar tornando-se hábito, e evidencia a influência que a forma com a qual aprendemos a dançar exerce nos conceitos que passamos a carregar sobre dança. Quando me tornei professora, exemplos foram presenciados em aulas de dança contemporânea para adultos que fizeram aulas de balé durante suas respectivas infâncias. Na maioria das vezes, a desconstrução dos gestos característicos da técnica clássica⁴⁵ era perturbadora, abalava o universo interno da pessoa. Talvez por ter tido na minha formação o contato com a dança por coreografias predeterminadas, senti muito medo de dançar cenas improvisadas. A dança que não parte da mimese de movimento foi sendo construída lentamente (PRADO, 2021).

No processo criativo do Tal, identifiquei, conforme nos mostra Cecília Salles, que, na trama dos meus “propósitos e buscas: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros”, ou seja, na “rede de tendências que se inter-relacionam” ao longo de percursos de criação artística coletiva, a improvisação fazia parte do meu repertório técnico incorporado, mas eu não a relacionava com a dança (SALLES, 2011, p. 44).

Os questionamentos que assolaram meu pensamento eram: E se eu não souber o que devo fazer ou trombar com alguém? E se eu for correndo para saltar por cima de outra pessoa e ela, sem me ver, se levantar na mesma hora? E se eu me lançar contando com o suporte de outra pessoa e não o tiver? Eu me sentia segura dançando no “meu quintal/quadrado” e me relacionando a distância com os colegas de cena, mas a demanda era outra. Percebi com nitidez minha limitação quando a diretora pediu para que eu saísse da minha zona de conforto, para que eu buscasse dançar ocupando todo o espaço do palco e não ficasse tão restrita a movimentos no próprio eixo, com poucos deslocamentos.

A situação tornou-se mais complexa após a estreia do espetáculo, quando as explorações de movimento que eram sempre imprevisíveis, passaram a acontecer em tempo real, entre os colegas de cena e a plateia. A insegurança para escolher o melhor a se fazer, onde se colocar, quando mover e quando pausar foram algumas das inúmeras dúvidas que me surgiram.

⁴⁵ Entende-se por gestos característicos a posição de braços e pernas nas cinco posições básicas do balé e a organização do eixo central (cabeça e tronco).

Um espaço de conforto e aconchego foi trazido pela educação somática, pelo corpo do outro. As aulas de BMC®,⁴⁶ tidas dentro do projeto, mostraram como o campo somático está ligado às práticas de improvisação, pois validam a experiência pelo próprio movedor, e não por referenciais externos.

Tocar a coluna para acordar o contato com o próprio corpo antes de improvisar no processo do *Tal* foi uma estratégia para descondicionar o automatismo de movimentos adquiridos pelos hábitos diários. Percutir é a ação base dos músicos que tocam instrumentos de percussão e que, no diálogo rítmico com outros instrumentos, dançarinos ou consigo próprio, afina seu universo interno com o externo. Seja pela música e/ou pela dança, o encontro do corpo com outras materialidades quando gerador de conhecimento interior, resultado do contato por movimentos como tocar, pressionar e soltar, tem a capacidade de promover o que Piorski (2016), pelo brincar, denominou de “sonhos de intimidade”. Como que friccionada com unguento, com óleos sagrados “de encantamento imaginal, ela [a criança] traz para si, para sua própria lavoura mágica, as reentrâncias sociais, o poderoso e impositivo halo de costumes e significâncias” (PIORSKI, 2016, p. 63).

Meses antes do processo de montagem desse espetáculo se iniciar, eu havia recém-vivenciado o curso de *Material para a Coluna* oferecido por Steve Paxton, criador do contato improvisação. Nessas aulas pude me reconectar com práticas corporais da época de escola e com experiências da graduação em dança para acessar novas entradas do corpo cênico. Paxton traz abordagens técnicas que ajudam a lidar com a segurança em diferentes estilos de movimento: os que envolvem o corpo em quietude, como a meditação, e os que envolvem o corpo em movimento, como o Aikido e a ginástica. Ao desenvolver a improvisação de contato, Paxton procura ensinar os alunos a explorarem a improvisação como resultado da comunicação por meio do toque.

O toque aproxima as pessoas de si mesmas, o que é fundamental para a improvisação, pois conta com o interior de cada pessoa: seus reflexos, gosto, mente e temperamento. Toques e retoques como tentativas de transformação (MICHELLEPIS, 2007) passaram a ser um dos elementos fundantes da minha concepção de corpo. Sobre o acordar o corpo pela coluna, Steve Paxton (2008) foca na relação entre o corpo e mente considerando o sujeito que pelo movimento desenvolve o conhecimento do/no/pelo corpo. Fala que despertar fisicamente não

⁴⁶ A sigla BMC®, por extenso Body-Mind Centering®, significa, em tradução livre, Centralização Corpo-Mente. Técnica desenvolvida por Bonnie Bainbridge Cohen, pesquisadora norte-americana responsável por articular os sistemas de autopercepção com os espaços, criando um método transdisciplinar de Educação Somática. Educadores, artistas e pesquisadores no mundo todo continuam investigando e desenvolvendo os princípios das descobertas dela.

significa apenas usar o corpo, mas sim aprender a estudar o corpo durante a dança, concentrando a mente para reter as sensações enquanto o usamos, e fazer dele uma fronteira a ser explorada.

Assim, procurei compartilhar com os colegas da Balangandança a conscientização que tive pelos princípios do curso de Steve Paxton em descobertas sobre o eixo, alguns rolamentos individuais e as relações envolvendo peso e contrapeso praticadas em dupla. Essas relações serviram para iniciar experimentações de conexão entre duas pessoas através da linha da coluna, escápula, mão – e o caminho inverso: mão, escápula e coluna – em exercícios que geraram movimentos de pêndulo e balanço cada vez mais dinâmicos, até chegarem aos carregamentos. Dessa maneira, o toque utilizado para sensibilizar a própria coluna e balançar a coluna do outro foi o procedimento de aquecimento durante o processo de montagem do *Tal*, em 2006, e passou a fazer parte das vivências da companhia.

Em termos de procedimentos específicos da dança, destaco o quão potente foi o contato com a somática. O campo dos saberes somáticos é amplo, abarca desde o conhecimento dos povos originários cuja integração do ser consigo e com o ambiente é uma constante (ou seja, o corpo-sujeito carrega em si – em todas as suas células – a capacidade de acessar e expressar a experiência vivida em qualquer tempo e espaço), até técnicas desenvolvida por pesquisadores, tais como Feldenkrais⁴⁷, Alexander⁴⁸, Klauss Vianna⁴⁹, entre outras.

Convém esclarecer que o neologismo, definido pelo norte-americano Thomas Hanna a partir do conceito grego de soma – eu/corpo vivo, é contextualizado por ele, da seguinte maneira:

“Soma” não quer dizer “corpo”; significa “Eu, o ser corporal”, “Body” tem, para mim, a conotação de um pedaço de carne pendurada em um gancho no açougue ou estendida sobre uma mesa de laboratório, privada de vida e pronta para ser trabalhada ou usada. O soma é vivo; ele está sempre contraindo-se, distendendo-se, acomodando-se e assimilando, recebendo energia e expelindo energia. Soma é pulsação, fluência, síntese e relaxamento alternando com o medo e a raiva, a fome e a sensualidade. Os somas humanos são coisas únicas que estão ejaculando, peidando, soluçando, trepando, piscando, pulsando, digerindo. Somas são coisas únicas que estão sofrendo, esperando, empalidecendo, tremendo, duvidando, desesperando. Somas humanos são coisas convulsivas: contorcem-se de riso, de choro, de orgasmos. Os somas são os seres vivos e orgânicos que você é nesse momento, nesse lugar onde você está. O soma é tudo o que você é, pulsando dentro dessa membrana frágil que muda, cresce e morre. (HANNA, 1976, p. 28)

⁴⁷ A técnica Feldenkrais foi desenvolvida pelo israelense Moshé Feldenkrais.

⁴⁸ A técnica Alexander foi desenvolvida pelo australiano Frederick Matthias Alexander.

⁴⁹ Técnica desenvolvida pelo brasileiro Klauss Vianna.

Thomas Hanna é o autor de um dos mais importantes textos publicados no Brasil discorrendo sobre o termo Somático: *Corpos em revolta: uma abertura para o pensamento somático*, de 1976. Mas foi somente a partir de 1999 que tanto o termo “somática” como as pesquisas acadêmicas acerca do tema começaram a aparecer e a ser publicadas no Brasil, com os esforços engendrados por Márcia Strazzacappa e a tradução de textos de Sylvie Fortin.

O doutorado de Strazzacappa é sobre esse tema e derivou o livro *Educação somática e artes cênicas*, de 2012. Ela traz sua leitura para o campo da educação, nomeando a educação somática como a “arte e a ciência de um processo relacional interno entre a consciência, o biológico e o ambiente, estes três fatores agindo em sinergia” (HANNA apud STRAZZACAPPA, 2012, p. 18). A somática é, assim, transdisciplinar, um grande campo que promove o entrelaçamento sensível e científico entre conhecimentos das áreas da arte, da educação, da filosofia e da saúde, contemplando diversas aproximações em torno de um eixo, de forma integral, permitindo aberturas para experimentar, questionar e desenvolver o senso crítico sobre quaisquer assuntos.

Dentre diversas práticas somáticas as provenientes da Ideokinesis e do BMC® foram as que mais utilizamos para a pesquisa artística da companhia, talvez por serem abordagens que indicam múltiplos processos para suas construções. Segundo Drid Williams, por exemplo, “reeducação neuromuscular” não era um nome atraente porque implicava que algo estava errado – algo tinha que ser “reeducado” (WILLIAMS, 2011, IX), o que denotaria como característica o trabalho com modelos fechados. Assim, o termo Ideokinesis passou a ser utilizado, composto pela combinação de *ideo* (ideia) com *kinesis* (movimentos do corpo ou gestos), podendo ser interpretado como a utilização de imagens e/ou pensamentos como facilitadores do movimento. Estudos foram realizados para determinar se o uso de imagens visuais e tátil-cinestésicas seria eficaz na melhora do alinhamento (FRANKLIN, 2014), mas no Tal estávamos interessados no entre, no trânsito entre o alinhado e o desalinhado, no jogo entre o ciente e o inconsciente, na brincadeira entre o possível e o impossível. Desse modo, após estudarmos a estrutura (forma e função) dos ossos das costas, mudamos o foco: a visualização da coluna vertebral em toda sua extensão foi comparada com as madeiras do xilofone, com o dorso dos dinossauros e com um estojo diferente que dentro de si guarda e distribui a matéria cerebral interconectada com todo o organismo vivo.

Os estudos do BMC® ajudaram a ampliar a percepção do sistema ósseo-muscular, acessado facilmente pelo tipo de movimento que as crianças fazem em brincadeiras enérgicas,

que ocupam os espaços⁵⁰, para outros sistemas, como o orgânico e o linfático. Pela consciência corporal, pelas imagens e pelos gestos desencadeados pelos toques no corpo (*Hands-on*), na exploração para se criar as cenas do espetáculo, movimentos surgiam nos segmentos corporais, nos órgãos e no corpo energético, induzindo a uma série de explorações cinéticas, concretas, simbólicas e sutis.

No meu percurso enquanto artista e pesquisadora na Balangandança, a contribuição maior advinda do campo somático foi ter tido contato com novas e infinitas possibilidades de flexibilizar pontos de vista para trabalhar a criação em dança, foi poder associar a estrutura e as formas do corpo com a estrutura psíquica e anímica dos colegas com quem eu estava trabalhando, bem como das crianças no momento em que a obra era levada à cena.

1.3 A NATUREZA DO ENCONTRO COM AS CRIANÇAS

Cada público é único, assim como são únicos os olhares de cada pessoa da plateia. Gosto de olhar fundo nos olhos das pessoas, e não se trata de um olhar fixo, nem investigador. É, na verdade, um olhar escorregador, às vezes um gira-gira. Quando fazia trabalhos como atriz para publicidade ou filmes institucionais nos quais era preciso falar com o telespectador, eu costumava exercitar o olhar. Primeiro no espelho falando para mim mesma e depois no estúdio olhando para a lente da câmera como se fosse a lente dos olhos de alguém com quem eu tinha muita intimidade, alguém bem próximo, com quem eu estabelecia uma relação afetuosa.

A preparação para entrar em cena é também como um processo criativo. Qual faceta irá emergir da minha personalidade para dançar hoje? Como o público vai se relacionar com a proposta que estamos levando à cena? Antes de montar o palco, procuramos perceber o espaço e conhecer um pouco do contexto no qual o espetáculo será apresentado. O contexto varia tanto pelas influências geográficas quanto pelas bases sociais, políticas e econômicas dos locais.

⁵⁰ No processo do Tal investigamos ações como escalar (subir em árvore, muro, parapeitos de janela, em escadas e nos colegas), lançar (jogar objetos, ser lançado por objetos, lançar partes do corpo para liderar o movimento e se lançar com todo o corpo para ser amparado pelos colegas), pendurar (por partes do corpo como na cena do varal), entre outras onde o equilíbrio dinâmico entre o alinhamento ósseo e o tônus muscular foram solicitados com frequência.

Existem alguns formatos de apresentação. Elas podem ser feitas para público espontâneo em espaço aberto (espetáculos gratuitos⁵¹ em praça pública), em escolas atrelado ao projeto político-pedagógico da instituição ou para público pagante em espaço aberto ou fechado (espaços culturais, SESCs ou teatros municipais). Quando há público pagante, significa que houve venda de ingressos, mas quem pagou nunca foi o nosso público-alvo. A criança chega sem ter pedido para ir a um espetáculo de dança, tampouco sabe que estilo de dança vai ver. Por isso, afinar a comunicação com as crianças é uma parte específica desse tipo de trabalho.

Apesar de haver cenas coreografadas cujo intuito é mostrar a dança, o ato de estar em cena é sempre relacional. Cada configuração de público e cada lugar requer um tipo de atitude interna para se colocar em estado de cena, afinal, a proposta não é palestrar uma dança pronta, mas sim tocar a criança pela poética da dança, estabelecendo o encontro pelo corpo sensível. A preparação para entrar no jogo cênico e incluir as crianças durante os espetáculos envolve a abertura dos sentidos de forma incondicional. Ao mesmo tempo existe uma série de procedimentos técnicos necessários a serem feitos antes das apresentações, para os quais os sentidos estão a serviço de um determinado resultado. Dentre os procedimentos, geralmente estão: montagem do linóleo, montagem de luz, montagem do cenário, preparação dos objetos cênicos, aquecimento dos dançarinos, marcação do espaço, equalização do som, entre outros, que tendem a distrair a frequência que costumo acessar internamente para estar em cena. Nem sempre é possível passar com tranquilidade por todas essas etapas, o que tende a turvar o acesso ao corpo sensível.

Para estar aberta às situações imprevisíveis que podem surgir na hora do espetáculo, a preparação começa no mínimo um dia antes. Preparo meu corpo físico procurando garantir as horas de sono na noite anterior e me alimentando de acordo com a demanda. No dia da apresentação, preparo meu corpo sutil de várias formas. Como um ritual, ao chegar no local da dança, adentro os espaços cumprimentando as energias sutis de cada lugar e pedindo permissão a elas, para realizar o trabalho com sucesso, considerando que a apresentação será bem-sucedida se transcorrer sem acidentes, mas, principalmente, se pelo impalpável campo da arte ela tocar as crianças e contribuir para transformar a vida de quem ali estiver. Coloco o coração a serviço de todo meu corpo para comunicar algo que já é.

Faz parte do meu ritual, olhar para a plateia ainda vazia e calcular o ponto de vista das crianças. Eu costumo olhar para as poltronas imaginando em que altura estarão, em instantes,

⁵¹ Financiados por uma entidade, instituição contratante ou via verbas públicas advindas do recolhimento de tributos municipais, estaduais ou federais.

os olhos do público. Aqueles cujo olhar estará no encosto da poltrona seguramente não estarão com os pés tocando o chão, e provavelmente irão prestar pouca atenção nas palavras do espetáculo. No colo de um adulto ou sentadas sozinhas, em apresentações para escola, as crianças pequenas ocupam as fileiras da frente, e com os pais, geralmente, ocupam as poltronas das pontas das fileiras do meio da plateia. Os adolescentes costumam ocupar o fundo da plateia. Apesar de os espetáculos serem pensados para todas as idades, para mim o público-alvo são as crianças maiores. Assim, eu estudo a arquitetura dos corredores do teatro para saber como chegar perto delas nas cenas interativas. Ainda nesse aquecimento sutil e pragmático, procuro imaginar que meus olhos se multiplicaram e passaram a ocupar os poros da minha pele. Realizo alguns gestos para continuar vendo e sendo vista com todo meu corpo e por todo meu corpo no espaço cênico.

Para mim é fundamental colher as primeiras impressões do público. Independentemente de serem apresentações em teatro ou em espaço aberto, de serem espetáculos nos quais iniciamos na cena, ou fora da cena, procuro sempre ouvir as conversas da plateia. Tal momento funciona como um termômetro do ambiente, por meio do qual é possível perceber se as pessoas estão com a energia alta, média ou baixa. Dependendo do que sinto, procuro ajustar o tom do que vou levar para a cena.

Como nesta dissertação foi trazido o recorte de dois espetáculos idealizados para a caixa preta, tendo eles cenas interativas determinadas no roteiro, não irei me aprofundar nos demais trabalhos da companhia. Entretanto, em todas as obras, as cenas que propõem interatividade são as maiores incógnitas dos espetáculos, por excelência, as mais instáveis, ao mesmo tempo o nobre território dos encontros artísticos.

Desenvolvemos formas de convidar o público relacionadas ao tema da cena ou à proposta do espetáculo como um todo, mas, para além da técnica ou das estratégias, há uma questão magnética que, por vezes, se relaciona com as primeiras impressões, por vezes, surge no exato instante do encontro. Qual criança convidar, aquela que está mais expansiva, pedindo para participar, ou aquela tímida, que não está falando com palavras, mas sim com os olhos? Convido pela intuição, e na ação brinco, jogo e danço com elas.

Nos espetáculos *Brincos* e *Tal*, as cenas interativas propõem a exploração de um repertório de movimento mais ou menos estabelecido; mesmo assim, cada situação acaba por indicar sua especificidade na dinâmica do encontro. O diálogo se estabelece pelos corpos em movimento, sentindo a criança ou o grupo, lendo seus ritmos, e essencialmente dançando os fluxos de seus pensamentos e de suas emoções.

Tudo é passageiro. Tudo é duradouro. No primeiro contato que tive com o texto de Larrosa sobre a experiência (2014), a imagem que se formou em minha mente fora a de inúmeros *flashbacks* de situações vividas com as crianças na dança. Encontros apaixonantes e efêmeros. Mesmo em temporadas gratuitas, como certa feita aconteceu no Centro Cultural São Paulo, quando algumas crianças assistiram várias vezes ao espetáculo⁵², a relação com elas cada dia foi uma. No início da companhia, me sentia tão absorvida por esses momentos de troca, que perdia a conexão com os espaços das cenas ou com seu tempo de duração. Era como se pudesse passar o dia ali, brincando de dançar com aquelas pessoas, sem me preocupar com nada além. Ao longo dos anos fui desenvolvendo a abertura para perceber a interferência desses pensamentos e utilizá-los para compor a cena como um todo.

O tópico dos encontros com as crianças através da arte foi trazido como central na pesquisa artística da Balangandança desde o início. No primeiro vídeo⁵³ gravado para divulgar o trabalho da companhia, mencionei as trocas com as crianças que ocorriam nos espetáculos, tanto com elas na plateia, pela apreciação da obra, quanto dançando com elas nas cenas interativas. A intenção que sempre mobiliza é a de contribuir na formação da personalidade de cada pessoa. É uma intenção ambiciosa, talvez a mais ambiciosa da minha vida, mas na qual acredito e para a qual me dedico.

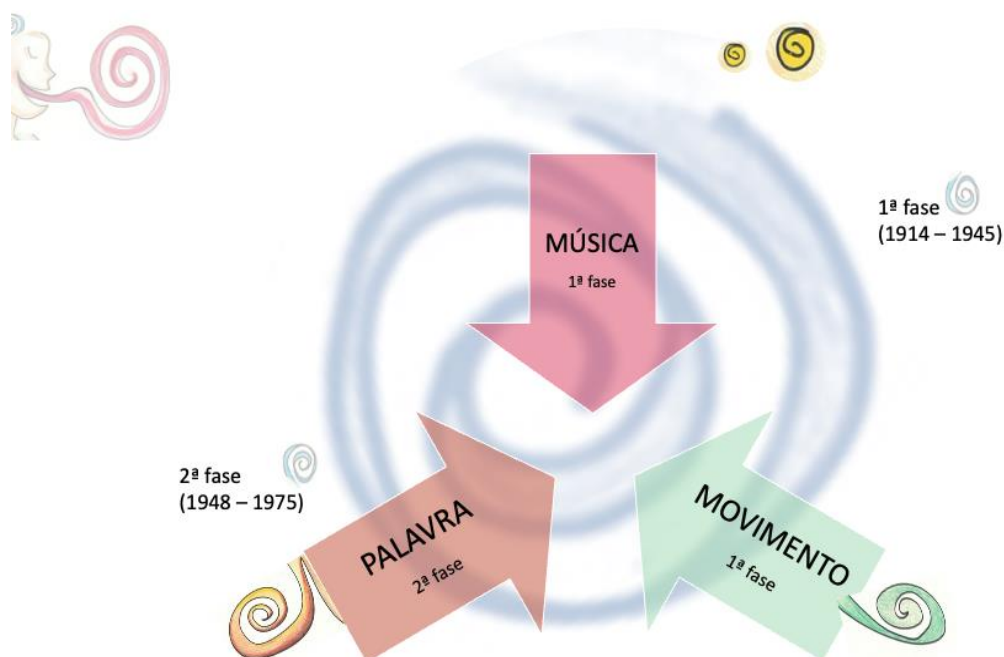
Com o passar do tempo aprendi que o ato de estabelecer vínculos pode se dar em relações de curta duração, mas intensas em suas verdades e princípios. Como dizem Larrosa e Skliar (2009), mesmo se todos lerem um mesmo poema, a leitura será singular para cada um. Assim, supunha que, mesmo assistindo a um mesmo espetáculo de dança, cada criança faria um quadro da obra, mas eu não sabia até que ponto poderia acreditar nisso. Tinha registros em minha memória de espetáculos de teatro que vi na minha infância, mas de dança, não. Será que as crianças iriam absorver algo da experiência cênica pelo movimento que é efêmero, some feito fumaça no ar? Seria importante que elas absorvessem ou apenas vivessem a experiência? Agora, com 25 anos de Balangandança, é possível afirmar que a linguagem direta do movimento comunica de forma integral mensagens para as crianças, que as interpretarão de jeitos diferentes.

⁵² Temporada com o espetáculo *Entranças: Descobrindo e Redescobrindo o Brasil*.

⁵³ Balangandança Cia. Disponível em: <https://youtu.be/cBwYiclMJdw>. Acesso em: 12 ago. 2022.

CAPÍTULO 2 A NATUREZA PEDAGÓGICA: A ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK

Figura 7 - Representação triangular dos tópicos da abordagem Orff-Schulwerk.



Fonte: Slide com montagem da autora.

O termo Orff-Schulwerk é representado pela união do sobrenome do músico e compositor Carl Orff⁵⁴ (1895-1982) com a palavra *Schulwerk*, que em alemão significa tarefa ou obra escolar. Porém, os princípios filosóficos que embasam a Orff-Schulwerk não devem ser reduzidos à tradução direta “obra escolar de Carl Orff”, tampouco ser creditados apenas ao compositor.

Ao procurar definições sobre Orff-Schulwerk, provavelmente aparecerão somente designações como de um método musical, o que é um equívoco. Orff-Schulwerk não é um método, e sim uma abordagem educacional que considera fundamental mobilizar diversos recursos e estratégias para promover a familiarização da criança com a música e o movimento, criando uma relação de intimidade entre eles. A abordagem Orff-Schulwerk não foca especificamente na dança, mas certamente a observação do movimento foi uma das fontes para o seu desenvolvimento. Para isso, um dos modos de conduzir o aprendizado é através de abordagens ativas de educação. Sob essa perspectiva, a aproximação da criança com a música e o movimento ocorre pela forma que a criança se aproxima da arte, por como a

⁵⁴ Carl Orff nasceu em Munique, capital do estado da Baviera, e foi um compositor alemão de destaque no século XX.

criança “envolve-se com ela, passa a amá-la e permite que faça parte de sua vida” (FONTERRADA, 2008, p. 177 apud BACH, 2016, p. 2).

Apesar de fazer parte dos denominados “Métodos Ativos”, surgidos na primeira metade do século XX, é mais apropriado chamar esse trabalho educacional de proposta ou abordagem, uma vez que a Educação Musical sob perspectiva da *Orff-Schulwerk* tem como intenção expandir a musicalidade humana, sem a rigidez de um método ou técnica específica. Trata-se de uma abordagem com peculiaridades e sequência lógico-didática, porém, não há sentido em utilizar suas ideias e conceitos sem a devida contextualização a uma realidade particular. (FONTERRADA, 2008; CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015 apud SANTOS, 2020, p. 35)

A abordagem Orff-Schulwerk reflete tônicas cultivadas desde a virada do século XVIII para o século XIX, época que abarca diversas mudanças na forma de pensar, sentir e agir da sociedade europeia, sendo que a filosofia alemã estava envolta na tradição metafísica, sobretudo derivada das reflexões de Immanuel Kant⁵⁵ (1724-1804), de Johann Gottfried von Herder⁵⁶ (1744-1803), de Johann Wolfgang von Goethe⁵⁷ (1749-1832) e, posteriormente, das correntes de Georg Wilhelm Friedrich Hegel⁵⁸ (1770-1831) e de Arthur Schopenhauer⁵⁹ (1788-1860).

A discussão sobre o papel do corpo, da experiência e da capacidade humana de se comunicar pela linguagem traz à tona reflexões sobre a diversidade e o refinamento de símbolos, sons e gestos. Ao longo do capítulo falaremos um pouco mais sobre artistas e pensadores da modernidade, antecessores ou contemporâneos a Carl Orff, vivendo ou transitando pela Europa que, de alguma forma, influenciaram-se mutuamente, tais como François Delsarte⁶⁰ (1811-1871), Bess Mensendieck⁶¹ (1864-1957), Émile Jaques-Dalcroze⁶²

⁵⁵ Para Kant, a experiência é a origem do conhecimento e o entendimento intelectual cumpre o papel de organizador das informações fornecidas pela sensibilidade.

⁵⁶ Considerava que o caráter natural evolutivo da linguagem teria surgido da imitação dos sons da natureza e que através do homem a linguagem seria capaz de evolução e crescimentos contínuos.

⁵⁷ Goethe é considerado o mais importante escritor alemão, no entanto, atingiu a excelência em diversas áreas do conhecimento. Defendeu uma nova explicação para a teoria das cores diferente da teoria de Isaac Newton.

⁵⁸ Publicou *Fenomenologia do Espírito*, obra na qual afirma a impossibilidade de separar o mundo do sujeito, o objeto e o conhecimento, o universal e o particular.

⁵⁹ Segundo suas ideias, o homem não é um ser unificado e racional, mas sim um ser fragmentado e passional no qual o corpo faz a decifração ou objetivação da essência do mundo, interferindo na vontade (ou não) de viver.

⁶⁰ Cantor, orador e filósofo francês que desenvolveu a Estética Aplicada, uma teoria sobre a expressão humana.

⁶¹ Elizabeth Mensendieck foi a primeira mulher na Alemanha a publicar livros sobre cultura física com foco no corpo feminino. Dentre os títulos de suas publicações estão: *A educação física feminina e a arte do movimento* (1912); *Cantos praticamente higiênicos e praticamente estéticos* (1920); *Ginástica funcional feminina* (1923), e *Meu sistema* (1926) em Ludwig Pallat; Franz Hilker, *Treinamento artístico do corpo*, entre outros.

⁶² Dalcroze criou um sistema de ensino de música baseado no movimento corporal expressivo.

De todas as formas, a dança educativa moderna de Laban propõe em sua introdução – tal qual enfatiza Dewey – um olhar voltado para o aprendizado focado na experiência (o *learn by doing* – aprender fazendo), a educação voltada para o ser integral, para o respeito e apreço às necessidades de formação individual dos alunos. Mesmo nas “Escolas Laban” na Alemanha, onde o foco, como vimos, era sem dúvida ensinar *dança*, vejo que o ideal de Laban de educar pessoas nunca esteve ausente. Repetidamente, Laban afirma que por meio da dança, – da dança que ele acreditava, – os seres humanos poderiam viver em sua plenitude expressiva, livre e criativa. Já nos anos 1914 - 1919, ele buscava formas de educar que deveriam “levar (as pessoas) para uma vida interior mais forte, ajudar a formar uma vida cheia de vitalidade e servir aos conceitos mais nobres do homem” (Laban *apud* Doerr, 2008, p. 60). O sucesso e a euforia em torno dos movimentos corais fundados por ele e amplamente espalhados pela Europa no início do século XX são um exemplo edificante do sucesso desta proposta. (MARQUES, 2010, p. 74)

A força do coletivo das danças corais facilitadas por Laban bem como a força do coletivo presente nas danças tribais tinham a capacidade de fazer com que os participantes pudessem se afinar entre si pelo movimento, como se estivessem todos sintonizados em uma mesma frequência. É possível supor que tal prática facilitava o acesso à dança e à música elementar, termo muitas vezes mencionado por Carl Orff como sua base filosófica. O termo do latim *elementarius* significa⁶⁷ básico, essencial ou fundamental, bem como rudimentar e minimal. Os elementos da natureza suscitam o elementar, e a percepção de alguns ritmos pode, também, ajudar nesse processo.

O ritmo pessoal, inato, e o adquirido podem ser percebidos em praticamente todos os movimentos realizados pelo indivíduo desde muito cedo. A experiência com o momento do nascimento, com a própria respiração, os modos de acalantar para ninar um bebê, a forma de se relacionar com a alimentação e com o sono, bem como os modos de escovar os dentes, descer uma escada, pentear os cabelos, atar os cadarços de um tênis, brincar com um animal de estimação, entre outras ações menos evidentes, mas também imbuídas de ritmo, são pessoais.

Todavia, na visão de Dorothee Günther (2011, p. 107, tradução nossa), o que parece ser inexplicável ao mesmo tempo que fascinante é o desejo de agrupar esses atos rítmicos em partes⁶⁸ que podem ser repetidas; é o desejo que o ser humano tem de juntar frases rítmicas, organizá-las em séries e fazer variações para criar uma forma, através de uma composição musical ou de uma sequência de movimentos.

⁶⁷ O verbete *elementarium* ainda dá o significado de pertencente aos elementos da matéria-prima original, próximo da origem, conforme o começo, composto ou pertencente aos elementos água, ar, fogo e terra. *WordSense Online Dictionary*. Disponível em: <https://www.wordsense.eu/elementarium/>. Acesso em: 18 jul. 2022.

⁶⁸ Traduzi como partes o termo em inglês *entities*, entidades. Também poderia ser traduzido como ente, ser, criatura, essência, ou como blocos, agremiação, associação, organização, sociedade.

Ao estabelecer um começo e um fim para tais formas, surgem as estruturas cuja função não é prender a criação, mas sim dar suporte e incentivar outras criações. O tempo, que até então tende a passar despercebido ou desordenado, passa a ser associado a algo que antes não existia e que agora está sendo realizado. Nesse processo, a percepção do ritmo auxilia na percepção de algo que existe e é passível de ser compartilhado, entendido e transformado. O ritmo produz energia bem como cria as primeiras formas.

O bebê humano realiza todos os movimentos em intervalos rítmicos. O ato de mover-se ritmicamente é capaz de despertar sentimentos de prazer em graus tão elevados quanto a prática de “exercícios”, quando realizado por um bom tempo (se quisermos considerá-lo). A criança muito pequena pode pular junto ao adulto com uma perseverança que excederia consideravelmente suas capacidades naturais se não recebessem continuamente um novo impulso do ato rítmico. (GÜNTHER, 2011, p. 106, tradução nossa)

A dança, a música e a poesia são baseadas nessa energia proporcionada por atos rítmicos capazes de mobilizar o ímpeto elementar e criativo que vibra nos seres humanos e direciona seus impulsos no sentido de gerar formas no tempo. Tudo isso pode ter relação com os diversos mecanismos que ajudam a medir o fluxo do tempo e ser um dos motivos pelos quais celebrações sociais como Ano-Novo, Páscoa, Natal, entre outros⁶⁹, marquem os ciclos. No âmbito individual ou na vida privada, a partir da vida adulta as marcas na pele⁷⁰ tornam visíveis o tempo, e, em diversas culturas, as crianças inventam marcas para o dia do aniversário e rituais para quando cai o dente de leite, por exemplo.

Para marcar o surgimento da Orff-Schulwerk na linha do tempo, reforçando sua relação com temas nucleares desta pesquisa (a saber, com foco na relação rítmica entre música e dança e na invenção de meios de despertar o senso estético e artístico na criança através de propostas lúdicas que alimentam a imaginação), apresento dados históricos da formação dessa abordagem, enfatizando a importância feminina na construção do trabalho elementar com a arte, muitas vezes creditado apenas a Carl Orff. Indiretamente, os temas aqui abordados corroboram criações autorais, a memória da própria infância e a formação de professores, algo que pode contribuir para outras pesquisas nos dias de hoje.

⁶⁹ Outros exemplos são as comemorações em épocas de colheitas, nos solstícios de inverno, ou entrada da primavera, época em que se festeja o renascimento da vida que hibernou durante o inverno.

⁷⁰ Algumas marcas na pele são as marcas de expressão e as manchas senis.

2.1 A INTERPENETRAÇÃO DO MOVIMENTO E DA MÚSICA ELEMENTAR

Orff aborda que os elementos da música e da dança estabelecem uma relação de interpenetração, não de interdependência. Para ele, o uso da palavra interpenetração age como uma versão poética e afetiva de dois termos bastante utilizados atualmente no cenário educacional: a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. A interdisciplinaridade busca superar a visão fragmentada nos processos de aquisição e socialização do conhecimento, no que se refere ao diálogo entre duas ou mais disciplinas, a partir de algo que é comum entre elas, para ampliar a capacidade de entender o conhecimento como um todo. A transdisciplinaridade ultrapassa essas barreiras e considera o pensamento como algo que não corresponde às divisões por disciplinas, mas sim que contempla a pluralidade de aproximações em torno de um eixo, de modo global, ou, ainda, integral, permitindo aberturas para a prática do olhar crítico sobre quaisquer assuntos, conforme citado no exemplo do campo somático.

Um exemplo de interpenetração na abordagem do Schulwerk⁷¹ pode ser fornecido por situações de aula nas quais são trabalhados, dentro de uma turma heterogênea, elementos da dança e da música, separadamente. Tão logo as linguagens passam a ser combinadas (ORFF, 1978, p. 226), pela interpenetração do movimento e da música elementar se alcança, nas atividades, um equilíbrio entre pessoas mais e menos experientes nas respectivas áreas. Barbara Haselbach⁷² (1939-) diz que a música pode surgir do ritmo do movimento, assim como a dança pode surgir de impulsos musicais, de modo que se pode falar de um terreno comum de interpenetração recíproca (HASELBACH, 2011, p. 196) como uma abertura para a interdisciplinaridade.

O Orff-Schulwerk é um campo interdisciplinar, ou melhor, **pré-disciplinar, porque se refere a um estado de ser, onde a expressão se dá com todo o nosso ser, não em meios adquiridos separadamente.** Em nosso sistema escolar passamos por esse estado rápido demais para chegar à especialização o mais rápido possível. No âmbito do Orff-Schulwerk, música, dança, dramatização ou poesia estão **conectadas em sua essência.** Orff disse enfaticamente: “*A música elementar nunca é música por si mesma, mas forma uma unidade com movimento, dança e linguagem falada*”. Se isso for ignorado e o ensino for reduzido apenas ao fato musical, a ideia fundamental do Schulwerk é contrariada. Nas últimas duas décadas, também experimentamos muito a integração das artes plásticas com o Schulwerk, encontrando-nos com um vasto e fascinante território por descobrir. (HASELBACH, 2012, p. 329, negritos da autora)

⁷¹ Semelhante ao que a BNCC apresenta como Artes Integradas, tópico que sugere trabalhar em uma mesma proposta as corporalidades, visualidades, musicalidades, espacialidades e teatralidades de modo concomitante.

⁷² Foi professora e diretora do Orff-Institut em Salzburg. É autora e editora de livros e artigos sobre Educação em Dança, Improvisação e Orff-Schulwerk.

Para ilustrar de outra forma a leitura de interpenetração das artes vivas, imagine esta cena: você é apresentado a uma mulher que o convida a ir até seu estúdio ver uns esboços de danças que ela está experimentando. Quando chega no endereço marcado⁷³, se depara com uma sala quase vazia, exceto por ter no canto um lugar para trocar de roupa e uns instrumentos como tambores, chocalhos e flautas. Ela, então, se coloca em estado de cena, instaurando inicialmente uma “eletricidade no ar”. De súbito, sentada no chão, começa a se mover com uma raiva real, uma fúria selvagem, e, em contraponto, interpreta movimentos com uma ternura onírica. Foi assim que Carl Orff (1978, p. 7) relata como conheceu Mary Wigman em 1914 e reconheceu na movimentação dela essa interpenetração das linguagens enquanto unidade. Ela fazia isso pela dança e era o que ele buscava atingir pela música.

A arte de Mary Wigman foi muito significativa para mim e meu trabalho posterior. Todas as suas danças eram animadas por uma musicalidade inédita, até a Dança das Bruxas⁷⁴ “sem música”. Ela poderia fazer música com seu corpo e transformar a música em corporeidade. Eu senti que sua dança era elementar. Eu também estava procurando o elementar, a música elementar. [...] Tudo isso me deu novos insights e uma nova perspectiva, mesmo que meu próprio trabalho pertencesse a outro lugar. Como músico, eu obedeci a leis diferentes. (ORFF, 1978, p. 8-9)

Orff diz ter sentido que a dança de Wigman era elementar, e reconheceu na arte dela aquilo que ele também procurava: criar a música elementar. Supostamente, foi no teor engajado, integral, processual e experimental de Wigman – em direção ao que ela buscava enquanto estado absoluto na criação coreográfica – que Carl Orff pôde vislumbrar a configuração inicial da Orff-Schulwerk.

Naquela época, Mary Wigman havia terminado sua formação no Método Dalcroze em Hellerau⁷⁵, local de encontro de pedagogos e artistas da época, que favorecia a interpenetração ou a interdisciplinaridade das artes. Segundo a pesquisadora Andréia Reis (2007), em 1910, o músico suíço Émile Jaques-Dalcroze tornou-se diretor do recém-criado Instituto Educacional para Música e Ritmo⁷⁶ em Hellerau. O objetivo pragmático da escola preparatória de artes era incentivar o ensino de “artes e artesanatos” na Alemanha e o propósito idealista de Dalcroze era o de harmonizar pela música a sociedade em geral. A escola atraiu estudantes de toda a Europa para estudar com Dalcroze e seus colaboradores.

⁷³ Rua Schwanthalerstrasse, no centro de Munique, Alemanha.

⁷⁴ Um registro de 1926 pode ser visto em <https://youtu.be/AtLSSuFlJ5c> ou, contextualizando a dança expressionista, em <https://youtu.be/c-qfwHvyVTw>. Acessos em: 28 de jun. 2022.

⁷⁵ A Escola Internacional de Hellerau contava com três seções: uma escola alemã, a seção de eurythmia e a escola livre de Summerhill. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hellerau>. Acesso em: 28 de jun. 2022.

⁷⁶ Tradução do alemão, Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus. Laban teve contato com esse tipo de ensino através de seu professor, o escultor Hermann Obrist.

Dalcroze foi um dos responsáveis pela transformação da pedagogia musical na primeira metade do século XX, tornando-se reconhecido como o iniciador da escola germânica de dança “porque descobriu uma nova abordagem do movimento: a rítmica” (BOURCIER, 1987, p. 291). Rítmica é o nome da matéria central de seu método, no qual o aprendizado da música ocorre através da escuta ativa⁷⁷ e do movimento que trabalha, através do “espaço-tempo-energia, a interação inseparável entre música e movimento” (MARIANI, 2012, p. 41). Nos exercícios de rítmica, os elementos da linguagem musical (a altura dos sons, os intervalos, as notas dos acordes, as estruturas harmônicas e cadências) são experimentados pelo movimento do corpo no espaço.

É possível também que alguns elementos que despertaram a atenção de Carl Orff na dança de Wigman (e que depois se consolidaram na abordagem Orff-Schulwerk) tenham vindo da dimensão espiritual e metafísica de François Delsarte, que diz que o corpo humano, a ação artística e os fenômenos expressivos se integram em íntima relação. Para Delsarte, o conceito de qualidade estava associado ao equilíbrio entre os estados opostos de tensão e relaxamento, presentes também na pedagogia do gesto de Dalcroze, que reafirma a importância do ritmo.

Ao analisar o movimento em função do senso rítmico, [Dalcroze] encontra os princípios descobertos pela (Escola) Denishawn⁷⁸: **tensão e relaxamento, contração e descontração**. Vai mais longe em sua análise e observa que a **economia de forças musculares** não afeta o processo mental, mas suprime os movimentos parasitas e torna o **gesto** mais eficaz e significativo. (BOURCIER, 1987, p. 291, negritos nossos)

Parecido com o que Carl Orff chamou de interpenetração, a rítmica de Dalcroze busca ser “uma educação musical que ocorre através da experiência corporal, ao mesmo tempo em que é também uma educação corporal que ocorre através da vivência musical” (MARIANI, 2012, p. 41).

Sobre o processo de aquisição de conhecimento, Dalcroze defende que (FINDLAY, 1971) a precisão⁷⁹ de nossos sentimentos musicais dependerá da precisão de nossas sensações corporais, uma vez que as lições de rítmica visam estabelecer relações entre música/ritmo e gesto/expressividade do corpo.

⁷⁷ Perspectiva na qual o aluno participa ativamente dos processos que oportunizam o contato com várias dimensões do fazer musical.

⁷⁸ A Escola Denishawn de Dança e Artes Relacionadas foi fundada em 1915 por Ruth St. Denis e Ted Shawn em Los Angeles, Califórnia.

⁷⁹ Tradução minha do original *acuteness*, considerando “precisão” sinônimo de “agudeza”.

No entanto, apesar do método Dalcroze ter despertado interesse entre dançarinos e dramaturgos devido à proximidade entre elementos da música e da dança, “Dalcroze não pretendia aplicar esses princípios à dança; mas é certo que poderiam ser utilizados com proveito para a educação musical do dançarino” (BOURCIER, 1987, p. 292). Talvez essa tenha sido a razão pela qual Mary Wigman não ficou satisfeita após ter concluído a formação no Método Dalcroze, sentindo que “a inspiração do movimento lhe parecia abafada pela pedagogia dalcroziana” (BOURCIER, 1987, p. 296-297).

Assim, logo após os dois anos de formação no método Dalcroze, em 1913, Wigman conhece Rudolf von Laban, que desenvolvia em Ascona, na Suíça, suas pesquisas de dança e educação com foco nas investigações coletivas e colaborativas. Ele estava interessado em formar grupos de pessoas dispostas a contribuir em composições coreográficas e, nesse processo, buscava, justamente, libertar a dança das restrições da música.

Segundo Clara Horbach (2019)⁸⁰, Laban nunca quis apenas interpretar a música através do movimento. Ele queria trabalhar com os ritmos naturais do corpo, por isso suas performances incluíam, por exemplo, trabalhar com padrões de fala e dançar em silêncio. Assim, o encontro em Ascona foi importante para ambos, e, em 1914, Wigman tornou-se secretária e assistente de Laban em Zurique, onde trabalhou intensivamente até desenvolver seus próprios conceitos de dança e aperfeiçoá-los.

Existem fortes aspectos conectivos, mesmo que nem sempre absolutamente convergentes, entre a pesquisa de movimento feita por Laban, a pesquisa em dança de Wigman, a pesquisa musical desenvolvida por Orff e os temas atuais que, conforme o pensamento de Lilian Vilela (2010), consideram a prática artística realizada por sujeitos que são/fazem a pronúncia do mundo⁸¹ movidos pelo desejo empático e inclusivo de tocar/comover o outro/público. Incluem em seus processos criativos o respeito pela descoberta da personalidade do intérprete e a premissa da interpenetração das linguagens artísticas na busca expressiva do essencial.

Ao contrário de Laban, Wigman acreditava que o valor elevado da dança dependia da **capacidade das performances de mover o público**, não de uma perspectiva teórica que transcendia dançarinos e danças. Ela não tinha interesse em estabelecer um sistema alternativo de institucionalização da cultura corporal, e os objetivos pedagógicos para ela sempre permaneceram subordinados à tarefa de **descobrir e**

⁸⁰ Clara Horbach participou do Programa de Mentoria em Orff-Schulwerk e publicou esse texto na internet. Disponível em: <https://mentorshipprogramme.wixsite.com/mentorship/about-orff-schulwerk>. Acesso em: 4 jun. 2022.

⁸¹ Vilela (2010) considera o corpo que dança como sujeito histórico, ou seja, um sujeito/corpo encarnado em seu contexto social, produtor de um discurso no e para o mundo.

aperfeiçoar sua própria expressão artística. (TOEPFER, 1997, p. 110, tradução e negritos nossos)⁸²

Passados dez anos do encontro de Carl Orff com Mary Wigman, em 1924, foi fundado por Dorothee Günther e o próprio Carl Orff o que pode ser considerado o berço do nascimento da abordagem Orff-Schulwerk: a Güntherschule, ou Escola Günther.

Carl Orff tornou-se pedagogo musical sem ter cursado uma especialização na área da pedagogia. Em vez disso, por suas observações e composições criou, juntamente com outras pessoas, estratégias para ensinar música a partir de experimentações, conforme narrado em sua obra autobiográfica *The Schulwerk* (ORFF, 1978), utilizada como referência principal para este capítulo.

A abordagem Orff-Schulwerk nasceu dentro de um espaço de dança, com o apoio fundamental de três mulheres, a saber, Dorothee Günther (1896-1975), Gunild Keetman (1904-1990) e Maja Lex⁸³ (1906-1986), sendo que a ignição foi dada pela alemã Mary Wigman, conforme detalhado anteriormente.

O processo de elaboração e desenvolvimento da Orff-Schulwerk ocorreu em duas fases distintas, uma sem e a outra com a presença de crianças. A primeira fase, sem a presença de crianças, foi de 1914 a 1945, período iniciado no contato com Mary Wigman até a abertura e o encerramento das atividades da Escola Günther. A segunda fase, com a presença de crianças, foi de 1948 a 1975, período iniciado com composições para programas de rádio escolar (1948), filmes (1954) e séries para televisão (1957), no qual se insere a publicação da obra *Music for Children* entre 1950 e 1954, composta por Carl Orff e Gunild Keetman, marcado, também, pela inauguração do Orff-Institut, em Salzburg (1963), e pela difusão da abordagem Orff-Schulwerk em âmbito internacional através de conferências, seminários, simpósios e cursos.

⁸² “Unlike Laban, Wigman believed that a superior value for dance depended on the ability of dance performances to move audiences, not on a theoretical perspective that transcended dancers and dances. She had no interest in establishing an alternative system for institutionalizing body culture, and pedagogical objectives for her always remained subordinate to the task of discovering and perfecting her own artistic expression.”

⁸³ Dançarina, coreógrafa e professora alemã.

Figura 9 - Mary Wigman em *Dança das Bruxas*, Hexentanz I, 1914, e Hexentanz, Fragmento 4, 1926.



Fonte: Charlotte Rudolph na obra *The Language of Dance* (Wigman, 1974)⁸⁴.

Figura 10 - Barbara Haselbach ensinando movimentos e estudo de tensão. Orff-Institut, Salzburg, 1976.



Fonte: Orff (1978, p. 272 e 274).

Figura 11 - Estudo de saltos em grupo e individual. Orff-Institut, Salzburg, 1976.



Fonte: Orff (1978, p. 273 e 275).

⁸⁴ P. 11 e p. 45. Disponível em: <https://muse.jhu.edu/book/77791>. Acesso em: 19 ago. 2022. Vídeo de Mary Wigman ao interpretar *Hexentanz*, Fragmento 4, de 1926. Disponível em: <https://youtu.be/AtLSSuFIJ5c>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Apesar de Carl Orff ser um músico e compositor, as relações do ritmo com o movimento, e do gesto na dança, sempre estiveram presentes como fundantes na abordagem Orff-Schulwerk.

2.2 A ESCOLA GÜNTHER - 1ª FASE DA ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK

Oficialmente, a primeira fase de construção da abordagem Orff-Schulwerk se deu a partir de 1924, quando Dorothee Günther e Carl Orff fundaram juntos a Escola Günther, na qual estabeleceram e alimentaram fortes relações com as origens da dança educativa e com o ritmo como elemento central na formação artística.

Considerando que o espaço é extremamente importante para os estudos da dança, conforme a Corêutica de Laban, Orff menciona notas sobre o espaço físico da primeira⁸⁵ escola, em Munique, afirmando que:

Depois de uma longa busca, encontramos instalações no nº 21 da Luisenstrasse, um prédio longo e de um andar na parte de trás de um pátio. No piso superior havia um amplo salão, com salas vizinhas menores para vestiário, escritório e sala de professores e uma sala maior para estudos teóricos. Abrimos a escola em setembro de 1924, começando com dezessete alunas entre 18 e 22 anos. A formação foi projetada para durar de dois a três anos. Além disso, havia cursos noturnos para mais de cem alunos não profissionais⁸⁶. (ORFF, 1978, p. 15)

A escola foi inaugurada ocupando apenas o primeiro andar do casarão. Não havia dinheiro para publicidade, mas o nome de Dorothee Günther era reconhecido e gerava credibilidade, atraindo pessoas interessadas em estudar com ela nesse espaço. Devido ao crescimento constante de alunas inscritas a cada semestre, a escola passou a ocupar todo o prédio.

O corpo docente era formado por Günther, responsável pela direção da escola e pelo ensino das disciplinas teóricas, por Orff, responsável pela parte musical, e por mais três professores⁸⁷ de ginástica, dança e rítmica que se embasaram no Método Dalcroze.

As disciplinas oferecidas na formação da Escola Günther eram: ginástica, formação musical rítmica do corpo, formação do corpo em dança e dança artística moderna. O currículo incluía também regência, canto, teoria da respiração e da voz, anatomia, fisiologia, exercícios

⁸⁵ Em 1933 foi inaugurada uma filial da Escola Günther em Berlim.

⁸⁶ Laban também desenvolve cursos de danças corais para aqueles que não tinham a intenção de se profissionalizar.

⁸⁷ Nas minhas pesquisas, não encontrei o nome dos três professores que estavam no ano inaugural da Escola Günther.

de ginástica corretiva e massagem, pedagogia, psicologia, e disciplinas de história e desenho do movimento.

Presenciando nas alunas da escola a crescente capacidade de improvisar espontaneamente movimentos e músicas, além da base da formação em voga na época – influenciada pela funcionalidade e saúde corporal e pelo movimento *Lebensreform*⁸⁸ –, Günther interessou-se por desenvolver recursos para auxiliar na superação da inibição criativa. A prática de composição musical para a dança era uma via de mão dupla, na qual a improvisação fazia parte do fluxo contínuo de investigações e conferia uma nova materialidade para o fazer musical de Carl Orff, que utilizava termos físicos para revelar suas impressões ao longo do processo de construção da abordagem.

[Na escola], eu via uma possibilidade de estruturar uma nova educação rítmica e realizar minhas ideias de uma penetração e complementação recíprocas da educação do movimento e da música. [...] Houve, desde o começo, [...] um campo de experiência ideal para as minhas ideias. O aspecto musical do aprendizado teve que ser outro do que se vinha fazendo até então. **O centro de gravidade foi mudado do ponto de vista harmônico para o rítmico.** [...] Eu me distanciei da educação do movimento realizado somente com música de piano, como era de costume naquele tempo e ainda mesmo hoje, e procurei **estimular a ativação do aluno através de um fazer música ele mesmo**, isto é, **através da improvisação e estruturação de música própria.** Assim, eu quis uma formação [...] em **instrumentos predominantemente rítmicos e mais ou menos fáceis de serem aprendidos, próximos do corpo.** (REICH, 1965 apud FERNANDES; JUSTI, 2018, p. 51, negritos nossos)

Na Escola Günther em Munique, Carl Orff buscou reestruturar e renovar⁸⁹ a música, se colocando em contato com novas formas de expressão da dança para também investigar, fundamentalmente, questões acerca da experiência corporal e da percepção do movimento na relação com a música. Ele era um músico, compositor e arranjador que se colocou aberto às investigações pela observação da dança. Como era de praxe nas escolas de ginástica da época, o piano esteve presente na Escola Günther, mas foi dividindo espaço com instrumentos de percussão e instrumentos de sopro na criação de sonoridades para a dança.

A questão de uma educação de corpo baseado no enfoque rítmico da música e do movimento, que segue o fluxo sensível das percepções, era central para Günther e tornou-se para Orff. Além de conhecer os sistemas de Dalcroze e de Laban, Dorothee Günther também estava familiarizada com o trabalho de Bess Mensendieck, bem como com exercícios de respiração e técnicas de fala.

⁸⁸ Traduzido como Reforma de Vida, é o termo genérico para designar um conjunto de movimentos sociais que ocorreram em meados do século XIX principalmente na Alemanha e na Suíça.

⁸⁹ Em alemão, Carl Orff utilizou o termo *regenerieren* que significa regenerar, no entanto, para desvincular de conceitos patológicos relacionados a doenças ou acidentes, proponho sinônimos. De fato, em outras culturas regenerar também é aplicado a reformas de ordem moral e espiritual.

Ajudando a fazer pontes entre música e dança, o musicólogo Curt Sachs (1881-1959), reconhecido por suas publicações antropológicas sobre dança e instrumentos musicais, também contribuiu para a formação das ideias básicas da Orff-Schulwerk que nasciam na Escola Günther. Sachs abordou o que chamou de poderes mágicos atribuídos à dança no livro *World History of the Dance* (SACHS, 1963). A obra traz exemplos de ritmos e melodias relacionados às danças feitas sob temáticas de fertilidade, guerra, casamento, entretenimento e saúde, mostrando que, em diversas partes do mundo, havia danças para unir e para divorciar casais, danças para dissipar a doença, para fazer a passagem entre mundos, entre outras. Sachs analisa as formas de organizar⁹⁰ tais danças, ultrapassando o caráter informativo e comunicando na escrita seus próprios sentimentos e os que ele deduz sentirem os praticantes das danças em questão, uma característica incomum em autores que se dedicam à pesquisa histórica.

De todas as alunas que passaram pela escola, duas se destacaram e determinaram o diferencial daquele espaço: Maja Lex e Gunild Keetman, ingressantes em 1925 e 1926, respectivamente. Devido a mentoria e afinidade artística com Dorothee Günther, Lex e Keetman foram colaboradoras fundamentais, responsáveis por fomentar e dar corpo à relação entre dança e música que Carl Orff havia vislumbrado uma década antes.

Maja Lex trilhou um caminho parecido ao de Mary Wigman no sentido de direcionar esforços para a construção de um conceito de dança elementar, explorando movimentos simples, essenciais e não utilitários, embora com interesse em investigar a relação musical para a formação do Schulwerk, algo inerente na escola. A partir da exploração de movimentos em desenhos espaciais diversos, a dança de Lex não se subordinava à música, mas se colocava em relação à ela. Uma vez que todas as alunas tocavam e dançavam, é possível supor que o processo de construção coreográfica acontecia junto com o processo de construção musical, nos quais ora o movimento se integrava à prática instrumental, ora era executado independentemente.

⁹⁰ Relatava a presença de danças sentadas, danças das mãos, danças solo, de casais e danças com formações grupais diversas.

Figura 12 - Imagens de Maja Lex.



Fonte: Orff (1978, p. 197).

2.2.1 Regência: o gesto do corpo todo

Uma das formas de integração entre o movimento e a música ocorria nas aulas de prática de regência. Os experimentos com sonoridades e seus coloridos abriram caminho para novas formas de improvisação, com ênfase na estrutura arquitetônica musical. A ambiência sonora era construída por instrumentos de percussão, como caixas, bumbos e chimbaus, e instrumentos de sopro, como as flautas doces, tocando a dança e movimentando a música elementar.

A abordagem intercultural⁹¹ representou um desafio e exigiu atenção na parte pedagógica, uma vez que seria preciso formar professores para trabalhar com a nova proposta: além da execução técnica da dança e dos instrumentos era preciso incorporar a improvisação na música e na dança, para as aulas estimularem o processo de proposição e escuta simultânea.

As práticas exploratórias, criativas e fruitivas de Carl Orff desenvolveram-se por meio de dinâmicas corporais baseadas na ancestralidade, instrumentação primitiva e

⁹¹ Interdisciplinar ou transdisciplinar.

promoção de efeitos estimulantes para atividades rítmicas. Podem-se elencar o uso de chocalhos [...], as transposições das nuances da palavra para elementos da percussão corporal e as diferentes práticas de improvisação por meio do movimento e regência/condução dinâmica. (ORFF apud SANTOS, 2020, p. 38)

Em um primeiro momento, foram experimentadas formas de fazer com que as alunas pudessem escrever peças sonoras e tocá-las, todas juntas. Depois foi proposto de uma pessoa assumir a condução e o desenvolvimento de uma peça sonora sem registro prévio, ou seja, sem o suporte de uma escrita, enquanto as demais deveriam adaptar as próprias ideias e interpretações dos gestos da regente para tocar os instrumentos, conforme imagens a seguir.

Figura 13 - Primeiros exercícios de regência praticados na Escola Günther.



Fonte: Orff (1978, p.76-79).

Figura 14 - Regência e improviso musical para a dança.



Fonte: Orff (1978, p. 111).

Orff conta que os exercícios de regência investigados na Escola Günther surgiram a partir da construção sonora e corporal coletiva. Diferentemente da regência usual, na escola havia a possibilidade de tanto a maestrina quanto as instrumentistas expandirem interpretações do andamento musical – a estrutura básica do tempo – até a improvisação se estabelecer através do gesto. As estruturas de tempo e as técnicas de regência convencionais não foram ignoradas, elas foram praticadas, sem engessar as explorações relacionais que estavam surgindo.

Pela fusão de corpos na produção de sons, Orff identificou que “a condução e criação de uma música dançante e improvisada, com a música soando de acordo com o movimento” (ORFF, 1978, p. 74), eram um elemento comum a todos os exercícios praticados naquela escola até então. O andamento não tinha o suporte inicial da escrita musical, ele era apresentado pelos gestos do corpo todo. Havia gestos especiais para manter a repetição de uma célula rítmica⁹², para pontuar os acentos e explorar dinâmicas e andamentos diversos, bem como havia gestos para interromper a música.

Pelo gesto também se indicavam ritmos livres, aleatórios. A combinação de tais gestos faria surgir peças únicas. A demanda para quem estivesse dançando era improvisar no sentido de se moldar aos aspectos da estrutura musical, e, para quem atuava como instrumentista, as demandas eram as de ouvir o grupo e preencher certas partes da música com suas próprias improvisações. Segundo Orff, alguns temas utilizados nessas improvisações, nomeados por eles como “Procissão”, “Ondas no mar” e “Ladainha”, foram repetidos diversas vezes, bem como utilizaram ritmos de antigas formas de dança⁹³ (ORFF, 1978, p. 74).

⁹² Nomeado musicalmente como ostinato.

⁹³ O que Carl Orff chama de antigas formas de dança são as galhardas, pavanas, sarabandas e mourescas.

Com a intimidade estabelecida entre movimento e produção sonora, em 1930, acontecem as primeiras apresentações do Grupo de Dança e Música de Maja Lex. Com estruturas minimalistas⁹⁴, ou seja, utilizando poucos elementos na composição coreográfica, repetindo tais elementos e colocando-os no espaço em formas geométricas simples, Maja Lex criou a coreografia *Ecstatic Circle*⁹⁵ para a música composta e regida por Gunild Keetman (costuma-se dizer que ela foi a primeira musicista a também utilizar estruturas minimalistas em sua técnica composicional).

Após um longo período de workshops e cursos educacionais oferecidos na Escola Günther, surge a primeira publicação Orff-Schulwerk, chamada *Música elementar*⁹⁶. Esse volume contém uma introdução à prática da improvisação em grupo, livretos sobre técnicas de execução para instrumentos de percussão e composições para execução em conjunto, o que parecia exigir uma postura autônoma, ativa e criativa por parte dos professores de música. Inicialmente pensada como uma série de publicações que cultivava a liberdade artística se opondo à ideologia educacional do Estado nazista, a publicação não foi continuada. Porém, o timbre modal que lembrava a sonoridade do Extremo Oriente, presente nas composições musicais para as danças e a orquestra da Escola Günther, foi recebido com bons olhos e ouvidos.

Os instrumentos musicais da escola são um capítulo importante na autobiografia de Carl Orff. Além da materialidade dos instrumentos fornecer informações pertinentes ao campo sensível corporal, nesse capítulo Carl Orff relata sobre os encontros com pessoas importantes em sua história e sobre os impulsos que alimentaram sua criatividade e sua imaginação, manifestadas através dos instrumentos. Orff expressa sua admiração na descoberta da marimba⁹⁷ e do gamelão⁹⁸, que o encantaram, e segue o relato até a abertura do Studio 49⁹⁹, fábrica de instrumentos Orff¹⁰⁰: xilofones, *glockenspiels*, marimbas e

⁹⁴ O termo minimalismo faz referência a uma série de movimentos artísticos, culturais e científicos que aconteceram ao longo do século XX utilizando como base expressiva poucos elementos fundamentais de suas respectivas linguagens.

⁹⁵ Em 1980, Maja Lex assistiu à apresentação de *Ecstatic Circle* ao lado de Gunild Keetman, Carl Orff e Liselotte Orff (última esposa de Orff), no Simpósio Orff-Schulwerk em Salzburg. Imagens disponíveis em: <https://youtu.be/bd00zJdEaKA>. Acesso em: 5 jun. de 2022.

⁹⁶ A obra de autoria de Carl Orff, Gunild Keetman e Hans Bergese tem como título original *Orff-Schulwerk. Elementare Musikübung* e foi lançado pela editora Schott Music de Mainz entre 1932-1935.

⁹⁷ Nome do instrumento musical constituído por placas de madeira formando um teclado, que se toca com duas baquetas, tendo cabaças como ressoadores.

⁹⁸ Nome tanto do instrumento musical javanês semelhante à marimba, quanto da designação genérica de orquestras indonésias com instrumentos como gongos, xilofones, tambores, entre outros.

⁹⁹ A história dessa fábrica de instrumentos encontra-se disponível em: <https://www.studio49.de/en/ueber-uns/history-of-studio-49.html>. Acesso em: 16 jul. 2022.

¹⁰⁰ Orff teve ajuda de Carl Maendler na construção dos instrumentos para a escola.

metalofores, que contêm barras removíveis, são fáceis de tocar, e permitem que notas sejam suprimidas para fins didáticos. A fábrica inaugurada em 1949 segue em funcionamento ainda hoje.

A presença de uma orquestra de percussão na escola de Mary Wigman em Dresden e o conhecimento antropológico de Curt Sachs sobre o significado da percussão nas culturas de música e dança do mundo influenciaram Carl Orff e o levaram a formar seus conceitos artísticos, expandindo conhecimentos originários da Europa central para enfatizar o movimento percussivo dos eventos musicais de forma ampla, o que denota um movimento parecido ao da perspectiva intercultural da atualidade.

2.2.2 *Carmina Burana*: A popularização de uma fonte erudita

Carl Orff primeiramente atingiu reconhecimento internacional pela composição de *Carmina Burana*¹⁰¹ que estreou em 1937, no período da primeira fase da formação da Orff-Schulwerk. Apesar de *Carmina Burana* ter ficado popularmente conhecida como uma ópera, o termo correto para designá-la é cantata, um gênero de composição vocal com acompanhamento instrumental.

Ao analisar essa cantata, é possível observar no compositor um interesse eminente na busca de fontes diversas que alimentavam seus próprios processos criativos. Carl Orff apreciava línguas clássicas, relatando conceitos de sinergia ao dizer que lia Homero como se ouvisse música. Provavelmente, aquilo que despertava seu interesse fazia sua imaginação se materializar em composições musicais. Foi pelo contato prévio de Orff com textos antigos que surgiu a obra. O título completo é “*Carmina Burana: Poemas cantados de Beuern: Cantos profanos, para cantores solistas e coros, com acompanhamento instrumental e imagens mágicas*”.

A presença de *imagens mágicas* no subtítulo da cantata gerou questionamentos relacionados ao subtítulo da pesquisa, em termos de estrutura rítmica, lúdica e imagética nos processos criativos. O que será que Orff imaginou e como ele brincou com os elementos musicais ao compor *Carmina Burana*?

Na versão original, há arranjos para serem interpretados na parte musical por uma grande orquestra, dois coros e três solistas¹⁰², atores para a pantomima e bailarinos.

¹⁰¹ A cantata *Carmina Burana* estreou em Frankfurt, na Alemanha, sob a direção de Bertil Wetzelsberger.

¹⁰² Soprano, tenor e barítono.

Entretanto, Orff também compôs uma segunda versão para dois pianos e percussão. Os 24 textos dessa cantata foram selecionados do Codex¹⁰³ Buranus, uma coletânea de manuscritos medievais. *Carmina*, do latim, significa poemas ou canções, e *Burana* vem de Benediktbeuern (ou Beuern), nome do mosteiro alemão onde o antigo manuscrito foi encontrado.

Orff viu, em vida, *Carmina Burana* se tornar uma das obras mais famosas do repertório musical do século XX. Assim, trabalhando os textos bastante políticos e plenos de crítica social escritos pelos goliardos¹⁰⁴, as palavras e a música ganharam movimentos. Os textos exaltam o amor, o sexo, a bebida e a dança, juntamente com os elementos musicais próprios da época. Com *Carmina Burana*, Carl Orff popularizou fontes eruditas, transformando-as em uma criação artística atemporal.

2.2.3 Entrada e Dança Redonda das Crianças e Meninas

A partir de 1933, Carl Orff foi reduzindo suas atividades presenciais na Escola Günther, até estar disponível apenas para comparecer nos exames na escola. Possivelmente nessa fase, Orff vivia plenamente seus impulsos criativos enquanto compositor. Conforme relata em sua biografia, ele se dedicava quase exclusivamente à escrita musical, tarefa com a qual seu subconsciente estava sendo ativado há muito tempo e, “naquele momento, exercia uma pressão de dentro para fora” (ORFF, 1978, p. 209).

O desenvolvimento das aulas e projetos na escola seguiram sendo coordenados por Günther, Keetman e Lex. Nessa relação ainda próxima entre essas mulheres e Orff, mesmo que mais esporádica presencialmente, outro exemplo da interpenetração entre dança e música se deu no evento de abertura das Olimpíadas de 1936, conforme descrito em um Boletim Oficial da Cerimônia de Abertura do XI Jogos Olímpicos de Berlim¹⁰⁵. Nesse boletim é possível notar a forte relação entre composição musical, composição coreográfica e o trabalho corporal de regência de uma orquestra com o instrumental específico, fatos que reforçam as artes integradas na abordagem Orff-Schulwerk.

¹⁰³ Códex ou códice é o nome dado a coleções de manuscritos antigos, que utilizavam placas pequenas de madeira ou marfim para registrar seus assuntos.

¹⁰⁴ Grupo formado por membros do clérigo e egressos e intelectuais do século XII, autores da considerada literatura marginal da época. O nome goliardo vem da devoção ao bispo Golias, de quem se diziam seguidores. O lema dos goliardos era “*Edamus, bibamus, gaudeamus*” (Comamos, bebamos, festejemos).

¹⁰⁵ O Boletim Oficial da Cerimônia de Abertura do XI Jogos Olímpicos de Berlim, com fotos e partituras, encontra-se disponível em PDF, no endereço eletrônico: <https://docs.google.com/file/d/0B4Bi7QZNdhDYOWhfMFRJQXQ4Vmc/view?resourcekey=0-CAVh3ye6TKJwH7X9XfHrCg>. Acesso em: 1º jul. 2022.

Pelo registro fonográfico prévio, a música gravada pôde ser distribuída a todos os núcleos escolares que teriam que participar do evento, estimados em aproximadamente 6.000 crianças e jovens das escolas de Berlim. Tal recurso foi de grande auxílio nas montagens e ensaios da coreografia. No dia do evento, ela foi interpretada ao vivo pela orquestra com 30 músicos da Escola Günther, regida por Gunild Keetman.

A tarefa de composição musical foi confiada a Carl Orff e Werner Egk. Orff escreveu a música para acompanhar, em ritmo simples, as formações de dança de Dorothee Günther¹⁰⁶. Todo o trabalho de ensaios, que durou muitos meses, só foi possível por termos tido a música por Egk e Orff já no verão de 1935, gravado para o gramofone¹⁰⁷, de modo que todas as escolas tinham em mãos a música necessária para [ensaiar] as danças redondas. (Boletim Oficial da Abertura dos Jogos Olímpicos, 1936, p. 581-584, itálico e tradução nossos).

Foram necessárias estratégias para fazer funcionar de modo o mais objetivo possível o ensaio geral e a coreografia¹⁰⁸. O boletim traz algumas considerações estratégicas sobre como montaram tal evento de grande porte, envolvendo crianças de 10 a 12 anos, em um local tão amplo como a quadra do estádio onde aconteceria a *Entrada e Dança Redonda das Crianças e Meninas*:

O senso de espaço ainda não desenvolvido de uma criança tinha que ser levado em consideração; as distâncias proporcionais entre as crianças foram atingidas por meio de meias argolas. As fileiras foram divididas em unidades únicas de 30 crianças cada, o total efeito sendo obtido pelo espetáculo de muitos círculos dançantes se movendo da mesma forma. Assim, toda a estrutura da peça do festival foi resultado das mudanças cuidadosamente pensadas de espaço, efeitos de luz, efeitos de cor, formações de dança, das palavras do recitador e da música. (Boletim Oficial da Abertura dos Jogos Olímpicos, 1936, p. 583)

Figura 15 - Crianças no ensaio da Abertura do Festival Olímpico. Berlim, 1936.



Fonte: Site sobre Carl Orff e suas obras¹⁰⁹.

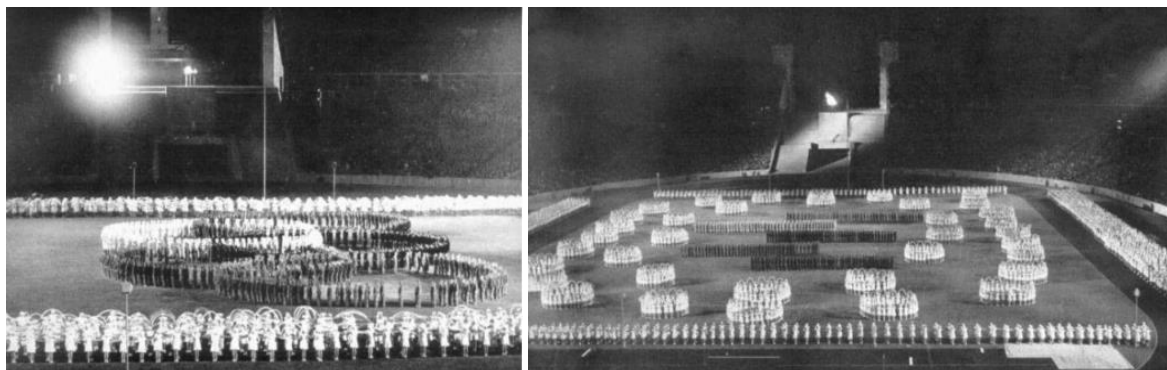
¹⁰⁶ Apesar de não citado neste trecho do Boletim, as danças foram feitas também por Maja Lex.

¹⁰⁷ Aparelho elétrico para tocar discos que, em vez de caixa de som amplificada, tinha uma corneta acoplada ao seu sistema.

¹⁰⁸ Provavelmente, todas as coreografias e evoluções para serem feitas em uníssono, com pouco uso de improvisos nas dança e demais ações corais.

¹⁰⁹ Disponível em: orff.works/guenther-school. Acesso em: 19 ago. 2022.

Figura 16 - Danças circulares “Juventude Olímpica”. Abertura do Festival Olímpico. Berlim, 1936.



Fonte: Boletim dos Jogos Olímpicos de 1936¹¹⁰.

Vale ressaltar que não acredito na ausência de senso espacial das crianças, muito pelo contrário. O que se aponta aqui foram exemplos para solucionar uma demanda de organização produtiva liberal, desvinculada da ideia de dança como pronúncia do mundo (VILELA, 2010) e do conceito de dança para crianças que defendo. No entanto, diversas vezes, os professores precisam organizar (e ensaiar) danças para crianças em formações tais como as quadrilhas juninas, sendo que as crianças não têm necessariamente em seus repertórios as evoluções em filas ou em linhas. Como fazer isso de forma harmônica e garantindo espaço para as expressões das individualidades?

Historicamente, o regime nazista foi aniquilando todas as ideias que cultivavam a liberdade de expressão, a investigação artística e a autonomia. Logo, o Schulwerk, assim como outras pesquisas de linguagens artísticas, foi sendo gradativamente retalhado e desestruturado à medida que eram enquadradas como indesejáveis, segundo as diretrizes governamentais vigentes da época.

Nos anos seguintes aos Jogos Olímpicos, “o grupo de dança continuou a realizar suas performances até os anos de guerra, muitas vezes sob as condições mais difíceis.” (ORFF, 1978, p. 210).

Em 1944, quando Dorothee Günther resistiu a alguma ordem política¹¹¹, a resposta imediata do governo foi uma ação que forçasse o encerramento das atividades da escola. O prédio foi confiscado para o serviço militar, sem que se pudesse acessar nem remover nada que estava nele. Em 7 de janeiro de 1945, a escola foi bombardeada e incendiada, resultando na perda de todo o inventário gerado pelo trabalho coletivo desenvolvido até então, deixando o local em ruínas. Os materiais da biblioteca, fotografias, todos os figurinos, todo o

¹¹⁰ Disponível em: [1936 Opening Ceremony Official Report. Pdf](#), p. 96. Acesso em: 1º jul. 2022.

¹¹¹ Não foi encontrada fonte segura para mencionar com precisão qual teria sido a atitude de resistência de Günther para com o regime nazista.

equipamento educativo e a maior parte dos instrumentos acabaram em cinzas. “Esse foi o fim da escola Günther, uma escola que ainda hoje é uma lenda” (ORFF, 1978, p. 211).

2.3 A CRIANÇA NO FIRMAMENTO - 2ª FASE DA ABORDAGEM ORFF-SCHULWERK

“O conto de fadas é a filha brincalhona do mito” (Friedrich von der Leyen).

Figura 17 - Ilustração de crianças tocando instrumentos ao ar livre.



Fonte: Orff (1978, p. 213).

Figura 18 - Foto de crianças tocando instrumentos ao ar livre.



Fonte: Orff (1978, p. 237).

A segunda fase da construção da abordagem Orff-Schulwerk se inicia dois anos após o fim da Escola Günther. É nesse momento que irá ocorrer a aproximação do universo infantil na construção da abordagem, mas é também o momento em que a música – pelo menos no senso comum – parece ganhar um peso maior, afastando-se do escopo desta pesquisa¹¹². No entanto, mantém a pertinência pelo caráter relacional das propostas, considerando a integração das artes presente na ideia original.

Seguirei a cronologia da publicação autobiográfica de Carl Orff, conforme mencionado anteriormente, para detalhar os ocorridos no período de 1948 até 1975, porém, sem poder aprofundar no viés da dança para crianças, devido à dificuldade de encontrar dados sobre tal enfoque na formação do Schulwerk.

Após a destruição da Escola Günther, Carl Orff havia se afastado de seu foco educacional. Ele estava concentrado em escrever as partituras de *Antígona*¹¹³, quando, graças ao contato com um amigo¹¹⁴ da Rádio da Baviera que conhecia bem seu trabalho, um telefonema muda o curso de sua trajetória.

Chegou em 1948, verbalmente, na forma de um pedido por telefone, da Rádio da Baviera. Um amigo da Rádio [...] havia encontrado uma cópia daquele disco “Einzug und Reigen der Kinder und Mädchen” do Festival dos 11º Jogos Olímpicos, Berlim, 1936, em uma loja de antiguidades. Ele tocou para a chefe¹¹⁵ das transmissões da escola ouvir. Ela nunca tinha ouvido nenhuma música de Schulwerk antes, e ficou tão afetada por isso que me perguntou espontaneamente: “Você pode escrever música assim para que as crianças possam tocar sozinhas? Acreditamos que esse tipo de música agrada especialmente a elas, e estamos pensando em uma série de transmissões”. (ORFF, 1978, p. 212, tradução nossa)

Tal proposta não representou o renascimento de algo que havia chegado ao fim, mas sim algo completamente diferente. Pensar em música exclusivamente para crianças, que poderia ser tocada, cantada e dançada por crianças, da mesma forma que poderia ser inventada por elas, significava uma nova perspectiva de um olhar próprio e compartilhável.

Eu estava bem ciente de que o treinamento rítmico deveria começar na primeira infância. A unidade de música e movimento, que os jovens na Alemanha têm de aprender tão laboriosamente, é bastante natural para uma criança. Também estava claro para mim o que faltava à Schulwerk até agora: na Escola Günther não havíamos permitido à palavra ou à voz cantada seu lugar de pleno direito. O ponto de partida natural para trabalhar com crianças é a rima infantil, toda a riqueza das velhas canções infantis. O reconhecimento desse fato me deu a chave para o novo trabalho educativo. (ORFF, 1978, p. 214, tradução nossa)

¹¹² O maior público da abordagem Orff-Schulwerk são professores de música que a utilizam em propostas de musicalização infantil.

¹¹³ *Antígona* é uma peça do dramaturgo grego Sófocles escrita em 442 a.C. Foi traduzida com fidelidade para o alemão por Friedrich Hölderlin em 1804, e utilizada como referência para Carl Orff transformar em ópera a partir de suas interpretações, tendo estreado em 1949, em Salzburg, Áustria.

¹¹⁴ O amigo era o Dr. Walter Panofsky.

¹¹⁵ A chefe, responsável pelas transmissões, era Annemarie Schambeck.

Figura 19 - Crianças tocando na rádio as composições de Carl Orff e Gunild Keetman.



Fonte: Orff (1978, p. 214).

Foi a partir da decantação e amadurecimento de tais ideias que a abordagem Orff-Schulwerk se firmou conforme é vista nos dias de hoje: uma importante proposta pedagógico-musical para crianças. Após os anos da Escola Günther, Orff e Keetman tiveram a chance de aprofundar na investigação da interpenetração entre Música, Linguagem e Movimento, agora guiados pelas crianças. Os programas de rádio fizeram sucesso, e, logo, Gunild Keetman passou a dar aulas para crianças no Conservatório Mozarteum, em Salzburg, na Áustria. Em 1950, acontece a primeira publicação de *Music for Children*¹¹⁶, um extenso material de composições musicais desenvolvido por Carl Orff e Gunild Keetman. A obra apresentada em cinco volumes é resultado de 30 anos de investigação a partir da premissa da interpenetração do movimento com a música e a palavra. Os livros de partituras trazem indicações de unidades estruturais para desenvolver a linguagem musical, partindo de sonoridades (e execuções) simples para outras mais complexas.

Fazendo uma livre transposição para os termos da dança, essa proposta seria como partir das posições básicas de pés e braços do balé até chegar em suas aplicações em sequências de movimentos pelas diagonais da sala, ou, ainda, dos padrões neurocelulares de desenvolvimento para a exploração das texturas expressivas combinadas entre eles, em movimentos dançados pelo espaço. No entanto, tais comparações são formas subjetivas de ler e interpretar a estrutura.

¹¹⁶ A obra apresenta a base harmônica elementar da escala de sete notas em uma progressão pedagógica musical. O volume I traz a escala pentatônica presente em canções de ninar e em outras canções infantis, para gradativamente chegar ao volume V, que apresenta arranjos musicais com o uso de tríades dominantes e subdominantes em tons menores. O último volume foi publicado em 1954, mesmo ano em que foi feito o primeiro filme com crianças, a partir das propostas da abordagem.

Na segunda fase, o trabalho com crianças foi bastante forte em termos musicais, e cênicos, pela expressão teatral ocorrida juntamente com o desenvolvimento de peças cinematográficas.

Em 1954, é realizado um primeiro filme com crianças atuando a partir da abordagem Orff-Schulwerk, chamado *Weihnachtsgeschichte*, que significa História de Natal. Como as festas católicas eram comuns no período medieval, e até hoje o são em algumas manifestações tradicionais, inclusive no Brasil¹¹⁷, esse foi o assunto inaugural das obras. Na primeira produção a história é narrada em dialeto bávaro e encenada por um grupo de meninos que cantam e interpretam.

Ao longo dos anos muitas apresentações aconteceram, mas, na autobiografia, Carl Orff menciona dois filmes que o impressionaram. Um deles foi encomendado pelo Westdeutscher Rundfunk em 1964 e foi filmado em 16mm na famosa igreja medieval do Convento Nonnberg¹¹⁸, em Salzburg.

A História de Natal idealizada nos moldes da Schulwerk pode facilmente ser vista na íntegra na internet¹¹⁹, mas não ouvida com o áudio original devido a questões autorais.

Grupos de meninos [...] falaram e cantaram. As cenas dos pastores nos campos eram representadas na cripta, as do presépio, em um canto da igreja, e a Glória, na galeria do órgão. Era meu desejo que o papel de Maria fosse assumido por um menino. A fotografia deve tornar compreensível a justeza dessa decisão. (ORFF, 1978, p. 222, tradução nossa)

¹¹⁷ Trazidas pelos portugueses, as festividades em homenagem ao Divino Espírito Santo, por exemplo, estão presentes em quase todos os estados do Brasil e dentre as danças executadas destacam-se as cavalcadas, o moçambique, o pau-de-fita e as pastorinhas (CÔRTEZ, 2000, p. 24).

¹¹⁸ Mesmo local onde um ano depois, em 1965, foi filmado o musical *A Noviça Rebelde* (*The Sound of Music*), dirigido e produzido por Robert Wise, com roteiro de Ernest Lehman baseado no livro de memórias *The Story of the Trapp Family Singers*, de Maria von Trapp.

¹¹⁹ *Weihnachtsgeschichte*, História de Natal, 1964, com música de Natal tocada no teremim, instrumento eletrônico que se toca sem encostar nele. Disponível em: <https://youtu.be/Iz20Eoq9bAs>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Figura 20 - Cena do filme *Weihnachtsgeschichte*, História de Natal, 1964.



Fonte: Orff (1978, p. 222).

No segundo filme, relatado como marcante por Carl Orff, o tema ainda era sobre uma História de Natal e o elemento experimental foi novamente central. “As fotografias preto e branco só podem dar uma impressão pálida da vivacidade das cenas nas quais cor e luz desempenham um papel importante” (ORFF, 1978, p. 226). O filme de 1975 foi produzido por Peter Grassinger que era também marionetista, e que filmou pensando que na edição poderia se alternar os quadros que revelavam as crianças e os personagens feitos por fantoches¹²⁰.

¹²⁰ Um pequeno extrato do filme pode ser visto em <https://www.orff.de/en/life/educational-works/school-broadcasts/>. Acesso em: 14 jul. 2022.

Figura 21 - Extrato da BR TV film, 1975.



Fonte: Orff (1978, p. 223).

Filmes sobre a Páscoa, o período natalino e sobre outros temas seguiram sendo produzidos com as crianças atuando, interpretando, cantando, tocando e brincando em cena. As produções deixam evidente como a visão de se trabalhar com a música, o movimento e a palavra formam o tripé do Schulwerk. Nos filmes a dança pode ser interpretada por elementos espaciais e temporais¹²¹. Espaciais pelas formações grupais quando, por exemplo, os meninos do coro se colocam lado a lado, ocupando diferentes níveis, quando o grupo se senta em círculo e nos pequenos movimentos para dar expressividade às marionetes de madeira; temporais pelo ritmo com que as crianças entram e saem dos enquadramentos, pelo ritmo constante com que a criança que faz o papel de Maria balança o berço do Menino Jesus, entre outros.

Em 1957-58, o projeto que havia iniciado na rádio Baviera, com foco nas escolas, se tornou uma série para a televisão.

Em todos os filmes e na série produzida para a televisão, o foco estava prioritariamente na música e no teatro, e, evidentemente, a intenção não era fazer as crianças dançarem a história natalina. O ponto é que a interpenetração das artes tem mais chance de ser interpretada quando a fonte é elementar.

¹²¹ Elementos comuns às artes cênicas. A interpretação imaginando temas para a dança foi uma leitura da autora a partir da apreciação de registros encontrados na internet.

Figura 22 - Carl Orff com crianças. Keetman nos programas de rádio e televisão com crianças.



Fonte: Disponível em: <https://www.orff-schulwerk-forum-salzburg.org/osas>. Acesso em: 2 out. 2022.

Como a escrita e a leitura musical são difundidas mundialmente em aulas de música, a obra de Orff e Keetman se propagou mais entre músicos e professores de música para crianças do que entre os dançarinos ou professores de dança para crianças. Isso não minimiza o fato de Orff, enquanto um pedagogo, ter observado que as crianças já dispunham, de forma empírica, das ferramentas necessárias para aprender as linguagens artísticas e, mais ainda, para criar suas próprias técnicas, abordagens, coreografias e composições em diversas formas de manifestação. Afinal, estruturou seus pensamentos de ensino de música para crianças dialogando diretamente com o corpo e o movimento físico e anímico da dança.

A expansão da abordagem Orff-Schulwerk rumo ao seu reconhecimento internacional ocorreu a partir de uma conferência realizada no ano de 1953 na Academia de Música Mozarteum, hoje Universidade Mozarteum em Salzburg. Nessa conferência Gunild Keetman demonstrou para professores interessados em novas formas de trabalhar com arte para crianças como ela costumava orientar suas aulas. Após essa conferência, a abordagem passou a ser trabalhada nas cidades de Tóquio no Japão e Toronto no Canadá. Os desdobramentos desse movimento de expansão inicial podem ser observados na disseminação e consolidação de Associações Orff-Schulwerk por várias regiões do mundo, incluindo o Brasil.

Após o I Seminário Mozarteum, em 1961, Carl Orff fundou o Instituto Orff¹²², sede da Schulwerk na Universidade Mozarteum onde, até hoje, são oferecidos cursos de pedagogia de música e dança elemental, infelizmente não gratuitos.

¹²² Um videoclipe sobre o trabalho desenvolvido no Instituto Orff encontra-se disponível em: <http://www.uni-mozarteum.at/departament.php?o=18645&l=en>. Acesso em: 6 ago. 2022.

Nesse espaço, trabalhando na fricção, na troca com as crianças, Orff e Keetman puderam investigar, experimentar, criar, atualizar de forma constante e permanente suas curiosidades, tendências e descobertas artísticas e pedagógicas. O Instituto Orff formou um, então, novo grupo de educadores, dentre eles, Hermann Regner, Barbara Haselbach e Wilhelm Keller (GOODKIN, 2004; CUNHA; CARVALHO; MASCHAT, 2015), que deram o suporte para hoje a abordagem seguir se reinventando pelo mundo.

2.4 MEU ENCONTRO COM A ORFF-SCHULWERK

Eu não fazia a menor ideia de quem era Carl Orff nem havia ouvido falar em Orff-Schulwerk até 2011, quando a coordenadora pedagógica¹²³ da escola em que trabalhava, observando meus esforços para melhor implementar a dança na educação e sabendo de minha trajetória na Balangandança Cia., me recomendou conhecer a ABRAORFF¹²⁴. Naquele ano iria acontecer, em São Paulo, o I Simpósio e o V Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil.

A coordenadora comentou que, dentre várias pessoas, viria ao Brasil um professor de danças africanas. Entusiasmada pelo tema, logo me matriculei no intuito de aperfeiçoar os conhecimentos na área da dança.

Com o apoio da IOSFS¹²⁵, o simpósio ocorreu no mês de janeiro de 2011. O objetivo era apresentar e refletir sobre os caminhos da Orff-Schulwerk enquanto uma abordagem integrativa das linguagens da música e do movimento na Educação. O evento era composto por oficinas, mesas e palestras. Na mesa formada majoritariamente por mulheres, mediada pela Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Barbosa Abdalla, estavam como palestrantes a professora e pesquisadora Sofia Lopez-Ibor, Barbara Halsebach, a etnomusicóloga Lydia Hortélio¹²⁶ e Helder Parente, conforme imagem nos anexos.

¹²³ Gisele Milani, antes de ser coordenadora pedagógica de séries, era professora de música.

¹²⁴ A ABRAORFF, sigla para Associação Brasileira de Orff ou Associação ORFF Brasil, foi formada em 2004 através de Verena Maschat, D. Gabriel Iróffy (1927-2016), Elisabeth Peissner Sertório e Mayumi Takai. Até o ano desta pesquisa, Mayumi e uma equipe de colaboradores voluntários permanecem na associação, intermediando ações formativas, de difusão e construção dessa abordagem no Brasil.

¹²⁵ Sigla para International Orff-Schulwerk Fórum Salzburg, a sede internacional das associações de Orff-Schulwerk e instituições pedagógicas afiliadas, cuja missão é coletar, documentar e publicar informações internacionais sobre o trabalho com Orff-Schulwerk, bem como oferecer suporte sobre questões educacionais e realização de eventos.

¹²⁶ Em 2015, Lydia participou do *Forinho*, promovido pela Balangandança, para discorrer sobre o brincar na infância. Disponível em: http://balangandanca.com.br/?page_id=1788. Acesso em: 16 ago. 2022.

Em falas cheias de experiência encarnada, ouvimos pela voz de Haselbach na palestra *Historia del Orff-Schulwerk*¹²⁷ tópicos sobre o caráter específico da pedagogia da dança elementar no Instituto Orff, e uma parte da história de Carl Orff, Gunild Keetman e da Orff-Schulwerk. Ouvimos também exemplos que Sofia Lopez-Ibor trouxe acerca de processos vivenciados em aulas de artes na escola americana¹²⁸ onde ela leciona para crianças de várias idades, com foco em música e artes visuais, incluindo o movimento e o teatro.

As apresentações de Barbara e Sofia advindas de experiências do exterior do país, originárias respectivamente da Europa Central e dos Estados Unidos, ressoavam de forma harmônica com a pesquisa de vida realizada pela baiana Lydia Hortélio. Através da oralidade, pelas músicas e pelas brincadeiras, Lydia abordou questões sobre elementos da cultura brasileira. Em todas as palestras do Simpósio, notava-se um profundo compromisso com a educação da criança, respeitando sua potência criativa e artística.

Para poder se inscrever em alguns dos cursos oferecidos pelo evento, tais como “Arte Integrada” com Barbara Haselbach ou “Prática de flauta doce em Orff-Schulwerk” com Helder Parente, era necessário já ter cursado o módulo introdutório Orff-Schulwerk ou ser aprovado pela organização do evento. Já o curso “Música e Dança Tradicional da África” com Kofi Gbolonyo estava aberto para todas as pessoas interessadas em dança e percussão, e esse era o meu caso.

Cheguei sem muita pretensão, basicamente para *fazer um som e aprender passos novos*. Saí do curso, percebendo que aquela abordagem reservava em si contribuições para a prática de ensino da dança.

2.4.1 No início era o tambor

“O tambor induz a dança. A dança tem uma estreita relação com a música. A minha ideia, e a tarefa a que me propus, é regenerar a música através do movimento, através da dança”. Carl Orff¹²⁹

A primeira aula que fiz na ABRAORFF foi com o Prof. Dr. J. S. Kofi Gbolonyo, mencionado como prof. Kofi, que ensinou peças musicais, danças e brincadeiras ganenses do

¹²⁷ A transcrição da palestra proferida pela Prof.^a Dr.^a Barbara Haselbach encontra-se publicada na Revista Eletrônica *Pesquiseduca*, v. 2, n. 4, jul.-dez. 2010.

¹²⁸ The San Francisco School (EUA).

¹²⁹ Orff (1978, p. 17).

povo Ga-Adangbe, populares no oeste da África, onde cumprem múltiplos papéis sociais. Elas estão presentes em diversos encontros, formais e informais.

Nas manifestações, podem estar ligadas a ritos e rituais de puberdade e casamento, como o Kpatcha¹³⁰ e o Gahu, e uma série de jogos e brincadeiras feitas pelas crianças das comunidades¹³¹ de Gana, Togo e Benin.

O tempo da aula era dividido entre a música, a dança e alguns minutos finais para apontamentos, esclarecimentos e reflexões sobre os encontros. As aulas começavam com um breve aquecimento, sendo que jogos rítmicos de mão eram os mais frequentes.

Quando no aquecimento o professor ensinava as brincadeiras rítmicas de palma em duplas, ele não explicava anteriormente nada sobre elas. Em uma atividade, perguntou se alguém gostaria de se voluntariar para demonstrar com ele a brincadeira e, imediatamente, me ofereci. Eu ainda não sabia o que deveria fazer, mas fui pelo impulso.

Guiada pelo ritmo do *swing* do corpo dele, eu segui seus gestos, lendo segundos antes onde ele colocaria a mão no ar, para eu colocar a minha na mesma direção e encontrar com a dele. Não precisava driblar minha dislexia de não saber falar qual é o lado direito ou esquerdo do corpo. Ele estava a fazer os movimentos da brincadeira com todo o seu corpo e eu o acompanhava. Isso era o suficiente para criar uma atmosfera propícia às trocas e aos compartilhamentos dos estados dançantes pela brincadeira. No final, ele me perguntou se eu já conhecia aquela canção e a brincadeira porque eu havia aprendido muito rápido. Relatei que não conhecia aquela especificamente, mas conhecia outras parecidas, e já havia brincado na infância e em diversas outras circunstâncias. Essas experiências haviam deixado registros no corpo e essa memória provavelmente teria se atualizado naquele instante.

Para a música, o professor Kofi ensinou inicialmente toques muito simples no atabaque para, ao final dos encontros, chegar às células rítmicas complexas¹³² das festividades de sua cultura. Aprender era um grande desafio, principalmente para quem, como eu, não era instrumentista. Além da execução que exigia uma coordenação motora específica, era preciso ampliar a escuta para perceber a relação com os outros instrumentos da orquestra de percussão.

¹³⁰ Kpatcha em uma escola com jovens tocando e dançando: <https://youtu.be/fk-Ao0wTN4w>. Acesso em: 9 jun. 2022. Kpatcha com pessoas da comunidade e visitantes: <https://youtu.be/FeQ2p6di1fc>. Acesso em: 9 jun. 2022. Prof. Kofi na Capilano University em 2020, ensinando o Kpatcha, como ensinou em 2011 no I Simpósio da ABRAORFF no Brasil: <https://youtu.be/BaiDZ96rbW0>. Acesso em: 9 jun. 2022.

¹³¹ Nas aulas ministradas em inglês o prof. Kofi chama de *village*: vila, aldeia, povoado.

¹³² As células rítmicas nem sempre entram “na cabeça do tempo”, é como se comessem em subdivisões dos contratempos; e cada instrumento toca uma linha diferente do outro.

No processo pedagógico ele apenas fazia, passo a passo, cada pequena parte musical, como se dividisse a linha rítmica às suas menores partes, e o grupo o imitava até aprender. Com esse caminho de ver, ouvir e imitar o que ele fazia, o grupo aprendeu os toques e o lugar de entrada de todos os instrumentos, a saber, agogô, atabaques agudos, médios e graves. Após o grupo ter aprendido as partes iniciais, ele ensinou as “viradas”, uma convenção sonora feita nos tambores que marca o momento em que os dançarinos mudam o tema do movimento. Para mim, essa convenção funcionava como uma alavanca energética para a dança, marcando o final dos movimentos feitos em uma sessão musical e iniciando o passo de transição ou o próximo tema de movimento, que seguia junto com a música.

O professor fazia o mesmo tipo de procedimento para ensinar a letra e a melodia da canção. Primeiro falava, quase declamando de forma bem articulada, as palavras na língua original (fon, uma das línguas ewe¹³³ do grupo Kwa), reforçando as sílabas tônicas e enfatizando fonemas com o acento original. A seguir as cantava na afinação acrescentando, assim, a linha melódica, para no final explicar a tradução literal, o significado implícito e as palavras utilizadas como onomatopeias que fortalecem o ritmo.

Tudo isso era ensinado pelo corpo. As transcrições das letras das músicas eram entregues para os participantes somente após todos terem aprendido pela oralidade e pela repetição imitativa do som produzido pelo professor.

Após ensinar a estrutura musical e a letra da música sem o apoio de nenhuma notação, Kofi ensinava a dança demonstrando os passos. Em linhas gerais, a estrutura de ensino da dança era feita com divisão de frases de movimento com um tema central, em seções musicais de 8 tempos com compassos binários, marcados pelo toque ao vivo dos tambores. Para as “viradas” musicais, foi utilizado um salto no lugar com as mãos ao alto e um grito de *ei* para evidenciar as mudanças. Nas manifestações tradicionais, nota-se de forma mais sutil uma pequena pausa, um pisar firme no lugar e um requebrado de quadril.

Para ensinar a dança, Kofi primeiro fazia os gestos e deslocamentos cantarolando sozinho ou ao som do agogô que pedia para um dos alunos tocarem. Depois contava sobre os significados de alguns gestos e movimentos espaciais. Na dança, há passos com significado expressivo e/ou funcionais, por exemplo, aqueles cuja finalidade é ativar a força e a energia interna – algo semelhante ao *Qi*¹³⁴, sopro ou energia vital na filosofia oriental –, e outros que

¹³³ Ewe é uma das línguas Kwa, também grafadas como cuás, falada por cerca de três milhões de pessoas, principalmente na região oeste do continente africano. Tanto a língua quanto as pessoas que a falam são tradicionalmente conhecidas no Brasil pelos nomes de jeje, gegê ou, ainda, jeje-nagô.

¹³⁴ *Qi* também pode aparecer grafado como *ch'i* ou *ki*.

contribuem corporalmente para manter o ritmo do grupo com sons, onomatopeias, “caretas”, saltos entre outros recursos.

Eles fazem menção a gestos imagéticos com significados múltiplos, como espanar uma parte do corpo; levantar as mãos para o céu; aproximar e afastar lateralmente os joelhos; permanecer com o quadril para trás, com o corpo inclinado para a frente e balançar o tronco para cima e para baixo, entre outros.

Esses conjuntos de passos ou temas, eu chamava de células coreográficas, e minha tendência era buscar palavras-chave que sintetizassem os temas de movimento. Pensava, assim, em “natação” para o movimento que mantém a barriga para baixo com o tronco inclinado para a frente e alterna braços alongados à frente do corpo para virar o torso e a cabeça para as laterais, parecido com o que se faz ao aprender o nado livre¹³⁵. Outros apelidos que dei para os temas de movimento foram “calça”, pelo jeito de levantar um joelho, se equilibrar em uma perna e levar as mãos perto dos pés; “mosquinha”, pela forma rápida de girar as mãos à frente do peito; “vidro”, por ser semelhante ao movimento de girar um pano para limpar uma superfície lisa como a vidraça de uma janela; e “boi”, pela semelhança a passos feitos nas danças presentes no Auto do Boi.

Foi possível reconhecer nas danças ensinadas pelo professor Kofi elementos de manifestações culturais brasileiras, principalmente por relações com movimentos do Maracatu (CÔRTEZ, 2000, p. 90), do Moçambique (CÔRTEZ, 2000, p. 146) e do Frevo (CÔRTEZ, 2000, p. 86). As afinidades e ressonâncias com as danças do oeste da África se dão pelos gestos com acento nos cotovelos, movimentos de tronco com ênfase nos ombros, nas escápulas e/ou no quadril, e pelas formas diversas de pisar o chão com joelhos flexionados para levar o tronco para frente, ora para afundar mais, como se o movimento fizesse o dançarino aterrar, ora para pegar impulso e saltar.

Três anos após ter aprendido (e ensinado para meus alunos) o Kpatcha, participei de outro curso¹³⁶ oferecido pelo prof. Kofi para aprender o Gahu. Segundo o percussionista Emmanuel Agbeli¹³⁷, de Kopeyia, Gana, o Gahu é uma adaptação de um antigo estilo africano de dança e música chamado Kokosawa, praticado pelo povo Iorubá, da Nigéria. Em seu relato, o Ewe pegou Kokosawa e aumentou o ritmo de seu andamento original, aumentando também a vivacidade da dança. O Gahu é uma manifestação social sem conotações religiosas

¹³⁵ Também conhecido como estilo crawl.

¹³⁶ VII Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, oferecido pela ABRAORFF e UniSantos, entre 13 e 17 de janeiro de 2014 em São Paulo.

¹³⁷ Informações disponíveis no site de Jeremy Cohen: <https://thisworldmusic.com/gahu-african-drumming-and-dance-from-ghana/>. Acesso em: 9 Jun. 2022.

ou espirituais inerentes. Acontece em qualquer época do ano e é feita por qualquer pessoa da comunidade.

Pelos princípios da abordagem Orff-Schulwerk, o prof. Kofi manteve a mesma estrutura pedagógica utilizada no ensino do Kpatcha para ensinar o Gahu. Dividia o tempo da aula para ensinar em uma parte a música, na outra, a dança, e, depois, juntar as duas. Em relação à parte instrumental, agrupava os atabaques, ensinava as partes mais básicas, chamava atenção para as diferentes afinações, repetia as coordenadas rítmicas com bastante clareza e objetividade insistindo nos tempos fortes e fracos e nas viradas ou transições sonoras. Em relação às canções, ensinava primeiro a letra da música na língua original em forma de verso, proclamando as palavras com a pronúncia bem articulada, em seguida cantava a melodia dando o colorido aos versos e, por fim, tratava de comentar aspectos da semântica ou função onomatopaica da música quando necessário. Ensinava os passos principais mostrando em seu próprio corpo para que depois os alunos o imitassem. Combinava, então, como seriam feitas a entrada, as transições e a saída.

Para a parte da dança não era feito o mesmo trabalho minucioso como o que era feito para as partes da música. Os movimentos, apesar de serem ensinados do simples aos complexos, não eram repetidos várias vezes até que todos o executassem juntos, como acontecia no momento de tocar os instrumentos musicais. Talvez porque o condicionamento físico dos participantes das aulas, a maioria músicos, não favorecia a prática da dança por muito tempo, ou simplesmente porque a interpretação na dança era mais livre, não solicitava a precisão na execução como a música solicitava. Sendo assim, sem entrar em pormenores, estar no ritmo era o suficiente.

A cerimônia de dança Gahu é organizada em quatro seções de movimentos: uma entrada com saudações e orações aos ancestrais, e duas com a música e a dança feitas em velocidade acelerada, intercaladas com uma dança de movimentos dramáticos. Geralmente uma movimentação de base é utilizada para entrar em cena e na transição de uns passos a outros. Antes de sair de cena, os dançarinos costumam repetir a movimentação de entrada, porém com mais energia, fazem algum jogo de palmas com os vizinhos e, eventualmente, cumprimentam os músicos em forma de agradecimento¹³⁸.

¹³⁸ Um registro para fins didáticos do processo de aprendizagem e compartilhamento do Gahu no final do curso encontra-se disponível em: https://youtu.be/EguInWER_28. Acesso em: 6 ago. 2022.

O músico Jeremy Cohen tocou e gravou os instrumentos do Gahu e os disponibilizou na internet¹³⁹ em um *mixer*, programa que é um misturador de canais de áudio. Ao acessar é possível aumentar e abaixar os canais para ouvir os instrumentos de forma independente e entender os diálogos que eles estabelecem.

Após essas aulas percebi como a dança promove um empoderamento potente na passagem para a adolescência, e faz reviver nos corpos maduros o mesmo tipo de vibração. As danças têm uma forma definida, uma estrutura na qual o grupo faz a mesma coreografia, com passos iguais para serem feitos junto com as outras pessoas, no mesmo ritmo e na maioria das vezes virados para a mesma frente, mas cada um faz o gesto e o movimento do seu jeito.

Esse senso individual dentro do coletivo parece estar diretamente relacionado ao espírito comunitário que rege a sociedade onde o prof. Kofi cresceu. No final de uma das aulas, o professor contou que em muitas partes de Gana, bem como em outras partes da África Ocidental, o primeiro nome de uma pessoa, ou seja, seu nome próprio, é determinado pelo dia da semana em que ela nasceu¹⁴⁰. Simbolicamente e regidos por uma outra epistemologia, seus aniversários são comemorados pelo menos quatro vezes por mês, quando se dão um agrado especial comendo algo que apreciam, se vestindo com um detalhe a mais ou mentalizando boa sorte dentro de suas linhas religiosas. Essa sensação é compartilhada com todos os homônimos, o que amplia o valor do social. Regidos pela coletividade, educar as crianças é tarefa de toda a comunidade, e não somente da família de sangue, de documento, ou da escola.

O prof. Kofi comentou sobre tais aspectos durante a reflexão, no final de uma das aulas, quando respondeu a um questionamento sobre como as crianças aprendiam a tocar e a dançar. “Elas aprendem brincando, vendo e praticando. Qualquer pessoa que sabe, ensina os que querem aprender, isso quando não aprendem sozinhos.”, disse ele. Citou como exemplo a brincadeira “Amesi wodzi Adzoda”¹⁴¹, que havia feito conosco no aquecimento, cantando os 12 meses do ano e convidando a entrar na roda os nascidos no mês da vez.

A brincadeira acontece da seguinte forma: o grupo todo canta a música marcando o ritmo batendo palmas, e, durante o refrão em que se canta “trá lá-lá lá-lá lá-lá”, quem entrou na roda flexiona as pernas balançando o quadril para os lados com as mãos na cintura,

¹³⁹ O tempo é moderado para fins de ensino e aprendizagem. Disponível em: <https://thisworldmusic.com/gahu-african-drumming-and-dance-from-ghana/>. Acesso em: 14 jun. de 2022.

¹⁴⁰ Site que mostra os nomes relativos aos dias da semana em Ashanti Twi, o dialeto mais falado em Gana: <https://thisworldmusic.com/african-day-name-generator/>. Acesso em: 9 jun. 2022.

¹⁴¹ African Children 's Game/08 . Disponível em: <https://youtu.be/QCt5I2iIyqQ>. Acesso em: 6 ago. 2022.

terminando com um tapa no próprio quadril. Na versão original da brincadeira traduzida por “Todos que nasceram na Segunda”, a música se repete 7 vezes falando a cada vez um dos dias da semana começando pela segunda-feira, pois convida a entrar na roda as pessoas nascidas no mesmo dia da semana.

Aprendi o Kpatcha, o Gahu, a brincadeira dos nomes e outras brincadeiras, como “dade megbee”¹⁴², parecida com o nosso “corre cutia”, e imediatamente levei aos meus alunos da Escola Viva e de outras oficinas ministradas em instituições diversas¹⁴³.

A forma de propagar tais conhecimentos se deu através da visualização, imitação, resposta cinestésica e relação empática, iniciando pela prática, pela vibração do tambor, que fez ressoar no corpo a ativação do ritmo do sangue.

Mesmo em poucos encontros, durante o curso foi possível sentir como a música e a dança têm o poder de religar as pessoas, independentemente de suas histórias pessoais e origens. Ao revisitar as passagens de 2011 e de 2014, percebo que o tambor atuou como um agente do impulso primordial. Ele me fez reconectar com a música pela dança e reacendeu o desejo de promover sensações de realização, comunhão e plenitude no maior número de pessoas possível.

2.4.2 Os elementos do movimento

No mesmo ano que conheci o professor Kofi, tive algumas aulas com Barbara Haselbach, que trabalhava com os elementos da dança moderna de Rudolf Laban¹⁴⁴ como referência para passar os ensinamentos sobre a dança elementar na abordagem Orff-Schulwerk, mas o entusiasmo com a dança africana havia ocupado todo meu ser. A proposta de Barbara foi, mais tarde, acionada pelas aulas da professora Christa Coogan, no curso Dança na infância, oferecido em 2016 no XVIII Curso Internacional Orff-Schulwerk, com foco em estimular modos de ensinar movimentos criativos e elementares para crianças em idade escolar.

¹⁴² African Children’s Game/17. Disponível em: <https://youtu.be/QCt5I2iIyqQ>. Acesso em: 6 ago. 2022.

¹⁴³ Todos os conteúdos trabalhados fazem parte dos objetos de conhecimento das Artes Integradas e da Dança enquanto Unidades Temáticas dentro da área de Linguagens, assegurados pela BNCC.

¹⁴⁴ Os elementos da dança por Rudolf Laban podem ser vistos em slides da plataforma Prezi, feitos para o Evento Revoada, Escola Viva, em 2016. Disponível em: <https://prezi.com/olnhhodorcil/movimento/?present=1s>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Foi com Christa Coogan que entendi um caminho de mão dupla, equiparando valores entre as linguagens de música e dança, e principalmente tendo como ponto de partida a dança. Christa, dançarina, professora especialista em movimento na Orff-Schulwerk, conta que desde 1995, quando começou a lecionar para um curso especial, queria apresentar a dança aos participantes como forma estética de comunicação, como fonte de musicalidade e paixão (COOGAN, 2008).

No curso oferecido em 2016 nos encontros da ABRAORFF, o objetivo dela era introduzir o vocabulário de movimento construído a partir dos estudos de Laban, assim como considerar e explorar as relações entre música e dança. Nesse curso, Christa facilitou a construção de um vocabulário comum àquele grupo, trabalhou pela prática, pelo pulso do corpo conectado ao ritmo musical, explorou uma variedade de qualidades do movimento e encorajou os participantes a criarem sequências de movimentos e músicas, envoltos em uma atmosfera propícia para a expressividade individual pela expansão dos corpos.

Narrando as coordenadas de movimento de forma lúdica e imagética para despertar os sistemas esquelético, muscular e respiratório, Christa fez os adultos voarem e varrerem o espaço do ginásio esportivo da escola que acolhia o evento. Orquestrou a polirritmia de pés, tronco e braços, que nos grupos numerosos pareciam se multiplicar exponencialmente.

Alimentando o mundo simbólico, ajudou a fomentar qualidades indescritíveis de presença, mostrando aos participantes que a dança pode ser como um portal “que conduz a uma profunda e poderosa interconexão com sua arte irmã¹⁴⁵, a música” (COOGAN, 2008, p. 36, tradução nossa).

A partir do repertório estabelecido por essa energia coletiva, ou seja, pelas experiências práticas compartilhadas através de aquecimentos, jogos lúdicos, exercícios de exploração e criação em dança, os participantes desse curso construíram sequências coreográficas.

Percebi os músicos participantes desses encontros sentirem-se à vontade para propor suas ideias de movimentos na hora de compor as coreografias, assim como no curso do Kofi eu me senti à vontade para tocar mesmo sem ter formação musical. Havia a clara intenção de ensinar brincando. As conexões entre fazer arte e ensinar arte foram facilitadas pelo cultivo do próprio movimento, da musicalidade, da presença e da própria imaginação. Christa ajudou os

¹⁴⁵ Christa Coogan apresenta uma relação “fraterna e colaborativa” entre as linguagens artísticas. Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/read/24283976/orff-schulwerk-informationen-orff-schulwerk-forum-salzburg>. Acesso em: 15 out. 2022.

alunos a observarem como o que foi vivido poderia contribuir para práticas em sala de aula com crianças de 6 a 10 anos de idade.

Durante o curso, Christa trabalhou com duas principais abordagens para comunicar os procedimentos de aula e ensinar a mover e explorar movimentos: o método imitativo e o método criativo propostos por Barbara Haselbach (1978, p. 41-42), que revelam como a abordagem Orff-Schulwerk propõe o trabalho com o movimento. A sugestão é que, a partir do entendimento de um tema simples, primeiro se trabalhe com o aprendizado de estruturas pela imitação ou pela exploração de uma ideia de movimento pela imaginação, e que, depois, se trabalhe com a reelaboração criativa do material levantado através de improvisações e jogos de composição.

Dentro dessa proposta, Christa iniciou tratando da classe como um todo. No modo imitativo, fez algumas demonstrações de movimento cantarolando um ritmo, intercalando com algumas frases faladas para reforçar suas intenções. Quase que simultaneamente, pedia para o grupo fazer junto com ela. Repetiu até a maioria dos participantes terem decorado o passo ou a sequência de movimentos e serem capazes de se moverem juntos. Segundo Barbara, a execução padronizada do movimento que acontece pela imitação favorece a aquisição de uma técnica objetiva (HASELBACH, 1978), um saber fazer aquilo para um determinado fim.

A seguir, para explorar o modo criativo, a classe foi dividida em grupos e cada grupo recebeu como proposta explorar na prática de criação um dos elementos da dança. As tarefas específicas de cada grupo foram propostas para explorar experiências espaciais, dinâmicas e rítmicas, utilizando o espaço pessoal e o espaço geral, explorando variações no tempo do movimento, e desenvolvendo o acompanhamento musical para a dança do seu grupo. Sem um modelo para imitar, as soluções para os problemas coreográficos que surgiram tiveram que ser inventadas. Segundo Barbara, a exploração individual ou coletiva que acontece em práticas de criação favorece a aquisição de uma técnica subjetiva (HASELBACH, 1978), um saber fazer para vários fins que favorece o agir composicional (PRADO, 2021).

Durante todos os quatro dias do curso, discussões e reflexões sobre o que estava sendo vivenciado, o que seria compartilhado no fechamento dos encontros em apresentação cênica e a contextualização a partir dos estudos da Coreologia de Laban e das abordagens de movimento na Orff-Schulwerk forneceram o suporte necessário ao trabalho físico e prático no âmbito educacional e artístico.

Os elementos da dança foram trabalhados a partir das perguntas:

- 1- O quê? O corpo como instrumento: movendo partes do corpo, fazendo formas corporais e explorando movimentos no espaço pessoal e geral, ou seja, no lugar sem deslocamento e com deslocamentos em ações locomotoras.
- 2- Onde? No espaço: pessoal e geral explorando a extensão do movimento (pequeno e grande), as direções (para frente, para trás, para os lados, nas diagonais, para cima e para baixo), os níveis (alto, médio e baixo), os percursos (retos, circulares, com zigue-zague) e as relações espaciais (perto, longe, acima, entre, através).
- 3- Como? Pela qualidade: pelos esforços utilizando variações no peso (forte / delicado), no tempo (repentino / sustentado), no fluxo (livre / limitado) e no espaço (flexível / direto).
- 4- Quando? No tempo: utilizando o pulso marcado como as batidas no ritmo constante (*beat*), medido (compasso, padrão ostinato¹⁴⁶, acento¹⁴⁷, anacruse¹⁴⁸), não medido (respiração, sentido, pulso interno), o tempo rápido, lento, o acelerar e o ralentar, e os relacionamentos de tempo (uníssono, cânone, antes, depois, mais rápido ou mais lento que alguém).
- 5- Com quem? Com quem se pode relacionar: considerando a ação de envolver, de suportar o peso de alguém, estar próximo, tocar, dançar com foco nos olhos ou nos movimentos de outra pessoa.

2.4.3 Fundamentos pedagógicos da abordagem Orff

Uma das possibilidades para que se entre em contato com os elementos da linguagem artística e se possa fluir nela como se estivesse brincando é apresentada por Doug Goodkin (2014) através de sugestões de como organizar os princípios da abordagem Orff-Schulwerk. Em sete pontos, Doug relata o que considera ser processual para que as aulas aconteçam de forma eficiente. De fato, após ter vivenciado as aulas do prof. Kofi e de Christa, identifiquei como a proposta pedagógica deles estava embasada nesses princípios, favorecendo um aprendizado com encantamento.

Acrescento nos pontos abaixo adaptações segundo minha prática enquanto professora de dança, reforçando aquilo que criou mais relações com as dinâmicas das aulas no ensino formal.

¹⁴⁶ Ostinato vem da ideia de obstinado, que se repete. Em música é o nome dado a uma frase ou a um motivo musical que repete o padrão rítmico, uma parte da melodia ou a melodia completa.

¹⁴⁷ O acento é como a sílaba tônica da palavra, significa a marcação mais forte sonoramente.

¹⁴⁸ Anacruse é a marcação rítmica, a nota ou sequência de notas que precedem o primeiro tempo forte do primeiro compasso de uma música.

Os princípios da Orff-Schulwerk são vivenciados da seguinte forma:

1- Do simples para o complexo

Cada atividade ou conceito é condensado até serem identificadas suas partes mais básicas, centrais e nucleares. Essa base é apresentada em etapas ou passos simples. Quando essa etapa inicial se consolida, ou quando o passo é dominado com sucesso, a próxima etapa é apresentada, o próximo passo é introduzido. Cada atividade deve ter seu nível de desafio equilibrado e ser completa em si mesma, agindo como uma preparação para o próximo nível de dificuldade. Com isso, há uma ênfase na experiência de imediata satisfação no que se está fazendo, encorajando os alunos rumo a outras explorações que vão cada vez mais além.

2- Da imitação para a criação

A educação deve sempre garantir espaço para o modo mais básico de aprendizado praticado desde a infância: a imitação. Uma pessoa lidera e as outras a seguem. Depois de imitações suficientes, os alunos estão prontos para fazer seus próprios caminhos através de convites para criação. A oportunidade de interpretar, reformar ou estender qualquer material fornecido testa a profundidade da compreensão e permite que alunos assumam o papel de professores, compartilhando suas ideias próprias e únicas com a classe.

3- O corpo como instrumento central do aprendizado¹⁴⁹

Todos os elementos da aula são experimentados no corpo através de movimentos, da percussão corporal, de gestos, dança e voz. Os objetos e instrumentos são extensões de um entendimento cinestésico e aural¹⁵⁰ do corpo e da mente. O aquecimento corporal e seu desenvolvimento nas sequências didáticas das aulas, ajudam a criar uma harmonia no ambiente e uma canalização apropriada da abundante energia das crianças.

4- De uníssono para grupos

A aula de artes com foco na dança na escola é uma experiência comunitária. Trabalhar como grupo fornece uma base segura para que os estudantes inicialmente tímidos consigam

¹⁴⁹ Para a abordagem Orff-Schulwerk, a ideia de corpo como instrumento está relacionada aos instrumentos sonoros e a preparação física para se estar em cena e fazer a música elementar. Em minhas práticas desloquei o foco para o aprendizado em dança.

¹⁵⁰ O termo aural aparece em textos da Orff-Schulwerk e significa o que é relativo ao ouvido ou à audição. Para mim, se relaciona também com a percepção espacial e com a diferença entre só escutar e ser atravessado pela experiência significativa proporcionada pelo sistema sensorio-motor e cognitivo, ou seja, a audição como potência geradora de movimento e significado, como um sentido sinestésico que promove leitura do espaço tridimensional.

participar, e o grupo coeso ajuda a manter a energia do evento, fornecendo sustentação para a aula fluir. Dessa forma, os alunos aprendem rapidamente. Quando o grupo está confortável com a atividade, responsabilidades individuais ou divisão do grupo em duas ou mais partes contrastantes podem ser o próximo passo.

5- Da prática para o registro

Seguindo a progressão do aprendizado de uma língua, começamos com a experiência da percepção intuitiva, cinestésica e aural, para na sequência introduzir a notação com os recursos que se tem, podendo ser utilizados símbolos, palavras e/ou desenhos. O registro tradicional ou gráfico da música e da dança podem ser incluídos como reforço visual ou da experiência perceptiva. Ambos são chaves para lembrar os conteúdos, a estrutura das criações autorais, e para facilitar a comunicação das execuções. Segundo Melita Bona (2012, p. 130), no cenário brasileiro, muitos autores¹⁵¹ discutem e/ou apresentam metodologias alinhadas à proposta da abordagem Orff-Schulwerk, através das quais se parte da experiência prática para só depois trabalhar a escrita, a notação e a construção do conhecimento teórico.

6- Da experiência para o conceito

Conforme mencionado acima, o entendimento conceitual sempre cresce de uma base experimental prática feita inicialmente, então, pode-se nomear e depois abordar conceitos dos princípios subjacentes. Os conceitos servem para reforçar, aprofundar e estender a experiência.

7- Do romance à precisão

Quando as crianças estão diante de objetos ou instrumentos, o impulso natural é o de tocá-los, jogar e brincar com eles, explorando livremente suas possibilidades. Respeitando essa curiosidade inata, criamos um espaço no qual os dois, aluno e objeto, podem chegar a conhecer-se um ao outro¹⁵². Quando a criatividade da criança abraça o potencial do objeto ou da ideia, algo amável como um romance pode florescer. Técnicas tradicionais e hipóteses formuladas a partir das perguntas “como isso foi feito antes e o que posso fazer agora?” assumem o maior significado depois de um período livre de exploração inicial. A criança por si só buscará investigar detalhes sobre a precisão, ou seja, a justa medida no fazer, naquele

¹⁵¹ Peixoto; Jardim, 1980; Alfaya; Parejo, 1987; Lopes, 1991; Moura; Boscardin; Zagonel, 1989; Penna, 1990, 1995; Santos, 1994; Paz, 2000; Fonterrada, 2005; Bourscheidt, 2007.

¹⁵² É o que, por vezes, entendo como criar intimidade, e que está associado a percepções do corpo-sujeito com o ambiente.

equilíbrio dinâmico entre tensão e relaxamento, contração e expansão, comum a Delsarte, Dalcroze e Laban.

2.4.4 A formação na abordagem Orff-Schulwerk pela SFOC¹⁵³

“Deixe a criança ser seu próprio compositor.” (Carl Orff)

As associações de Orff-Schulwerk oferecem cursos e algumas oferecem programas de certificação. A ideia central das formações é estimular os participantes a encontrarem o equilíbrio entre explorar a própria musicalidade e desenvolver habilidades didático-pedagógicas, ou seja, se aprofundar no ofício de professor, e “treinar” professores para trabalhar com essa abordagem.

No Brasil, a cada 2 anos acontece o Curso Internacional Orff-Schulwerk pela ABRAORFF, Associação Brasileira Orff¹⁵⁴. No exterior, associações como Orff-Institut Salzburg¹⁵⁵ e a Asociación Orff España¹⁵⁶ oferecem regularmente cursos e formações.

O “The Certification Orff Program” é oferecido todos os anos pela San Francisco School, em San Francisco, Califórnia. A formação ocorre em 3 etapas que contemplam os níveis Básico, Intermediário e Avançado. Cada etapa dura 2 semanas e tem 65 horas de carga horária. Para concluir a formação¹⁵⁷ é necessário frequentar o curso durante 3 anos, um para cada nível, não sendo necessário fazê-lo de forma consecutiva.

Cada um dos níveis demanda tarefas de composições musicais, leituras e resenhas de textos para serem feitas no período noturno, como lições de casa. Fora isso, todas as demais atividades, como trabalhos em grupo em ações diversificadas, resultam em uma intensa experiência de imersão coletiva nos temas abordados, reforçando a importância de saber se colocar e ouvir os colegas, fomentando o espírito cooperativo dentro e fora da sala de aula. Em aula, após as práticas, há um tempo assegurado para refletir, dar e fornecer as devolutivas sobre as vivências, fazendo assim a ponte entre experiência e o material para ser ensinado após o curso. Pessoas de diferentes culturas procuram a formação, e, conforme dito anteriormente, Carl Orff não intencionou estabelecer um método único e homogêneo para ser

¹⁵³ Sigla para San Francisco Orff Course.

¹⁵⁴ A autora participou como professora da edição de 2020 oferecida pela ABRAORFF.

¹⁵⁵ Informações disponíveis em: <http://orff.moz.ac.at/index.php?id=1&L=-1%20UNION%20SELECT%20%E2%80%93>. Acesso em: 2 jul. 2022.

¹⁵⁶ Informações disponíveis em: <https://www.orff-spain.org/>. Acesso em: 2 jul. 2022.

¹⁵⁷ Informações sobre os cursos de formação na Califórnia ficam disponíveis no site <https://sforff.org/certification-program-2/>. Acesso em: 17 jun. 2022.

seguido, mas, sim, indicou caminhos para estimular a criação de aulas de acordo com os diversos contextos.

No Nível III, há um estágio interno de ensino no qual os participantes devem dar uma aula para o próprio grupo, a fim de testar e demonstrar sua compreensão acerca da pedagogia proposta pela abordagem. A verificação usa como critério os sete pontos apresentados por Doug (2014). Ao completar o Nível III, os participantes recebem um Certificado Orff-Schulwerk. O curso é ministrado por professores experientes¹⁵⁸. As aulas são de segunda à sexta-feira das 8:00 às 17:00. Nelas, são vivenciadas propostas com a fala rítmica, percussão corporal, canto, dança, movimento¹⁵⁹, flauta doce e prática de conjunto com os instrumentos Orff¹⁶⁰.

As noites são reservadas para as lições de casa, bem como para *jam sessions* informais com partilha de músicas, danças e assuntos relativos às culturas diversas e nas quais se estreitam as relações entre os participantes dos três níveis. Existem, no entanto, atividades noturnas obrigatórias que são a Cerimônia de Abertura, a aula de Danças Folclóricas¹⁶¹, o *UnTalent Show*¹⁶² (apresentação optativa dos alunos participantes sobre temas livres) e o Compartilhamento de níveis (apresentação dos trabalhos cênicos finais dos grupos). Durante as duas semanas de contato intenso com a abordagem e entre pessoas de diversos lugares do mundo, tem-se a sensação de estar em um outro período no qual o medo e a insegurança gerados pela violência urbana são apaziguados. O ambiente que se instaura faz acreditar na possibilidade de a escola ser o lugar ideal da comunhão, da troca, do aprendizado. Todos os presentes estão dispostos a aperfeiçoarem suas práticas de ensino, e, de fato, a formação consegue engajar a pessoa com a própria imaginação no sentido de construir propostas de aulas que ajudem a liberar a criatividade inata de seus alunos.

¹⁵⁸ Em 2022, os professores no [Nível I] foram: Sofia López-Ibor, Andrea Donahoe, Christa Coogan, Michael Chandler; no Nível II: James Harding, Paul Cribari, Estevao Marques, Eloí Fuguet; e no Nível III: Doug Goodkin, Christa Coogan, Eloí Fuguet.

¹⁵⁹ Diferenciado da dança, o objetivo das propostas de movimento é facilitar a aula de música.

¹⁶⁰ Os instrumentos, como xilofones, *glockenspiels*, marimbas e metalofones, contêm barras removíveis, são fáceis de tocar, e permitem que notas sejam suprimidas para fins didáticos.

¹⁶¹ Não irei problematizar aqui o emprego do termo folclore, uma vez que ainda não o fiz com os organizadores. Assim, por ora, reproduzo conforme divulgado pelos meios de divulgação das Associações Internacionais.

¹⁶² Trocadilho fonético significando Show de “destalentos”, para desvincular a necessidade de serem apresentadas demonstrações virtuosísticas.

2.4.5 Reflexões sobre a dança na formação da SFOC e derivações

Antes do fechamento de cada curso havia uma reflexão coletiva feita com cada um dos professores do respectivo nível e havia a avaliação individual final. Além de darmos as devolutivas sobre os aspectos gerais da organização, didática e aproveitamento do curso, havia um espaço para escrever comentários pessoais. Em 2016, ao final do Nível I, escrevi:

“O Level I do Orff influenciou positivamente as dinâmicas das aulas que ofereci como professora. O momento ‘aha’ é o de separar grupos de trabalho. Nunca mais tive problemas com isso. Através de jogos previamente planejados, ou mesmo de situações que ocorrem durante o desenvolvimento da aula, lanço a próxima proposta. Isso facilitou um fluxo mais orgânico de aula, levando-nos, professores e alunos, a caminhos novos, surpreendentes. Sinto ainda precisar aperfeiçoar a apresentação das propostas criativas quando ministro workshops ou cursos não continuados de curta duração. Nestes casos, observei algumas vezes, alunos, principalmente crianças, reproduzindo exercícios da aula. Por um lado, reforçou a eficiência da vivência, porém busco ainda o ajuste entre o processo didático e o estímulo artístico para criação. Sigo interessada em conhecer melhor a linguagem musical, porém para seguir aperfeiçoando os estudos com o movimento e a educação. Na busca do essencial, gostaria de investigar como a educação somática, o imaginário e o sensível podem melhorar as aulas de dança e se as escolas regulares são mesmo o local mais apropriado para realizar a intervenção política da percepção.”

No último ano de formação na Orff-Schulwerk é pedido que os participantes leiam como lição de casa capítulos do livro *Play, Sing and Dance* (GOODKIN, 2004). Assim, ao final do Nível III (em 2018), escrevi sobre aspectos que reverberavam nas minhas atividades na escola na qual lecionava na ocasião.

*“O capítulo *Bells on her toes*¹⁶³ apresenta um relato minucioso do poder da percussão nas aulas de música. Meu primeiro contato com Orff-Schulwerk foi com o Prof. Kofi, no Brasil, onde rapidamente, eu e outros estudantes com pouca ou nenhuma prática prévia, estávamos tocando como se fôssemos experientes. Imersos na vivência, o tempo cronológico foi suspenso, e ali lembrei como estar presente é fundamental. Eu me senti criança amando fazer aquilo. Foi como reencontrar algo que nunca tinha feito, mas que sabia fazer desde antes de*

¹⁶³ Goodkin (2004 p. 79).

nascer. Pensando nas crianças e nos instrumentos, especificamente o tambor, também deixei o pensamento vagar por analogias como o corpo / tronco que oferece a estrutura sólida, que tem buracos que proporcionam trocas e comunicações, que através da pele é capaz de distinguir diferentes níveis de pressão. Nos tambores, há um grande buraco que ‘fala para a terra’ pela vibração, por ondas. Mão e baquetas tocam sua pele. No corpo humano, a pele é nosso maior órgão, que pelas fâscias envolvem os outros órgãos e o esqueleto, além de representar a fronteira tridimensional entre o nosso universo ‘de dentro e o de fora’. A pele é um órgão poroso, porém impermeável, é capaz de nos proteger, nos expor e de comunicar estados e sensações. A pele, esse grande manto sem emendas, contém alguns buracos: boca, ouvidos, nariz, poros, entre outros mais íntimos, pelos quais as crianças processam o mundo ao redor antes mesmo de aprenderem a falar. Os tambores e diversos instrumentos percussivos, confeccionados por um mestre artesão ou pelas crianças, têm o poder de conectar, convidar, envolver e manter um nível de atenção plena. Com essa consciência, passei a levar meus instrumentos, principalmente o tambor pequeno para todas as aulas na escola.

Foi interessante ler sobre a história do xilofone e entender sobre a adaptabilidade e versatilidade do instrumento. Quando li sobre como os timbres compõem um elemento integral na forma de uma peça musical, comecei a questionar o caminho que buscava trilhar entre paralelos da música e dança. Suponho que não é possível transpor diretamente elementos da linguagem musical para a corporal, como a princípio imaginei fazer. O estudo da forma na música para mim foi extremamente libertário, uma vez que reconhecer a forma das estruturas musicais foi como ver a música por dentro – um pouco parecido com a ideokinesis —, enquanto na dança, se ater a estudar o movimento pela forma (construída de fora para dentro e com muita rigidez) ocupa um ‘perigoso’ terreno¹⁶⁴. É comum vermos adultos, que quando crianças tiveram contato com a dança clássica, carregarem em seus corpos trejeitos estereotipados desse estilo, e depois não conseguirem mais fluírem na dança, limitando, assim, sua capacidade expressiva. Ou, pior, aqueles que não se sentem mais capazes de dançar por não ter mais o corpo que foi construído dentro de determinados parâmetros ideais¹⁶⁵. Aprender sobre a extensão dos instrumentos foi um estudo de geometria tonal relativo ao corpo dos instrumentos (madeira, metal, tamanho da barra etc.). Foi

¹⁶⁴ Como a dança clássica é a mais difundida no mundo, na ocasião, estava me referindo às marcas rígidas que a técnica do balé tende a deixar nos corpos de quem o pratica com profundidade, em comparação a outras abordagens de dança onde a “não forma” é central na reavaliação de valores corporalmente inscritos. Exemplo: Formless, de Bruno Caverna. Disponível em: <https://formless-arts.com/talks>. Acesso em: 17 jun. 2022.

¹⁶⁵ Modelo de ideal nas premissas de algumas danças que têm o pressuposto de que existem corpos específicos para realizá-las, tais como o balé.

esclarecedor ler que Orff-Schulwerk não é um método para ensinar crianças a tocar xilofone ou outro instrumento, mas sim uma abordagem que desenvolve por completo a musicalidade da criança. Foi incrível rever que na origem de toda a trajetória de Carl Orff suas ideias sobre compor e ensinar música brotaram em uma escola de dança e ginástica iniciada em 1924, com 17 estudantes. Depois disso, busquei no YouTube registros de dança dessa época, mas não encontrei. Frustrou-me.”

Diante de inquietações acerca da minha necessidade de reconstruir caminhos para a dança que eu fazia e ensinava a partir da abordagem Schulwerk, principalmente na busca de um sotaque brasileiro nesse trilhar, percebi que o movimento elementar contemporâneo mencionado na formação era uma questão aberta não só para mim, mas para a comunidade orffiana. Apesar da abordagem ter surgido de uma relação de experimentações mútuas, no início do século XX, em uma escola onde todas as alunas dançavam, cantavam e tocavam (Escola Günther), e nos cursos do Orff-Institut, em Salzburg, serem oferecidas formações com metade da carga horária destinada aos estudos de dança e metade aos de música, de modo geral, o componente movimento foi sendo e ainda é menos propagado em termos expressivos, enquanto o lado musical foi se cristalizando de forma sistemática na Schulwerk. Posto isto, esta é uma oportunidade de questionar os motivos pelos quais o campo estético e os saberes da dança semeados na Escola Günther não terem seguido repercutindo de forma semelhante até atingir professores de dança na atualidade, e refletir sobre o que fiz para lidar com a escassez de informações sobre o movimento na Schulwerk ao mesmo tempo que me vi encantada pela abordagem.

Doug (GOODKIN, 2004) apresenta algumas possibilidades. A primeira se relaciona ao fato de Carl Orff não ter sido um dançarino e foi em torno de seu nome que a abordagem se formou. A efemeridade da dança e o não suporte da notação também podem ter sido determinantes no curso da história, afinal, em culturas nas quais a tradição oral não é predominante, o principal método de transmissão do conhecimento é o impresso/digital; tudo o que não pode ser registrado, acumulado e compartilhado pelo veículo dominante estará menos presente no sistema educacional.

A história da formação da Orff-Schulwerk parece “contar pra valer” a partir do que aqui chamei de 2ª fase. A série de composições musicais criadas por Orff e Keetman para tocar no programa da Rádio Bavária foram escritas, ensinadas para crianças tocarem e difundidas utilizando como mídia as ondas do rádio, “um meio que necessariamente exclui o componente visual do movimento” (GOODKIN, 2004). O que está registrado nos cinco

volumes de *Música para Crianças* e em suas respectivas gravações tornaram-se a parte documental e “palpável” da concepção. Segundo Doug, elas representam

uma criação artística fixa e tangível. Que eu saiba, nenhuma coreografia de movimento semelhante foi preservada. Da mesma forma, essas peças transformaram o sentido intuitivo da “música elementar” em uma teoria sistemática de desenvolvimento musical; nenhuma teoria comparável de educação do movimento, **especificamente focada na dança elementar**, foi desenvolvida (como aconteceu com a técnica de Graham ou Cunningham e a teoria de Laban) e nenhuma estética óbvia **para dança elementar** foi formalizada. (GOODKIN, 2004, p. 57, negritos e tradução nossos)

Doug também não é dançarino. Se o fosse poderia considerar o quão integrativa é a abordagem Schulwerk pelos elementos da dança¹⁶⁶ perceptíveis desde a coreografia *Ekstatischer Kreis*¹⁶⁷, feita na Escola Günther em 1932 por Maja Lex: “uma criação artística fixa e tangível”, um registro histórico da Dança Elementar passível de ser analisado. Esse não é o intuito desta pesquisa¹⁶⁸, mas é importante trazer o fato de que Maja Lex colaborou com a coreógrafa Graziela Padilla na remontagem coreográfica dessa obra, apresentada e filmada no Simpósio Orff-Schulwerk em 1980¹⁶⁹, em Salzburg. Os princípios do uso do tronco e da respiração de Martha Graham, as linhas corporais e espaciais de Merce Cunningham e a Coreologia de Rudolf Laban são elementos dessa e de outras criações, que, de forma não óbvia, misturam e transformam o material experimentado pelos artistas em ações poéticas e expressivas.

A Dança Elementar tem história e conceitualização¹⁷⁰. Em Munique, na 1ª fase da Schulwerk, Maja Lex desenvolveu uma nova educação de movimento e dança quando mudou seus pontos de vista acerca do treinamento formalizado com que havia tido contato antes da Escola Günther e introduziu em seu lugar experimentações de movimentos com variação rítmico-dinâmicas, espaciais e formais. A improvisação estruturada em dança, semelhante à improvisação musical, foi estabelecida como um componente definitivo de suas aulas. Música e dança tornaram-se elementos de igual valor para ela. O conceito artístico e educacional da Dança Elementar desenvolvido por Lex foi um ramo autônomo da Dança Livre dos anos 20.

¹⁶⁶ Dentre os elementos da dança pode-se citar ocupação espacial, uso das pausas, dinâmicas de saltos e giros, o uso das partes do corpo, suas combinações, entre outros.

¹⁶⁷ Do alemão, Círculo Extático.

¹⁶⁸ O foco não é analisar obras de Dança Elementar criadas a partir da Orff-Schulwerk, mas sim identificar elementos que podem contribuir com o ensino de dança na educação para crianças.

¹⁶⁹ Maja Lex, Gunild Keetman, Carl Orff e Liselotte Orff, então esposa de Orff, estavam na plateia e puderam rever essa coreografia. O vídeo encontra-se disponível em: <https://youtu.be/bd00zJdEaKA>. Acesso em: 5 out. 2022.

¹⁷⁰ A fonte dessas informações históricas e conceituais encontram-se no site da Escola Superior de Desportos da Alemanha - Deutsche Sporthochschule Köln, Colônia, disponíveis em: https://elementarertanz.de/?page_id=223. Acesso em: 5 out. 2022.

Utiliza estruturas de improvisação como método para o trabalho corporal, que se desenvolve fluidamente a partir de imagens, ideias, objetos, sonoridades, entre outros estímulos.

De 1955 a 1974, após a destruição da Escola Günter, Maja Lex retomou o trabalho criativo na Escola Superior de Desportos da Alemanha, Colônia. Em 1958, ela fundou a disciplina Dança Artística Moderna¹⁷¹, posteriormente denominada Dança Elementar¹⁷². Em vídeos tutoriais¹⁷³ de Dança Elementar, é possível notar como ela se relaciona com princípios somáticos e de Laban. Os conteúdos centrais das aulas de Dança Elementar são técnica, composição, trabalhos rítmicos e musicais e a teoria que embasa os processos das aulas. O estilo de ensino segue um conceito propositivo por parte do professor e oferece ao mesmo tempo liberdade para individualidades e trocas, se colocando aberto a receber as sugestões e críticas dos participantes como recurso construtivo coletivo.

Mas, de fato, no momento em que a abordagem musical Orff-Schulwerk foi se fortalecendo, a Dança Elementar não a acompanhou. Nos programas de rádio e depois na série para televisão, era Godela Orff¹⁷⁴ e Gunild Keetman que estavam em contato com as crianças. Godela era a apresentadora e Keetman foi quem, de fato, desenvolveu estratégias para ensinar as crianças a sentirem o ritmo e executarem os arranjos musicais escritos para xilofones, tambores e outros instrumentos percussivos, incluindo, eventualmente, o próprio corpo como instrumento. No entanto, apesar de Keetman ter habilidades também para o movimento, ela não ensinava “dança-dança”, conforme depoimento de uma de suas alunas, Verena Maschat (informação verbal)¹⁷⁵. O movimento que Keetman utilizava era com pouco ou nenhum deslocamento, usando palmas e pés para marcar o ritmo. As jovens que aparecem dançando e tocando em um dos programas, remetendo a similaridades ao que havia acontecido na Escola Günther, eram alunas do estúdio de dança de Suse Böhm, professora de dança.

¹⁷¹ Em alemão, Moderner Künstlerischer Tanz.

¹⁷² Em alemão, Elementarer Tanz.

¹⁷³ Os vídeos tutoriais, narrados em alemão, encontram-se nos anexos e disponíveis em: <https://elementarertanz.de/?p=555>. Acesso em: 5 out. 2022.

¹⁷⁴ Godela Büchtemann-Orff foi filha do primeiro casamento de Carl Orff com Alice Orff (nascida Solscher).

¹⁷⁵ Quando criança, Verena Maschat participou das transmissões dos programas para televisão Música para Crianças e contou que Keetman ensinava os movimentos em função da execução musical e não da arte da dança. Os depoimentos de Verena foram fornecidos no dia 17 de setembro de 2022, das 15:00 às 17:00, no Módulo 6 do Ciclo de Estudos da ABRAORFF / UFRN, com o tema “Gunild Keetman e a essência da abordagem Orff-Schulwerk”. O encontro virtual foi realizado pela plataforma Zoom.

Figura 23 - Godela Orff, Gunild Keetman e as crianças durante as gravações do programa de televisão *Música para Crianças*, transmitido ao vivo entre 1957 e 1959.



Fonte: Imagem disponível no site: <https://godela-orff.de/en/biography/>. Acesso em: 5 out. 2022.

Verena Maschat conta que foi Keetman quem realizou o que Carl Orff idealizou. Dentre os atributos de Keetman como professora, Maschat exalta sua “seriedade amigável”, capaz de direcionar o ensino de música elementar ao mesmo tempo que, de forma empática, era capaz de entender ideias advindas das crianças e colocá-las em prática. Keetman era diretiva, no sentido de propor ações para as crianças imitarem, mas com intuito de formar repertório e logo abrir espaço para elas criarem também. Talvez tenha sido essa atitude de Keetman que verdadeiramente inspirou outros profissionais, não só da música, a atuarem de forma semelhante, afinal, ela tinha incorporado a espontaneidade, a criatividade e a prática da improvisação em grupo que fora cultivado na Escola Günther.

Ver crianças alemãs do meio do século passado, sentadas em silêncio aprendendo música, parece ser diametralmente oposto à realidade da escola brasileira, frequentada, de modo geral, por crianças que se mostram mais agitadas e eloquentes nas aulas convencionais, quiçá em espaços para a arte na escola. Em que ponto os interesses se encontram na minha prática? Sem saber de tais detalhes anteriormente à pesquisa, foi esse o teor que senti vibrar nos professores da Schulwerk e que passei a levar para minhas aulas. Quando dava aula para criança, procurava perceber (por vezes, descobrir ou decifrar) para onde os movimentos das crianças apontavam em termos expressivos. Assim que identificado, eu sugeria possibilidades para que explorassem sozinhas dinâmicas acerca das ideias iniciais. Quando dava aula para professores, por vezes pedia que agissem como um de seus alunos. Essa era uma forma de

ajudar o adulto a sintonizar em uma frequência presente para viver a experiência da dança no espaço, e não apenas procurar levar conteúdo das oficinas para suas respectivas classes.

Exceto pelas aulas de Christa Coogan, o movimento trabalhado dentro das aulas da Schulwerk hoje em dia não tem muita relação com a dança elementar desenvolvida por Maja Lex em seu caráter expressivo. São trabalhados jogos e brincadeiras simples que me contemplam enquanto professora de dança até certo ponto, pois ajudam a agrupar a atenção de crianças em sala de aula heterogênea e ajudam a estimular o senso estético e de ritmo, mas não necessariamente levam as crianças a dançarem. Pensando em termos práticos, e não conceituais, a dinâmica proativa dos professores aliada à escuta sensível e à capacidade de improvisar e estimular criações por parte dos alunos é o diferencial dessa abordagem que me contempla.

O que pude experimentar foi a mistura que fui inventando com ingredientes das brincadeiras e da imaginação, pelas vivências da Balangandança, temperadas pelas trocas com pessoas que foram cruzando o meu caminho. Trabalhei com minha leitura da Dança Elementar quando atuei como professora de Corpo e Movimento em 2020 no X Curso Internacional Orff-Schulwerk em São Paulo¹⁷⁶, e em 2021 nas oficinas do Grupo de Estudos Virtual Orff-Schulwerk. Ao vivo e pela tela, pude dançar com os participantes e fazê-los dançar com autonomia, sem a minha presença condutiva o tempo todo. Pude falar sobre a linguagem da dança na BNCC, e ouvir depoimentos das pessoas sobre ressignificar conceitos do cuidado de si e do papel do professor em sala de aula. Eles identificaram que o contato com sensações, sentimentos e pensamentos próprios auxiliou na construção da dança, e, o melhor, a partir da nossa cultura, do nosso sotaque, afinal, a história da dança europeia é uma das muitas histórias, e existem outras a serem descobertas e inventadas. Nesses dois encontros foram promovidos jogos de exploração de movimento para levantar um vocabulário cinético e significativo para os participantes, que depois poderia ser utilizado para compor coreografias com os elementos da dança levantados pelos grupos. Exercícios técnicos de movimentos para a coluna, rolamentos no chão, o trabalho de percepção do eixo, o uso de diversos apoios e articulações, a vivência de brincadeiras tradicionais (como “corrupio”, “escravos de Jó”, o “trem”) e outras criadas (como prolongar o impulso de partes do corpo para gerar novos movimentos) foram explorados. Foi feito o uso de diagonais para deslocamentos mudando a frente do corpo, ou seja, dançando, andando e saltando para a frente, para os lados, de costas, em círculos e suas combinações; iniciando alternadamente passos com a perna direita e

¹⁷⁶ O prospecto da proposta do X Curso Internacional Orff-Schulwerk encontra-se nos anexos.

esquerda. Ritmos diversos embalarão as aulas: cantos indígenas, batuques africanos, canções infantis, MPB e músicas instrumentais eruditas e populares de compositores brasileiros. Em todos os encontros, o foco do trabalho era vivenciar a dança como conhecimento, reconhecendo suas estruturas e seus modos compositivos, fazendo com que os participantes se sentissem apropriados de seus corpos, entendedores do espaço, e autores de suas obras, sendo a música uma forte aliada durante o processo.

A formação na San Francisco Orff Course (SFOC) e os encontros promovidos pela ABRAORFF e UFRN ampliaram meu repertório nas linguagens de um modo geral e trouxeram outras possibilidades de leitura de obras de artistas, de situações ordinárias passíveis de se tornarem significativas, trouxeram inspirações para improvisações e para novas composições coreográficas. No entanto, ainda sigo com inquietações acerca de como desenvolver o movimento elementar contemporâneo para professores e crianças se beneficiarem do desenvolvimento estético e artístico na formação. Isso sem perder de vista a possibilidade de brincar com a arte dos encontros, de perceber que se pode recriar e forjar novos símbolos, por todos e quaisquer meios de expressão.

CAPÍTULO 3 A NATUREZA EDUCATIVA: A DANÇA NA ESCOLA VIVA

O logotipo da Escola Viva¹⁷⁷, representado pelo desenho de um passarinho em voo, é símbolo de leveza e liberdade, tanto quanto da alma e do divino. Seres alados nascem de um ovo chocado no ninho, e podem também inspirar a ideia de amizade, por saberem voar em bando, simultânea à ideia de autonomia, por terem a capacidade de se conduzir pelo espaço por si próprios. Em muitas culturas são considerados mensageiros que navegam entre o céu e a terra. No I Ching¹⁷⁸, o livro das mutações, o Céu representa o princípio criativo, o que é grande, primordial, e que ascende. A Terra representa o princípio receptivo, que contém uma plenitude de forças vivas, de objetos, e que acolhe o poder celestial, gerando frutos. Simboliza a Mãe.

Eu me aproximo de tais simbologias para adentrar na história dessa escola pelo chão, pelo quintal da escola, que se situa debaixo do céu, no centro do prédio da Educação Infantil. O mesmo chão que calça a imaginação e é cúmplice de todos os conhecimentos que dali emergem, o mesmo chão que fornece a área para as danças e brincadeiras acontecerem. Hoje repleto de grandes árvores, já foi um dia um solo fértil que recebeu a semente de um sonho nascido das sócias-fundadoras¹⁷⁹.

3.1 A SEMENTE DA ESCOLA FOI UM ATELIÊ

O Atelier foi a semente da Escola Viva, que teve como matriz a amizade entre suas fundadoras. Nos anos 70, três mulheres com afinidades artísticas e interesse na educação inauguraram esse espaço para conectar pessoas e saberes, valorizar a cultura, a arte e o desenvolvimento sustentável.

Segundo uma de suas fundadoras, Maria Ignez Americano¹⁸⁰ (*apud* FIGUEIREDO, 2015, p. 21), foi pela área de artes visuais que se encontraram e perceberam um sonho em comum. Por terem se formado durante a ditadura militar, período de cerceamento das expressões artísticas, viam no Atelier a possibilidade de fomentar através da arte uma

¹⁷⁷ O logotipo foi criado nos anos 1970 e seguiu sendo adotado tanto nos uniformes dos alunos como em todos os materiais que veiculam informações sobre a escola até 2021.

¹⁷⁸ Richard Wilhelm (1995), *I Ching – O Livro das Mutações*.

¹⁷⁹ Heloisa Pavan, Mariângela Fiorini (*in memoriam*) e Maria Ignez Americano.

¹⁸⁰ Maria Ignez Americano em entrevista concedida à Flora Figueiredo em 2014.

sociedade com mais autonomia e liberdade criativa. O Atelier sempre foi a força do projeto educacional da Escola Viva. Devido ao reconhecimento das famílias que frequentavam aquele espaço e desejavam uma formação equivalente para seus filhos, foi inaugurada a Educação Infantil e depois o Ensino Fundamental e Médio.

O princípio estruturante da proposta político-pedagógica da escola foi fundado na linha construtivista do pedagogo Célestin Freinet (1896-1966), apoiado na livre expressão, na autonomia, na cooperação e no trabalho. Com base nesses quatro pilares com os quais Freinet (1977a, b, c, 1998, 2004) organizou sua pedagogia, a Escola Viva sempre trabalhou com o desenho livre, o texto livre, as aulas-passeio, os estudos de meio, o jornal, o livro da vida e os portfólios, a construção de glossários, entre outros. A dança não aparecia como foco, mas a leitura e a interpretação dos movimentos das crianças através de tais instrumentos, sim.

Desde a sua fundação, a escola parecia apontar também firme simpatia por abordagens como da médica húngara Emmi Pikler (1902-1984), que reúne princípios e metodologias para incentivar atividades autônomas da criança, respeitando seu ritmo de desenvolvimento, e por alguns aspectos da pedagogia Waldorf, método de ensino baseado nas ideias do filósofo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925), que trabalha o desenvolvimento da criança (físico, social e individual) por meio de atividades manuais e do contato com a natureza. Sobre a livre expressão e a relação do corpo docente com as crianças, Heloisa Pavan reforça a importância pedagógica na formação do professor e comenta em entrevista concedida à Flora Figueiredo (2015) que o adulto deve observar as escolhas da criança, para pensar em como fazer as conduções e as intervenções a partir dessas escolhas e de sua livre expressão. É como se a própria criança oferecesse ao adulto pistas do seu desenvolvimento e de suas condições.

Os educadores da escola, por sua vez, deveriam oferecer às crianças diferentes possibilidades de escolhas, e, a partir de suas observações e análises, fazer as conduções e intervenções que considerassem necessárias, levando em conta também as possibilidades de determinada idade e características do grupo. Esse sempre foi um grande estímulo à autonomia dos educadores tanto em relação a seu fazer, quanto em relação aos estudantes. Tais ideias estavam ancoradas no que as educadoras-fundadoras chamavam de “atmosfera Freinet” ou “clima Freinet” (SAMPAIO, 1989), que conta com um professor atento, disponível, próximo e aberto à escuta dos interesses dos alunos. Como Freinet ressaltava a importância de se trabalhar em espaços de natureza ou em “condições naturais”, o fator espaço sempre foi considerado um agente educador na Escola Viva.

3.1.1 A dança no Atelier

Pela formação artística das fundadoras da escola, as Artes Visuais sempre foram valorizadas no Atelier. Os primeiros cursos oferecidos no Atelier foram os de Artes Visuais e Música. Depois iniciaram as aulas de dança, circo, entre outras.

No início, as aulas de dança ofertadas no Atelier não contemplavam uma discussão sobre qual tipo de dança deveria ser ensinado naquele espaço. Assim, eram oferecidas aulas de balé clássico no formato parecido ao que podia ser encontrado em academias e escolas de dança.

Em 1999, a professora e dançarina Marina Caron¹⁸¹ ingressou na equipe do Atelier e passou a oferecer aulas de dança contemporânea que traziam implícitas a valorização da consciência corporal e a importância do brincar na formação da criança. Entre 2002 e 2003, Marina iria se ausentar para aperfeiçoar seus estudos no exterior e me convidou para substituí-la. Quando assumi temporariamente as turmas, mantive a pedagogia iniciada por ela para abordar a dança com/para/das crianças em consonância tanto com o andamento das atividades do Atelier, quanto com a pesquisa da Balangandança.

Segui desenvolvendo estratégias para cultivar a consciência do movimento, preservar o brincar livre como fonte de inspiração, incentivar a autonomia para criações autorais das crianças, e, principalmente, fazê-las vivenciar propostas rítmicas e lúdicas para estimular a imaginação e criar danças. Eu desfrutava de total liberdade para ajustar os planejamentos de aula sempre que necessário, e me mantinha aberta para acolher, escutar e considerar o vocabulário simbólico trazido pelas crianças como material para suas criações.

Quando Marina Caron retornou de viagem pudemos permanecer ambas como professoras do Atelier, pois havia aumentado o número de inscritos e de pessoas interessadas na dança. Além das aulas de dança para crianças, também dei aulas de dança para adolescentes e para adultos, sempre inspirada pelo universo lúdico da pesquisa artística da Balangandança e pelo chão do quintal.

A educadora Renata Meirelles (2008) faz considerações sobre o chão enquanto base em suas pesquisas no universo lúdico da infância, e foi a partir do preceito de retorno ao chão simbólico que meu trilhar enquanto professora de dança para crianças foi abrindo portais *ad infinitum*. Toda a concepção de escuta em relação ao que a criança traz para as aulas, bem

¹⁸¹ Marina Caron é pesquisadora e artista de dança, trabalhou com Georgia Lengos na Cia. Oito Nova Dança, e defendeu sua tese de mestrado em 2022.

como a construção do corpo para a dança no Atelier dessa escola tiveram íntima relação com o espaço físico do quintal da Educação Infantil.

Em 2021, no Dia Mundial da Infância, Kátia Keiko Matunaga, coordenadora da Educação Infantil da Escola Viva, trouxe o quintal nas suas reflexões sobre a importância de brincar na escola como um direito das crianças, com a presença da pesquisa de movimento na aprendizagem de si, do outro e do espaço, aspectos que sempre procuro cultivar na dança contemporânea para crianças.

Nesse território democrático chamado quintal, o exercício do ambiente público é vivido: os espaços são compartilhados, o jogo de futebol precisa negociar com o [...] faz de conta ou com o pular corda. É preciso respeitar fronteiras no tanque de areia para que as construções, buracos e bolos de aniversário tenham lugar garantido. No quintal, as crianças exploram, investigam e criam relações. O corpo está em movimento, desafiado a vencer obstáculos, convidado a exercitar aptidões e satisfazer desejos: de subir mais alto, de correr mais rápido, de pendurar-se, de escalar. Ou, quem sabe, desejos de pausa e contemplação, de refúgio e privacidade. É nesse espaço educativo que nossos alunos podem expressar-se de forma mais livre e genuína. O quintal é lugar de encontros, de curiosidades, de convivência, da pesquisa, o lugar onde a infância pulsa e se apresenta para que não nos esqueçamos que nossos alunos são crianças. (MATUNAGA, 2021¹⁸²)

O quintal foi e continua sendo palco e testemunha de histórias vivas. É nele que o entrelaçamento entre “as cem linguagens”¹⁸³ de Loris Malaguzzi (EDWARDS, GANDINI, FORMAN, 2015) ocorre em tempo real, nos corpos presenciais, inteligentes e sensíveis, fazedores de causos e de mirabolâncias inenarráveis. Muitas apresentações de final de ano, com performances de dança e circo foram feitas no quintal ao som de música ao vivo executada por alunos e professores do Atelier, algo parecido com as vivências propostas pela abordagem Orff-Schulwerk.

Além das aulas de dança, o Atelier oferecia e ainda oferece Projetos de Grupos para crianças de 3 a 6 anos no contraturno da escola, também como opções extracurriculares. Na Escola Viva, cada faixa etária usa um uniforme¹⁸⁴ de uma cor, sendo que os grupos Amarelinhos correspondem às crianças de um ano; os Amarelos são das crianças de dois anos; os Laranjas das de três anos; os Azuis das crianças de quatro anos; os Vermelhos das de cinco anos; e os Verdes/1º ano das de seis anos (FIGUEIREDO, 2015, p. 57). Os grupos comportam, em média, até 22 alunos por sala.

¹⁸² Kátia Keiko Matunaga é coordenadora pedagógica da Educação Infantil da Escola Viva, onde é responsável pelas crianças de 01 a 04 anos. Texto publicado no site da escola. Disponível em: <https://www.escolaviva.com.br/blog/escola-e-lugar-de-brincar>. Acesso em: 6 out. 2022.

¹⁸³ A perspectiva de educação apresentada na obra por Loris Malaguzzi incentiva que crianças de zero a seis anos possam explorar seus ambientes e se expressar por múltiplos caminhos, por todas as suas linguagens, entre elas, expressiva, comunicativa, simbólica, cognitiva, ética, metafórica, lógica, imaginativa e relacional.

¹⁸⁴ Os uniformes são compostos por camisetas iguais, com o logotipo da escola, e os casacos, shorts, saias, calças ou vestidos são da cor correspondente a cada faixa etária ou grupo ao qual as crianças pertencem.

3.2 A FESTA DAS CORES: O EVENTO DO GRUPO VERDE

Figura 24 - Risco no quintal. Ensaio para performance de abertura.



Fonte: Arquivo pessoal.

A Festa das Cores, como é chamado o evento do Grupo Verde/1º ano, comemora a passagem dos Grupos Verdes/1º ano para o 2º ano do Ensino Fundamental. Até o ano de 2019, o evento marcava a importante mudança do espaço onde tem o quintal do Infantil, para outro imóvel situado na mesma rua.

Por se tratar de uma construção coletiva, intergeracional e presencial, o processo de montagem desse evento do Grupo Verde/1º ano era inicialmente o tema da minha pesquisa de campo para esta dissertação. Com o isolamento social necessário decorrente da pandemia da covid-19, a partir de março de 2020, e a impossibilidade de concretizar os estudos de campo previstos no projeto, menciono aspectos vividos no período de 2009 a 2019, anos nos quais participei coordenando a performance de abertura da parte cênica e as danças apresentadas na Festa das Cores da Escola Viva.

O processo de criação desse evento ocorre ao longo de todo o segundo semestre do ano letivo, envolvendo toda a comunidade escolar até sua realização na primeira semana de dezembro. Além das crianças do Grupo Verde, participam do processo seus pais e pessoas

que têm contato com a turma: professores polivalentes, professores especialistas, professores de apoio, auxiliares e estagiários, funcionários das equipes de manutenção, limpeza e cozinha.

O enredo da festa é embasado em autobiografias dos alunos. Assim, do meio de agosto até fim de novembro são escolhidos elementos representativos de cada criança e das classes dos períodos matutino e vespertino, para compor as mostras do Grupo Verde do ano vigente. Professores de sala e professores especialistas responsáveis pelas oficinas artísticas ao longo do ano trabalham junto com os alunos para escolher o que é mais representativo para o dia da festa.

Na função de coordenar as danças, eu ficava encarregada de trazer o significado simbólico do evento e preparar o estado de atenção das crianças para a integração, pelo corpo e movimento, na realização da primeira parte cênica.

No início, a festa era pequena, mas não menos marcante. Havia dois grupos de Verdes, um matutino e um vespertino. Ela já acontecia no quintal e se usava a estrutura da escola: um microfone na caixa de som, e esteiras e cadeiras da escola para se sentar. Quando a escola cresceu¹⁸⁵ tornou-se necessário uma infraestrutura maior, com equipes terceirizadas responsáveis pela montagem de cobertura e arquibancada, além de equipes especializadas responsáveis pelos serviços de áudio, iluminação e registros audiovisuais¹⁸⁶. Para gerenciar tais equipes técnicas que não participavam do processo criativo, mas tornavam-se responsáveis pelo acabamento cênico do evento durante as três horas de festa, foi formatado um roteiro de apresentação que se repetiu de forma parecida ao longo dos 10 anos em que participei do processo.

Do formato, pode-se dizer que a Festa das Cores acontece em dois momentos. No primeiro momento, a escola se transforma em uma galeria de exposições, sendo que da calçada até o espaço da secretaria vê-se a decoração pensada pelas famílias das crianças para homenagear os filhos. No galpão do refeitório e no fundo desse espaço são expostas as obras bidimensionais ou tridimensionais feitas pelas crianças com os professores de Artes Visuais. Nos espaços pedagógicos os professores montam cantos que contam parte da história dos grupos.

No segundo momento, se inicia a parte cênica da festa, com as apresentações de danças, de músicas e com as falas institucionais. Para compor essas danças são levantadas ideias junto aos professores de sala, auxiliares e quem trabalhou nas oficinas de Corpo e

¹⁸⁵ Em 2011 havia cinco classes de Verde/1º ano.

¹⁸⁶ Era fortemente recomendado aos pais o não uso de câmeras durante as apresentações, para que vissem através dos olhos.

Movimento¹⁸⁷. A parte das danças foi coordenada pela autora¹⁸⁸ sempre em parceria com Carmen Orofino, e a parte das músicas por Gustavo Kurlat em parceria com os professores de música da escola. As professoras de arte, as coordenadoras do Infantil e as comissões de pais que se responsabilizam pela concepção e produção da exposição da entrada ensaiam uma música a ser cantada pelos pais para os filhos.

No campo do simbólico e poético, o evento permanece vivo na memória como o rito construído a partir de pequenos e emocionantes detalhes: a travessia de pais e alunos pela exposição dos trabalhos pessoais de artes visuais, o espaço de alimentação para aconchegar, e a chegada no quintal enquanto espaço público de convivência.

Figura 25 - De fora para dentro. Ambientação feita pelos pais, 2013.



Fonte: Arquivo pessoal.

Meu trabalho ao longo do segundo semestre, era, a princípio, coordenar as danças das crianças, no entanto, com o passar do tempo passei a me responsabilizar pelo papel de contextualizar o sentido da comemoração pelo corpo, mensurando a importância da memória e das vivências na conversão das experiências de diversas linguagens em poéticas de dança. Para isso, o espaço era novamente o grande agente. Estratégias de demarcação do espaço cênico como os locais onde seriam colocadas as esteiras para os grupos das classes se

¹⁸⁷ As oficinas de dança, teatro, culinária e leituras e escritas acontecem ao longo de um bimestre ou trimestre, misturando crianças de classes diferentes. As aulas de música não seguem o formato. Elas são oferecidas por sala e acontecem o ano todo. O músico e artista Gustavo Kurlat foi por muitos anos o coordenador das equipes de Música e de Corpo e Movimento.

¹⁸⁸ Antes da autora, as danças foram coordenadas por André Trindade e Deise Alves.

sentarem e os limites que seriam dados pelas arquibancadas – montadas dias antes da festa – eram uma constante nos encontros de preparação das crianças para o evento.

Ao criar referências para que todos pudessem se situar no espaço externo, o objetivo era ajudar na organização dos espaços internos, por isso, durante os preparativos, procurava meios para que as crianças pudessem perceber no corpo tais marcações e, assim, otimizar o tempo dos encontros que eram curtos e poucos.

Para caber na grade de horário escolar, repleta de outras demandas rotineiras, eram reservados dois encontros de 30 minutos por classe, mais dois encontros de 30 minutos juntando as turmas do mesmo período e um ensaio geral com 3 horas de duração na véspera da festa com todas as turmas juntas¹⁸⁹ no espaço do quintal.

Nos ensaios e na noite da Festa das Cores, as danças e as músicas enquanto artes vivas preenchem o espaço com ritmo, brincadeira e imaginação. Parte de sua poética foi traduzida em palavras na letra da música *Marcha das Cores* feita para comemorar o aniversário de 20 anos da Escola Viva e na música *Nosso olhar*, composta alguns anos depois como um presente para os professores e dos professores para os alunos.

Como inspiração para as composições musicais, o autor Gustavo Kurlat pediu para os professores depoimentos em frases sobre as quais se baseou para escrever a letra das canções e depois musicar: as frases sobre a escola estão na *Marcha das Cores* e as frases sobre a relação professor/aluno estão em *Nosso olhar*, ambas na íntegra nos anexos.

3.2.1 A dança no Infantil: A forma da festa

Figura 26 - Prólogo da Festa das Cores. Espiral no centro do quintal, 2015.



Fonte: Arquivo da Escola Viva.

¹⁸⁹ Nessa junção havia em média 120 crianças, mais professores, auxiliares, convidados de outros setores da escola, além das pessoas das equipes de luz, som e filmagem. Do total das 3 horas, 1 hora era reservada para ensaiar as danças.

Olhamos as estrelas para fazer um desejo e para projetar a visão em um espaço maior. Como escrito no *Livro dos Símbolos* (KATHLEEN, 2012), não há povo no mundo que não tenha projetado nos céus estrelados as principais forças e mitos do seu cosmo. Por gostar de investigar a vida interior conectada à vida exterior, eu desejava, de alguma forma, levar assuntos relacionados aos símbolos para as crianças. A Lua e as estrelas, astros que ocupam um espaço maior, foram temas centrais nos encontros com as crianças. A Lua é um astro que reflete a luz do Sol, e as estrelas são astros com luz própria.

3.2.1.1 A entrada das lanternas

A parte cênica começava com a entrada das lanternas¹⁹⁰, simbolizando a estrela guia de cada criança. Elas são confeccionadas pelas crianças junto de seus pais na escola¹⁹¹. Cada uma das crianças iria carregar sua própria lanterna decorada com desenhos e pinturas feitos por eles, iluminada com fogo de uma pequena vela. Após caminharem em filas duplas, todos penduravam a lanterna nos ganchos dispostos em uma ripa de madeira nomeada de régua, para depois serem suspensas por um varal que as manteriam iluminando a festa, como a lua e as estrelas brilham nas noites de céu aberto.

Era preciso cuidado e autonomia para que, na entrada com as lanternas, as crianças não se queimassem nem deixassem queimar seus desenhos. Era necessária uma preparação de conscientização nessa entrada ritualística. A festa com plateia, pouca luz, e o chão irregular, todos esses elementos interferem na concentração das crianças e seria impossível que as professoras cuidassem de cada passo de seus alunos nesse momento. Implicitamente, focava em ajudar os docentes a praticarem a confiança no aprendizado das crianças pelo corpo. Em filas duplas puxadas pelo professor e seu auxiliar lado a lado, elas iriam olhar para frente para circular pelo quintal ocupando os espaços vazios e parar quando precisasse deixar outro trem de crianças passar, sem dar coordenadas verbais a ninguém. Era uma fala e escuta de corpo coletivo no espaço do quintal.

Por essa razão, antes de propor movimentos pelo espaço, ao longo dos anos, no meu primeiro encontro com as crianças, fazia uma roda de preparações na qual propunha

¹⁹⁰ As lanternas eram feitas com uma lata vazia com um recorte providenciado previamente pela escola e uma alça de arame para as crianças segurarem sem se queimar. Era agendado um dia para os pais irem na escola e participarem desse momento de confecção das lanternas com seus filhos. Elas se tornaram uma insígnia.

¹⁹¹ Em uma sala, era montada uma grande mesa, disponibilizando materiais como lápis de cor, canetinhas, giz de cera, tintas e papéis para a lanterna. Em turnos, era agendado um dia para que os pais fossem na escola no horário de aula e acompanhassem seus filhos nesse ateliê.

conversas sobre os significados do termo “comemoração” para abordar a memória, as alegrias e os temores gerados pela experiência de crescer. Eu me colocava disposta a ouvir as ideias delas e em algum momento abordava as estrelas do céu, guias para os navegantes, e o elemento fogo, fundamental para a sobrevivência dos povos originários e ancestrais. Nessa construção pela fala e pelo imaginário das crianças, o objetivo era comentar que a palavra “comemoração” vem de Mnemosine, a deusa grega da memória.

Perguntas aqueciam o diálogo: Quando você percebeu no seu corpo que você cresceu? Quais datas comemorativas você conhece? O que é comemorado nelas? Algum ritual é feito nesses dias? Como você se sente antes de o dia chegar? Como se veste e como se prepara para a ocasião? Será que essas comemorações aconteceram na época que seus avós tinham 6 anos? Será que essas comemorações aconteceram bem antes de eles nascerem? No passado, como será que as pessoas se comunicavam? Como será que os navegadores faziam para ir de um continente a outro quando não havia luz elétrica nem G.P.S.?

Pelas respostas das crianças, conexões sobre a energia que temos/somos no corpo, e que pode ser percebida pelo corpo todo, inclusive pelo brilho no olhar, se estabeleciam. O brilho pode alterar sua intensidade, por exemplo, quando se adoece, mas ele não é exclusividade de algumas pessoas. Todas as pessoas têm uma “estrela” que brilha dentro, que de alguma forma as acompanha e guia em travessias, mesmo na escuridão.

Após esse prólogo era feita uma dinâmica circulando na roda uma vela acesa dentro de um pequeno copo, para que, enquanto o brilho estivesse em suas mãos, passando na altura de seus corações, as crianças falassem, uma por vez, seu nome e uma parte do corpo que gostavam.

Figura 27 - Rodada de nomes e partes do corpo. Grupo Verde em 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

No final da rodada, deixava o copo em um local alto, acima de nossas cabeças, para que, assim como a Lua ilumina o céu, a vela nos iluminasse. Na festa, assim que todas as

crianças penduram suas lanternas, elas se sentam nas esteiras e assistem à dança das réguas feita pelos professores.

Para assegurar o espaço da imaginação e, ao mesmo tempo, tornar as etapas do roteiro da festa concretas, propunha brincadeiras para preparar a entrada das lanternas. Antes de todos os alunos terem suas lanternas prontas, um pedaço de barbante por aluno era o pretexto para se caminhar lentamente. No dia da festa, os barbantes seriam o arame que mantinha a lata quente da lanterna na distância segura para a criança não se queimar. Na parte alta do arame havia uma argola para, na festa, pendurarem a lanterna no gancho de uma régua determinada.

A proposta de ensaio só funcionaria se o barbante estivesse preenchido de significado pelas crianças, caso contrário seria só um pedaço de barbante. Por isso, uma atmosfera lúdica e afetiva era criada para desenvolver nas crianças o cuidado com o gesto e, talvez, ajudar nesse processo que era também estético. Ao animar e estabelecer uma relação de intimidade com esse pedaço de barbante, o objetivo era fornecer à criança recursos internos para cuidar bem de si, dos outros, do espaço coletivo e da própria lanterna.

A ignição era ativada por diversas explorações de movimentos. Em experimentações com o grupo sentado em roda, o barbante era esticado e tensionado como uma corda de violão, enrolado como um fio de macarrão na palma da mão, trançado entre os dedos, arrastado como uma serpente pelo braço e apoiado em diferentes partes do corpo, tais como na testa, na nuca, no cotovelo e nos ombros.

Depois de explorar as possibilidades do barbante sem sair da roda, os alunos exploraram levar os barbantes pelo espaço geral da sala em ações básicas como andar, correr, girar, torcer e saltar.

O barbante/criança dançou no ar até servir de marcador no chão. Cada um fazia um desenho com a linha móvel a partir do tema que quisesse. Ajustava até chegar a uma forma satisfatória para si. Quando todo o grupo terminava a confecção de um desenho de barbante no chão, eu pedia para se deitarem e olharem o desenho por outro ponto de vista. A seguir, pedia para ficarem em pé para observar por outro ângulo até girar em torno dele. Com cuidado para não esbarrar nos desenhos, todos passeavam na sala para observar o que os colegas haviam feito e quando, mais contemplativos, voltavam para seus desenhos, podiam pegá-lo para levar gentilmente para o ensaio do trem de entrada das lanternas.

Figura 28 - Atividade individual e coletiva com barbantes no processo da festa, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

3.2.1.2 Dança das réguas

Para a pesquisa artística atuar, inclusive, no corpo docente, um trabalho de sensibilização também era feito com as professoras¹⁹² do grupo Verde no horário reservado à reunião pedagógica. Ao vivenciar abordagens semelhantes às das crianças, mas mais atentas a si, dando espaço para suas investigações em dança, sem se preocupar com as dinâmicas de sala de aula, esperava ajudá-las a terem calma para compor a parte do rito inicial, que contava com a dança das réguas.

Essa dança tem partes marcadas, como a *volta olímpica* e a *estrela*, e partes improvisadas com movimentações compositivas, que seguem até o momento de prender as réguas nos pontos determinados na parede para serem suspensas¹⁹³. O movimento que ganhou o nome de *volta olímpica* nesse evento consiste em dar uma volta completa no quintal, quando as crianças ficam sentadas nas esteiras e os professores e auxiliares circulam juntos, caminhando lentamente para a direita, fazendo as réguas com as lanternas penduradas circularem pelo espaço cênico, passando perto da plateia, mas principalmente das crianças, para que todas vejam como a sua lanterna, que representa ela mesma, faz parte de um grupo maior. A *estrela* é a figura que se forma no ponto central do quintal pela junção de uma das pontas da régua com as demais réguas.

¹⁹² Em 2019 a equipe de professoras de sala do Verde era composta só por mulheres.

¹⁹³ Na parede são fixadas roldanas e cordas que suspendem as réguas em um mecanismo semelhante aos dos varais. Elas permanecem acesas e no alto até o final da festa.

Figura 29 - Professoras, estudo de espaço e atividade com barbantes. Reunião pedagógica, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 30 - Ensaio com as crianças e cena noturna da estrela durante a festa em 2017.



Fonte: Arquivo pessoal.

3.2.1.3 *Alumiou*

O tempo dos ensaios era dividido em três partes: uma para a construção das danças criadas por cada classe; outra para o aprendizado da dança *Alumiou*¹⁹⁴, que aqui será chamado apenas de *Alumiou*; e, finalmente, a parte do ensaio da Ciranda das Cores.

A dança do *Alumiou* tornou-se uma coreografia tradicional, uma espécie de emblema corporal da festa. A dança coletiva em uníssono entrou para o repertório da festa porque alunos dos Grupos Azul (crianças de 4 anos) geralmente compartilham o quintal em horário de recreio com os Grupos Verde enquanto estes últimos ensaiam as danças. Ao vê-los, imediatamente as crianças menores imitavam os movimentos e quando, no ano seguinte, chegavam ao Grupo Verde, logo queriam saber que horas iriam dançar o *Alumiou*.

Na primeira festa em que participei, em 2009, criei essa sequência coreográfica junto com as crianças. Nas festas seguintes, ensinava-a pedindo para que cada grupo nomeasse o que parecia ser cada um dos gestos. Entre as várias sugestões, um nome para cada movimento era escolhido. Elas, então, faziam junto comigo os gestos e falavam as palavras escolhidas,

¹⁹⁴ Essa música havia sido proposta no ano anterior por Deise Alves, que, até o ano de 2009, coordenava as danças da Festa das Cores na Escola Viva. Deise também participou do Grupo de Estudos do Projeto *Põe o dedo aqui* proposto pela Balangandança Cia. (Georgia Lengos) em parceria com Na Dança (Uxa Xavier) em 2007.

como foguete (para cima), flor (para baixo), binóculo (para os lados), nado de costas (um braço), pisa na barata (pulo no lugar) e onda (para os lados).

Nas repetições, conforme aprendi com o prof. Kofi, eu acrescentava a melodia e a divisão da música adaptando a letra da canção às palavras escolhidas pelos alunos. Aos poucos misturava a letra da música com as palavras deles até cantarmos e dançarmos a música *Alumiou*, cuja letra oficial diz:

Alumiou
Tornou alumiar
Alumiou
Tornou alumiar
Quem quiser que venha ver
A Lua alumiar
Venho de tanto e tão longe
Venho de campo maior
Eu vim trazer o meu brinquedo
Na baía do Lençol
*(Baião de Princesas)*¹⁹⁵

Conforme as dicas de Doug sobre a didática da abordagem Orff-Schulwerk, o objetivo era trabalhar com o simples e elementar, recheado de simbologia e capaz de envolver o coletivo em uníssono. A estrutura musical tem a forma ABA, cantada por um solista puxador masculino e respondida por um coro feminino. Como instrumentos, há uma rabeca e um pandeiro.

Para ajustar a coreografia na música, as partes A são guiadas pela letra da canção. A sequência de movimentos predeterminados, na qual se utilizam principalmente gestos com os braços, a cabeça e o tronco, sem deslocamento no espaço. Essa parte trabalha com a elevação dos braços pelo meio do corpo e abertura do peito voltando o olhar e o corpo em extensão para o céu (*Alumiou, tornou alumiar*), um gesto de binóculo como o dos navegadores (*quem quiser que venha ver a Lua alumiar*), a rotação de um braço de cada vez para trás levando o tronco a torcer (*venho de campo, tão longe, venho de campo maior*) e um salto no lugar seguido de uma ondulação de braços e tronco (*eu vim fazer o meu brinquedo, na Bahia do Lençol*). Em relação ao espaço, a parte A da sequência coreográfica é executada três vezes: a primeira vez olhando para as lanternas; a segunda vez, olhando para os pais, e a terceira vez,

¹⁹⁵ O Álbum *Baião de Princesas* foi gravado pelo grupo A Barca em 2002. “É uma coletânea musical sobre os encantados em homenagem às entidades femininas e faz referência à festa realizada pela Casa Fanti-Ashanti nos finais de ano, em São Luís do Maranhão” (MARTINS, 2011, p. 65). A música *Alumiou*, faixa 10 do CD *Baião de Princesas*, pode ser ouvida nesta plataforma de áudio: <https://open.spotify.com/track/2hjTEvzLJ5PHAQxPl0nVgM?si=d0a7952cee704b4f>. Acesso em: 31 jul 2022.

olhando para os amigos. Na parte B, 16 compassos quaternários são para improvisar em todas as direções. Nesse intervalo de tempo, as crianças dançam as brincadeiras que mais gostaram de fazer ao longo do ano no quintal, ou os movimentos que sentem vontade de fazer no momento. A maioria procura os amigos mais próximos para fazer roda, brincar de pega-pega, fazer brincadeiras de mão, simular um futebol, entre outros. Alguns exploram suas movimentações em solos de dança.

A coreografia termina com todos dirigindo-se para as esteiras de suas respectivas turmas que estão dispostas no chão, sentando-se suavemente a partir da imagem poética de passarinhos que retornam às palhas de seu ninho. No roteiro, assim que termina a dança coral do *Alumiou*, um grupo por vez irá apresentar a dança autoral de sua classe.

Força ancestral. Não à toa a música *Alumiou* combinou com a abertura desse evento. Ao cantar, dançar e brincar esse canto de encantamento, prestava-se honrarias às raízes africanas e se pedia permissão para seguir a jornada.

Trabalhar a canção *Alumiou* durante todos os anos em que coordenei a Festa das Cores possibilitou realizar aproximações com a cultura afrodiaspórica¹⁹⁶. Ao colocá-los em contato com a letra e a melodia da música, fazê-los ouvir, imaginar seus significados de acordo com a vivência que já tinham, relacioná-la a um ritual de passagem (ou de formatura, no caso da Escola Viva, mesmo que fora dos padrões das outras escolas) e brincar com ela, tudo isso ajudou a diminuir visões eurocentristas e opressoras em relação às outras culturas.

A literatura indica que na umbanda, religião de matriz africana, os encantados são seres que se manifestam com múltiplas funções. A pesquisadora Júlia Ritez Martins (2011) menciona que foi através das músicas do CD *Baião de Princesas* (A Barca, 2002), no qual encontra-se a faixa *Alumiou*, que ela começou a entrar em contato com o mundo dos encantados (MARTINS, 2011, p. 67). Ela afirma que os encantados ficam entre o plano etéreo e o material, nem lá nem cá, eles fazem a ligação de ambos. Por isso podem ter ou não ter corpo, mas se agrupam em linhas por possuírem “*energias afins*”. (MARTINS, 2011, p. 69). No terreiro que apoiou sua pesquisa acadêmica, os encantados chegaram para mobilizar aquilo que estava se enrijecendo ou sem significado, trazendo novos sentidos para recomeçar ciclos (MARTINS, 2011).

¹⁹⁶ Conforme o parágrafo 2º, artigo 1º, da Lei nº 10.639/03, os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira devem ser ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2015, p. 1). A primeira lei que traz a obrigatoriedade do ensino da Cultura Afro-Brasileira nos currículos das escolas públicas e privadas do Brasil foi aprovada em janeiro de 2003.

No quintal de terra da escola, muitas vezes testemunhei as crianças se agrupando espontaneamente, se entretendo em brincadeiras que revelavam aquilo que podemos supor ser a imaginação infantil. Nessas pontes, as crianças parecem ser capazes de tornar material o etéreo, e simultaneamente corporificar o sutil. A energia das crianças sempre me cativou e, de certa forma, eu queria compor e viver relações empáticas com elas no campo entre o sutil e o material. Minha intenção era, a cada ano, reorganizar ideias e contribuir para que as crianças pudessem enfrentar o medo das mudanças com apoio no campo “invisível”, e ajudá-las na preparação de estados de abertura para o novo, sem perder a memória e o respeito ao que já se foi. Meu campo de atuação e acesso era a dança.

Figura 31 - Ensaio do *Alumiou* com grupos do período matutino. Festa das Cores, 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 32 - *Alumiou* de costas para as lanternas durante a festa em 2017.



Fonte: Registros da Escola Viva¹⁹⁷.

3.2.1.4 A dança da classe

O repertório para montar as danças de cada uma das classes é levantado previamente pelos professores das oficinas de Corpo ao longo do ano. Essas oficinas são curriculares e

¹⁹⁷ Imagens disponíveis no Facebook da Escola Viva: <https://youtu.be/dwyPM3O8UL0>. Acesso em: 3 ago. 2022.

oferecidas por um professor especialista ou auxiliar, tendo 45 minutos de duração e acontecendo durante um trimestre letivo.

Os professores e as crianças têm liberdade de escolher o tema a ser levado para a cena. Na minha experiência na escola, os assuntos geralmente se relacionavam com o que havia despertado interesse na maior parte do grupo, por exemplo, o processo de transformação da lagarta em borboleta, obras de Leonardo da Vinci, jogos e brincadeiras cantadas, o Circo, entre outros. Assim, o processo criativo das danças das classes para a Festa das Cores começava muito antes de mim. Começava na forma como os professores propunham e conduziam a rotina escolar, sendo temperado pela observação do que fazia sentido para as crianças nas dinâmicas de aula, também por suas tendências (SALLES, 2011).

Havia professores que demonstravam maior segurança em montar danças com movimentos a serem explorados dentro de desenhos espaciais bem marcados, como filas frontais, danças circulares e exploração de diagonais, e outros, que preferiam trabalhar com improvisos pelo espaço do quintal, com voos e corridas em fluxo livre.

Ao longo dos anos, foi possível notar como as escolhas das músicas se relacionavam com o estilo das danças a ser apresentado pelas classes. Músicas instrumentais, MPB, músicas eletrônicas e jogos rítmicos com cantigas tradicionais eram as mais frequentes. Mesmo notando as tendências singulares dentro do coletivo, a cada ano, me surpreendia com o desenvolvimento dos processos de criação.

Nas estruturas coreográficas com início, meio e fim bem definidos, viam-se formações de solos e de agrupamentos, como duos, trios ou grupos maiores, vivenciando diversos tipos de movimentação e de ocupação do espaço. Alguns grupos usavam objetos cênicos, outros, não, mas todos construíam imagens poéticas em movimento pelas danças, pelas brincadeiras e pelo imaginário. Durante os ensaios procurava ajudar a equalizar as escolhas do grupo, tornando mais evidente o que percebia despontar com força expressiva e propondo estratégias para marcar as entradas e saídas das partes da apresentação.

A escolha dos títulos das danças e a ordem do roteiro das apresentações das classes eram conversadas, definidas pelas crianças e pelos professores conjuntamente, e, depois, as coreografias eram ensaiadas. O roteiro deveria ter uma narrativa como um espetáculo, no qual uma cena conduzia a outra, isto é, não necessariamente começava com a apresentação do Grupo Verde A matutino e terminava com a apresentação do Grupo Verde E vespertino.

Fatores como o tipo de música usada, a estrutura coreográfica das cenas, a necessidade de montagem prévia de objetos cênicos, os cuidados que alunos com necessidades especiais demandam, entre outros, deviam ser considerados na ordem do roteiro. Fazia questão de

montar, pelas proposições das crianças, uma narrativa a fim de proporcionar um fluxo cênico, ao invés de fazer uma colagem de “números de dança”. Queria que os alunos desfrutassem do palco e das cenas, e, guiada por esse pensamento, procurava fazer com que cada ensaio fosse uma experiência cênica, um momento simbólico, tanto quanto a festa em si. Era importante os grupos de crianças, bem como os professores, saberem as evoluções no tempo e no espaço para poderem opinar, sendo autores da obra como um todo.

Nos ensaios que ocorriam na semana anterior à festa, eram reforçados os lembretes sobre o pedido geral de se usar roupas coloridas de uma cor só, sem estampas, para todos os participantes: crianças, famílias, professores e funcionários de apoio. Eu pedia para ensaiarem com os sapatos que pretendiam usar no dia da festa, além de eventuais enfeites de cabelo, *a priori*, desaconselhados.

Figura 33 - Dança de uma classe em 2012, à esquerda, e dança de uma classe durante a festa em 2017, à direita.



Fonte: Registros da Escola Viva.

3.2.1.5 A Ciranda das Cores

A parte das danças na Festa das Cores terminava com a Ciranda das Cores¹⁹⁸. Com as mãos dadas, os umbigos voltados ao centro vazio e os corpos em cima dos próprios pés que pisavam o chão do quintal, a roda rodava para um lado, rodava para o outro, enrolava para dentro de olho nas costas de quem passasse pela frente, tornava a voltar olhando passar os olhos de todo mundo da roda, para então ela abrir e fechar antes de terminar em um caloroso abraço.

¹⁹⁸ A música utilizada para essa parte é a *Ciranda* de Gilberto Gil, gravada no álbum [O Sol de Oslo](#) de 1998.

Figura 34 - Ensaio da Ciranda com 3 Grupos Verdes em 2019.



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante os processos de montagem, ensaio e apresentação das Festas das Cores foi possível trabalhar os elementos da dança de diversas maneiras. As relações de espaço, tempo e energia que vibravam dos corpos eram a força maior do evento. Ao longo dos 10 anos como coordenadora da abertura cênica e das danças, me parece que, mesmo nas partes repetidas do roteiro, elas nunca aconteceram iguais. Como apontam os estudos de Godard (2002), em alguma instância foi possível tanger análises do corpo cênico de maneira antropológica e plural, considerando os contextos temporais e culturais, bem como fatores filogenéticos, para abordar o fenômeno do movimento.

3.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ESPAÇO EDUCADOR: DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

A pesquisa entre dança e brincadeiras desenvolvida junto à Balangandança Cia encontrou um campo fértil no quintal da Escola Viva, conforme mencionado, através da montagem da Festa das Cores. Esse campo era construído por todos os professores, que também se relacionavam com suas crianças interiores. O espaço quando regido pelo brincar e ocupado de forma intergeracional por crianças e adultos pode atuar como agente educador, facilitador e provocador de mudanças na escola.

Segundo Daniela Girotto¹⁹⁹ (2013), para o espaço ser compreendido como agente educador, deve se levar em conta as condições da criança, aquilo que pode ser acessado por ela, ser reconhecido e, ao mesmo tempo, ajudar a instigá-la em direção a novas descobertas, à ação, a uma diversidade de linguagens que ampliem o seu repertório de relações com o mundo (GIROTTTO, 2013, p. 49). Entretanto, os espaços educativos nem sempre precisam ser concebidos e planejados a partir de temáticas e objetivos específicos. O ambiente que será explorado pelas crianças deve favorecer o desenvolvimento de sensações e afetos, a expressividade e a cognição.

Girotto coloca o papel do educador/adulto como central na significação das relações da criança com o brincar. O professor é o meio, a mídia pela qual a criança aprende os códigos e amplia o repertório de brincadeiras que contém em si elementos de diversas linguagens (GIROTTTO, 2013, p. 53). O professor atua direta ou indiretamente na capacidade da criança se comunicar, atuar e significar suas relações com o mundo. Portanto, é importante que o adulto esteja aberto para sintonizar com a sua criança interior a fim de compreender verdadeiramente a importância da brincadeira e relacionar-se nesse espectro vivencial com ela.

Por serem preceitos fundantes da Escola Viva, a Proposta Político-Pedagógica (PPP) buscava incentivar a participação, a motivação e a perseverança dos alunos, no sentido de atuar pela pedagogia diferenciada. A pesquisadora e educadora Daniela Jungles (2011) diz que, para Prud'homme (2005 apud JUNGLES, 2011), não existe um senso comum sobre a definição do termo pedagogia diferenciada, ela realmente difere, caso a caso. O termo pode ser entendido como uma abordagem, uma atitude, um instrumento, uma filosofia, uma estratégia de adaptação do currículo ou um modelo de gestão de sala de aula. Nessa visão busca-se considerar a diversidade dos alunos para proporcionar a todos as condições fundamentais de aprendizado.

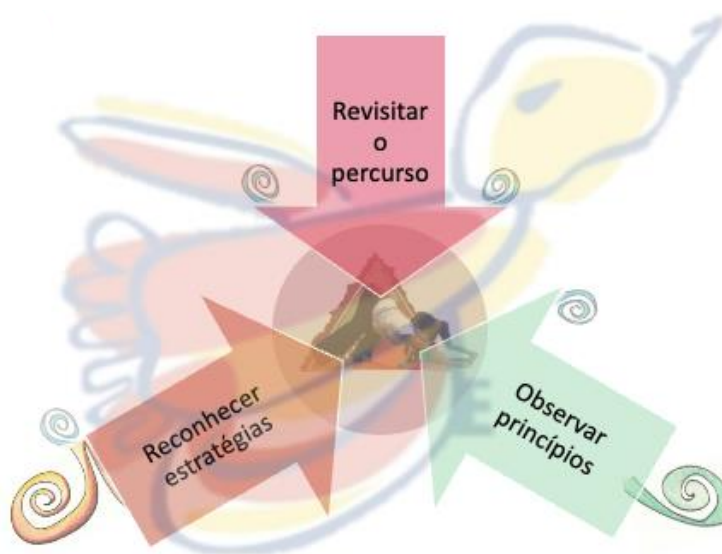
Já para Tomlinson (2004 apud JUNGLES, 2011), a diferenciação pedagógica inclui um esforço por parte do professor quanto à diversidade dos alunos na sala de aula. Ao adaptar ou modificar seu ensino para criar a melhor situação de aprendizagem possível, ele está no processo de diferenciação de sua pedagogia. A autora argumenta que o professor não deve impor planos de ensino e aprendizagem preconcebidos sem levar em conta o nível de desempenho dos alunos, seus interesses e perfis de aprendizagem.

¹⁹⁹ Daniela Girotto foi coordenadora pedagógica no Infantil e no Fundamental da Escola Viva, tendo contribuído substancialmente para instituir a dança nessa escola.

E Caron (2003 apud JUNGLES, 2011) define essa prática pedagógica como uma forma de compreender e explorar as diferenças, tanto quanto de aprender a viver com elas. Foi pelo corpo a corpo que constantemente fiz e refiz os meus planos de aula, buscando me ajustar à proposta pedagógica da Escola Viva.

Finalmente, apresento três propostas em tripés para nomear as abordagens metodológicas que mais fundamentaram as práticas. Nas três abordagens, a criança está no centro e nas extremidades da pirâmide.

Figura 35 - Representação triangular dos tópicos da pesquisa na escola.



Fonte: Slide com montagem da autora.

O tripé da Proposta Triangular para o Ensino das Artes, cunhado por Ana Mae Barbosa (1975, 2005, 2011) inicialmente para as Artes Visuais, adaptado aqui para as demais áreas artísticas, apontam em seus vértices o:

1. Fazer, o mesmo que PRODUZIR; CRIAR; COREOGRAFAR e COMPOR.
2. Apreçar enquanto FRUIR; LER; INTERPRETAR movimentos.
3. Contextualizar na HISTÓRIA DA ARTE, mas também na história local.

Na abordagem Orff-Schulwerk (ORFF, 1932²⁰⁰), o tripé elencado por mim, a partir dos sete pontos apresentados por Doug Goodkin (2004), sugere como os conteúdos da arte podem trabalhar com o ritmo, a improvisação e a imaginação para ensinar dança brincando, considerando ir:

²⁰⁰ Considerando o ano da primeira publicação da obra *Orff-Schulwerk: Música Elementar*.

1. Da prática para a teoria.
2. Do simples para o complexo.
3. Do coletivo para agrupamentos menores.

Segundo Tizuko Kishimoto (2021), no tripé de Bruner (1978), os modos pelos quais a criança constrói seus processos de aprendizagem têm na brincadeira a referência central, considerando que é por ela que se pode:

1. Adquirir uma nova informação.
2. Transformar a nova informação.
3. Autorregular, testar compatibilidade, expressar e compartilhar.

3.4 A DANÇA NO FUNDAMENTAL

Fui convidada por Renata Americano, na ocasião coordenadora no Ensino Fundamental 1 da Escola Viva em 2009, a implantar a dança nesse segmento. Na reunião na qual o convite foi formalizado, ela mencionou os aspectos que a moviam a inserir a dança na educação de forma mais estruturada. Citou perceber que as crianças do *Fund. um* – como era internamente nomeado o segmento do 2º ao 5º ano dessa escola – não brincam mais como antigamente. Elas interagiam pouco entre si, eram cercadas de cuidados – não como os cultivados para a autonomia conforme mencionado na Festa das Cores – e, conseqüentemente, não corriam riscos corporalmente. Era evidente que ela falava de riscos no sentido da lida necessária com a vida para prover o desenvolvimento da propriocepção, não tangendo questões de segurança ou integridade física.

Os aspectos de consciência das crianças de 6 a 8 anos em relação ao corpo, tempo e espaço circulavam em teorias e práticas no núcleo artístico da Balangandança, logo, a proposta era incluir a dança para todos os alunos da escola, não como uma das atividades extracurriculares que recebiam um número maior de alunos meninos inscritos em aulas de judô e futebol, mas dentro do currículo obrigatório. Isso vinha ao encontro da vontade de investigar mais sobre o desenvolvimento corporal da criança de um modo geral, seu impacto na aprendizagem escolar, assim como ampliava o desejo de criar estratégias para cultivar o corpo sensível e poético nos espaços da escola.

A dança deveria integrar a área Corpo, composta por professores especialistas de Educação Física e não de Artes, pois no Fundamental 1 havia o professor atelierista²⁰¹, que

²⁰¹ Função apresentada por Loris Malaguzzi, inspirado nas propostas pedagógicas de Reggio Emilia, Itália.

trabalha lado a lado com professores polivalentes, completando a carga horária destinada às linguagens artísticas. A área Corpo oferecia como disciplinas obrigatórias aulas de Jogos e Brincadeiras para o 2º ano, Dança para o 3º ano, Capoeira para o 4º ano e Educação Física para todas as séries no Fundamental 1.

Inicialmente trabalhei no Integral²⁰², no período do contraturno com aulas de Jogos e Brincadeiras para o 2º ano, e de Dança para o 3º, 4º e 5º anos, uma vez por semana com uma hora e meia de duração. Com o passar do tempo, me concentrei nas aulas de dança do 3º ano, ofertadas no período regular, uma vez por semana com uma hora de duração.

Nas reuniões pedagógicas com professores especialistas de Educação Física, pude aprender sobre os estágios do desenvolvimento motor humano segundo teóricos de notório saber²⁰³ que relacionam as habilidades corporais às faixas etárias, bem como pude contribuir com visões sobre o campo sutil, o qual pouco se discute e muito interfere nas dinâmicas escolares. O fluxo poético existente nas passagens dos estados de corpo e mente são matéria nos processos de maturação trabalhados nas artes. Logo, aqui não busco discorrer apenas sobre o desenvolvimento motor²⁰⁴ das crianças do ensino fundamental nas séries iniciais, mas sim sobre estratégias para ampliar sua consciência sobre o potencial expressivo que tais habilidades favorecem.

Em termos físicos, o trabalho com o 3º ano abrangia o controle corporal no uso do espaço pessoal e geral, a percepção das partes que compõem o corpo, a percepção do esqueleto axial e apendicular com as principais articulações, a prática da expressão corporal intencional em formas e movimentos, a fluência em gestos e ações globais, a memória motora e a autoexpressão criativa para estimular a criança a compor frases de movimento.

Quanto às competências emocionais e competências atitudinais no exercício da autonomia, elas estavam alinhadas às demais disciplinas no cultivo do respeito ao outro e do respeito com espaços da escola.

Assim, desde 2009 quando ingressei no Ensino Fundamental 1, meu objetivo foi promover pela dança o entendimento de um saber amplo, transponível inclusive para outras linguagens e saberes. Pelos elementos da dança buscava a matéria energética do corpo no

²⁰² Integral era o nome dado ao dia da semana determinado para a série ter aulas em dois períodos letivos, no regular com o professor polivalente, auxiliar e especialista de música e ciências de segunda-feira à sexta-feira, e no Integral, contraturno com professor especialista de Educação Física, dança e inglês, em apenas um dia da semana, compondo uma média de 12 aulas por trimestre letivo. Apesar de ser no contraturno, era obrigatória a presença dos alunos, mas não era controlada a presença, nem gerava nota final.

²⁰³ Gallahue e Ozmun (2005), Fonseca (1995) e Tani (1988).

²⁰⁴ Em associações às habilidades motoras e ao nível de desenvolvimento motor esperado para cada faixa etária.

espaço e tempo. Para isso, criava modos de dar as aulas e observar os alunos a partir dos seguintes procedimentos:

- fornecer elementos para ampliar a consciência corporal pela percepção do próprio corpo – principalmente pela própria estrutura óssea e muscular;
- estimular a percepção do espaço externo e do espaço interno do corpo;
- estimular a percepção das intenções de movimentos pelas qualidades a partir das organizações de Valerie Preston-Dunlop (1987) a partir da teoria e estudos do movimento de Rudolf Laban – perguntando sobre o como fazer as ações, e;
- registrar, inclusive no corpo, as práticas e experiências, além de criar modos de anotar graficamente por desenhos, registrar em fotos e vídeos para revisar e ampliar os movimentos e formas praticadas.

3.4.1 Fundamentos de uma sequência didática

A sequência didática é referenciada na educação como um procedimento encadeado de passos, ações ou etapas de trabalho ligados entre si, a fim de tornar mais eficiente o processo de ensino-aprendizado. Ela está atrelada ao planejamento feito pelo professor de acordo com a proposta da escola.

A sequência didática *O ciclo da água no corpo* aconteceu no primeiro semestre de 2016, com as classes de 3º ano do Ensino Fundamental 1. O objetivo era criar estratégias para que os alunos aprendessem a coreografar danças autorais em grupo. O projeto ocupou 11 aulas, oferecidas uma vez por semana, com 1h de duração para as cinco turmas de 3º ano, sendo três classes no período matutino e duas, no vespertino, envolvendo um total de 95 alunos com aproximadamente oito anos de idade.

As aulas de dança, enquanto disciplina obrigatória, eram oferecidas apenas para essa série. Caso a dança estivesse inserida na equipe de Artes provavelmente eu teria me aprofundado mais nas questões trazidas por Andréa Fraga ao discutir quais expectativas temos ao apreciar a dança feita pelas crianças, sabendo que depende, a princípio, de como vemos a criança e concebemos a dança/arte (FRAGA, 2015). No entanto, contando com a experiência artística da Balangandança e junto à equipe de professores da Área Corpo, iria promover ferramentas para as crianças criarem coreografias como se isso fosse pertinente a elas, a partir de ações, elementos e objetivos comuns às outras disciplinas da área referida, tendo como foco:

- o aprendizado motor relevante;
- o aluno como sujeito ativo do aprendizado;
- a abordagem de conteúdos segundo seus significados e contextos;
- a atenção à regularidade entre conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais;
- o cultivo da relação do aluno com seu corpo e com corpos diversos, e;
- ter o eixo da série como norteador de práticas e reflexões presentes na Área Corpo.

*O Ciclo da Água: da Terra ao Céu*²⁰⁵ era o título original da sequência didática que procurou, em alguma medida, contemplar todos esses itens.

Houve a preocupação de tanger com significados o enfoque relacional entre professor/planejamento, levando em consideração os aspectos gerais e específicos da dança para planejar as aulas – os ideais e aquilo que deduzia ser possível de executar; entre professor/aluno, levando em consideração aspectos variantes que poderiam surgir nas dinâmicas específicas de cada classe –, incluindo alunos com necessidades especiais; entre aluno/aprendizagem, levando em consideração facilidades ou dificuldades cognitivas individuais; e a relação dança/outros conteúdos, ou seja, trabalhar a interdisciplinaridade e/ou a transdisciplinaridade. A intenção não era colocar a dança em função de outra disciplina, era transformar contextos de outras disciplinas em dança, que também é uma disciplina importante.

O foco não estava em abordar especificamente uma estética de dança, mas sim em estudar o movimento e suas possibilidades expressivas e conseguir criar coreografias em grupo.

Como estratégia da Orff-Schulwerk (do coletivo para agrupamentos), sempre que possível, iniciava a aula de dança na sala do professor polivalente com proposta simples para tornar possível voltar a atenção de todos para a aula de dança, bem como para observar como os alunos iriam relacionar no corpo os conteúdos vistos nas outras disciplinas, como Português, Ciências e Matemática.

Cultivar o estudo da linguagem do movimento nos remete a uma memória remota, por isso propunha iniciar o caminho aperfeiçoando as bases no contato com o chão para facilitar experiências com o controle do eixo, de apoios diversos, o uso do peso e as transferências dele no movimento dançado. Esses tópicos são complexos para discorrer verbalmente, mas, na prática, as crianças lidam com eles com facilidade e alguns dominam plenamente.

²⁰⁵ *O Ciclo da Água: da Terra ao Céu* foi finalista no XVIII Prêmio Arte na Escola Cidadã, em São Paulo, em julho de 2016.

Propiciar o contato consciente com a concretude da matéria enriquece a propriocepção. Esse trabalho aliado à imaginação sobre todos os demais conteúdos que os alunos aprendem no período escolar oferta uma diversidade de estímulos através do corpo e da mente, ampliando as conexões entre suas múltiplas inteligências, construindo pontes entre as disciplinas, conferindo sentido aos conteúdos e estimulando as crianças a se apropriarem dos conteúdos/saberes de forma autoral, única, pessoal e subjetiva.

3.4.1.1 O eixo temático comum a todas as disciplinas

Em cada série, o eixo temático funciona como organizador das escolhas curriculares das disciplinas em um movimento que promove diversas possibilidades de reflexões e representações da realidade. O processo de ensino e aprendizagem envolve as diferentes linguagens, cujas abordagens focam na construção de hipóteses, na coleta de dados, na interpretação, na tomada de decisão, na socialização e na busca de soluções em configurações que privilegiam tanto o trabalho coletivo como o individual.

Convivendo com a água era o eixo temático do 3º ano e tinha como objetivo levar os alunos a refletirem sobre a água no ciclo da vida. Fazia parte do conteúdo programático da área de Ciências estudar o ciclo da água nas fases de vaporização, transpiração, condensação, precipitação e infiltração. A professora especialista Patrícia Freitas aprofundava o assunto promovendo viagens de estudo de meio para visitar nascentes de rios e ampliava os conteúdos abordando a relação entre água, ar e solo através de temas como a formação dos solos, a poluição e a umidade do ar, o efeito estufa no aquecimento global e a impermeabilização urbana nas grandes cidades.

Ao longo do processo, o estudo proposto em Ciências permitia uma reflexão mais profunda sobre o meio ambiente nas grandes cidades e a responsabilidade das pessoas sobre seu equilíbrio e manutenção. Por vezes, enquanto professora de Artes, questionei qual seria a melhor forma de fazer com que crianças de oito anos de idade tomassem consciência e se sentissem engajadas nas situações problemáticas de grande porte.

O principal aspecto que causava tal indagação era o questionamento sobre o lugar simbólico do elemento água enquanto agente de fluência e poesia. Surgiu a necessidade de abordar a água como fonte de inspiração para impulsos criativos em dança sem reduzir o foco ambiental, pelo contrário: revelando como estamos integrados enquanto seres elementais no meio ambiente. Assim, decidi propor a parceria em um projeto interdisciplinar de Dança

principalmente com Ciências, para tornar a matéria passível de atuação e transformação pelo corpo poético.

Para desenvolver a sequência didática *O ciclo da água no corpo*, procurei fluir nas seguintes etapas:

1. Apresentar a proposta da aula na classe do professor polivalente a partir do conhecimento prévio dos alunos e do trabalho rítmico, brincante e imaginativo conforme a abordagem Orff-Schulwerk, estimulando o contato com o próprio corpo no espreguiçar e a organização proprioceptiva das crianças pelos padrões de desenvolvimento do movimento humano através dos estudos do Body-Mind Centering® (BMC²⁰⁶). O objetivo era chamar a atenção de todos os alunos pelo movimento, estabelecendo coletivamente o início da aula.
2. Fomentar junto aos alunos a criação de um vocabulário de movimentos com significado através de atividades como as vogais da euritmia²⁰⁷, criando gestos e formas a partir do próprio nome e conhecendo jogos e danças de outras partes do Brasil e do mundo. O objetivo era mostrar diferentes contextos e práticas e suas respectivas formas de expressão.
3. Realizar a troca de espaço a partir da sala de aula do professor polivalente até o galpão, espaço da aula de dança, com atividades lúdicas, por exemplo, com o deslocamento coletivo e ritmado pela brincadeira do trem. O objetivo era fornecer aos alunos referências concretas sobre conceitos e procedimentos utilizados na dança considerados como instrumentos avaliativos.
4. Ampliar o repertório vivencial dos alunos pelo movimento e pela imaginação através de aquecimentos centrados nos fatores de movimento peso, espaço, tempo e fluência, com atenção ao próprio corpo e aos corpos dos colegas. O objetivo era praticar os elementos da dança.
5. Apresentar aos alunos propostas com improvisação em dança para reforçar o valor da construção autoral, apresentar estímulos de diferentes matrizes estéticas, e estimular agrupamentos em duetos, trios, quartetos e grupos maiores para a criação coletiva de sequências coreográficas. O objetivo era ajudar os alunos a construírem seus processos criativos.

²⁰⁶ O BMC® é uma abordagem somática desenvolvida pela estadunidense Bonnie Bainbridge Cohen que age através da educação e reeducação do movimento baseado em princípios de anatomia, fisiologia e desenvolvimento, utilizando movimento, toque, voz e mente. Disponível em: <https://bmcnobrais.com.br/o-body-mind-centering/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

²⁰⁷ Euritmia é uma arte expressiva em movimento originada por Rudolf Steiner em conjunto com Marie von Sivers no início do século XX. Enquanto arte performática, é usada na educação, especialmente nas escolas Waldorf, e, como parte da medicina antroposófica, para fins terapêuticos. Disponível em: <https://en.wikipedia.org/wiki/Eurythmy>. Acesso em: 9 out. 2022.

6. Garantir espaço para que os alunos compartilhassem com a própria classe os exercícios cênicos praticados na aula. O objetivo era fazer com que os alunos gerenciassem o tempo e o espaço para a estruturação do que seria mostrado e soubessem se colocar democraticamente ouvindo e fornecendo críticas construtivas.

7. Recapitular o processo vivido para eventualmente ampliar ou ajustar as ações em uma próxima etapa ou sequência didática. Avaliar individual e coletivamente. O objetivo era refletir sobre a prática e problematizar estereótipos e preconceitos assim que eles surgissem.

Ao longo das etapas, gravações dos alunos em aula, e, posteriormente, a análise de tais gravações eram presentes e auxiliavam nas avaliações como um processo contínuo.

3.4.2 Fundamentos da sequência pela interdisciplinaridade

O primeiro semestre findava com as festividades do Ciclo Junino, por isso, perguntei na primeira aula daquele ano o que os alunos achavam que significava a palavra ciclo. Eles associaram o som do ciclo com círculo, e compararam com pneu de bicicleta, com o que é redondo, que gira rápido ou devagar, que pode nos levar para vários lugares e com algo que sempre recomeça, acontece de novo, mas nunca exatamente igual.

Como o projeto de ciências sobre o ciclo da água já havia se iniciado, procurei estimular a imaginação das crianças para que elas explorassem formas dançantes de evaporar, condensar e precipitar até encontrar novamente o chão, esta superfície que nos oferece a base para que se possa voltar a subir. Busquei relações paralelas entre os saberes, que se tornaram transversais e tridimensionais, por exemplo, dizendo que o solo estava para as ciências assim como o chão e o nível baixo estava para a dança. Iniciei as reflexões e práticas explorando o nível baixo a partir de pedras e rochas.

Para pensar nas formas na dança e em dinâmicas corporais pelo elemento água, fiz um levantamento do repertório dos alunos sobre o que sabiam acerca do formato de objetos sólidos e sobre os estados corporais, que são também os humores, estados mentais, emocionais e energéticos.

A partir das perguntas gerais da série, procurei elaborar novas perguntas para a Dança. As perguntas gerais eram: De onde vem a água? Quais as transformações dos rios em São Paulo? Quais as relações entre os rios e as culturas ribeirinhas?

As questões que serviam de ignição para as aulas de dança buscavam abordar a Coreologia de Rudolf Laban, segundo estudos de Valerie Preston-Dunlop (1987). Assim,

começaram pelas rochas presentes na formação dos solos como pretexto para abordar o espaço na dança segundo a Corêutica, e seguiram até sugerir as combinações de qualidades expressivas do movimento segundo a Eucinéctica, lembrando que o objetivo era transformar as brincadeiras e as investigações em vocabulário para criar composições em dança e coreografias. As perguntas específicas da Dança eram: A rocha tem uma forma definida? Pensando nos estados sólido, líquido e gasoso, é possível dizer que a água tem uma forma definida? A dança tem uma forma definida, ou seja, ela é sempre igual? O que vocês acham que significa fluência e o que tem a ver com influência? O que acontece no movimento quando ele sofre a influência de um esforço externo? Será possível produzir e expressar diferentes estados corporais através do movimento? Como isso se relaciona com a nossa percepção e os estados de ânimo? O que muda na sensação do corpo do início para o fim da aula?

Os conteúdos de Geografia também poderiam conversar com os conteúdos da Dança. Assim, o trabalho interdisciplinar com Geografia buscou ampliar a consciência do corpo por perguntas sobre a territorialidade. As perguntas relacionadas aos conteúdos da Geografia faziam paralelos entre o planeta e o corpo humano: O que é beira, borda e costa? Onde está o centro? O que há dentro, no interior, e o que está na margem? Onde fica a água que está dentro do corpo e como ela circula? Como ela entra e sai? Como brincar de transportar? Por onde *chovemos* e *evaporamos*? Quais são nossos rios internos?

Enquanto o trabalho com Ciências e Geografia no primeiro bimestre iniciou no estudo do solo como uma referência concreta sobre base, níveis, localização espacial e as formas na dança, o trabalho interdisciplinar de Dança com Português buscou corporificar a divisão silábica, o uso de letra maiúscula em nomes próprios e no início das frases e o uso do ponto-final no término. Transpondo para a linguagem da dança, foi trabalhado no ponto de partida a criação de movimentos a partir do nome próprio separado em sílabas, sugerindo a ênfase nas sílabas tônicas pelo tônus corporal e na grafia atentando ao uso da letra maiúscula na primeira letra. Visando fornecer dados para os alunos construírem suas noções espaciais a partir do que já era conhecido, o objetivo era reforçar o aprendizado tendo o aluno no centro da proposta para, pelo desenvolvimento da identidade, criar significado na movimentação.

Para alinhar os procedimentos estruturais da sequência didática e relacionar a descrição abaixo com a que será apresentada de forma sintética nos diários de classe, as atividades foram divididas em quatro blocos. Os números que se encontram entre parênteses significam os respectivos blocos: (1) atividades variadas realizadas na sala do professor polivalente, (2) procedimentos repetidos na rotina, tais como a brincadeira do trem, entrada no

galpão e aquecimento para dançar, (3) atividade de exploração de movimentos e criação de danças, e (4) reflexão sobre a prática da aula e realização dos versos e gestos de fechamento.

As atividades na sala do professor polivalente (1) iniciavam as aulas. Com o recurso da lousa para desenhar aspectos da aula de dança, como a planta baixa do galpão – local da aula de dança –, e com outros suportes da classe, como o projetor, um computador e as mesas e as carteiras móveis, era possível elucidar para os alunos pontos estratégicos da organização da aula, revelar meu foco de ensino, fazer a chamada, realizar um espreguiçar inicial antes de ocupar o espaço geral, dar as devolutivas dos processos de aula e fazer a prova teórica no mesmo período que as demais disciplinas.

O trabalho na sala do professor polivalente favorecia a relação frontal parecida com a do palco italiano. Nesse espaço eram verbalizadas as direções espaciais identificando o quê ou quem estava no raio de 360 graus do aluno. Era também um local que favorecia o trabalho de afinar a atenção do grupo como um todo, de reger em coro os movimentos da classe, e, segundo as dicas da Orff-Schulwerk, ir do coletivo para os agrupamentos.

Recursos provenientes do Brain Gym²⁰⁸ e do BMC® eram explorados nessa introdução para ajudar a preparar corpo e mente através de ações de pré-aquecimento simples. São movimentos feitos na intenção de guiar o corpo no rastreamento cruzado, que ativa ambos os hemisférios do cérebro simultaneamente. Gestos conhecidos, feitos naturalmente desde o primeiro ano de vida, como aqueles que ativam a pele, coordenam os olhos e as mãos, realizam o espreguiçar com braços e pernas na mesma direção, ou brincando com a alternância das lateralidades, pontuam o foco na respiração, entre outros princípios, quando são feitos de forma ritmada e consciente, podem ajudar a melhorar a concentração, a organização da memória e eventualmente atitudes e relacionamentos dos alunos com o contexto socioemocional e cognitivo.

²⁰⁸ A Ginástica Cerebral foi criada pelo casal Paul e Gail E. Dennison na década de 1980. O livro *Brain Gym: Teacher's Edition* (1989), de sua autoria, apresenta sugestões para professores.

Figura 36 - Trabalho com as mãos na sala do professor polivalente.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 37 - Espreguiçando na sala do professor polivalente.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 38 - Tocando na cabeça na sala do professor polivalente.



Fonte: Arquivo pessoal.

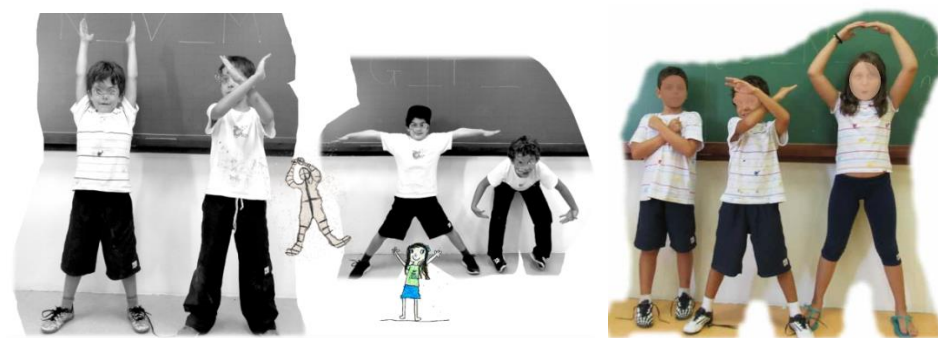
3.4.2.1 As vogais na brincadeira da força (1)

No terceiro ano, a alfabetização já está estabelecida, mas ainda vive seu processo de estabilização. Valendo-se da combinação que a eurtmia faz entre sons e movimentos, incorporei em minhas práticas didáticas uma dinâmica que havia aprendido e vivenciado em 2012 na Escola Viva com um professor auxiliar nas minhas aulas de dança, e que era ex-aluno de uma escola Waldorf.

Logo nos primeiros encontros, ensinava aos alunos os fonemas associados às vogais da eurtmia. A seguir, aplicava a representação corporal das vogais em situações diversas, como, por exemplo, em uma chamada oral diferente. Esta era uma estratégia para verificar a presença dos alunos no dia da aula, procedimento que nos moldes convencionais²⁰⁹ não favorecia o ritmo da aula.

Como uma brincadeira de força, escrevia na lousa apenas as consoantes de uma palavra – de preferência relacionada aos conteúdos do eixo temático do ano – mantendo os espaços das vogais a serem preenchidos corporalmente. Conforme as crianças eram convocadas pela ordem da chamada, deveriam se colocar corporalmente à frente da lousa, completando as sílabas da palavra escrita com o próprio corpo. Eles não podiam falar entre si, apenas ler, imaginar e interpretar a forma corporal. Dependendo da proposição de vogal feita pela primeira pessoa, os próximos deveriam se adequar, por exemplo, G _ T _ poderia ser gota, gato ou gata, e R _ _ poderia ser rio, rua ou rei. Se a classe conseguisse ler o que passou a ser escrito na junção das letras na lousa com a expressão nos corpos, a tarefa estava cumprida e as crianças recebiam os parabéns, o agradecimento pela boa participação e a presença na chamada.

Figura 39 - As vogais na brincadeira da força.



Fonte: Arquivo pessoal.

²⁰⁹ Entenda-se moldes convencionais por exemplo o professor ler o nome do aluno e ele responder “presente”. Muitas vezes as crianças estavam dispersas e falando muito alto, logo, gritar seus nomes não era o jeito que eu gostaria de convidá-las a estados de presença. Mostrava-se contraproducente e ocupava um tempo excessivo da aula.

3.4.2.2 A brincadeira do trem (2)

A troca da sala do professor polivalente para o espaço do galpão se dava pela brincadeira do trem. Para as crianças que vieram da Educação Infantil dessa escola, o trem da classe já havia sido vivenciado na entrada das lanternas da Festa das Cores. Com André Trindade, na década dos anos de 1990, aprendi que essa brincadeira poderia ter um valor educacional na medida em que solicitava a apreensão das mãos na camiseta da pessoa à frente, a coordenação da parte superior com a inferior do corpo e a percepção do ritmo no andamento coordenado do grupo.

Figura 40 - A brincadeira do trem.



Fonte: Arquivo pessoal.

A montagem do trem era também um recurso para fazer a chamada de presença, não necessariamente em ordem alfabética. Como havia na brincadeira a intenção de trabalhar conteúdos do espaço, além de o circuito passar por escadas que poderiam oferecer risco aos alunos, eu era a maquinista. Propunha o rodízio entre os alunos que ocupariam a primeira metade da fila e os que ocupariam a segunda metade da fila, responsáveis por controlar com mais habilidade os movimentos rápidos nas curvas para não sair pela tangente e romper ou descarrilhar o trem.

Em dias quentes, havia uma primeira parada feita do lado de fora do galpão para tirar os sapatos e colocá-los com os calcanhares tocando a parede, mantendo as bordas internas dos pés esquerdo e direito se tocando. Em dias frios não se tirava os sapatos, no entanto era feita

uma pausa de segundos para ser disparada a música *Trem de Ferro*, de Tom Jobim²¹⁰, marcando a entrada no espaço sincronizada com a cadência do som que fornecia suporte para as orientações da dança imbuídas nas viagens imagéticas causadas pela brincadeira.

Após percorrer um circuito com deslocamentos em linhas retas e mudanças de direção em ângulos retos de 90°, semelhantes à cena do videogame do espetáculo *Brincos & Folias* da Balangandança Cia., iniciava-se a preparação para a roda. Nesse momento, a segunda metade da fila deveria colaborar para fechar o círculo.

A roda acontecia no momento em que a música ralentava. Na roda, as mãos deveriam soltar da camiseta do colega da frente para fazer as vogais da eurtmia, os movimentos de abrir e fechar o corpo tendo como referência a linha medial e o desafio de saltar em um pé só segurando no pé do colega à frente, nomeado de Saci-Pererê.

Findada essa parte, o trem voltava a deslocar pelo espaço do galpão agora em espirais e curvas aleatórias até terminar com o grupo sentado em roda no centro da sala ou na organização espacial favorável à próxima atividade.

3.4.2.3 Brincando de dançar desde o aquecimento (3)

Atividades de exploração de temas específicos de movimento e criações de danças, jogos e brincadeiras aconteciam após o trem. Para trabalhar a relação dos membros inferiores e superiores dentro dos padrões do desenvolvimento do movimento do BMC® e a coordenação mãos, pés e olho, era utilizada a música *Baião Destemperado*, dos Barbatuques. Pela questão rítmica feita através da percussão corporal, a música fornecia elementos que combinavam com os gestos dessa parte do aquecimento, impulsionando junto das ações novos significados a cada repetição.

Durante muitos anos foi utilizada a música instrumental *The Entertainer* (versão piano), que é a primeira faixa do lado B do disco de vinil com a trilha sonora do filme *Golpe de Mestre*. Na minha infância, ouvia essa música com fones de ouvido. Pela gravação do som ser estéreo²¹¹, era divertido ouvir os instrumentos viajando de um lado para o outro e imaginar espaços e pessoas dançando dentro da minha cabeça. Talvez por esse motivo a tenha utilizado

²¹⁰ *Trem de Ferro* é uma composição de Antônio Carlos Jobim sobre poema de Manuel Bandeira, gravada com a Nova Banda, presente no álbum *Antonio Brasileiro*, 1994. Disponível em: <https://youtu.be/7izwaQy3AdU>. Acesso em: 2 ago. 2022.

²¹¹ As gravações fonográficas em mono têm só um canal, o som estéreo tem dois canais e os sistemas *surround* têm pelo menos quatro canais, permitindo-se criar um campo sonoro de 360 graus.

para trabalhar a lateralidade e ações coletivas, como as que chamava de brincadeira do saci, jogo de dominó e a batucada nas costas antes de pedir para os alunos se sentarem na roda.

Sentados e deitados, era possível entregar o peso ao chão, sentindo os pontos de contato e brincar de aproximar e afastar as partes do corpo. As crianças tocavam os próprios pés e os dos colegas, caminhavam por circuitos de texturas diferentes e exploravam os apoios de ponta, calcanhar e bordas dos pés ao andarem para todas as direções explorando ações diversas. Assim, exercícios de toque nos próprios pés, nos pés dos vizinhos e exercícios de sensibilização da coluna, princípios aprendidos com Steve Paxton que fizeram parte do processo criativo do espetáculo *O Tal do Quintal* (Balangandança), foram praticados e ensinados aos alunos.

Figura 41 - Estimular a coordenação motora pelo ritmo, brincadeira e imaginação.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 42 - Prática do toque na coluna.



Fonte: Arquivo pessoal.

3.4.2.4 Ampliando a consciência corporal do bicho homem (3)

Para algumas crianças, tirar o sapato e se deitar no chão durante as aulas de dança não era uma tarefa fácil. O chão era sinônimo de sujeira e de causador de resfriados, bem como lugar de inferioridade ou que gerava o medo de ser pisoteado. Para abordar essas questões junto aos 3^{os} anos, começamos o bimestre ampliando a consciência corporal pela percepção das relações do corpo com o chão, a fim de gerar novos pontos de vista, concepções e, quem sabe, um novo paradigma corporal. Para ajudar as crianças a construírem novas referências para se situar no próprio corpo e no espaço, utilizei em aula diversos recursos.

Desenhar, por exemplo, faz parte da prática final das aulas, pois é a encenação gráfica de tudo que elas fizeram com seu corpo. Usar bambus, bolinhas, elásticos, até criar trajetos com seixos no chão são pontes incríveis para que as crianças possam acessar esses arquivos imaginários tanto para criar como para sentir sua estrutura corporal. (XAVIER, 2007, p. 63)

O baralho Yoga dos Bichos²¹², metodologia educacional usada para ensinar yoga para crianças, apresenta a sequência de posturas da “Saudação à Terra” sendo realizada por um tatu-canastra, um simpático animal que habita toda a América do Sul. No nível baixo, com nossos corpos próximos ao chão, pensamos nas coisas com as quais os tatus se relacionam: a terra em si, as pedras, as rochas e seus alimentos, dentre eles, formigas e cupins. Para esse animal, o solo representa sua casa, seu restaurante, sua estrada e seu esconderijo. Inspirados pelas cartas, praticamos algumas vezes a sequência da “Saudação à Terra”, simulando a sonorização de algumas passagens, como um suposto roncar do tatu no momento da sua digestão.

Dando continuidade à pesquisa, fizemos no corpo a forma de outro animal: a estrela-do-mar com cinco pontas, ser aquático que se alimenta pelo seu centro. Com o objetivo de fornecer dados relativos à orientação espacial e aos movimentos de contração e expansão corporal, a figura da estrela era vivenciada pelos alunos que colocavam seus corpos deitados no chão de barriga para cima, fazendo-os experimentar a amplitude física e sutil através do espaço entre as mãos, os pés e o centro do corpo. Ao alternar de posturas corporais grandes e abertas para pequenas e fechadas, era possível perceber a força de extensão e expansão bem como o potencial de recolhimento, de delicadeza e proteção. A estrela-do-mar é um exemplo bastante elucidativo utilizado em aulas de educação somática presente na abordagem do BMC® para tratar de um dos padrões do desenvolvimento do movimento anterior à fase

²¹² Mais informações sobre os fundamentos do baralho Yoga dos Bichos, de João Caré, estão disponíveis em: <https://www.yogadosbichos.com.br/>. Acesso em: 2 ago. 2022.

espinal: a radiação central ou umbilical nos vetores do centro para as periferias e das periferias entre si através do centro do corpo.

3.4.2.5 “*Pego tudo...*”: *encerrando com a conexão entre palavras, gestos e intenções (4)*

Sempre que possível, no encerramento era feito uma reflexão sobre a prática da aula. As dinâmicas poderiam variar de acordo com o andamento das atividades anteriores, indo de longas conversas existenciais até, na versão mais sucinta, uma rodada para cada aluno dizer uma palavra-chave sobre suas sensações sobre a aula que estava terminando. Entretanto, no minuto final antes de os alunos saírem do espaço, era feita a declamação dos versos ligados aos gestos de fechamento: “Pego tudo que está no Céu e ponho na Terra. Pego tudo que está na Terra e ponho no Céu. No meio disso estou eu. No meio disso está você. No meio disso está todo o Mundo.”²¹³ e “Essa aula de dança entrou por uma porta e saiu pela outra, quem quiser que dance outra.”²¹⁴

3.4.3 Mergulho na sequência

Uma vez apresentada a estrutura geral das aulas, esta parte destina-se a aprofundar nas relações da dança enquanto fonte de conhecimento e nas estratégias que foram utilizadas na tentativa de fazer com que todos os alunos pudessem se sentir parte do todo, no caso, do organismo social que a comunidade escolar representa.

Procurei trabalhar aspectos da água e do solo pelos elementos da dança enquanto linguagem. O estudo da Eucinetica, ou seja, das combinações expressivas dos fatores de movimento – tempo, espaço, peso e fluxo – proposto por Rudolf Laban, aconteceu na prática através de estímulos fornecidos ao corpo emocional para a realização de movimentos impetuosos, estabaneados, cuidadosos, gentis, agressivos, entre outros.

Em aula, foi experimentado também o fator peso nos estados sólido, líquido e gasoso. O fator espaço foi experimentado no nível baixo através da imaginação em ser poça, lago, mar, rio e córrego; no nível médio através da imaginação em evaporar e coletivamente formar

²¹³ Versos criados pela autora.

²¹⁴ Versos adaptados do jargão utilizado em contação de histórias.

uma eclusa, e no nível alto através da imaginação em formar nuvens carregadas de água líquida e gelo e percorrer caminhos como fazem os rios voadores, entre outras explorações.

As qualidades de movimento eram trabalhadas tanto nas formas que as crianças iam propondo corporalmente quanto nos modos diversos de se fazer as transições de uma forma para outra, brincando com velocidades e pausas entre fluxos livres e contidos de movimentos.

Figura 43 - Exploração de formas corporais em diferentes níveis espaciais, em 2016.



Fonte: Arquivo pessoal.

As propostas nas aulas de dança passaram por balançar-se gentilmente com as mãos tocando o próprio corpo na altura dos rins²¹⁵ e da bexiga²¹⁶, por serem os órgãos relativos à filtragem (do sangue, que também tem água) e armazenamento (de urina) no nosso organismo. Rolamentos simples no nível baixo foram praticados, para que as crianças atentassem a formas fluidas de passar o umbigo e os rins pelo chão da sala e estudassem os apoios para gradualmente irem se desenrolando até atingir o nível alto. Para essa prática, geralmente era feita uma ambientação sonora com instrumentos acústicos, tais como o pau de chuva, calimba, metalofone e a flauta doce.

Para estimular a consciência corporal e o contato com o controle do corpo a partir de estudos sobre a forma, o estado dançante passou pela brincadeira da estátua. Foram feitas posições similares ao formato das pedras previamente conhecidas pelo tato e relacionadas com a representação das vogais da euritmia.

²¹⁵ A filtragem do sangue para formação da urina ocorre nas estruturas funcionais do rim chamadas de néfrons, e os rins localizam-se nas costas, um pouco acima da linha medial do umbigo, em ambos os lados da coluna vertebral. Anatomicamente, estão junto à parede posterior do abdômen, abaixo do diafragma.

²¹⁶ A bexiga é um órgão flexível, de paredes musculares, localizado na pelve.

Na primeira lição de casa, o projeto do ciclo da água tornou translúcido o reconhecimento da nossa pele que “tem furinhos, mas não chove dentro”. Essa possibilidade de imaginar e ver através também ajudou a iniciar de forma diferente o entendimento da matéria corpo que seria abordada enquanto corpo-sujeito na dança. Algumas crianças priorizaram o uso das cores, outras registraram seus entendimentos imagéticos como, por exemplo, “o de se hidratar o cérebro quando se lava as mãos” (sexta figura abaixo), e algumas escolheram pesquisar em livros de ciências.

Figura 44 - Lição de casa: Desenho do caminho da água pelo corpo.



Fonte: Arquivo pessoal.

3.4.4 Curiosidade e sensibilização: significado às formas

“Posso ser represa e despencar como cachoeira. Posso ferver, evaporar e fazer chuva. Onde rio? Por todo meu corpo.” (Palavras das crianças)

O que é isso? Posso sentir? Após as questões disparadoras sobre o ciclo da água terem sido apresentadas, a ideia nessa etapa era fornecer estímulos para que os alunos criassem novas perguntas, bem como suas coreografias a partir de elementos que tivessem significado para eles.

Em uma aula, ao chegar no galpão, os alunos se depararam com sacos coloridos estrategicamente²¹⁷ dispostos no chão. Havia exatamente o mesmo número de sacos e de crianças, logo, cada uma deveria escolher um para se sentar perto, sem ainda poder tocá-lo. Quando todos já estavam sentados, foi dado um tempo para sentir pelo tato um objeto, até então misterioso, que se encontrava dentro desse saco fino. Manuseando com cuidado como se fosse uma pele muito fina que não deveria ser rasgada, elas precisavam imaginar a forma do que se encontrava encoberto e expressá-la corporalmente com o máximo de detalhes possíveis. Cada saco continha um objeto de um tamanho diferente que convidava a manipulações específicas: os objetos grandes convidaram o uso da palma da mão e os objetos pequenos convidaram as pontas dos dedos das crianças a sentirem a forma, sugerindo o refinamento do mesmo gesto utilizado para manipular as telas de celular. Concluída essa etapa, poderiam trocar de lugar se dirigindo até outro saco cuja cor fosse diferente do saco anterior. Repetiram mais duas vezes o procedimento de tatear e interpretar corporalmente, somando para o vocabulário de formas 3 figuras distintas. Na última troca, os alunos deveriam retornar ao primeiro saco, o invólucro de origem da rota, onde finalmente poderiam abrir o saco e ver o objeto misterioso para repetir a forma inicial, fazendo os ajustes a fim de interpretar a pedra da melhor forma possível. Em todas as turmas, expressões de espanto brotaram nos corpos das crianças. Os alunos reconheciam exteriormente algo que já lhes parecia íntimo e familiar, algo que, de algum modo, já lhes fazia parte.

Para a semana seguinte foi pedido como lição de casa que os alunos desenhassem o contorno de uma pedra imaginária. Ela poderia ter relação com a pedra que eles haviam

²¹⁷ Os sacos de cores iguais ficavam próximos uns dos outros, pois continham tipos de pedras parecidos, a saber, pedras lisas e arredondadas (cachoeira), pedras lisas e com ângulos (cristais lapidados), pedras coloridas, transparentes, pretas e aglomerados de pedras de construção (brita).

imitado em aula ou não. O exercício decorrente foi mimetizar no corpo a forma desenhada no contorno e fazer um registro fotográfico para misturar as imagens do desenho com a foto. Sentir a forma, a temperatura, o volume e a textura de um objeto, associados às imagens poéticas que surgiram das observações das crianças enquanto traziam as características das pedras para seus corpos, foi gradualmente conferindo significado às formas corporais.

Figura 45 - Práticas de sensibilização. Momento de ver o objeto que estava dentro do saco.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 46 - Forma a ser descoberta representada no corpo pela percepção do tato, e forma após ser descoberta sendo representada pela percepção do tato e da visão.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 47 - Mistura de desenho e fotografia após a lição de casa *Corpo Mineral*.



Fonte: Arquivo pessoal.

3.4.5 Práticas de composição

Nas aulas seguintes, o exercício partiu do repertório corporal pessoal dos alunos proveniente da lição intitulada *Corpo Mineral*, acrescentando itens de atenção como a adaptabilidade para o trabalho em grupo, a tarefa de ensinar aos demais membros do grupo como foi feita a forma corporal inspirada na pedra imaginária e a criação de caminhos para se passar de uma forma a outra dançando. O objetivo do exercício era praticar coletivamente uma primeira etapa para compor uma sequência ou célula coreográfica a partir do tema “Formas”.

Em ordem alfabética²¹⁸ quatro grupos por classe foram organizados. As crianças relataram desafios de diversas naturezas que surgiram nessa tarefa, indagando: Como ensinar a forma da minha pedra e aprender outras diferentes? Como adaptar meu corpo a novas posições? Como passar de uma forma para outra? Como estar em um grupo que não escolhi? Tão logo todos entenderam a proposta e em questão de minutos todos os grupos estavam prontos tanto para compartilhar suas montagens quanto para assistir aos colegas.

Na aula seguinte, a mesma proposta de composição de uma célula coreográfica foi feita substituindo as pedras por palavras presentes na letra da música *Água*²¹⁹, de Paulo Tatit e Arnaldo Antunes, que revelam alguns caminhos narrando lugares por onde a água passa.

²¹⁸ Os grupos representados na tabela, a seguir, por G1 a G4 foram divididos de A-F, G-L, M-R e S-Z, mas podiam variar de acordo com os nomes das crianças da classe, buscando manter a quantidade de participantes por grupo em números parecidos.

²¹⁹ A música *Água* é a faixa 7 do álbum *Canções de Brincar*, da Coleção Palavra Cantada.

Mantendo os mesmos agrupamentos da aula anterior, cada grupo recebeu uma estrofe da canção para criar uma movimentação autoral para a sequência de palavras sugeridas, sendo:

G1 Nomes iniciados de A a F	Nuvem, chão, bueiro, cano, rio, cachoeira, Cachoeira, represa, caixa d'água, torneira, filtro, copo.
G2 Nomes iniciados de G a L	Copo, boca, bexiga, privada, cano, rio. Rio, outro rio, mar, outra nuvem.
G3 Nomes iniciados de M a R	Nuvem, chão, bueiro, cano, rio, cachoeira, Cachoeira, represa, caixa d'água, torneira, filtro, copo.
G4 Nomes iniciados de S a Z	Copo, boca, bexiga, privada, cano, rio. Rio, outro rio, mar, outra nuvem.

Ao longo do processo uma série de registros em fotos e vídeos foi feita, e, após o término da sequência didática, foi realizada uma edição contendo imagens do processo e das apresentações internas de cada classe para enviar às famílias dos alunos. O vídeo mostra que nesse processo uma pedra real virou desenho de uma pedra imaginária, que ganhou um corpo redondo, outro pontiagudo, assimétrico, e também um corpo alongado, que pode se equilibrar, que soube usar as diagonais e tocar o céu.

O espaço da sala era dividido e compartilhado durante as montagens das células coreográficas, que tinham um tempo determinado para serem ensaiadas: no máximo 10 minutos.

Figura 48 - Ciclo da Água no corpo: espaço compartilhado na criação.



Fonte: Arquivo pessoal

3.4.5.1 A dança e a música

Nas aulas de música, as crianças do período matutino fizeram a sonoplastia e interpretaram a canção *Água* da Palavra Cantada, utilizada como referência para a criação coreográfica. As turmas do período vespertino escolheram usar a música *Peixinhos do Mar*, do grupo Barbatuques, para interpretarem suas sequências coreográficas criadas a partir do tema água. Uma versão instrumental da música *Água* foi interpretada por um professor de música especialmente para o projeto, uma sonoridade que embalou imagens, ritmos e poesias transformados em ações coletivas e com significado.

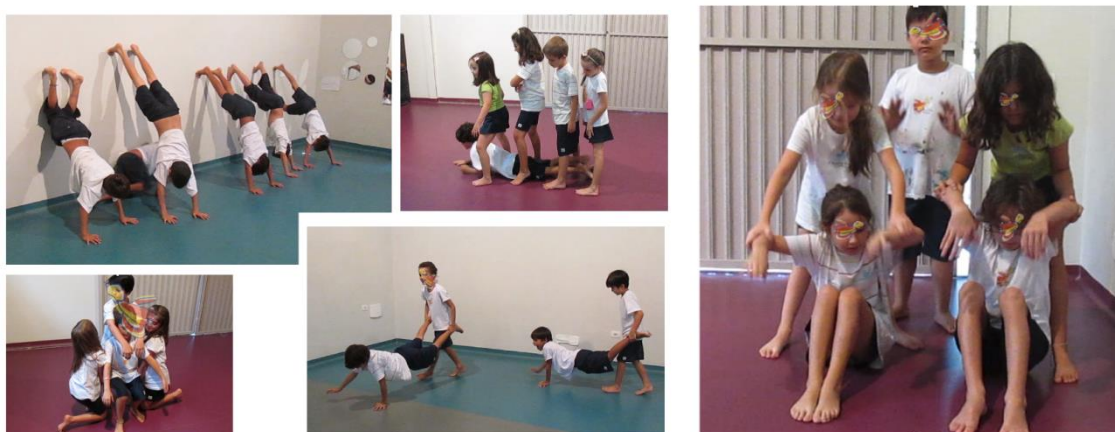
Enquanto os grupos ainda não haviam decorado o roteiro de suas criações, mantiveram a letra da música em uma folha de sulfite à vista, afinal, as palavras da estrofe eram como se fossem a partitura da dança.

3.4.5.2 A dança, a brincadeira e a imaginação

Com o vocabulário de movimento sendo interpretado ora de forma mais abstrata, ora mais literalmente em coreografias com uníssono e partes improvisadas, foi comum a utilização do repertório das brincadeiras. Reforçando a ludicidade cultivada nos procedimentos, as danças apresentaram ações de passar por baixo das pernas dos colegas como na brincadeira da *História da Serpente*, exploraram apoios ao fazer o *carrinho de mão*, utilizaram o ato de manipular partes do corpo como feito nas brincadeiras de marionetes ou bonecos. As crianças dançaram os caminhos das águas que descem pelos canos da caixa d'água, que se elevam na evaporação, que circulam pelos rios aéreos, que se agrupam na condensação, e rodopiam nos maremotos.

O compartilhar dos trabalhos criativos era uma prática constante, tanto quanto fornecer e ouvir as devolutivas da plateia formada pelos próprios colegas.

Figura 49 - Ciclo da Água no corpo: brincadeiras e imaginação.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 50 - Ciclo da água: compartilhar.



Fonte: Arquivo Pessoal.

O vídeo foi enviado para as famílias no final do semestre junto ao relato de trabalho contendo os conteúdos específicos da dança e esclarecendo os critérios dos instrumentos avaliativos que compunham a nota final da disciplina, dentre eles a colaboração nessa criação coletiva, a nota da prova teórica e a autoavaliação, apresentadas a seguir. Os nomes dos alunos aparecem nos créditos finais como intérpretes-criadores, e realmente todos os movimentos foram criações 100% autorais das crianças.

3.5 FORMAS INSTITUCIONAIS: REGISTROS DO TRABALHO DIÁRIO

Através dos diários de classe, foi possível perceber como um mesmo planejamento acontecia de formas diferentes dependendo das características de cada uma das turmas e do

horário da aula na grade escolar. Como o diário de classe era um documento interno obrigatório, ele seria consultado apenas por outros professores e coordenadores, não sendo enviado para as famílias. Sua função era auxiliar na organização do material planejado e de sua efetiva ou não aplicação.

Nos diários eram feitos apontamentos sobre os alunos com necessidades especiais²²⁰, aqueles com diagnósticos específicos encaminhados por médicos, bem como anotações sobre outros alunos para os quais, eventualmente, era necessária uma atenção maior. Essas anotações feitas no diário forneciam uma visão específica de como tais alunos se relacionavam com os saberes da dança e lidavam com suas questões mais latentes, seus desafios e superações. Particularmente, os diários auxiliavam nas reuniões pedagógicas semanais e nas reuniões de conselho de classe no final do ano letivo.

Suprimindo os comentários sobre os alunos especiais por não ser o foco desta pesquisa e a descrição minuciosa de atividades que se repetiram na rotina, apresento abaixo partes do diário de uma das turmas do 3º ano, em 2016, elencando as práticas por onde foi possível trabalhar questões acerca do ritmo, das brincadeiras e da imaginação que permearam as aulas da sequência didática *O ciclo da água no corpo*.

Dentre as cinco turmas que faziam as aulas de dança, separei o diário da última turma do período matutino, que fazia aula entre 11h30 e 12h30²²¹.

1. No dia 02/02/2016 – (1) Conversa na classe sobre a importância do movimento e da pausa, da alimentação e do descanso (sono e sonhos) na dança e na saúde. Combinado de iniciar as aulas de dança pela terra, como aconteceria em ciências (interdisciplinaridade). Apresentação dos procedimentos de rotina: (2) a troca de espaço pela brincadeira do trem (eventualmente com uma parada para tirar o sapato antes de entrar no galpão), e (3) o aquecimento no galpão com uso de ritmos e brincadeiras. Foi feito após o trem: dança de roda com a canção *Olá, como vai?* para cumprimentar os colegas da classe, formar duplas e girar. Saudação à Terra inspirado no Tatu-canastra pelo jogo de cartas Yoga dos Bichos. (4) Na roda final foi feita a leitura de um parágrafo sobre a relação do tatu com fronteiras terrestres e versos do *Pego tudo*.

2. No dia 09/02/16 – Feriado de Carnaval.

²²⁰ Conforme prescrito na Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (LBI / 13.146), capítulo IV, a Escola Viva adota em sua Proposta Político-Pedagógica a postura inclusiva em todos os níveis de ensino.

²²¹ Esse diário menciona os ocorridos na turma do 3ºA, que tinha como professora polivalente Maria Cristina Pires, como auxiliar de classe, Luiza Yuba, e, como professora especialista em Ciências, Patricia Freitas, comum a todas as turmas.

3. No dia 16/02/16 – (1) As vogais da eurtmia: Aprender no corpo as formas das cinco vogais. Realizar a transição de uma para outra em diversos ritmos e brincar com palavras ou expressões que contenham apenas vogais, por exemplo, eu, ai, ei, oi, ou, uia. Força: Ao ouvir seu nome, se colocar diante da lousa para completar a palavra escrita com as vogais faltantes. Lição de casa para ser entregue na semana seguinte: *O caminho da água no corpo*. Orientação: Imagine seu corpo transparente e desenhe como você acha que a água entra, por onde ela passa e como sai do nosso corpo. (2) Aula semelhante à primeira para reforçar procedimentos específicos e estimular a integração social afetiva via linguagem corporal. (3) Roda dos nomes próprios com flecha imaginária, enfatizando o início do movimento como a letra maiúscula conforme conteúdo de Português. Brincadeira de tocar partes específicas do corpo nas cores do espaço do galpão. Corrida feita em 2 grupos para um observar o outro correr até uma marca determinada. (4) Fechamento com os versos.

4. No dia 23/02/16 – (1) Recolher a lição de casa. (2) Semelhante à aula anterior. (3) Atividade: *Território rápido e território lento* com fronteiras fechadas entre os dois espaços. Quando um grupo se movia, o outro deveria ficar imóvel. Iniciar a atividade na postura da sua pedra, terminar sustentando a pausa por três segundos como marca de um ponto-final. Instrumentos associados: rápido/tambor, lento/flauta doce. Repetir trocando o lado, quem estava no lado lento iria experimentar o lado rápido e vice-versa. Na terceira vez, poderia repetir a atividade sem fronteiras, ocupando o espaço geral explorando o deslocamento, as pausas e as dinâmicas opostas em uma prática de improvisação. Pedido de lição de casa para semana seguinte: desenhar com uma linha contínua o contorno de um *Corpo Mineral*, marcando sua fronteira entre o dentro e o fora. (4) Roda final para a turma refletir e conversar sobre como se sentiram fazendo a atividade *Território rápido e território lento*. Repetição do verso *Pego tudo* de fechamento para encerrar a aula.

5. No dia 01/03/16 – (1) Separar a lição de casa para descer com ela até o galpão. (2) Registro em fotos dos alunos em uma forma semelhante ao desenho entregue na lição de casa *Corpo Mineral*, rememorando conteúdos da dança e fazendo menção às rochas estudadas em Ciências. (3) Brincadeira de *Adoleta* para escolher quatro grupos e brincar com a música *História da Serpente*. (4) Fechamento com os versos.

6. No dia 08/03/16 – (1) Orientações para ajudar os alunos a entrarem com calma no galpão, contextualizando que o espaço estava preparado para uma atividade específica. (2) Aquecimento feito na sala de aula despertando a curiosidade pelo tato. (3) Atividade com objetos nos saquinhos coloridos. Tatear e procurar fazer a forma. A partir da investigação pessoal, ocupar o espaço geral e fazer a sua pedra. Trocar de lugar e fazer a pedra de outra

pessoa. Coordenada da brincadeira, *Siga o mestre*, imitando a professora repetindo formas propostas pelas crianças. Separação em quatro grupos por ordem alfabética. Brincadeira de *Siga o mestre* imitando as formas das pedras dos alunos do grupo. (4) Compartilhar em formato de exercício cênico a sequência das pedras para ser assistida pelos demais grupos da classe.

7. No dia 15/03/16 – Viagem de estudo do meio.

8. No dia 22/03/16 – (1) Ouvir a canção *Água* durante um espreguiçar fluido na classe. Aviso sobre a atividade mantendo os mesmos grupos da aula anterior. (2) Distribuição de uma folha de sulfite por grupo com as estrofes da música *Água*. (3) Procurar dançar as palavras-chave da música utilizando, se necessário, a experiência da aula sobre as pedras. Compor uma sequência coreográfica na qual cada pessoa do grupo é o propositor de, pelo menos, um movimento para uma palavra da estrofe. Explorar os níveis alto, médio e baixo. Registros fotográficos do processo. (4) Não teve versos de fechamento.

9. No dia 29/03/16 – (1) Observar os slides montados em um PowerPoint como um roteiro de estudos sobre os processos vivenciados até então e comunicado sobre a atividade da aula: desenvolver uma célula coreográfica com ideias relacionadas ao caminho da água estudado nas aulas anteriores. (2) Liberdade de escolher um espaço da escola para desenvolver a atividade. (3) Montagem e ensaio da coreografia sobre o ciclo da água. (4) Sondagem para saber se todos os alunos estariam presentes na próxima aula.

10. No dia 05/04/16 – (1) e (2) Aviso sobre a distribuição do tempo da aula e considerações sobre a atividade que seria considerada a prova prática de dança, e que iria compor a nota final. Ensaiar para apresentar e apreciar as coreografias dos colegas no final da aula. (3) Realização da prova prática de dança com o tema: o ciclo da água, da terra ao céu.

11. No dia 12/04/2016 – (1) Explicações sobre as expectativas de aprendizagem e os critérios de avaliação. (2) Dançar simultaneamente as quatro coreografias do ciclo da água da turma conforme criaram para a prova, atentos ao espaço e ao ritmo coletivo. (3) Reflexão sobre adaptações e novas ideias que surgiram quando se dançou todo mundo junto. Questionamentos sobre como a sequência de um grupo pode compor com outro grupo. Foco no aprofundamento de práticas de improvisação. Sugestão para que esse material fosse sonorizado posteriormente nas aulas de música, com o professor especialista.

Na atividade final dessa sequência, quando os quatro grupos dançaram juntos, foi sugerida uma série de variações coreográficas, tais como, todos fazerem em uníssono as palavras que se repetem, como cano, rio e nuvem; um grupo ensinar sua sequência ao grupo

vizinho, ao grupo da frente e depois ao grupo da sua diagonal, até todos fazerem a sequência de jeitos diferentes; misturar os grupos no espaço da sala, sem perder a conexão pelo olhar. Algumas variações foram postas em prática, porém, no fim do bimestre, o planejamento mudou para contemplar o Ciclo Junino.

Na primeira aula do segundo semestre, marquei a presença dos alunos fazendo a interdisciplinaridade com conteúdos das Artes Visuais a partir de imagens do livro *Folias e Folgedos do Brasil* (REIS, 2010). Na sala do professor polivalente, era chamada por ordem alfabética a quantidade de pessoas que apareciam representadas nas xilogravuras projetadas na tela diante da lousa. A proposta era reproduzir as formações espaciais e os gestos de algumas das manifestações populares brasileiras, como, por exemplo, do Jongo, a Cana-Verde, a Ciranda, o Coco, o Fandango, o Vilão, entre outros. Assim, recomeçamos cultivando na prática o conceito de ciclo através do lugar onde nos encontramos presentes: nosso corpo físico e mental, emocional e sutil. O corpo-sujeito, que se relaciona com os outros, que brinca com os ritmos, e com os acentos, bulindo com a gravidade, com essa força que nos mantém em contato com o chão, seria novamente o assunto central para a nova sequência didática. Os elementos da linguagem da dança trabalhados no processo criativo da sequência didática *O ciclo da água no corpo* contribuíram na escolha e na elaboração das danças feitas pelos alunos para a Festa Junina²²². Foi possível observar a agilidade com que os grupos organizaram suas escolhas, ensaiaram e apresentaram as danças Chula, Catira e Pau de Fita com as classes do período matutino, e Coco e Auto do Boi com as classes do período vespertino.

3.5.1 Processo avaliativo

Durante os anos de trabalho na Escola Viva, a avaliação em dança sempre foi uma questão. Acredito que a questão se estenda a todas as escolas, linguagens artísticas e também às demais disciplinas.

Até 2011 as aulas de dança aconteciam no contraturno, no período estendido da escola, nomeado integral, que oferecia aulas de Corpo (jogos e brincadeiras para o 2º ano, dança para o 3º ano, capoeira para o 4º ano, jogos teatrais para o 5º ano e Educação Física de 2º a 5º anos) e inglês. No integral, exceto para Educação Física e inglês, nas demais aulas não se aplicavam, oficialmente, provas. Enquanto dei aula no integral não havia a possibilidade de

²²² A Festa Junina da Escola Viva é um evento feito com e para os alunos e funcionários, sem a presença dos pais e familiares.

usar a sala de aula do professor polivalente, em 2012, no entanto, pude acompanhar como professora de Jogos e Brincadeiras e Dança turmas de 2º a 5º anos²²³.

Quando as aulas de dança migraram para o período regular, surgiu a demanda do lançamento de uma nota composta para a área Corpo. No 2º ano, não havia lançamento de nota. No 3º ano, era feita a média entre as notas finais que o aluno tinha em dança e Educação Física, no 4º ano, entre capoeira e Educação Física e, no 5º ano, apenas da Educação Física. Essas notas finais poderiam parecer deveras arbitrárias para os alunos e famílias. Não era possível saber, por exemplo, se a nota baixa de um aluno do 3º ano tinha relação com sua participação em dança ou em Educação Física.

Em um processo de construção coletiva, após várias reuniões com as orientadoras pedagógicas²²⁴, acabei propondo instrumentos avaliativos para as aulas de dança com base em outros documentos pedagógicos da escola com as devidas adaptações. Tais instrumentos de avaliação e autoavaliação já eram utilizados por outros professores especialistas da equipe, como os de inglês²²⁵ e música²²⁶; apenas a área de Corpo não comunicava seus processos nem para a comunidade escolar, nem para os próprios alunos. Senti que tal invisibilidade precisava ser combatida. Assim que consegui que a dança entrasse na grade curricular regular, foi possível mostrar melhor o trabalho desenvolvido na escola, inclusive através desse instrumento de avaliação.

Nas escolas de educação básica as últimas semanas dos semestres são tensas devido às demandas de provas e fechamentos de notas. Deixar para pensar em avaliar aula de artes nesse período não parecia uma boa ideia, além do mais era preciso se perguntar: como avaliar e para quem avaliar?

Diante do prazo para se lançar as notas no sistema da escola, constantemente surgiam reflexões sobre como tornar os processos avaliativos um assunto motivador tanto para os professores quanto para os alunos. A tarefa de manter em dia os registros consumia tempo e energia. Os diários de fato auxiliavam, mas, nas trocas rápidas de turma, nem sempre o essencial cabia em tais relatos. No entanto, era algo exigido pela instituição, que passava por visitas surpresas da delegacia de ensino, para verificar a presença dos documentos, ameaçando aplicar multa, caso a escola não estivesse em dia. Tratava-se do controle burocrático que nada tem a ver com as necessidades internas do corpo docente nem discente.

²²³ Ocasão em que a escola ofereceu um curso de informática para os professores, e foi feito o blog para registros de aula de dança: <http://dancaintegral5ano.blogspot.com/p/pau-de-fita.html>. Acesso em: 11 out. 2022.

²²⁴ Carolina Queiroz e Daniela Girotto.

²²⁵ Bettina Boop, Cristina Trota e Mariana Bianchini.

²²⁶ Leandro Paccagnella, Roberto Botosso e Luciano Botosso.

Devido a uma preocupação constante em cumprir as exigências de lançar nota sem reduzir os processos criativos e em manter os alunos cientes dos critérios para poderem balizar seu desenvolvimento com autonomia, motivando os processos de trabalho, propus a avaliação em dança com referência nos moldes aplicados nas outras disciplinas dessa escola. Hoje, ao refletir sobre essa parte do trabalho realizada na escola, é possível sentir a ressonância em falas sobre a tendência ao controle trazidos por Caio Paduan:

No caso do ensino formal, os relatos e os registros do processo muitas vezes servem de elemento central de avaliação nas artes cênicas, pois oferecem um elemento mais durável que a própria apresentação dessas linguagens, que têm um caráter fundamentalmente efêmero. Ao priorizar os registros em detrimento do processo de criação como campo de avaliação, estamos utilizando esse elemento apenas para controle e, muitas vezes, deslocando a importância da vivência nesse processo [...]. No entanto, sabemos que, na realidade, muitos processos de criação não seguem uma linha sequencial exata e são repletos de incidentes e acasos. Portanto, registrar como uma comprovação do processo de trabalho, apenas para controle e avaliação, tende a ser muito desmotivador para os estudantes. (PADUAN, 2020, p. 107)

Para mensurar e mostrar aos alunos que não era eu, a professora, quem daria a nota como um presente para eles, mas sim que os índices estariam diretamente relacionados ao desenvolvimento de cada um, tendo a si próprio como referencial de evolução ou estagnação, bem como sua relação com o grupo, propunha observarem o envolvimento que eles tiveram nas etapas relacionadas à lição de casa, nas atividades de procedimento de aula e principalmente nos exercícios de criação.

Os processos avaliativos aconteceram dentro da rotina das aulas de dança. No caso da sequência didática do Projeto *O Ciclo da Água no corpo*, foram apresentados os conteúdos das aulas, praticados corporalmente, registrados por meio de fotos, vídeos ou desenhos dos alunos, bem como foram feitas as devolutivas para as classes sobre o percurso em desenvolvimento e o estágio em que se encontravam.

Utilizei estratégias, tais quais comunicar com antecedência o cronograma de ensaio e a prova prática, apresentar PowerPoint com o histórico das aulas como forma de roteiro de estudo e registrar em vídeo a coreografia/prova de cada um dos quatro grupos das cinco classes. Na semana seguinte após a realização da prova prática, mostrei os vídeos da classe para que, em plenária, refletissem e fizessem uma autoavaliação com críticas construtivas. Retomar a dança para aperfeiçoar e compartilhar com colegas, sendo intérpretes, criadores e diretores em uma espécie de coletivo de dança, em que um grupo podia ensinar para os demais a sua sequência coreográfica, foi um exercício enriquecedor para os alunos.

No Ensino Fundamental 1 da Escola Viva, são atribuídos pesos diferentes aos aspectos cognitivos nas relações de aprendizagem, sendo 60% para o item um e 20% para os itens dois e três, descritos abaixo, exceto para alunos em REA²²⁷ (Regime Especial de Avaliação):

1. Relação aluno/ele mesmo: desenvolvimento individual, tendo como referência o estágio inicial do aluno tanto no entendimento das consignas como no esforço para realizar os desafios corporais.
2. Relação aluno/série: desenvolvimento do aluno em relação a sua turma, observando se apresenta atitudes de adequação relacional.
3. Relação aluno/ano: desenvolvimento sensório-cognitivo e expressivo esperado para a faixa etária em questão.

Os critérios para verificar o domínio psicomotor e afetivo são observar se, na rotina prática e/ou na criação, o aluno apresentou boa relação com movimentos de locomoção e não locomoção; fluência nas atividades com estímulos sonoros, música ou palavras; se houve aplicação dos conceitos abordados; e se houve participação na criação da célula coreográfica com propriedade criteriosa na atividade proposta. Observar aspectos emocionais que são manifestados ao longo dos encontros, para avaliar em quais medidas as tendências individuais contribuem ou afastam a criança de seus potenciais artísticos.

As considerações para nota no aspecto cognitivo e psicomotor têm como referência a relação do aluno/ele mesmo em seu estágio inicial. Se ele apresenta dificuldade em executar sozinho os movimentos, exercícios, passos e suas combinações é considerado iniciante (nota 6,0 a 7,5); se está em processo ou já executa corretamente e com precisão todos os componentes, como princípios do movimento, estilo e transições em relação à música e/ou à proposta é considerado em desenvolvimento (nota 8,0 a 9,5); se está amadurecendo suas colocações ou já demonstra segurança técnica e maturidade para performance artística é considerado excelente (nota 10,0).

A seleção de critérios para verificar o domínio social e afetivo observa se o aluno apresenta movimentos confiantes; postura adequada; se participa e contribui; se coopera e se apresenta uma atitude propositiva e de escuta na classe. Considera também, e principalmente,

²²⁷ Os alunos com necessidades especiais (REA) não passavam pelo mesmo processo avaliativo que os demais. Esses casos eram discutidos com a equipe e professores que davam apoio pedagógico e psicológico ao aluno e devolutivas específicas para as respectivas famílias.

suas capacidades de realizar ajustes para melhor aproveitamento nas atividades propostas durante as aulas de dança.

Sobre a performance de dança é observado se nos exercícios cênicos, nos improvisos e nas coreografias, o aluno/grupo se apropria dos elementos abordados em aula, por exemplo, se apresentou a estrutura início, desenvolvimento e fim; se trabalhou apoios, níveis e ritmo; se utilizou formas estudadas (formas abertas, fechadas, pontiagudas, alongadas, espalhadas, torcidas, redondas e espiraladas); e se apresentou expressividade no processo de transformar em dança as imagens e sugestões sobre o ciclo da água.

Dentre o material que embasa a nota final, há uma ficha de autoavaliação preenchida pelos alunos ao lado da avaliação dos professores acerca dos mesmos critérios, que se propõem a refletir sobre os aspectos cognitivo, psicomotor e afetivo. Essa ficha é um dos instrumentos avaliativos padronizados pela escola, sendo adaptada às especificidades de cada disciplina. Nela, existem duas colunas com 5 quadrados. A primeira é preenchida pelos alunos e a segunda pelo professor. Pinta-se de 1 (mínimo) a 5 (máximo) quadrados de acordo com a avaliação de cada tópico. Ao final de cada semestre, a ficha era enviada para o portfólio do aluno para que as famílias pudessem acompanhar o processo que levava à nota final lançada no sistema.

Conforme mencionado anteriormente, a Escola Viva tem professores atelieristas. É uma tradição, desde o infantil, a construção do álbum do aluno, que no ensino fundamental recebe o nome de portfólio do aluno. A cada fim de semestre o portfólio apresenta a produção artística e os relatórios de todas as disciplinas. A escola incentivava as famílias a lerem junto com as crianças os registros quando enviados para as casas. Nesses relatórios há um espaço reservado para se falar especificamente do aluno. Esse é o momento em que os pais podem se apropriar de e ter contato com o que acontece na especificidade de cada aula dentro da dinâmica escolar.

Assim como nas outras disciplinas, no final do semestre, os comentários sobre o aluno, sua autoavaliação e a nota da dança eram lançados no sistema e apresentados no relato de trabalho enviado no portfólio.

Instrumentos avaliativos registrados no papel, ou seja, a prova escrita, a autoavaliação e o quadro de retorno sobre as expectativas de aprendizagem, mostravam como algumas vezes a impressão que o aluno tinha de si era parecida com a do professor, e como às vezes era diferente. Tais apontamentos concretizavam os argumentos para o diálogo que ajudava no amadurecimento da relação dos sujeitos com a matéria do corpo, e na criação de soluções específicas para alguns estudantes.

Ao longo do semestre, as entregas de atividades para casa e a participação em aula ia sendo registrada de modo que o aluno pudesse acompanhar seus passos no trilhar letivo. Dentro da disciplina eram avaliadas pelo aluno e pelo professor a postura do estudante em relação à participação, aos desafios e superações, a adequação de explorações frente às propostas, a busca pela expressividade e a cooperação para criar danças.

Figura 51 - Postura de estudante preenchida pelo aluno e pela professora, 2017.

POSTURA DE ESTUDANTE – DANÇA		aluno	professor
1. Participa com atenção desde a explicação na classe até o fim no galpão.			
2. Demonstra empenho ao executar novos desafios corporais.			
3. Explora bem o espaço, com adequação à proposta apresentada.			
4. Procura expressar-se através de gestos e movimentos.			
5. Cooperar nos exercícios de criação em grupo.			

Fonte: Arquivo pessoal.

Como o arquivo acima é de 2017, esclareço que as perguntas elaboradas para a dança ao término do 1º semestre de 2016 foram:

1. Participa com atenção durante a explicação da aula na classe.
2. Controla seu corpo, cooperando com as regras para a boa execução do trem.
3. Esforça-se para superar suas dificuldades.
4. Colabora com o grupo nos momentos de criação no galpão.
5. Concentra-se na roda quando há atividade de finalização: gestos em versos e/ou reflexão.

No verso dessa mesma página estavam as expectativas de aprendizagem (ver quadro abaixo) a serem sinalizadas apenas pelo professor, sendo 1: Apropriou-se; 2: Apropriou-se parcialmente; 3: Apropriou-se parcialmente, necessitando de ajuda; 4: Ainda não se apropriou. Geralmente eu escrevia um bilhete pessoal nessa página para a criança, quando necessário.

A expectativa de aprendizagem se propunha a tornar evidente os elementos da dança pelo conhecimento de si e do espaço, pelo desenvolvimento das habilidades propostas nos

documentos regulatórios e pelo contato com o vocabulário da dança, para que eles, assim, pudessem ao menos ter garantido o contato com os elementos da linguagem da dança.

Quadro com modelo da ficha de expectativas de aprendizagem no 1º semestre de 2016.

Expectativas de aprendizagem	1	2	3	4
Apresentar atitudes de atenção, respeito, cooperação e organização nas atividades práticas desenvolvidas nas aulas.				
Reconhecer sua identidade no movimento, manifestando sua personalidade por meio de gestos e movimentos intencionais.				
Dançar em grupo, sabendo executar sua parte em conjunto com as demais pessoas.				
Saber criar danças autorais e saber danças populares.				
Perceber a relação entre a dança popular e seu contexto no Ciclo Junino Brasileiro.				

Fonte: Elaborado pela autora com base no documento da escola.

3.5.2 Reunião de pais

O principal momento de troca entre as famílias e a escola era nas reuniões de pais, que aconteciam por classes, à noite, uma vez por semestre. Os professores especialistas da área Corpo não participavam dessas reuniões, logo, as aulas de dança raramente ocupavam uma pauta em tais encontros. Fazia parte da realidade escolar lidar com o corpo ainda ocupando um lugar menos privilegiado que as disciplinas duras: matemática, português, ciências, história e geografia.

Assim, para semear a arte nas fendas do concreto, me propus a realizar registros de aula e colher depoimentos das crianças a partir das perguntas “O que é dança para você?” e “Do que você mais gostou de fazer nas aulas de dança?”, para editar um vídeo por classe e copiar no *pen drive* de cada aluno. O material era enviado para as famílias junto com o portfólio no final do semestre.

Solicitava aos pais que assistissem junto com seus filhos ao material da dança a fim de compartilharem impressões, as de quem viveu os processos de dentro e as de quem assistia

como público. Apesar de me colocar à disposição para esclarecer dúvidas que poderiam surgir acerca da criança, sua expressão espontânea diria melhor sobre seus processos pessoais. Após o envio do material da dança em *pen drive*, era pedido para que os pais de cada criança escrevessem um pequeno depoimento sobre as impressões do material. A maioria das famílias davam retornos positivos, mas os negativos eram fundamentais para ajudar a balizar ações para o próximo período letivo, conforme ocorrido em 2015, refletindo em mudanças de rota na sequência didática de 2016.

Dentre as várias devolutivas positivas, elenco a que falava sobre ter testemunhado “*o aprendizado efetivo vindo de um corpo ativo*”, mencionando que “*é o gesto intencional que traz autoria e autonomia*”, reconhecendo a relação “*de dentro para fora na construção do movimento*” expresso pelas crianças. Entre as devolutivas negativas, uma falava de um aluno que “*não se sentia à vontade nas aulas de dança*”, e trazia questionamentos para minha avaliação, por não reconhecer a dança como um saber acadêmico e por ainda imperar um certo preconceito relacionado ao incentivo de meninos fazerem dança.

Como apresentar os conteúdos da dança de forma que eles possam se comunicar com conteúdos de outras disciplinas? O que mudar para acolher o grupo como um todo, respeitando as individualidades?

Tais questionamentos trazem à tona uma realidade de toda sala de aula: a dificuldade de lidar com grupos heterogêneos. Diante de tais devolutivas, foram desenvolvidas estratégias para abordar as situações que demandam uma atenção pontual, levando em conta a relação do aluno com ele mesmo, com o grupo, com a professora e com os conteúdos de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dança para crianças na educação foi observada pela ótica da brincadeira, com foco no ritmo e na imaginação em uma relação de *interpenetração* (ORFF, 1978) levando em conta suas naturezas artísticas, pedagógicas e educacionais. A contribuição acadêmica do trabalho visa propagar a ideia do corpo-sujeito, aquele capaz de trazer a *dança como a pronúncia do mundo* (VILELA, 2010), ou seja, o corpo engajado nas vivências, capaz de se arriscar a ser atravessável e descobrir no imprevisível os caminhos para se relacionar integralmente com o momento presente; um corpo-sujeito apto a inventar meios de não se enrijecer, não perder a capacidade de flexibilizar pontos de vista, de escutar e de se colocar no lugar do outro.

Em hipótese, estava interessada inicialmente em investigar a dança na relação da criança com o adulto, sendo ele um agente catalisador do acesso da criança a seus impulsos primordiais, para criar danças na Festa das Cores, evento de passagem do 1º para o 2º ano do Ensino Fundamental da Escola Viva, de São Paulo. Com isso, desejava abrir um campo de exploração, validação e nomeação dos elementos da dança para pessoas que não necessariamente fossem artistas da dança, mas que atuassem na formação de crianças. Finalmente, estava interessada em investigar como ajudar adultos e crianças a transformarem a conexão entre o conhecimento interior e o mundo exterior como fonte de pesquisa para as descobertas das singularidades, do universo pessoal de cada um. Com a pandemia, o foco migrou para a relação artístico-pedagógica que levou ao processo criativo de uma sequência didática realizada em 2016.

As problemáticas no sistema educacional brasileiro podem ser de diversas naturezas: organizacional, estrutural, política, pedagógica, entre outras. Ao abordar a temática da dança para crianças no ensino formal com proposição de incentivo da autonomia do professor de educar para a liberdade, os problemas a serem enfrentados podem ser diversos, o que descarta qualquer intenção de fornecer respostas prontas. Logo, ciente de não perseguir um conceito universal para a dança, tampouco um princípio unificador para práticas com crianças, esta pesquisa não se desenvolveu a partir de um único caminho.

A pesquisa ocorreu dentro de um quadro favorável, em situações privilegiadas que a apoiaram, uma vez que foi possível desenvolvê-la a partir do trabalho artístico contínuo da Balangandança Cia., a partir da formação com recursos financeiros pessoais em uma abordagem artístico-pedagógica – a Orff-Schulwerk –, e a partir de aulas oferecidas em uma escola particular que valoriza as linguagens artísticas – a Escola Viva. Ao buscar entender os porquês da sequência didática apresentada na dissertação ter sido bem-sucedida e

compartilhar os princípios que a embasaram, o intuito foi o de propagar ideias sobre algumas possibilidades de se abordar dança para crianças na educação.

Algumas dificuldades ocorreram para a coleta de dados do Capítulo 2, principalmente sobre a presença da dança na formação da Orff-Schulwerk, bem como sobre os movimentos atuais da Escola Viva. Há poucas publicações em português sobre a dança na Schulwerk e não atuo mais como docente na Viva desde 2019. No entanto, os princípios fundamentais elencados no estudo, a valorização do entendimento rítmico, a importância da brincadeira e a presença imaginativa nos estados dançantes, seguem sendo vivenciados junto às apresentações da Balangandança Cia., e isso pode representar uma coleta de dados em constante andamento, passíveis de serem transpostos para cursos de formação de professores e suas respectivas salas de aula.

Quando Manuel Sarmiento reflete sobre o Imaginário e Culturas da Infância (SARMENTO, 2002), ele nos lembra que a transposição imaginária do real faz parte do universo humano, intergeracional e é radicalizado pelas crianças. Mas em que momento foi dito que o adulto não pode imaginar? Pior ainda: por que a capacidade de radicalizar na imaginação se dilui à medida que crescemos?

A falta de liberdade no pensamento e na imaginação parece ter correspondência com barreiras que nos impomos²²⁸ social e corporalmente, por isso procuro atuar pela intervenção política da percepção como resistência a tal tendência. Enquanto professora adulta que sou, quando me sento no nível baixo, ando sobre os ísquios, rastejo e rolo no chão com as crianças, demonstro minha intenção de encorajá-las a imitar e inventar o jeito delas para criar novas possibilidades de se mover e de expressar seu imaginário. Realizo tais ações com responsabilidade e controle, geralmente com propostas simples, dentro de um ritmo marcado. Pontuo a questão do controle, pois, ao estimular em grupos de crianças na escola o impulso físico e mental com limites muito flexíveis, correm-se riscos maiores de ocasionar acidentes.

Convido a minha criança interna despertada pelas memórias e ativadas pelas histórias de meus gestos a mover brincando com a imaginação, assim, convido a imaginação dos alunos a entrar na mesma sintonia. Ao demonstrar “o meu jeito” de fazer o rolamento narrando imagens poéticas ou sonorizando onomatopeias, o que estou ensinando pelo/com o corpo é o acionamento do tato em toda a superfície corporal, é o entendimento de leis da física – peso, gravidade, atrito e aceleração –, é uma forma de automassagem na coluna, nos órgãos, além de ser um convite a mudar um ponto de vista pela experiência corporal: o chão

²²⁸ Em vez de uma autoimposição poderia ser refletido o quanto nos tornamos vítimas ou atuantes diante dos sistemas normativos sociais.

passa de vilão sujo que traz doença e deve ser evitado para um amigo que acolhe, promove a saúde e deve ser reverenciado. De forma prática, intenciono passar a mensagem: Se isso for bom para vocês, vocês podem desfrutar do corpo todo no chão inclusive quando forem adultos.

As crianças tendem a apreender sobre si e o mundo mais pela sinergia do que pelas informações captadas pelos sentidos de forma independente. Assim, pelo movimento, cantarolando as ações (informação sonora, visual e cinética), a possibilidade de eles criarem suas próprias conexões com a matéria será maior do que se ouvissem a leitura de um enunciado de um livro didático ou assistissem a um tutorial em vídeo. O contágio cinestésico pode promover um “espelhamento que produza conhecimento”. (MOURA, 2007, p. 68). Poucas são as crianças que não gostam de viver e “a dança nunca esteve dissociada da vida” (MOURA, 2007, p. 73).

Os elementos que sintetizam o ensino de dança na escola investigados na pesquisa dizem respeito a se relacionar com as diferenças, a saber olhar para o outro em sua individualidade, dentro de sistemas coletivos. Cada público é único, assim como são únicos os olhares de cada pessoa da plateia, de cada professor que faz parte do quadro docente de uma instituição de ensino, de cada aluno dentro do grupo de uma classe na escola. Poder-se-ia pensar ainda que cada um é único em suas múltiplas expressões, a se perder de vista: em sua capacidade de imaginar histórias e transformar o corpo em figuras, em seres reais ou fictícios; em sua forma de mover o temperamento das cores, de se transmutar em elementos da natureza e poder escorrer, evaporar, incendiar e enrijecer-se. Tudo isso recheado de muita intenção no espírito da brincadeira para gerar saberes com sabores.

O ritual foi uma conduta importante como procedimento de entradas e “cheganças” presentes nas práticas junto à Balangandança Cia., na Festa das Cores no Infantil e nas aulas no Fundamental. Na formação da Orff-Schulwerk inúmeros encontros pareciam formar a egrégora por rituais pelo canto e pela brincadeira. Ao adentrar os espaços respeitando cada lugar, fazia o ritual de afinação da presença, semelhante ao que um músico faz ao afinar seu instrumento antes de tocar em uma orquestra. Buscava cultivar a dança e os encontros como elementos do rito da vida. Tudo que procurava ensinar era pelo corpo: pela oralidade, por músicas, por palavras-chaves, pelo movimento, pelo olhar, pelo toque.

Os ensinamentos da abordagem Orff-Schulwerk recebidos através de Christa Coogan (2016a, 2016b, 2016c, 2018) foram importantes para me ajudar a organizar conteúdos e elaborar estruturas pedagógicas para o ensino de dança contemporânea para crianças, segundo as práticas de pesquisa artística da Balangandança Cia. (LENGOS, 2007, 2008), oferecendo

questionamentos que balizaram meios de transpor a experiência de mais de duas décadas entre estúdios de ensaio e trabalhos de palco para as salas de aula e o trabalho da dança na escola. Tais questionamentos levam em consideração tanto o ofício do dançarino quanto o do professor, razão pela qual sua escolha foi importante para o recorte desta dissertação.

Nas aulas de corpo na Orff-Schulwerk, a proposta estava em promover entre os participantes estímulos para explorar e pesquisar movimentos, e, a seguir, compor e brincar com peças musicais. Uma vez que o ambiente instituído nos encontros era lúdico e colaborativo, utilizei algumas estruturas que aprendi para ensinar dança na escola. Nesse processo foram as corporeidades em seus agenciamentos e congregadas à uma ação em um encontro coletivo que deram sentido à sequência didática (PRADO, 2021).

Alguns dos questionamentos que me inspiraram para criar, junto com os demais professores e alunos do 3º ano, a sequência didática *O Ciclo da Água no Corpo* foram: Como a linguagem imaginativa e metafórica pode desencadear impulsos criativos? Como os elementos do movimento ou como a linguagem cinestésica podem ser aprendidos? Como a expressividade pode se manifestar no corpo? Como ideias poéticas e musicais de dança podem ser estimuladas nos alunos e integradas em um processo coreográfico? Como nossos hábitos de percepção podem ser desafiados e expandidos através dos encontros com as crianças (COOGAN, 2016a, 2016b, 2016c, 2018)? As perguntas mencionadas no Capítulo 3 foram derivadas dessa fonte, acrescidas pelo interesse na interdisciplinaridade com outras áreas do saber, como Ciências, por exemplo.

Após refletir sobre as danças criadas pelas crianças nos processos coreográficos da escola, foi possível notar que os elementos trazidos em seus corpos tanto poderiam estar em seu cotidiano, como poderiam também ter sido concebidos como experiência estética na ação conjunta com colegas de classe, com o espaço da aula, com os adultos, entre outras relações (SILVA; PRADO, 2020). Estabelecer um tipo de ritmo entre agir e pensar – em que a brincadeira se transforma em movimento que gera imagem, e isso faz imaginar uma outra brincadeira, que gera novos movimentos e novas imagens, em ciclos que se retroalimentam – pode conferir relações inusitadas na imaginação da criança. Ao brincar com o movimento, a criança pode enviar mensagens abertas ou secretas, em códigos padronizados ou indecifráveis, mas repletas de significados para ela: mensagens de resistência, de raiva, de amor, de frustração, de tristeza, entre outras.

Ao instaurar nas aulas de dança um ambiente de cooperação e de segurança, no qual a voz pode se movimentar e silenciar tanto quanto o corpo, no qual se estabelece que movimentos “feios” ou “errados” são apenas aqueles que podem machucar a si ou ao

próximo, a construção do repertório de movimentos se faz a partir do que foi vivenciado pelas crianças, e não apenas do apresentado previamente pelo professor. Os movimentos para compor tal repertório podem surgir na exploração individual ou a partir de brincadeiras com o grupo; a partir dos elementos da dança segundo os fatores de movimento de Laban; a partir do estudo das formas trabalhadas como posições estáticas, até que os alunos construam pequenas sequências de movimentos e formem frases de dança como um dos dispositivos de manipulação coreográfica.

Todo processo artístico, de início, adentra-se em uma trilha de descoberta, surpresa, incerteza e prazer; um caminho a ser criado, com balizas, mas sem passos definidos. Assim, as considerações a serem propagadas, os desafios a serem enfrentados, e/ou os questionamentos pertinentes ao trabalho artístico de dança na educação para e com as crianças vão no sentido de levantar as próprias questões e descobrir meios de lidar com elas.

Se somos capazes de fazer a transposição do imaginário para o real, imaginemo-nos arte para cuidar dessa linguagem como devemos cuidar de nós mesmos. Sejam arte, sejam prenes de significado, sejam igualmente a alma cujas cores são o corpo, ou corpo cujas cores são a alma (DEWEY, 2010).

No exercício desta escrita busquei seguir aprendendo o ofício de ser professora (LARROSA, 2018). O vento e a maré por vezes apresentaram-se desfavoráveis, mas, ao tirar este texto do computador e colocá-lo na vida, espero semear leveza para acessar o estado brincante e improvisacional nas atividades docentes, bem como fecundar novas escritas, novas histórias de movimentos e pensamentos. Espero, ainda, encorajar outros artistas da dança e profissionais da educação a continuarem criando seus percursos, cultivando a intimidade com seus ritmos próprios para brincar com a imaginação e dançar a vida.

REFERÊNCIAS

ALFAYA, Mônica; PAREJO, Enny. **Musicalizar**: uma proposta para vivência dos elementos musicais. Brasília: Musimed, 1987.

ANDRADE, Carolina Romano de; GODOY, Kathya Maria Ayres de. **Dança com crianças**: propostas, ensino e possibilidades. Curitiba: Appris, 2018.

ASSOCIAÇÃO ORFF BRASIL. Disponível em: <http://www.abraorff.org.br/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

BACH, Júlio César Tesche; ROSSBACH, Roberto Fabiano. Curso de iniciação musical na Escola de Música de Blumenau (SC) na década de 1970. In: **XXVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música**. Belo Horizonte, 2016.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2. ed. Tradução: Antônio da Costa Leal; Lúcia do Valle Santos Leal. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

BALANGANDANÇA CIA. Disponível em: <http://balangandanca.wordpress.com/>; <http://dancaemjogo.wordpress.com/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BARBOSA, Ana Mae. **Teoria e prática da Educação Artística**. São Paulo: Cultrix, 1975.

BARBOSA, Ana Mae. **Arte/Educação contemporânea**: consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

BARBOSA, Ana Mae. **Ensino da arte**: memória e história. São Paulo: Perspectiva, 2011.

BONA, Melita. Carl Orff: um compositor em cena. In: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi (org.). **Pedagogia em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 125-149. (Série Educação Musical).

BOURCIER, Paul. **História da dança no Ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BOURSCHEIDT, Luís. **Música elementar para crianças**: arranjos de canções infantis brasileiras para instrumentos Orff. Curitiba: De Artes, 2007.

BRAVI, Valéria Cano. **Estúdio Nova Dança**: espaço de referência na produção da dança paulistana. 15 set. 2021. Disponível em: <https://portalmud.com.br/portal/ler/estudio-nova-danca-espaco-de-referencia-na-producao-da-danca-paulistana>. Acesso em: 11 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRUNER, Jerome. **O processo da Educação**. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. 7. ed. São Paulo: Nacional, 1978.

CHERMOFF, John Miller. **Ritmo africano e sensibilidade africana**: estética e ação social em idiomas musicais africanos. Chicago: University of Chicago Press, 1979.

COOGAN, Christa. A compact, precious year. **Orff-Schulwerk Informationen**, Salzburg, n. 79, p. 36-37, 2008.

COOGAN, Christa. Música e movimento na educação. In: **Simpósio Orff-Schulwerk**. São Paulo, 2016a. Não publicado.

COOGAN, Christa. **Orff-Schulwerk Certification Program** – The San Francisco International Orff Course. Movement – Level I. Carmel Valley Village, 2016b. Não publicado.

COOGAN, Christa. Dança na infância. **Jornal da ABRAORFF**. Tradução: Thiago Abdalla. São Paulo, n. 10, p. 3-5, 11 dez. 2016c.

COOGAN, Christa. **Orff-Schulwerk Certification Program** – The San Francisco International Orff Course. Movement – Level III. Carmel Valley Village, 2018. Não publicado.

COHEN, Bonnie Bainbridge. **Sentir, perceber e agir**: educação somática pelo método Body-Mind Centering. Tradução: Denise Maria Bolanho. São Paulo: Edições SESC São Paulo, 2015.

CÔRTEZ, Gustavo Pereira. **Dança, Brasil!**: festas e danças populares. Belo Horizonte: Leitura, 2000.

COSTA, Priscila Rosseto; STRAZZACAPPA, Márcia. A quem possa interessar: a Educação Somática nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 39-53, jan./abr. 2015.

CUNHA, João; CARVALHO, Sara; MASCHAT, Verena. **Abordagem Orff-Schulwerk**: história, filosofia e princípios pedagógicos. Aveiro: UA Editora, 2015.

DENNISON, Paul E.; DENNISON, Gail E. **Brain Gym**: Teacher's Edition. [S. l.]: Edu Kinesthetics, 1989.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Coleção Todas as Artes).

DIDIER, Adriana Rodrigues; NOGUEIRA Marcos. Entrevista com Helder Parente. **Debates – Cadernos do Programa de Pós-Graduação em Música**. UNIRIO, Rio de Janeiro, n. 18, p.1-26, maio 2017.

DUNLOP, Valerie Preston-. **Handbook for Dance in Education**. 2nd ed. Londres: Longman, 1987.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Tradução: Maria Carmen Silveira Barbosa Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Penso, 2015. v. 1.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. **As cem linguagens da criança: a experiência de Reggio Emilia em transformação**. Tradução: Maria Carmen Silveira Barbosa Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Penso, 2015. v. 2.

FAZENDA, Maria José. A dança como visão do mundo: da grande modernidade à época atual. In: LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

FERNANDES, Ciane. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro: repetição e transformação**. São Paulo: Editora Hucitec, 2000.

FERNANDES, Ciane. Pesquisa Somático-Performativa: sintonia, sensibilidade, integração. **ARJ**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 76-95, jul.-dez. 2014.

FERNANDES, Ciane. Somática como pesquisa: autonomias criativas em movimento como fonte de processos acadêmicos vivos. In: CUNHA, Carla Sabrina; PIZARRO, Diego; VELLOSO, Marila Annibelli. (org.). **Práticas Somáticas em Dança: Body-Mind Centering em criação, pesquisa e performance**. Brasília: Editora Instituto Federal de Brasília, 2019. v. 1, p. 121-137.

FERNANDES, José Nunes; JUSTI, Lilia do Amaral Manfrinato. (org.) **Canções do Brasil para conjunto Orff**. Tomo III. Rio de Janeiro: Instituto Villa-Lobos (UNIRIO), 2018.

FESTIVAL PANORAMA. Cia. Balangandança: O Tal do Quintal | Panorama 2010. YouTube, 2010. Disponível em: https://youtu.be/dD_IKxOtECwC. Acesso em: 30 nov. 2021.

FIGUEIREDO, Flora Sipahi Pires Martins. **Atelieristas: da célula atelier ao corpo atelier**. 2015. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2015.

FINDLAY, Elsa. **Rhythm and movement: applications of Dalcroze Eurhythmics**. Los Angeles: Summy-Birchard, 1971.

FONSECA, Vítor. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. **De tramas e fios: um ensaio sobre a música e educação**. São Paulo: Ed. da Unesp, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.

FRAGA, Andréa. **Dança para crianças**. In: V FÓRUM - “forinho”: o brincar, a improvisação e a dança. São Paulo: Cia. Balangandança/Itaú Cultural, 2015.

FRANCO, Valéria. Trajetória de uma aventura artística. In: XAVIER, Jussara.(org.). **1, 2, 3 e já!** A criança pinta, borda e dança. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, 2018, v. 1, p. 132-154. Disponível em: <http://www.ifdj.com.br/repositorio/seminarios/Livro-11-1-2-3-e-ja-a-crianca-pinta-borda-e-danca-pdf.pdf>. Acesso em: 8 ago.2022.

FRANKLIN, Eric N. **Dance Imagery for Technique and Performance**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2014.

FREINET, Celestin. **O Método Natural I**: a aprendizagem da língua. Lisboa: Editorial Estampa, 1977a.

FREINET, Celestin. **O Método Natural II**: a aprendizagem do desenho. Lisboa: Editorial Estampa, 1977b.

FREINET, Celestin. **O Método Natural III**: a aprendizagem da escrita. Lisboa: Editorial Estampa, 1977c.

FREINET, Celestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREINET, Celestin. **Pedagogia do bom senso**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GALLAHUE, David; OZMUN, John. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GIL, José. **Movimento Total**: o corpo e a dança. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

GIROTTTO, Daniela. **Brincadeira em todo canto**: reflexões e propostas para uma educação lúdica. São Paulo: Peirópolis, 2013.

GODARD, Hubert. Gesto e percepção. In: SOTER, Silvia; PEREIRA, Roberto. (org.). **Lições de dança 3**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2002. p. 11-35.

GOODKIN, Doug. **Play, sing and dance**: an introduction to Orff-Schulwerk. 2nd ed. Nova Iorque: Schott Music, 2004.

GOODKIN, Doug. **Guidelines for an effective class process**. Orff-Schulwerk Certification Program – The San Francisco International Orff Course. Carmel Valley Village: [s. n.], ago. 2014. 59 p. Não publicado.

GREINER, Christine. O mistério do conhecimento, os segredos do corpo. In: VISCONTI, Jacopo Crivelli; MIYADA, Paulo. (org.). **Primeiros ensaios**. Publicação Educativa da 34ª Bienal. São Paulo: Fundação Bienal de São Paulo, 2020, v. 1, p. 131-136.

GÜNTHER, Dorothee. Elemental Dance. In: HASELBACH, Barbara. (ed.) **Basic Texts on the Orff-Schulwerk**: Reports from the Years 1932-2010. Mainz: Schott Music GmbH & Co., 2011. p. 104-116.

HALBWACHS, Maurice. Memória coletiva e memória histórica. In: HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990. p. 53-89.

HAN, Byung-Chul. *Sociedade do cansaço*; tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2015.

HANNA, Thomas. **Corpos em revolta** (Uma abertura para o pensamento somático). Tradução: Vicente Barreto. Rio de Janeiro: Edições MM, 1976.

HASELBACH, Barbara. **Dance Education**: Basic principles and models for nursery and primary school. Tradução: Margaret Murray. Londres: Schott Music, 1978.

HASELBACH, Barbara. Reflexões sobre os aspectos educacionais da dança de Orff-Schulwerk. In: **Textos sobre teoría y práctica del Orff-Schulwerk**: textos básicos de los años 1932-2010. Londres: Schott Music, 2011. v. 1, p. 196-200.

HASELBACH, Barbara. Historia del Orff-Schulwerk. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 2, n. 4, p. 321-332, 2012.

HORBACH, Clara. Rudolf von Laban: 1879-1958. Disponível em: <https://mentorshipprogramme.wixsite.com/mentorship/about-orff-schulwerk>. Acesso em: 4 de jun. 2022.

JAMES, Allison; PROUT, Alan. (ed.). **Constructing and reconstructing childhood**. London: Falmer Press, 1990.

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. **Theorizing childhood**. 4th ed. New York: Teachers College Press, 2004 [1998].

JORNAL DA ABRAORFF. Ano 10, Edição n. 10, dezembro de 2016. Disponível em: <https://abraorff.org.br/jornal/>. Acesso em: 9 ago. 2022.

JUNGLES, Daniela Elaine. Pedagogia diferenciada. **Presença Pedagógica**, v. 17, n. 98, p. 15-21, mar./abr. 2011.

KATZ, Helena. **Sobre a improvisação**. In: II FÓRUM - “forinho”: o brincar, a improvisação e a dança. São Paulo: Cia. Balangandança/Itaú Cultural, 2011.

KATZ, Helena. Corpar – porque corpo também é verbo. In: BASTOS, Helena. **Coisas vivas**: fluxos que informam. São Paulo: ECA-USP, 2021. p. 19-30.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Brincar e suas teorias**. São Paulo: Cengage Learning, 2021.

KRENAK, Ailton. **A gente resiste de um lugar fundado na nossa memória**. Entrevista: Ailton Krenak. Primeiros Ensaios da Bienal 2020. São Paulo, 2019. p. 97-106.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução: João Wanderley Geraldi e Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício do professor. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. (Coleção Educação: Experiência e Sentido.).

LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Experiencia y alteridad en educación**. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009.

LENGOS, Georgia. Articulações da Balangandança Cia.: o corpo, o movimento, a criança. *In*: LENGOS, Georgia. (org.). **Põe o dedo aqui**: reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 36-51.

LENGOS, Georgia. **O “tal” do espaço**. Programa de Ação Cultural da Secretaria de Estado da Cultura de São Paulo, 2008. Não publicado.

LEPECKI, André. **Exaurir a dança**: performance e a política do movimento. São Paulo: Annablume, 2017.

LIMA, Daniella. **Gesto**: práticas e discursos. Rio de Janeiro: Cobogó, 2013.

LOPES, Cíntia Thais Morato. A pedagogia musical de Carl Orff. **Em Pauta**, Porto Alegre, ano 3, n. 3, p. 46-63, jun. 1991.

LOUPPE, Laurence. Corpos Híbridos. *In*: PEREIRA, Roberto. **Lições de Dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. p. 27-40.

LOUPPE, Laurence. **Poética da dança contemporânea**. 3. ed. Lisboa: Orfeu Negro, 2012.

MACHADO, Marina. A criança é performer. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 115-137, maio/ago. 2010.

MADUREIRA, José Rafael. O modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick no contexto do ensino de dança. **Repertório**, Salvador, n. 33, 2019. DOI: 10.9771/r.v0i33.32011. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revteatro/article/view/32011>. Acesso em: 14 out. 2022.

MARIANI, Silvana. Émile Jaques-Dalcroze. A música e o movimento. *In*: MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz Senoi. (org.). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: InterSaberes, 2012. p. 25-46. (Série Educação Musical).

MARQUES, Isabel A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Izabel A. **Dança no contexto**: uma proposta para educação contemporânea. 1996. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

MARSOLEK, Mateus. A linguagem do tambor da África Ocidental e a facilidade de sincronizar. **TEDx Montana com Mateus Marsolek**. Disponível em: <https://youtu.be/icI94blMKIc>. Acesso em: 14 jun. 2022.

MARTINS, Júlia Ritez. **Encantaria na Umbanda**. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011. doi:10.11606/D.59.2011.tde-31072012-110843. Acesso em: 14 out. 2022.

MATUNAGA, Kátia Keiko. Escola é lugar de brincar!. 2021. Disponível em: <https://www.escolaviva.com.br/blog/escola-e-lugar-de-brincar>. Acesso em: 6 out. 2022.

MEDEIROS, Alexandre. Balangandança Cia. Um percurso na dança contemporânea para crianças. In: XAVIER, Jussara.(org.). **1, 2, 3 e já!** A criança pinta, borda e dança. Joinville: Instituto Festival de Dança de Joinville, v. 1, 2018, p. 168-186. Disponível em: <http://www.ifdj.com.br/repositorio/seminarios/Livro-11-1-2-3-e-ja-a-crianca-pinta-borda-e-danca-pdf.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2022.

MEIRELLES, Renata. **Giramundo e outros brinquedos e brincadeiras dos meninos do Brasil**. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2008.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. Os paradoxos da memória. In: MIRANDA, Danilo dos Santos (org.). **Memória e cultura:** a importância da memória na formação cultural humana, São Paulo: Edições Sesc-SP, 2007.

MICHELLEPIS, Dafne. Toques e retoques: tentativas de transformação. In: LENGOS, Georgia. (org.). **Põe o dedo aqui:** reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 131-147.

MOURA, Gilsamara. dançar como bocejar contagia! In: LENGOS, Georgia. (org.). **Põe o dedo aqui:** reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 66-73.

MOURA, Ieda Camargo; BOSCARDIN, Maria Teresa Trevisan; ZAGONEL, Bernadete. **Musicalizando crianças:** teoria e prática da educação musical. São Paulo: Ática, 1989.

ORFF, Carl. **The Schulwerk**. Tradução:Margaret Murray. Nova York: Schott Music, 1978. v. 3. (Carl Orff/Documentação).

ORFF, Carl; KEETMAN, Gunild; BERGESE, Hans. **Orff-Schulwerk**. Elementare Musikübung. Mainz: Schott Music, 1932-1935.

ORFF-SCHULWERK® ELEMENTAL EDUCATION IN MUSIC AND DANCE. Disponível em: <https://www.orff.de/en/orff-schulwerk/>. Acesso em: 18 jun. 2022.

PADUAN, Caio; WEBSTER, Maria Helena (coord.). **Arte – dança:** proposições para o Ensino Médio.São Paulo: Editora do Brasil, 2020.

PANZUTTI, Melissa Migueles. Escuta de si em tempos pandêmicos. In: SIMPÓSIO REFLEXÕES CÊNICAS CONTEMPORÂNEAS, 2022, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2022.

PAXTON, Steve. **Material for the Spine:** a Movement Study. Bruxelles: Contredanse, 2008.

PAZ, Ermelinda. **Pedagogia musical brasileira no século XX:** metodologia e tendências. Brasília: Musimed, 2000.

PEIXOTO, Valéria; JARDIM, Antônio. Carl Orff. **Cadernos de Educação Musical**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 29-30, 1980.

PENNA, Maura. **Reavaliações e buscas em musicalização**. São Paulo: Loyola, 1990.

PENNA, Maura. Revendo Orff: por uma reapropriação de suas contribuições. In: BARBOSA, Ana Mae *et al.* **Som, gesto, forma e cor: dimensões da arte e seu ensino**. Belo Horizonte: C/Arte, 1995. p. 80-110.

PIORSKI, Gandhi. **Brinquedos do chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo: Peirópolis, 2016.

PORTAL ANDA. Somática e Prática como Pesquisa em Dança. YouTube, 9 jun. 2022. Disponível em: <https://youtu.be/7DIU6YGf4u0>. Acesso em: 12 jun. 2022.

PRADO, Patrícia D.; SOUZA, Cibele W. de. (org.). **Educação Infantil, diversidade e arte**. São Paulo: Laços, 2017.

PRADO, Clara Gouvêa do. **Composições do instante: A improvisação no processo de criação e composição em dança da Cia. Damas em Trânsito e os Bucaneiros**. 2021. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2021.

PRATES, Valquíria. **Como fazer junto: a arte e a educação na mediação cultural**. 2019. Tese (Doutorado em Artes). – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2019.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 141, p. 729-750, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. *et al.* (eds.) **Childhood matters: social theory, practice and politics**. Avebury: Aldershot, 1994.

REICH, Willi. **Gespräche mit Komponisten Von Gluck bis zur Elektronik**. Zurich: Manesse Verlag. Manesse Bibliothek der Weltliteratur, 1965.

REIS, Andréia Maria Ferreira. **O corpo rompendo fronteiras: uma experimentação a partir do Movimento Genuíno e do Sistema Laban/Bartenieff**. 2007. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

REIS, Inimar dos. **Folias e folguedos do Brasil: Ciclo Junino**. São Paulo: Paulinas, 2010.

ROLNIK, Suely. **Cartografia sentimental**. Transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

SACHS, Curt. **The Rise of Music in the ancient world**. East and West. New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1943.

SACHS, Curt. **World History of the Dance**. New York: W. W. Norton & Company, Inc., 1963.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto inacabado**: processo de criação artística. 5. ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

SAMPAIO, Rosa Maria Whitaker Ferreira. **Freinet**: evolução histórica e atualidades. São Paulo: Scipione, 1989.

SANTOS, Cassiano. **Música e movimento na Educação Infantil**: Diálogos possíveis e conexões entre a Base Nacional Comum Curricular e práticas pedagógicas com crianças de 5 anos a partir da perspectiva Orff-Schulwerk. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2020.

SANTOS, Regina. A natureza da aprendizagem musical e suas implicações curriculares: análise comparativa de quatro métodos. **Fundamentos da Educação Musical**, Porto Alegre, n. 2, p. 7-112, 1994.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. In: FUNDAÇÃO PARA A CIÊNCIA E TECNOLOGIA. **As marcas dos tempos**: a interculturalidade nas culturas da infância. Projecto POCTI/CED/49186, 2002.

SILVA, Andréa Fraga da; PRADO, Patrícia Dias. Que danças criam as crianças? Arte e corporalidade na educação das infâncias. In: SOUSA, Isabelle Cerqueira. (org.). **Educação Infantil**: comprometimento com a formação global da criança. Ponta Grossa: Atena Editora, 2020. p. 96-106.

SOUZA, José Afonso Medeiros. Metodologia da história da arte não europeia: qual arte? Qual história? Qual metodologia? **Revista Visuais**, Campinas, v. 7, n. 2, p. 173-192, 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. Profissão professor de dança: uma breve cartografia do ensino de dança no estado de São Paulo. **Moringa**, João Pessoa, v. 2, n. 2, p. 27-40, jul./dez. 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Educação somática e artes cênicas**: princípios e aplicações. Campinas: Papirus, 2012.

TANI, Go. *et al.* **Educação Física escolar**: fundamentos para uma Abordagem Desenvolvimentista. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária da Universidade de São Paulo, 1988.

THE SAN FRANCISCO INTERNATIONAL ORFF COURSE. Disponível em: <https://sforff.org/>. Acesso em: 30 nov. 2021.

TOEPFER, Karl Eric. **Empire of Ecstasy**: Nudity and Movement in German Body Culture, 1910-1935. Berkeley: University of California Press, 1997.

VASCONCELLOS, Jorge. A Filosofia e seus intercessores: Deleuze e a não-filosofia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1217-1227, set./dez. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 1 abr. 2022.

VILELA, Lilian Freitas. **Uma vida em dança**: movimentos e percursos de Denise Stutz. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

VILELA, Lilian. A dança e as crianças. *In*: GREINER, Christine; ESPÍRITO SANTO, Cristina; SOBRAL, Sonia. (org.). **Cartografia Rumos Itaú Cultural Dança**: formação e criação. São Paulo: Itaú Cultural, 2014. p. 18-23.

WARNER, Brigitte. **Orff-Schulwerk**: Applications for the Classroom. New Jersey: Prentice Hall, 1991.

WIGMAN, Mary. **The Language of dance**. Tradução: Walter Sorell. Connecticut: Wesleyan University Press Middletown, 1974.

WILHELM, Richard. **I Ching** – O Livro das Mutações. São Paulo: Editora Pensamento, 1995.

WILLIAMS, Drid. **Teaching Dancing with Ideokinetic Principles**. Champaign, IL: University of Illinois Press, 2011.

XAVIER, Uxa. Que dança é essa? *In*: LENGOS, Georgia. (org.). **Põe o dedo aqui**: reflexões sobre dança contemporânea para crianças. São Paulo: Terceira Margem, 2007. p. 54-65.

APÊNDICE

São Paulo, 18 de agosto de 2022.

À Direção da Escola Viva

REF: Solicitação de logomarca e imagens da Escola Viva para fins acadêmicos.

Eu, Dafne Sense Michellepis, cursando a pós-graduação em Arte na Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, venho por meio desta solicitar a autorização desta direção para mencionar a logomarca da Escola, bem como imagens do seu espaço físico no contexto de Dança em fotos de arquivo pessoal com tratamentos para que não se identifique qualquer um dos estudantes. As imagens buscam elucidar o trabalho realizado para execução das danças da Festa das Cores e de uma sequência didática realizada em 2016 nomeada *O ciclo da água no corpo*, criada pela autora enquanto docente nesta instituição. O uso desses materiais será de exclusiva finalidade acadêmica e comporá a Dissertação de Mestrado a ser defendida na UNESP, dia 02 de setembro de 2022, as 16:00, de forma híbrida.

Contando com sua colaboração,
Atenciosamente subscrevo-me



Dafne Sense Michellepis

BRUNO BERTOLUCCI
BELLIBONI:36951474826

Assinado de forma digital por
BRUNO BERTOLUCCI
BELLIBONI:36951474826
Dados: 2022.10.17 15:04:59 -03'00'

Bruno Belliboni
Diretor de Operações
Bahema Educação
<https://www.bahema.com.br/>

ANEXOS

ANEXO A – Balangandança Cia.

Figura 52 - Georgia Lengos, Lilian Vilela e Dafne Michellepis. Finlândia, 1997.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 53 - *Brincos*. Palco e plateia. Virada Social. Brasilândia, São Paulo - SP.



Fonte: Arquivos da companhia.

Figura 54 - *Brincos*. Palco e plateia. Gabriela Mistral. Santiago, Chile.



Fonte: Arquivos da companhia.

Figura 55 - Brincos. Palco e plateia. Escola na Lapa, São Paulo-SP.



Fonte: Arquivos da companhia.

Figura 56 - O tal. Praça Boaçava, São Paulo-SP. À direita, toque na coluna. Aeroporto de Belo Horizonte, 2006.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 57 - O tal. Varal e chuva. Estúdio Nova Dança. São Paulo-SP, 2006.



Fonte: Arquivo da Balangandança Cia.

ANEXO B – Orff-Schulwerk

Os tutoriais de dança da série Tanzen@home de Dança Elementar são apresentados, na maioria, por Krystyna Obermaier, contam com a participação de Tim Servos, Derya Katan, Friederike Gunther, Kati Burchart, e estão listados aqui:

1. Stop Shake Lead (Chacoalhar, Parar e Liderar)

<https://youtu.be/9uIwibsxBAY>

2. As mãos entendem

<https://youtu.be/8lTttgsw6f4>

3. Pegadas Parte 1 (sensibilização dos pés)

<https://youtu.be/U9PFLMxTXDg>

4. Equilibre o corpo e a mente

https://youtu.be/w3Rb3_pdjVo

5. Pegadas Parte 2 (Desenho dos apoios dos pés)

<https://youtu.be/hWVqEoN2NGQ>

6. Roll up Roll down: lateral, acima, paralelo, contração, enrolar e desenrolar

<https://youtu.be/pNfyvaf4rJw>

7. Rotação de esticamento de patch (tapear, torcer e alongar)

https://youtu.be/eGw3M_U9O5I

8. A cintura escapular móvel

<https://youtu.be/wLtQlWJQBIO>

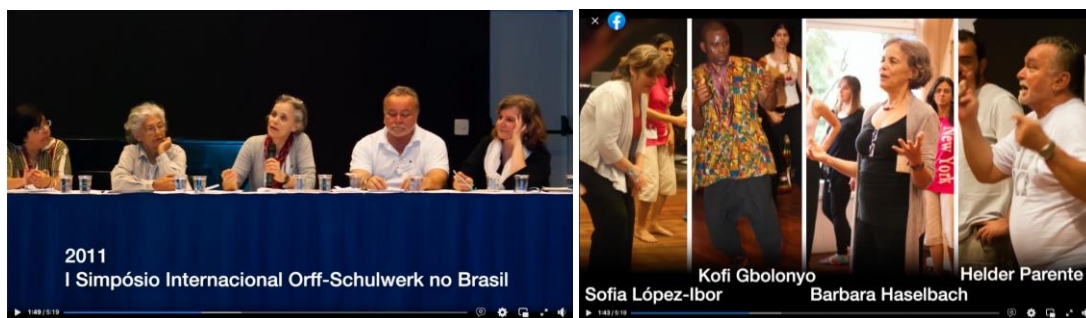
9. Do isolamento ao eixo

<https://youtu.be/jxmc9zza7Yg>

10. A estrela do elemento de chão

https://youtu.be/oi6unZJ_M_M

Figura 58 - I Simpósio Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, 2011.



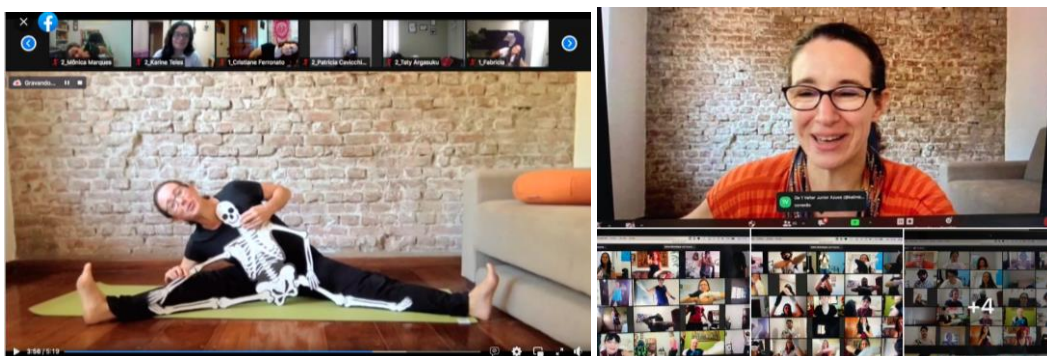
Fonte: Disponível em: <https://www.facebook.com/ABRAORFF/videos/1402747770097259/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Figura 59 - Cartaz de divulgação e foto na conclusão do X Curso Internacional Orff-Schulwerk no Brasil, 2020.



Fonte: Disponível em: <https://legado.abraorff.org.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Figura 60 - Oficina *Novas narrativas para conhecidos movimentos*. Ciclo do Grupo de Estudos Virtual Orff-Schulwerk, 2021.



Fonte: Facebook da ABRAORFF. Disponível em: <https://www.facebook.com/ABRAORFF>. Acesso em: 16 out. 2022.

Figura 61 - Dança e música com quatro dançarinas núbias. Foto retirada do capítulo “Música Elementar” da biografia de Carl Orff. Foi feita uma pesquisa de imagens que tornassem mais evidente a relação entre dança e música sendo tocada no tambor, remetendo-se à frase “o tambor induz a dança” (ORFF, 1978, p. 17).



Fonte: Orff (1978, p. 16).

Figura 62 - Dança e música núbias. *Circa de 1900.*



Fonte: Comunidade Nubian Kandaka no Facebook. Disponível em:

<https://www.facebook.com/nubiankandaka/photos/pcb.858672064485505/858671001152278/>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Prospecto da proposta das oficinas oferecidas nos cursos de Orff-Schulwerk em 2020 e 2021

Arte e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um documento de caráter normativo que define o conjunto progressivo de aprendizagem que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica. Os fundamentos pedagógicos da BNCC focam no desenvolvimento de competências que orientam a construção curricular da maioria das escolas brasileiras. A BNCC indica aquilo que os alunos devem saber/fazer para que por meio de suas mobilizações sejam capazes de resolver demandas da vida cotidiana, do mundo do trabalho e do exercício da cidadania, levando em consideração a formação de conhecimentos,

de habilidades, de atitudes e de valores. Dentre as 10 competências gerais da educação básica para todas as áreas, algumas, como pensamento criativo, repertório cultural, comunicação, autoconhecimento, autocuidado, empatia e cooperação, podem ter relação direta com a linguagem corporal e permear todas as disciplinas. A dança é citada em duas áreas do conhecimento: Educação Física e Linguagens Artísticas. Mas que competências corporais espera-se do professor para promover esses saberes? Para se fazer um bom trabalho o professor deve ter sido um medalhista olímpico, um compositor consagrado ou um artista famoso? Não precisa, mas deve sim ter conhecimento de seu próprio corpo e subjetividades para, dentro dos diferentes contextos, ampliar a consciência e encorajar os estudantes no exercício da criação, autonomia e relacionamentos, respeitando as diferenças.

Entendendo a base

A base é o chão, o fundamento, o ponto de partida, o que alicerça a pesquisa e de onde se observa o presente antes de traçar a rota da viagem. Para tentarmos entender de onde viemos e para onde vamos em relação à arte e à educação, a BNCC em *Contextos e Práticas* sugere que, como primeiro objeto de conhecimento da dança devemos experimentar e apreciar formas distintas de manifestações da dança presentes em diferentes contextos, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório corporal.

Olha só, que coisa boa! Podemos usar nossa própria realidade como ponto de partida.

Dancinha ou digníssimas danças: Quem veio antes?

Quando você ouve o termo *dança*, qual a primeira ideia que lhe vem à mente? Se, dentre outras, você visualizou algo como corpos magros, alongados, leves, capazes de girar na ponta dos pés e saltar driblando a gravidade em luxuosos palcos italianos, está tudo certo. A maioria das pessoas associa isso à dança. Desde a corte do Rei Luís XV até os dias de hoje, o termo italiano *balletto* (“dancinha”), traduzido em francês para *ballet*, faz parte do inconsciente coletivo, tornando senso comum associar o estilo do balé clássico com a arte da dança. Mas esse é um pré-conceito que deve ser esclarecido. Para dançar, não necessariamente o corpo e a mente devem seguir os padrões clássicos.

Jeitos de corpos e manifestações de dança ocorrem em todas as regiões habitáveis do planeta, desde épocas remotas até o presente instante. As que se repetem por longos períodos tornam-

se tradicionais, outras nem chegam a se popularizar, mas, se existiram, fizeram parte da história do povo que a dançou.

O Brasil é composto por uma riqueza cultural quantitativa e qualitativa. Também, não poderia ser diferente. Somos um país continental, fruto da miscigenação entre índios, africanos e portugueses. Acolhemos também nesta terra imigrantes alemães, espanhóis, italianos, japoneses, dentre outras etnias. Dessa miscelânea cultural, poderíamos listar aqui centenas de manifestações e estilos de danças, mas você não precisa ter conhecimento prévio de todas as danças brasileiras para promover o assunto. O que a BNCC indica é que se pesquise mais profundamente sobre o contexto de algumas delas para referenciar e valorizar a linguagem corporal como um importante objeto de conhecimento na educação. Inclusive porque a dança assim como a música, a brincadeira, a arquitetura, a língua, a culinária, a vestimenta são elementos constitutivos da cultura local ou popular, contêm segredos da raiz histórica, porque são produzidas pelo conhecimento humano em que corpo / sujeito são centrais. O mesmo não se aplica para o termo cultura de massa, produzido pela indústria do entretenimento a fim de atingir grandes audiências quando regido pelo viés econômico. Um dos desafios dos professores de hoje pode ser buscar conexões entre produtos da mídia e elementos tradicionais, decifrando se o repertório apreciado pelos alunos faz menção a alguma matriz histórica ou não, para, na etapa seguinte, recriar a partir de novas referências.

A partir do conhecimento e das sensações corporais, todos podemos ser autores do próprio percurso e contribuir para uma boa formação, para um currículo integral. Comece pelo resgate da sua memória e observe o que brota. Mesmo se emergir coisas que pareçam estranhas, não menospreze nem emita julgamento precoce. Pelo contrário, brinque de novo e investigue, pois, em se tratando de cultura, o todo está contido nas partes, e as partes por menores que sejam trazem em si a essência da origem.

Concluindo para começar: de dentro pra fora, de fora pra dentro

A dança na educação deve oferecer possibilidades para enriquecer a experiência do sujeito estimulando o acesso aos universos culturais, que compreendem saberes corporais, experiências estéticas, afetivas e lúdicas. Mesmo professores menos experientes carregam consigo um saber corporal inscrito pela vida e que seguirá se inscrevendo nos corpos individuais e coletivos, discente e docente.

Conhecimentos experienciados e compartilhados não se restringem à racionalidade típica dos saberes científicos que comumente orientam as práticas pedagógicas na escola. Experimentar

e analisar formas de expressão que não se alicerçam apenas nessa racionalidade é uma das potencialidades do corpo e movimento na educação, é um dos motivos centrais da sua condição de direito dos estudantes de todo o Brasil.

Que o estado dançante seja testemunhado constantemente e possa permear a vida dentro e fora da escola!

ANEXO C – Escola Viva

A parte cênica era dividida em etapas conforme descrição do quadro abaixo:

O quê? Qual?	Quem?	Como?
Entrada das lanternas.	Crianças, professoras, auxiliares e convidados.	Cada classe surge de um canto do quintal com as lanternas acesas.
Dança das réguas.	Professores, coordenadores e convidados.	No quintal, adultos conduzem as lanternas das crianças pelo suporte de madeira (régua), em evoluções determinadas e improvisado.
Dança do “ <i>Alumiou</i> ”.	Crianças, professoras e auxiliares.	No quintal, crianças, professoras e auxiliares dançam uma mesma coreografia.
Danças das classes: Uma classe por vez.	Crianças, professoras e auxiliares.	No quintal, crianças, professoras e auxiliares apresentam a dança feita pelo grupo da própria classe.
Ciranda das cores: Dança final.	Crianças, professoras, auxiliares e convidados.	Formação de uma roda por classe com crianças, professoras, auxiliares e convidados para dançar a ciranda e o caracol.
Cantoria das classes: Uma classe por vez.	Crianças, professoras e auxiliares.	No tablado, crianças, professoras e auxiliares cantam a música escolhida pelo grupo.
Discurso institucional.	Diretora e coordenadora do Verde.	Fala sobre a escola e o ano em questão. Leitura de uma carta para os alunos.
Cantoria dos pais.	Pais.	Das arquibancadas os pais cantam para os filhos nas esteiras.
Cantoria. Música do Infantil: “ <i>Marcha das Cores</i> ”.	Crianças, coordenadores, professores e funcionários.	Adultos da escola em pé no quintal e crianças nas esteiras ou no colo de seus pais.
Cantoria. Música da escola: “ <i>Nosso Olhar</i> ”.	Coordenadores, professores e funcionários.	Adultos da escola em pé no quintal e crianças nas esteiras ou no colo de seus pais.

Quadro com roteiro da parte cênica da Festa das Cores elaborado pela autora.

Ficha técnica do evento Festa das Cores

Professores do Grupo Verde/1º ano (2013): Anaclaudia Di Lorenzo Paciullo, Camila Sampaio Lacerda Ferraz, Claudia Virginia Lopes, Francisco Viti Garavaglia Marianno, Julia Dip Purm, Julia Maria Werner Pellicciotti e Paula Cristina de Almeida Mendes (Kika) – Oficina Literária: Luiz Alberto Duarte Camacho, Marcia Aparecida Ferreira e Márcia Murgel Hsia – Oficina Literária: Maria Cândida Homem de Mello Paim Vieira, Patricia Machado da Costa, Paula de Oliveira Cassimiro e Scyla Pereira Gouveia Doneux.

Coordenação Grupo Verde/1º ano: Maria Cândida Xavier de Camargo.

Direção Pedagógica de Infantil, Verde/1º ano Fundamental: Heloisa Pavan de Souza Marques.

Gestor pedagógico do Grupo Vermelho ao 3º ano do Fundamental: Anna Maria P. F. Garavaglia Marianno.

Coordenação de Música e Corpo e Movimento: Gustavo Marcelo Kurlat.

Professores de apoio de Música: Gisele Pires Milani e Simone de Freitas.

Professores de apoio de Corpo e Movimento: Carmen Orofino, Dafne Sense Michellepis, Fernanda Pereira de Queiroz Aly e Violeta Lopez Annunziato.

Letras das músicas: Canções que fazem parte do repertório musical da Festa das Cores.

MARCHA DAS CORES (Gustavo Kurlat)

Para ter um arco-íris / precisa molhar o Sol
Para cuidar do que cresce / tem que pintar cada cor
Como quem molha sementes no chão / e já imagina uma flor

Pinta logo amarelinho / de repente amarelão
Anda um pouco e já alaranja / e azuleja num clarão
Avermelha sem vergonha / verde cresce sabidão
Garatuja vira letra / e choro vira canção

Como se constrói a vida / de onde vem a criação
Como inventar a magia / como tentar ser melhor
São tantos anos de sonho e perguntas / de sentimento e razão

Pinta logo amarelinho / de repente amarelão
Anda um pouco e já alaranja / e azuleja num clarão
Avermelha sem vergonha / verde cresce sabidão
Garatuja vira letra / e choro vira canção
E essa canção vira escola / e é viva por ter paixão

NOSSO OLHAR (Gustavo Kurlat)

Todo ano aquele frio na barriga
Quando é hora de recommençar
Será que vão gostar de mim que nem o ano passado?
Será que vão gostar bem devagar?

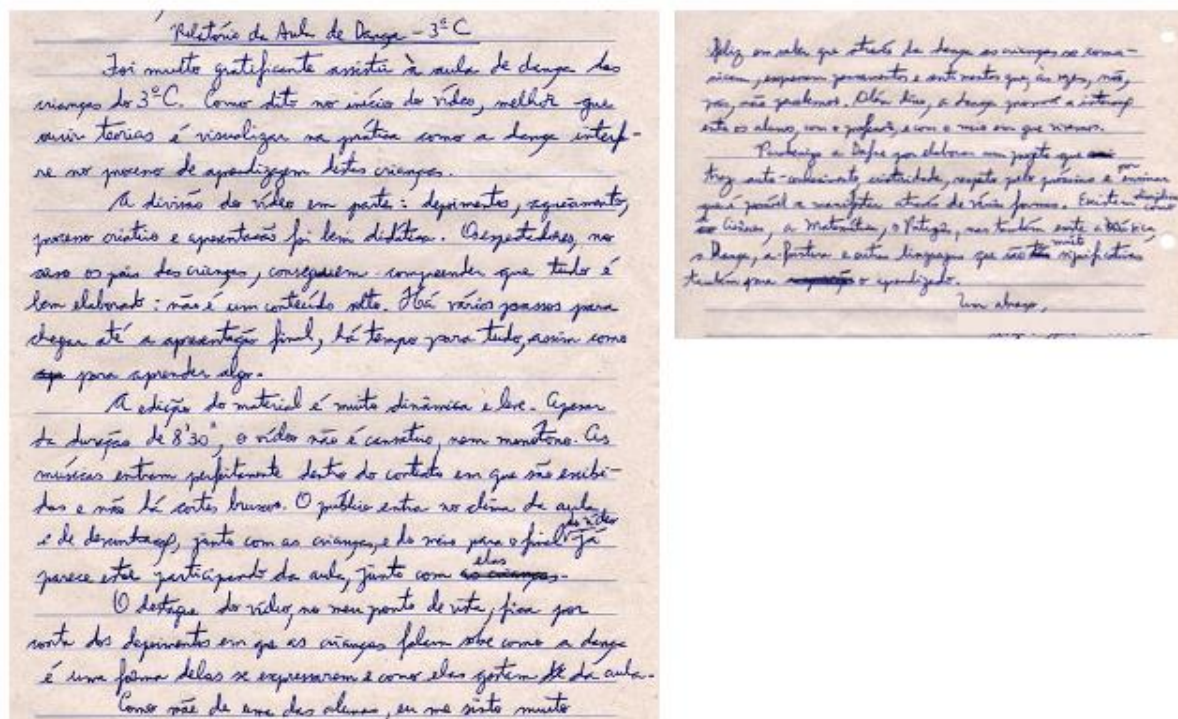
Primeiro, mil perguntas pela frente
Montes de surpresas num piscar
E o frio da barriga vira coração quentinho
Cheio de saudade no final...

E um dia vão virar moças e moços
E olhando para o espelho vão lembrar
De dias coloridos que depois ganharam nomes
De patos, tartarugas e quintal

E quando conversarem numa roda
Ou forem escolher o que virá
Talvez venha na boca o gosto doce de uma amora
E lembrem como as cores refletiam nosso olhar...

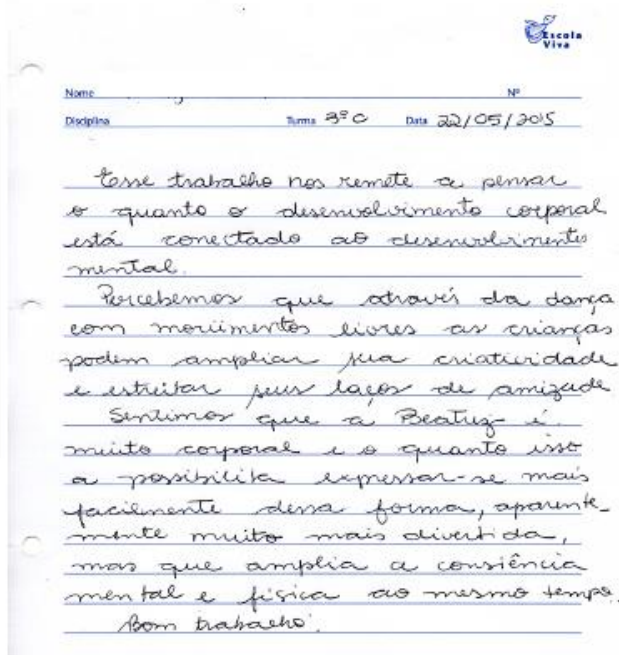
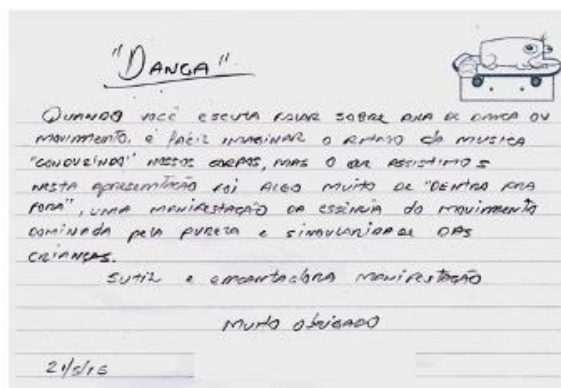
Reunião de pais

Figura 63 - Devolutiva dos pais sobre vídeo com material das aulas de dança. 2015.



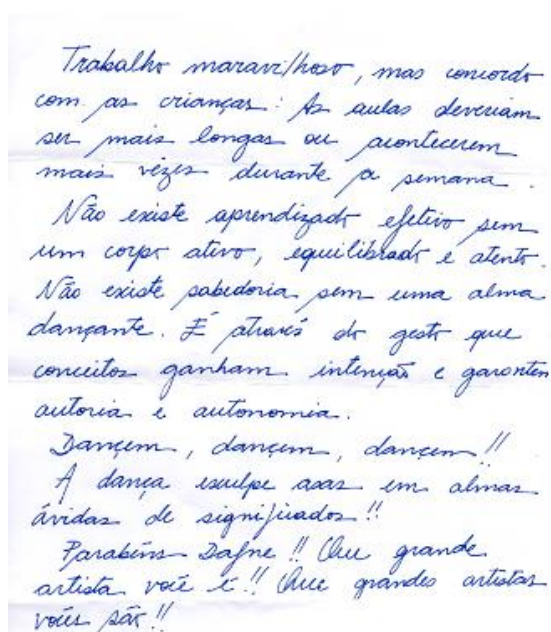
Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 64 - Devolutiva dos pais sobre vídeo com material das aulas de dança. 2015.



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 65 - Devolutiva dos pais sobre vídeo com material das aulas de dança. 2015.



AULA DANÇA - FEED BACK

Notamos que algumas crianças que deram seus depoimentos no vídeo atribuem à aula de dança um momento de descontração. O Felipe, porém, não se sente a vontade neste contexto. Pelo menos é o que ele insiste em nos dizer. Não descartamos que seja uma questão de timidez.

Reconhecemos o preparo e as intenções da Profa. Daphne e reconhecemos o perfil bastante lúdico da Escola Viva. Observamos que as aulas de música/artes interagem e conversam com o conteúdo das demais matérias, mas não identificamos esse link com as aulas de dança.

Talvez fôssemos mais confortáveis se as aulas de dança fossem inseridas em conjunto com as demais matérias de movimento/arte/música ou fossem ministradas em um momento extra curricular, especialmente porque essas disciplinas ocupam 27% da grade. Talvez a consciência corporal possa ajudar o desenvolvimento de nosso filho, entretanto o conteúdo "convencional" ou acadêmico também. Mas essa é só a nossa opinião.

Agradecemos a oportunidade,

Fonte: Arquivo pessoal.

Parte do resultado do processo vivido na Escola Viva pode ser visto no You Tube digitando: Dança para crianças na Educação: O ciclo da água no corpo.

<https://youtu.be/lf7fKuACgag>