

Carla Verônica Cesar Trigo

A CORPOREIDADE NA PRÉ-ESCOLA: pensando uma metodologia para o ensino
da Dança

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Arte Corporal, Escola de Educação Física e Desportos, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Dança.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ignez de Souza Calfa

Rio de Janeiro

2014

Carla Verônica Cesar Trigo

A CORPOREIDADE NA PRÉ-ESCOLA: pensando uma metodologia para o ensino
da Dança

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Arte Corporal, Escola de Educação Física e Desportos, Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciada em Dança.

Aprovada em:

RESUMO

TRIGO, Carla Verônica Cesar Trigo. **A Corporeidade na Pré-Escola**: pensando uma metodologia para o ensino da Dança, Rio de Janeiro, 2014. Trabalho de conclusão do Curso (Licenciatura em Dança) - Escola de Educação Física e Desportos - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2014.

Durante experiência na monitoria de Introdução ao Estudo da Corporeidade ministrada pela Profa. Dra. Maria Ignez de Souza Calfa para os cursos de Dança da UFRJ, percebeu-se que, pela abrangência dos temas propostos no programa desta disciplina, a Corporeidade poderia constituir-se em uma possibilidade metodológica para o ensino de Dança na Pré-escola. Com o objetivo de realizar uma proposta de aplicação da metodologia de Calfa para o estudo da Corporeidade na Pré-Escola, foram elaboradas adaptações dos seus procedimentos levando-se em conta a faixa etária e a fase de desenvolvimento dos alunos. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica nas áreas de Dança, Educação, Arte e Linguagem, tendo como principais referências Calfa, Castro, Bachelard, Heidegger, Laban, Stokoe, Sá Earp e Huizinga. A metodologia foi aplicada em seis turmas do EDI Frei Orlando da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, no primeiro bimestre de 2014, como conteúdo da Educação Física. A pesquisa bibliográfica e a observação sistemática das experiências vividas pelos alunos nas aulas evidenciaram que a Corporeidade pode ser um método para a iniciação à Dança com crianças, já que aborda o corpo enquanto linguagem e que contempla em seus processos metodológicos, aspectos do fazer artístico como a experimentação, a descoberta e a criação por meio da imagem e da ludicidade. O presente estudo está inserido nas pesquisas do Laboratório de Arte-Educação do Departamento de Arte Corporal da UFRJ, coordenado por Calfa.

Palavras-chave: Corporeidade. Dança. Pré-Escola.

ABSTRACT

During the experience in monitoring Introduction to the Study of Corporeity given by Professor Dr. Maria Ignez de Souza Calfa for courses of Dance in UFRJ, it was noticed that by the scope of the themes in the program of this course, the Corporeity could be methodologically possible for teaching dance in Preschool. Aiming to accomplish a proposal of a methodology application of Corporeity Study in Preschool from Calfa, adjustments in the procedure were made by considering the age range and the stage of student development. Was conducted for this purpose a bibliographic review in the field of Dance, Education, Art and Language, having as main references Calfa , Bachelard , Heidegger , Laban , Stoko, Sá Earp e Huizinga.

The methodology was applied, in six classes of EDI Frei Orlando's Municipal School of Rio de Janeiro during the first quarter of 2014 as a content of physical education. A bibliographic research and a systematic observation of the experiences of the students in class showed that Corporeity can be a method of initiation into dance with children, once addresses the body as a language and includes in its methodological processes, aspects of making art as experimentation, discovery and creation through the image and playfulness. This study is inserted in the research of the Laboratory of Art - Education in the Department of Body Art of UFRJ, coordinated by Calfa.

Keywords: Corporeity, Dance, Preschool

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	9
2. DESENVOLVIMENTO	12
2.1. O que é Corporeidade	12
2.2. A questão do corpo na Dança-Educação	15
2.2.1. <u>O corpo na iniciação à Dança</u>	15
2.2.2. <u>A expressão corporal</u>	20
2.3. Processos artísticos da Dança na pré-escola: a Corporeidade como caminho	22
2.3.1. <u>A linguagem</u>	23
2.3.2. <u>A escuta</u>	25
2.3.3. <u>A experiência e a descoberta</u>	26
2.3.4. <u>A ludicidade</u>	28
2.3.5. <u>A imagem e a criação</u>	30
2.3.6. <u>A composição</u>	33
2.4. A Metodologia de Calfa	35
2.4.1. <u>Programa da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade</u>	35
2.4.2. <u>Aplicações na pré-escola</u>	37
2.4.2.1. Cartografias do corpo	38
2.4.2.2. A relação parte x todo	42
2.4.2.3. Corpo-terra	45
2.4.2.4. Diálogos poéticos do corpo	47
2.5. Uma experiência na Rede Municipal de Ensino	49
3. CONCLUSÃO	56
4. REFERÊNCIAS	59

DEDICATÓRIA

Dedico mais este trabalho ao meu filho Miguel.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Ignez por todo o incentivo.

À minha família pelo apoio e pela compreensão.

A essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito [...] O hábito entra na vida como brincadeira, e nele, mesmo em suas formas mais enrijecidas, sobrevive até o final um restinho da brincadeira (BENJAMIN, 2002, p. 102).

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade.[...] (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1996, Título V, Cap. II, Seção II, Art. 29°).

Segundo Marques (1999), as correntes modernas para a educação propostas no início do século passado por Rudolf Laban, tinham uma preocupação explícita de fazer do ensino da Dança um meio de desenvolvimento das capacidades humanas de expressão e criação objetivando uma educação *através* da Dança.

Para Laban, a Dança na educação permitia uma integração entre o conhecimento do aluno e suas habilidades criativas. A partir da compreensão das qualidades de movimento, implícitas nas diversas formas de expressão humana, o aluno, poderia ser educado (MARQUES, 1999).

O estudo pioneiro de Laban mostrou que a Dança pode ser uma área de conhecimento, através da qual é possível buscar o desenvolvimento integral do educando. Ao trazer uma proposta para o ensino de Dança nas diferentes faixas etárias, Laban aborda a questão da iniciação para crianças.

Mesmo com as referências existentes para o ensino de Dança na pré-escola como Patrícia Stokoe (1987) em seu estudo sobre a expressão corporal, percebeu-se uma carência de novas concepções em termos de propostas pedagógicas para esta etapa da Educação. Questionou-se então, a possibilidade de se desenvolver uma proposta que tivesse como referencial o estudo da Corporeidade.

Em minha experiência como monitora na disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade, que integra o currículo dos cursos de graduação em Dança da UFRJ, ministrada pela Prof. Dra. Maria Ignez de Souza Calfa, tive a oportunidade de, através do planejamento, da observação e do registro das atividades das aulas, vivenciar os processos de ensino e aprendizagem e dos processos artísticos que permeiam a sua metodologia.

Como integrante do Laboratório de Arte–Educação, pude participar também dos projetos desenvolvidos por Calfa nas áreas da Educação e da Poética. Com isso, percebi que a fundamentação da metodologia desenvolvida por esta

professora, baseada em seu estudo “A corporificação da Dança”, trazia uma nova maneira de conceber o ensino e os processos artísticos na Dança.

Em minha atuação como professora de Educação Física na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, campo privilegiado de observação, através do qual é possível integrar a teoria e a prática, percebi que, devido à abrangência dos temas propostos por Calfa no programa da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade, seria possível aplicá-los no ensino da Dança em nível pré-escolar. Além disso, percebeu-se também, que sua abordagem diferenciada sobre a Corporeidade, fundamentada em um estudo Ontológico, Fenomenológico e Poético, poderia constituir-se numa nova possibilidade de metodologia para o ensino de Dança.

Tendo como objetivo principal neste trabalho a elaboração de uma proposta de metodologia para o ensino da Dança na Pré-escola a partir do estudo da Corporeidade segundo Calfa (2010), foi necessário:

- Apresentar a fundamentação teórica da metodologia de Calfa
- Identificar quais os temas abordados na sua metodologia
- Analisar os procedimentos adotados nas aulas
- Investigar os processos artísticos que permeiam a sua metodologia
- Elencar os temas que poderiam ser abordados na Pré-escola justificando sua relevância
- Elaborar as devidas adaptações à faixa etária

Para atingir tais objetivos, recorreu-se, através de uma revisão bibliográfica, a autores que são referências nas áreas de Dança, Educação, Arte e Linguagem, sendo os principais: Calfa, Bachelard, Heidegger, Castro, Laban, Stokoe, Sá Earp e Huizinga.

A metodologia de Calfa foi aplicada em seis turmas do Espaço de Desenvolvimento Infantil Frei Orlando da Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, no primeiro bimestre de 2014, como conteúdo da Educação Física. Durante a aplicação foi realizada também uma observação sistemática das experiências vividas pelos alunos nas aulas.

O desenvolvimento desta pesquisa foi estruturado em cinco capítulos. No primeiro capítulo, procuramos compreender o que é a Corporeidade tendo como referência o estudo de Calfa (2010). No segundo capítulo, foi feita uma revisão

bibliográfica a fim de se compreender a questão do corpo na iniciação à Dança, fundamentar a relevância dos temas elencados e as adaptações necessárias a eles, baseadas nos autores que investigam a Dança-Educação. A partir de uma análise do estudo de Calfa, identificou-se os elementos que constituem os processos artísticos da Dança na Pré-escola, os quais compõem as subseções do terceiro capítulo. No quarto capítulo, descreve-se o programa da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade, para a qual Calfa desenvolveu sua metodologia. Em seguida, são apresentados os temas elencados para aplicação na Pré-escola, sua fundamentação, os procedimentos adotados nas aulas e a sua relevância para a pré-escola. No quinto e último capítulo, é feito um relato das experiências vividas durante a aplicação da metodologia com os alunos do EDI Frei Orlando e as considerações a respeito das adaptações realizadas para o desenvolvimento de uma proposta de ensino da Dança na Pré-escola baseada na Corporeidade.

Este estudo torna-se relevante e atual, pois além da carência de novas possibilidades metodológicas para a iniciação à Dança, devemos considerar o fato de que, mesmo com o crescimento dos cursos de licenciatura, a Dança ainda hoje se caracteriza por uma mera atividade extracurricular e não por uma área de conhecimento e linguagem da arte, sendo abordada na maioria das vezes, pelos professores de primeiro segmento ou pelos professores de Educação Física, os quais ao longo de sua formação não são preparados para compreender o corpo e a Dança enquanto linguagem.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1. O que é Corporeidade?

Platão descobre que para aproximar-se das coisas é preciso reconhecê-las como tais e que esse reconhecimento se faz mediante um acompanhamento de seus contornos, de suas linhas-limites, de seus aspectos, de sua aparência, o que na língua grega de Platão se diz com as palavras *eidos* e ideia. Seguir as *ideias* das coisas significa seguir os limites de seu contorno [...] (SCHUBACK, 1999, p. 172).

O termo “eidos”, origem da palavra ideia, significa imagem ou forma¹. Analisando etimologicamente o significado da palavra “corporeidade”, que se subdivide em corpo + eidade (do grego “eidos”), poderíamos entendê-la como um estudo da forma ou da imagem do corpo. Porém, a partir de uma perspectiva poética, Castro nos explica que

Esse limite não vem do ver da nossa visão, mas do já ter visto na medida em que já vigoramos em tudo que se dá a ver, retraindo-se, velando-se. Por isso podemos ter ideias e não ficar presos ao que já se conheceu e viu. É o poder ver no já visto o não-visto, isto é, no passado o presente do futuro. É isso o ideal. Tal nos advém por vigorarmos no Ser. Somos entre-ser, ou seja, o sendo no limite e não-limite do Ser.

(<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/E%C3%AEdos>. Acesso em 30/05/2014).

Com isso, podemos aprofundar a compreensão sobre este estudo do corpo ou sobre a “corporeidade”, entendendo-a como uma aproximação e um reconhecimento do corpo para além da aparência e dos limites da sua forma física, já que a experiência na corporeidade “[...] nos coloca, necessariamente, frente ao lugar como experiência, no explorar da possibilidade do corpo, propondo na sua essência, a vigência da corporeidade ao acolher o que se reúne de forma integradora, deixa ser [...]”. (CALFA, 2010, p. 110).

¹ Segundo Murcho, Platão considerava que as Formas ou Ideias eram imutáveis, imateriais e não podiam ser percebidas pelos sentidos, mas eram a realidade última, sendo as coisas cotidianas apenas uma pálida semelhança das Formas (disponível em <http://www.defnarede.com/e.html>. Acesso em 30/05/2014).

A fim de desenvolver uma metodologia para a Corporeidade na Dança, Calfa (2010) percebe a necessidade de se pensar o corpo filosoficamente. Para isso, lança sobre ele um olhar fenomenológico baseado em Merleau-Ponty (1994), que define o termo “corporalidade” como sendo a essência do que é corporal, e que, ao contrário da visão idealista de Platão, entende que o “*eidos*” ou o conhecimento do corpo, provêm da experiência sensível.

O corpo pensado na perspectiva de uma substancia material, e cindindo na relação de sujeito x objeto, na modernidade, é interpretado como simples objeto (ob-jectum, aquilo que é lançado diante de, contra um sub-jectum); tornando-se assim, apenas a condição de uma coisa a ser representada pelo sujeito. O corpo passa a ser dependente, ou seja, ele só é aquilo que o homem pensa dele. (CALFA, 2010, p. 42)

Ao contrário da visão fragmentada de homem, que se perpetua desde Platão e Descartes, na qual corpo, mente e espírito são entidades distintas, e que o corpo por sua vez, representa apenas uma substância física que nada tem haver com a alma e com o pensamento, a Corporeidade para Calfa, tem como fundamento a questão da vigência do humano no corpo, a investigação do que é próprio no homem, integrando o Ser histórico, social e biológico. Assim sendo, busca a compreensão do Ser na sua unidade em seu atravessamento no tempo e no espaço, na qual ele deixa de ser uma mera coisa onde o sujeito está contido para tornar-se o próprio Ser, pois como afirma Merleau-Ponty, “[...] eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” (1994, p. 207). Desta forma, Calfa vê a “Corporeidade” como uma maneira de se pensar a essência do corpo, ou seja, aquilo que transcende o anatômico e o biológico.

“[...] ao pensar o humano, focalizamos o corpo como morada do ser, no enraizar de si mesmo, o habitar poético do homem revela-se como desvelo da própria terra, onde tudo reúne e recolhe, e se condensa no tempo e no espaço [...]”. (CALFA, 2010, p. 110). Calfa busca em Heidegger (2003) a base de um pensar poético, que retoma uma visão ontológica sobre o corpo, a fim de trazer para a Dança a questão da linguagem como desvelamento do Ser. A partir do pensamento de Heidegger sobre “o corporar do corpo”² define em sua tese “A corporificação na dança”, como sendo

² De acordo com Heidegger (2001, p. 114 apud NUNES, 2004) o corporar do corpo "determina-se a partir do modo de meu ser".

a reunião do “Ser-corpo”, ou seja, aquilo que nos chega como testemunho da existência. A linguagem na Dança é então compreendida como *logos*³, *aquilo que* [...] nos leva a pensar o Ser sendo corpo, enquanto manifestação na Dança [...] (CALFA, 2009, p.99). Assim compreendida, a essência da linguagem na Dança torna-se a experiência de realizar o modo de ser, o homem na sua vigência.

Considerando o corpo como a morada do Ser, a Corporeidade na visão de Calfa, é o seu “habitar poético”, que funda “[...] na dança a escuta do essencial, abrindo-se à experiência do ver para além dos olhos, ampliando o sentir do corpo [...] colocando-se à margem, à procura de si mesmo, no silêncio, no espaço mais singular do corpo [...]” (2010, p. 116).

Concebendo o corpo como linguagem, Calfa propõe que a Corporeidade na Dança seja uma questão a ser investigada por meio da experiência. Neste sentido, ela passa a ser um modo de produção de subjetividade e cultura, de busca da identidade e da memória deste corpo que se cumpre na sua indagação e não na sua explicação, pois

[...] ao estar acerca do humano e do corpo, se funda numa perspectiva existencial, e que não diz respeito só ao homem, mas ao mundo, na relação entre ser e ente, pelos desafios que se colocam nos atravessamentos nitidamente configurados no corpo, e que se integram junto ao homem, a partir dos seus limites, aparecendo como um aprisionamento, ele nos mostra a delimitação que por vezes pode ser percebida como falta de liberdade, ou aquilo que nos impede e ao mesmo tempo, nos dá a força que nos lança no não-limite a possibilidade da experiência[...] (2010, p. 38)

³ Segundo Castro, 2004, p. 7 apud Calfa, 2010, p. 98 “Logos é dizer, é linguagem, é ser [...] O ser se dizendo é a linguagem”.

2.2. A questão do corpo na Dança-Educação

2.2.1. O corpo na iniciação à Dança

A educação infantil será oferecida em:

I- Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II- Pré-escolas, para as crianças de quatro a cinco anos de idade.

(Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996, Título V, Cap. II, Seção II, Art. 30°. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 30/05/2014).

A fase do “Despertar” na metodologia adotada na França para crianças e descrita por Damásio (2000) compreende a faixa etária entre quatro e seis anos que corresponde ao que no sistema educacional brasileiro denomina-se como a pré-escola.

O estudo da corporeidade na pré-escola também se caracteriza por um despertar do corpo, na medida em que, pela experiência, nos leva a conhecer os seus limites e as suas possibilidades.

De acordo com Damásio, os gestos que se tornam expressivos na Dança se constroem originalmente na infância. Ela afirma que os “gestos fundadores” da motricidade são o alicerce da Dança, e segundo a autora, é nesta relação gesto fundador/gesto abstrato que devemos basear o trabalho de iniciação à Dança.

Para Calfa (2010), todo gesto é fundador, pois “a corporeidade no seu universo poético traz o ‘corpus’, reunindo no múltiplo de cada corpo a singularidade[...]” (p. 50), transformando o movimento mais simples em algo extraordinário.

Partindo, sobretudo, do que a criança é capaz de fazer em termos de movimento, Damásio afirma que a Dança deve ser abordada através de ações que impliquem o corpo da criança numa globalidade, e que vão colocar em jogo a mobilidade da coluna vertebral, pretendendo-se que da globalidade à segmentação, as partes do corpo tornem-se “autônomas”, pois a criança aprende primeiro o todo para depois aprender as partes. Calfa também aborda em sua metodologia para a corporeidade, o estudo das partes do corpo enfocando a sua relação com o todo, o

que proporciona à criança descobrir as suas possibilidades de movimento e de expressividade e a perceber a sua autonomia.

Laban (1990) compartilha da mesma opinião de Damásio, dizendo que os movimentos infantis incluem grande número de articulações, e por isso, devem abordar todo o corpo, desenvolvendo-se a partir de um esforço intenso, direto e rápido. Para Laban, o início da aprendizagem na Dança deve basear-se nos movimentos que o bebê faz instintivamente.

Segundo Damásio, as aulas de Dança para criança geralmente tem seu eixo pedagógico sustentado na imitação e na repetição de gestos técnicos. Ela ressalta que o trabalho com Dança nesta fase, deve estar centrado no desenvolvimento de sua estrutura sensorial e que “tal prática, apoiada numa pedagogia do modelo, não leva em conta os diferentes estágios psicomotores pelos quais passa a criança [...]. Em nome de um progresso técnico mais rápido, tende-se a queimar etapas importantes do desenvolvimento [...]” (2000, p. 226).

Para Laban, nesta fase inicial a criança deve apenas reagir a estímulos e não imitar, empregando suas próprias ideias e esforços. O professor não deve corrigir os movimentos e nem tentar ajustá-los a normas. Também não deve exigir precisão ou concentração e nem impor formações espaciais. Neste sentido, acredita-se que a Corporeidade é uma possibilidade de ensino para a Dança nesta fase, já que está centrada na questão da descoberta do corpo por meio da experiência e que não se prende a modelos ou a uma determinada técnica, pois como nos diz Calfa, “a corporeidade em sua vigência é o lugar da experiência, é a manifestação do ser sendo na dança [...]”. (2010, p. 17)

No “despertar”, segundo Damásio, o professor deve favorecer através do estímulo, descobertas sobre o peso, o equilíbrio e os contrastes na relação do corpo com o espaço e o tempo (baixo/alto, lento/rápido, grande/pequeno), valorizando as criações da criança. Ele deve estimular a descoberta de diferentes partes do corpo fazendo com que ela perceba as articulações e o espaço em torno dele, desenvolvendo também a percepção do seu volume. Pode também, propor jogos com objetos e com os outros, propiciando a experimentação de qualidades distintas do corpo. De acordo com a autora, o professor deve utilizar verbos de ação capazes de suscitar qualidades distintas nos movimentos das crianças.

Laban diz que posteriormente, ao final desta fase, a criança torna-se mais capaz de expressar-se e já possui o impulso de imitar. Observam-se movimentos

característicos de sua personalidade. Pode-se focar uma parte do corpo por vez, porém, ela ainda precisa usar seu corpo todo como modo de expressão e não estar tecnicamente interessada em uma parte. A partir da observação sobre a tendência do movimento, o professor pode abordar os fatores do movimento.

Ainda de acordo com Laban, nesta fase a criança pode criar sucessões próprias (que estão naturalmente restritas ao seu impulso de mover-se) e aprender a apreciar.

“A corporeidade [...] nos direciona na clarificação ao especular, ao apontar um olhar sobre a gênese do tornar-se, do outrar-se, a uma ontologia do corpo [...]”. (2010, p. 52).

Calfa utiliza o termo “outrar-se” para se referir à possibilidade de conhecermos o nosso próprio corpo através do outro e de sermos todos os corpos em um. Para Stokoe, ao observarmos o outro conhecemos e reafirmamos o que somos. Para Damásio, ver o outro se movendo é fundamental, pois ao ver o outro se movendo a criança estrutura o seu próprio movimento.

Em relação à repetição do movimento, Stokoe afirma que esta pode ser uma forma de aprofundá-lo e enriquecê-lo e também um aprendizado quanto a novas possibilidades de utilização do corpo. “Desde que a criança não perca sua motivação, ela poderá, quantas vezes desejar, voltar ao mesmo tema. É através do processo de repetição que se pode aprofundar e enriquecer todo um vocabulário de movimento e expressividade”. (1987, p. 22).

Stokoe divide as técnicas do movimento corporal em: o corpo (sensopercepção, motricidade e tônus), o corpo no espaço, o corpo e suas qualidades de movimento.

Na primeira, tem como objetivo o desenvolvimento dos sentidos, tanto os exteroceptivos (visão, audição, paladar, tato, olfato), que proporcionam informações sobre o mundo exterior e a parte externa do corpo, como interoceptivos, que dão as informações sobre o interior do corpo, especialmente os propioceptivos (as sensações de motricidade, peso e localização do corpo), que incluem os cinestésicos, relacionados à percepção dos movimentos.

Sá Earp considera três aspectos do corpo (físico, mental e emocional) que se encontram integrados. Sua proposta consiste numa teoria inédita de dança calcada nos princípios que regem a ação corporal, a partir dos estudos dos *parâmetros do movimento, espaço, forma, dinâmica, tempo*, onde o Corpo como um referencial

permanente, está constantemente envolvido em descobertas das quais a técnica e a criatividade jamais se desvinculam (GUALTER & PEREIRA, 2000).

Em relação aos parâmetros movimento e espaço, Earp coloca elementos fundamentais para o trabalho com a criança que está iniciando na Dança. São eles:

Parâmetro Movimento

- Os movimentos básicos (translação e rotação);
- Os estados do movimento (potencial e liberado) e suas combinações (sucessivas e simultâneas);
- As "famílias" do movimento (transferências, locomoções, voltas, saltos, quedas, elevações);
- Os contatos e os apoios;
- Os modos de execução (conduzido, balanceado, percutido, vibratório, lançado, ondulante e pendular).

Parâmetro espaço/forma:

- Os planos e as direções (vertical e horizontal);
- Os sentidos (direita, esquerda, cima, baixo, frente, trás);
- A altura e os níveis (vertical, diagonal baixo, médio, alto);
- Profundidade (perto, longe);
- Trajetórias (reta, curva, sinuosa)
- O preenchimento dos espaços;
- Distribuição do grupo em quadrantes;
- Posições dos membros inferiores (1ª a 8ª) básicas (em contato com o chão) e iniciais (tirando o contato de uma das pernas);
- O eixo corporal (equilíbrio e desequilíbrio);
- Formas geométricas definidas (ponto e linhas: reta, curva, angular e mista);
- Formas topológicas (idéia de amassar, torcer, moldar);
- Bases de apoio (em suspensão, de pé, ajoelhada, sentada, deitada em decúbito ventral, dorsal e lateral, invertida, combinada).

Em relação ao corpo no espaço, Stokoe procura abordá-lo de forma concreta, dividindo-o em espaço pessoal (aquele ocupado pelo corpo), o espaço parcial (constituído pelo espaço imediato que circunda o corpo), o espaço total (abarcado

pelo deslocamento do corpo) e ainda, o espaço social (aquele que compartilhamos com os demais), cada um destes integrando o anterior.

Para Damásio, no “despertar” a criança “[...] constrói seu espaço em referencia a seu próprio corpo: perto do seu corpo, espaço periférico, em volta da sua esfera (Kinesfera⁴)” (p. 232). Ela começa a aprender as noções de alto, baixo, frente, costas, lado a lado com o parceiro, um na frente do outro, trocar de lugar. São capazes de se situar em relação a uma ou a muitas pessoas e aos objetos da sala. Podem ser exploradas as direções básicas (lembrando-se que a sua lateralidade ainda está em construção).

Espaço é, essencialmente, o fruto de uma arrumação, de um espaçamento, o que foi deixado em seu limite. O espaçado é o que, a cada vez, se propicia e, com isso, se articula, ou seja, através de uma coisa do tipo da ponte. Por isso, os espaços recebem sua essência dos lugares e não do espaço. (HEIDEGGER, 2001, p. 134 apud CALFA, 2010).

Calfa aborda o espaço pela perspectiva da poética, destacando, a partir do pensamento de Heidegger, a diferença entre espaço e lugar. “[...] O lugar é [...] o que condensa em sua essência a possibilidade de encontro, único e singular [...]” (2010, p. 35). Sendo assim, entende que corpo é lugar, é ponte, abertura, ou seja, proximidade e afastamento de infinitos caminhos para a travessia da linguagem. Nesta perspectiva, “o espaço retrata a questão do próprio, destacando que cada um é uma incessante tomada de posições, que não se faz a partir da extensão, mas pelo que está em si mesmo [...]” (CALFA, 2014, aula de Corporeidade).

Segundo Calfa, o espaço e o tempo não estão dissociados, e esta relação aponta para o próprio, ao colocar-se na tensão de ser e estar, que indica tomar posição, pôr-se. Desta forma, o espaço é concebido a partir do corpo, ele se funda no Ser.

⁴ Segundo Marques (1999), Laban explica que “O alcance normal de nossos membros quando se esticam ao máximo para longe de nosso corpo sem que se altere a posição determina os limites naturais do espaço pessoal ou *cnesfera*” (p. 69), fora dessa esfera está o espaço geral. Quando ocorrem as locomoções, o espaço pessoal entra no espaço geral.

2.2.2. A expressão corporal

Sem o corpo o homem não existe como tal; valorizamos o corpo à medida que contemplamos o ser humano enquanto entidade que deve desenvolver-se como uma estrutura integrada em movimento, e questionamos a progressiva dicotomização que nossa sociedade tende a fomentar entre nossas áreas psíquica e corporal. (STOKOE, 1987, p. 15)

De acordo com Stokoe, “o corpo é o único instrumento de expressão utilizado pelo homem desde que nasce” (p. 20). Porém, apesar de questionar a dicotomização do homem pela sociedade, ao utilizar o termo instrumento, podemos perceber que a autora comete o mesmo erro de Descartes, reduzindo-o novamente à sua antiga condição de objeto no sentido de ser apenas um intermediário. Ao dizer que o corpo é um instrumento, coloca-o na função de objeto utilizado a serviço da expressão.

Segundo Stokoe, a expressão corporal engloba a sensibilização e a conscientização de nós mesmos, e por sua condição de linguagem, é um meio de comunicação. Para Calfa (2010), o corpo é o Ser na sua totalidade e nisto reside a diferença entre a linguagem e a comunicação na Dança. A comunicação limita-se à transmissão (tendo o corpo como um meio) e à recepção de uma mensagem, enquanto que a linguagem pressupõe a fala, que é subjetiva e singular, não estando a serviço de uma representação, mas de uma necessidade de dizer do corpo, manifestada na Dança.

[...] ao olhar e tocar o corpo do outro [...] conheço meu corpo pelo que vejo de similar no corpo do outro, percebo minhas reações a essa aproximação e observo as reações do outro perante essa relação (STOKOE, 1987, p. 24).

Em seu estudo, Stokoe observou três níveis na relação com o outro que podem ser explorados no processo de pesquisa do corpo. São eles: ação e reação, ação e imitação e ação e observação. Pode-se dizer com isso, que para a criança em fase ainda egocêntrica, ao pesquisar o próprio corpo e também o corpo do outro, desenvolve-se a possibilidade de diálogo, ou seja, de uma relação de fala e de escuta.

Von Laban (1978, apud GARAUDY, 1980) dizia que era possível definir e descrever qualquer movimento a partir de quatro parâmetros, que, por sua vez, norteiam as questões fundamentais do sistema criado por ele. São elas:

1. “Qual a parte do corpo que se move?”
2. Em que direção do espaço vai o movimento?”
3. Qual é a velocidade de sua execução?”
4. Qual é o grau de intensidade da energia muscular desprendida?”

Para Laban, “a riqueza de movimento na dança moderna exige um enfoque diferente de seu ensinamento”. Assim, conclui que “[...] em vez de estudar cada movimento particular, pode-se compreender e praticar o princípio do movimento” (LABAN, 1990, p. 16).

No mesmo sentido, Stokoe afirma que todo movimento do corpo é definível qualitativamente em relação à sua organização temporal-espacial-energética, e que isso nos remete à nossa definição de transformação de ações cotidianas em dança.

[...] cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória. Essa excitação tem por resultado o esforço interno, voluntário ou involuntário, ou impulso para o movimento (LABAN, 1990, p. 49).

Para Laban, as ações simbólicas não são meras representações da vida cotidiana. As imitações dos atos do dia-a-dia não são simbólicas. Os movimentos isolados são semelhantes às palavras de uma língua, não dando nenhuma impressão definida, nem tampouco, um fluir de ideias. É o arranjo das expressões de esforços da vida cotidiana em ritmos e sequência lógicos que simbolizam as ideias, pois “a dança usa o movimento como linguagem poética” (1990, p. 140).

De acordo com Stokoe, a dança não é apenas cópia ou imitação de criações alheias, mas também é uma criação pessoal, que está baseada no nosso corpo e seus movimentos funcionais, porém, com uma categoria a mais: a criatividade, ou seja, a escolha das ações que o indivíduo deseja realizar e desenvolver a partir de um tema, de uma ideia, de um objeto ou de um estímulo, com os quais possa construir uma relação. Sendo assim, podemos afirmar que na medida em que lança mão de diversos estímulos e estudos de temas acerca do corpo o estudo da corporeidade é, potencialmente, um processo de criação na Dança.

2.3. Os processos artísticos da Dança na pré-escola: a Corporeidade como caminho

“O corpo é a matéria-prima da Dança. Matéria enquanto o que é mais substancial. O mergulho na corporeidade nos leva a este lugar do corpo e escapa de tê-lo enquanto objeto para a Dança” (CALFA, 2013, aula de Corporeidade).

Ao contrário de um objeto a serviço de uma determinada técnica, Calfa entende o corpo como a “matéria-prima” da Dança. Mas a palavra matéria aqui não é colocada no sentido de substância material, e sim como derivação do latim *máter*, que significa mãe, origem, princípio; aquela que doa ao mundo e depois se retrai, se resguarda, para que em sua fecundidade, possa se doar novamente (CALFA, 2010).

Assim também é visto por Calfa o processo de criação na Dança, como uma gestação, um processo de doação ao mundo e de esvaziamento, para que uma nova concepção aconteça, no qual “[...] o movimento torna-se no seu vigor, o fluxo gerador do pensar, e não o invólucro na rigidez das formas como proposição ao corpo, determinando respostas prontas [...]” (p.48).

Para que este processo aconteça, devemos considerar alguns elementos fundamentais que o compõe. São eles: a linguagem, a escuta, a imagem, o lúdico, a experiência, a descoberta, a criação e a composição.

2.3.1. A linguagem

A corporeidade é o caminho para a linguagem na dança, no entrelaçar da memória, fundando no tempo o habitar poético, é na linguagem e pela linguagem que se dá o sentido do agir, a *poiesis*⁵ como acontecer apropriante, a busca do sentido. É o chamamento da liberdade que nos chega pelo apelo do Ser, na tensão da necessidade e daquilo que somos. (CALFA, 2010, p. 34).

Para Heidegger (2003), a linguagem é o lugar do Ser, onde o Ser se diz. Transportando este pensamento para a Dança, Calfa coloca em sua tese que, a Corporeidade como processo artístico nos leva a uma infinita saga pelo dizer do corpo, através da qual concretizamos a sua fala poética, numa busca pelas suas questões mais profundas. Sendo assim, acredita que é pela Corporeidade que a Dança torna-se linguagem ou *logos*⁶, “aquilo que [...] nos leva a pensar o ser sendo corpo, enquanto manifestação na Dança, [...] (2010, p. 99).

“Na concretude do corpo, a dança é o instante na vigência da coisa, que não se explica, é o incorporar na essência da ação, manifestando-se no corporar do corpo o incorpóreo”. (CALFA, 2010, p.180). A partir da ideia de Heidegger (2003) sobre “o corporar do corpo”⁷, Calfa desenvolve em sua tese, “A corporificação na dança”, como sendo a reunião do “ser-corpo”, ou seja, aquilo que nos chega como testemunho da existência. Neste sentido, a Corporeidade na Dança passa a ser a necessidade do corpo manifestar-se, aquilo que existe na criação como vontade, e não como representação “é trazer no gesto a ação essencial [...] na plena manifestação da *physis*⁸ [...]” (2010, p.21). Transpondo mais uma vez o pensamento de Heidegger para a Dança, Calfa considera a *poiesis* como a manifestação do Ser sendo corpo. Ela propõe um resgate do movimento autêntico em detrimento da padronização e do apelo ao virtuosismo ainda presentes na Dança, desbravando, desta forma, novos caminhos para a questão dos processos artísticos de experimentação e criação no estudo da Corporeidade.

⁵ Para Castro (2006), podemos e devemos entender a *póiesis* como a essência do agir. mas esta está estreitamente ligada à essência da linguagem.

⁶ Segundo Castro, 2004, p. 7 apud Calfa, 2010, p. 98 “Logos é dizer, é linguagem, é ser [...] O ser se dizendo é a linguagem”.

⁷ De acordo com Heidegger, o “corporar do corpo” determina-se a partir do modo de meu ser” (HEIDEGGER, 2001, p. 114 apud NUNES, 2004).

⁸ Segundo Castro (2006), *physis* quer dizer realidade.

De acordo com Calfa, “a experiência proporcionada pela Corporeidade levamos ao movimento que surge pela vontade de dizer do corpo, a uma incessante busca pela sua verdade, é [...] um caminho a que se destina na ação à verdade do Ser [...]” (2010, p. 99). Desta forma, entende que, a Dança enquanto linguagem consiste não no movimento padronizado e representativo, mas naquele que é genuíno e sempre inaugural, pois a linguagem é sempre subjetiva. Assim, a fala do corpo, aquela que surge desta necessidade humana de se dizer, de mostrar pelo movimento o que é próprio de cada um, se manifesta na Dança. É deixar vigorar o próprio trazendo-o à presença, [...] “é o nascer de uma fala que corresponde [...] às questões mais profundas de cada corpo [...]” (p. 25) é o sentido da ação.

Assim compreendida, a essência da linguagem na Dança torna-se a experiência de realizar o modo de ser, o homem na sua vigência. O Ser sendo corpo manifesta-se pela narrativa poética da Dança.

2.3.2. A escuta

Segundo Calfa (2010), a linguagem é sempre uma possibilidade de fala. Porém, esta fala a que se refere, consiste na possibilidade de enunciação, ou seja, da fala que se manifesta por meio da ação. Desta forma, ela é sempre singular. A linguagem vai além da comunicação, pois se deixa atravessar pelo outro. Assim, só é possível haver fala quando há uma escuta.

Na relação professor x aluno isto não é diferente. Só será possível estabelecer efetivamente um diálogo, no qual o aluno tenha esta possibilidade de fala, se o professor estiver aberto a escutá-lo. Através desta relação de fala e escuta, é possível então compreender as necessidades do aluno e, desta forma, nortear o caminho que se deve percorrer ao longo do processo, determinando-se que tipo de ações devem ser planejadas.

A criança tem uma grande capacidade de se doar ao mundo, por isso, ela se sente muito mais livre para experimentar e para criar que adulto. Nesta fase, ela ainda não está presa a nenhuma técnica de Dança e ainda não é completamente influenciada pela cultura, por isso, está mais aberta ao novo. Isto é um ponto positivo para aquele professor que tem *escuta*, pois ao escutar o aluno, ele pode lançar mão de determinados estímulos que irão propiciar a sua descoberta do mundo através do corpo.

2.3.3. A experiência e a descoberta

Faz-se necessário pensar a diferença entre o corpo como experimento e experiência; o experimento baseia-se em algo mensurável, dominável em seu procedimento, conduzindo de forma calculada a uma determinada resposta, e na sua execução conduzir a ação, a partir do que é posto. A experiência nos coloca, necessariamente, frente ao lugar como experiênciação, no explorar da possibilidade do corpo, propondo na sua essência, a vigência da corporeidade ao acolher o que se reúne de forma integradora, deixa ser, dá espaço para que o questionar se faça presente, ampliando sua ação, ao colocar-se no operar da obra. (CALFA, 2010, p. 110).

No ensino tradicional da Dança, e muitas vezes mesmo na dança contemporânea, o domínio da técnica é o objetivo principal. Para isso, o corpo deve enquadrar-se a um determinado modelo que possua todas as qualidades necessárias à execução de um repertório de movimentos específicos, “[...] esvaziando na dança o sentido da corporeidade enquanto essência” (CALFA, 2010, P. 45).

A ideia de tecer o processo de criação na construção da obra artística proposta por Calfa, nos leva a questionar a técnica e a sua abordagem na Dança. A valorização do saber fazer em detrimento da experiência do que é próprio. A Dança enquanto linguagem precisa ir além em seu fazer, além do domínio de uma determinada técnica e do virtuosismo a serviço deste ou daquele estilo, para que possa chegar ao lugar do saber mostrar e de deixar vir à tona as questões do corpo no fazer artístico, que ao se “[...] libertar para *poiesis*, traz no gesto o sentido do agir” (p.172).

De acordo com Calfa,

[...] A dança em seu processo artístico, ao se deslocar para objeto de vivência, experimento ou instrumento, no âmbito da estética, distancia-se dos fenômenos corporais em sua dinâmica, deste traço fundamental da corporeidade, à sua condição de ser-no-mundo, a espacialidade essencial da presença na dança. (CALFA, 2010, p. 40).

Acredita-se aqui, que a corporeidade aplica-se ao ensino de Dança para a pré-escola na medida em que sua prática está baseada na experiência e na descoberta do corpo, fundamentais a esta fase. Com esse enfoque, a Dança não exige do corpo nenhuma aptidão física e muito menos respostas pré-determinadas,

permitindo que ele viva por sua vontade, o movimento em suas infinitas possibilidades, já que

A corporeidade não é algo pronto e acabado, é o agir; então, ao tratá-la como questão e não como conceito, desejamos que o corpo não seja homogeneizado e capturado por um sistema universal, ao contrário, seja o lugar onde quebramos o hábito fortalecido pela rigidez dos costumes [...] (CALFA, 2010, p. 47)

Para Calfa, “a corporeidade em sua vigência é o lugar da experiência, é a manifestação do ser sendo na dança, ao possibilitar que o corpo viva a presença na travessia da linguagem, trazendo em sua dimensão ontológica a busca do tempo oportuno, o seu *kairos*, e isto é o acontecer poético na dança” (2010, p. 17). Se orientada através do estímulo à experiência, a descoberta da corporeidade pode ser um modo da criança conhecer não só o próprio corpo, mas também as relações que ele estabelece com o mundo ao seu redor, com o espaço, com o outro e com os objetos.

2.3.4. A ludicidade

É fundamental ressaltarmos neste trabalho que os processos de experimentação e de descoberta do corpo pela criança devem acontecer por meio da ludicidade. Mas o que seria a ludicidade na Dança?

De acordo com Huizinga,

O latim cobre todo o terreno do jogo com uma única palavra: *ludus*, de *ludere* [...]. Sua etimologia não parece residir na esfera do movimento rápido, e sim da não-seriedade, e particularmente na da “ilusão” e da “simulação”. *Ludus* abrange os jogos infantis, a recreação, as competições, as representações litúrgicas e teatrais e os jogos de azar. (1999, p. 41)

Huizinga define como características lúdicas: a ordem, a tensão, a solenidade, o ritmo e o entusiasmo. De acordo com Calfa (2013), o termo Dança deriva do alemão *tanz*, que significa tensão ou jogo de forças. Neste sentido, a palavra Dança remete a energia, potência que vigora entre o nosso mundo interior e o mundo exterior.

A função do jogo [...] pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa [...] Representar significa mostrar, e isto pode consistir simplesmente na exibição, perante um público, de uma característica natural (HUIZINGA, 1999, p. 16).

Huizinga considera a Dança a mais pura e perfeita forma lúdica da Arte. A partir da sua definição sobre a função do jogo, podemos classificar a ludicidade na Dança dentro do aspecto da representação. Mas a representação a que o autor se refere não é uma representação meramente simbólica, pois

A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente “transportada” de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem, contudo perder inteiramente o sentido da “realidade habitual”. Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é imaginação, no sentido original do termo. (1999, p. 17)

O sentido original do termo imaginação colocado por Huizinga, é o da fantasia, da faculdade criadora, do devaneio, realizado pela criança em forma de brincadeira.

Por caracterizar-se em uma evasão consciente da vida real, de acordo com Huizinga, dentro do círculo do jogo, as leis e os costumes do cotidiano perdem a validade. A criança domina como ninguém esta evasão consciente da realidade. Ao brincar, ela se transporta temporariamente para um mundo de fantasia, de um fazer extraordinário no qual ela realmente acredita.

Para Huizinga, “o jogo se baseia na manipulação de certas imagens, numa certa imaginação da realidade (ou seja, a transformação desta em imagens) [...]” (1999, p.7). A arte por sua vez também é uma transformação da realidade em imagens. Sendo assim, podemos afirmar que é por meio do seu universo lúdico que se pode motivar a criança a, através da Arte, recriar a realidade.

Através da imaginação, a criança pode transformar seu corpo no que desejar. Desta maneira, ela pode estar experimentando a sua plasticidade, as infinitas formas que ele pode assumir no espaço e as diferentes qualidades que os seus movimentos podem ter.

Podemos concluir com isso, que a ludicidade na Dança pode ser entendida como um processo de descoberta do corpo pela criança através de uma evasão da vida cotidiana e de uma realização da sua imaginação criadora.

2.3.5. A imagem e a criação

A imagem não quer dizer uma impressão, mas aquilo que surge de algo [...] oferece ao corpo a oportunidade de um dizer que não é para ser explicado, mas vivenciado e recriado. Concebida a partir do símbolo, a imagem se refere à forma de evocar ao transferir e trazer à lembrança arquétipos a partir do modelo que toma como origem [...]. (CALFA, 2011, p. 276).

Ao tratarmos sobre a corporeidade enquanto possibilidade de manifestação da fala poética do corpo, devemos considerar que a questão da imagem está intimamente relacionada ao processo de criação.

Segundo Paz (1996) citado por Calfa, “a imagem não explica: convida-nos a recriá-la [...]”. Assim, ressalta que “torna-se relevante trazer a imagem como presença e doação, não ser confundida como uma simples metáfora, neste sentido, não ser usada como uma informação, a serviço de uma comunicação imediata a ser rapidamente digerida [...]” (CALFA, 2011, p. 97).

Em pesquisa anterior a respeito do desenvolvimento cognitivo pela Dança, abordou-se a questão da “metáfora do movimento”, ou seja, da imagem evocada através da memória associativa no processo de criação em Dança. Porém, a metáfora de expressão na Dança traz a questão da imagem em seu aspecto simbólico, como uma representação estética das experiências vividas (TRIGO, 2010).

A criança entre quatro e seis anos utiliza a metáfora no movimento expressivo concebendo-o de maneira representativa. Porém, podemos dizer que representar sua ideia sobre alguma coisa é um primeiro passo para que ela perceba o seu corpo como linguagem. O que se deve ter em mente é que, conforme Heidegger (2001, apud Calfa 2011), o dizer poético fala por imagens ou imaginações, sem se restringir à descrição do objeto, mas pela construção da narrativa na linguagem.

Na proposta desenvolvida por Calfa para uma metodologia sobre o estudo da Corporeidade, entende-se que a questão da imagem na Dança vai além da simples metáfora, pois ela não é apenas uma forma de representar de uma ideia no seu sentido figurado. Por isso, a imagem suscitada no processo de criação não deve ter como objetivo a representação da realidade sobre alguma coisa, ou algum sentimento/emoção, e sim que ela se constitua como o eixo de uma ação poética que se manifesta na Dança e que, portanto, não tem uma função simbólica. Desta

forma, A imagem no processo de criação na Dança pela perspectiva da poética se caracteriza por uma “imagem imaginada”⁹.

Neste ponto podemos estabelecer uma relação entre o pensamento de Calfa e de Bachelard em sua fenomenologia da imaginação criadora e da imagem poética, na qual nos explica

A constituição e dinamização de uma lógica imaginal no tratamento da criação poética e artística. Nessa abordagem, as imagens poéticas norteiam a criação e a reflexão do poeta ou artista. Trata-se de imagens não figurais de natureza imprevisível, acausal e, por isso, desvinculadas da experiência sensível ou da replicação direta dos fatos da memória. Surgem em nossa consciência imaginante não como estruturas representacionais, mas como dinâmicas de “conceitos imagéticos”. (BACHELARD, 1957; 1970 apud MURAD, 2010, p.3).

Segundo Bachelard (1993), para esclarecer filosoficamente o problema da imagem poética, é preciso chegar a uma fenomenologia da imaginação, já que só a consideração do início da imagem numa consciência individual pode ajudar-nos a reconstituir a subjetividade das imagens. Em seus estudos, Bachelard considera que a imaginação é a faculdade de produzir imagens e que a imagem poética não tem necessidade de um saber, pois ela vem antes do pensamento.

De acordo com Murad

“na perspectiva bachelardiana, o ato criador imagético é ao mesmo tempo originário e originante na imersão devaneante [...] A atividade imaginadora, que atua nesta instância que antecede ao pensamento, dá-se por meio do devaneio. O devaneio é este sonhar acordado, este estado de semi-inconsciência propiciatório da apreensão dos fenômenos.” (2000, p.2; 1999, p. 5).

Trazendo o pensamento de Bachelard para a Dança, podemos dizer então que a atividade imaginadora está relacionada com a criação do movimento e que, ao mesmo tempo, a visualidade do movimento gera em nós as imagens, aquelas que segundo Calfa (2010), se “tecem” na composição da obra, no “texto” da Dança, produzindo assim, a sua poética visual.

⁹ Segundo Murad (1999, 2000), as imagens imaginadas são virtualidades imagéticas sem configuração, que Bachelard (1947) define como “élans imagéticos”, “orientações germinais” — **imagens primeiras** que fundam e dinamizam o Ser imaginante.

Para Calfa, busca-se na Dança “[...] fazer da imagem a fonte de uma ação inaugural, pois a partir dela podemos falar de nós mesmos e de tudo que nos rodeia” (2011, p. 278). No mesmo sentido, Bachelard afirma que a repercussão da imagem poética, ou seja, da “invasão” do ser pela poesia, irá convidar-nos a um aprofundamento da nossa própria existência, pois como explica Murad,

[...] o que substancializa esta consciência imaginante é o surgimento sem preparação ou causa determinada da Imagem poética na Imaginação do devaneador. Uma imagem que é apreendida numa repercussão profunda do Ser, onde inexiste a dualidade do Ser e do objeto. Onde os fatos memoriais de nossa existência ou de nossa psicologia pessoal "desaparecem" e somos invadidos pela presença do imemorial, quando saímos desta temporalidade comum, "horizontal" e ascendemos numa temporalidade vertical. Entramos assim no espaço-tempo do poético desta "imagem que tem sonoridade de Ser" (BACHELARD, 1957, 1970, apud MURAD, 1999, p.6).

Segundo Murad (1999), esta atividade devaneante visa à realização-criação de uma Obra. As imagens poéticas que emergem do devaneio tem sempre um destino, estão a buscar a concretização de um Mundo outro. Sendo assim, podemos considerar que, no processo de criação da Dança, as imagens poéticas que emergem no devaneio concretizam-se no movimento, e que ao mesmo tempo, a Dança “fala” por meio da imagem em movimento.

2.3.6. A composição

Há corpo na dança, ou seria melhor dizer: a dança está no corpo? Ao pensarmos na dança neste sentido, somos, durante o processo de composição, arrebatados pelo caráter de coisa da obra, porque na coisa produzida, a obra sempre nos diz algo diferente do que a mera coisa propriamente é. Ela nos leva a conhecer o outro que se revela na unidade da obra. Desse modo, a composição é sempre um processo de desencobrimento [...]. (CALFA, 2010, p. 170)

Inspirada pelo texto de Marina Colasanti¹⁰, Calfa se utiliza de algumas imagens como a teia, a tessitura, os fios e a trama, para explicar sua concepção em relação à composição na Dança. Ela encontra

[...] na imagem da tessitura o sentido da composição para pensar a dança, gerado pelo movimento contínuo do pensar no agir, pela reflexão nos fios que se tecem e trançam as questões, e nos lançam em sua urdidura a trama da obra (p. 12). [...] a tessitura é o caminho pelo qual se realiza a construção da narrativa na dança, que nos conduz a uma não territorialização do corpo, e sim a configuração de percursos infinitos (2010, p. 56).

Baseada em Heidegger (2001), Calfa entende o significado palavra composição como “estar em posição com”, pois “a obra na trama do corpo cria a tessitura do tempo e do espaço na composição da dança”. (2010, p. 191). Assim, a composição se realiza no espaço e no tempo, no percurso feito pela escrita do movimento na Dança, pois “[...] ao tecer construímos ponto a ponto, no fluxo contínuo do corpo os percursos de uma escrita na produção da obra, o texto; assim, segue na narrativa na dança, a tessitura da linguagem [...]” (p. 16).

A criança descobre o mundo pelo movimento. Para ela, o pensar e o agir não são coisas distintas como para os adultos, que ao longo da sua vida foram “adestrados” pelo sistema educacional a tolher o corpo e a pensar somente com a cabeça. Por isso, podemos dizer que a Dança tem uma grande potencial enquanto área de conhecimento.

¹⁰ “A moça tecelã”. In: Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento. Rio de Janeiro: Nórdica, 1982.

A teia é o entrelaçamento que se faz pela tensão gerada pelo diálogo, ao trazer nos fios o caminho que se coloca a questão do corpo, como uma experiência, espacial e temporal, torna-se a passagem, entre a linha e os nós, do vazio como doação do silêncio; fazendo neste atravessamento o espaço da escuta e da fala [...]. (CALFA, 2010, p. 53).

Calfa diz que “a composição na Dança põe o ser em contato consigo mesmo, e também com tudo que é e está sendo, reúne-se na obra o ser em si mesmo, na regência da verdade, disparando no corpo a força da criação [...]” (2010, p. 169).

A partir das imagens utilizadas por Calfa, compreende-se que o processo de composição na Dança deve ser a costura de tudo o que foi experimentado e criado no processo de ensino. Quando falamos da Dança na Educação, isto se torna ainda mais relevante, pois tudo que é construído coletivamente deve fazer parte da trama da obra.

2.3. A metodologia de Calfa

2.4.1. O programa da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade

A disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade integra a grade curricular dos três cursos de Graduação em Dança da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que são: o curso de Licenciatura em Dança, o curso de Bacharelado em Dança e o de Bacharelado em Teoria da Dança.

Para estes três cursos, temos como ementa desta disciplina o seguinte texto:

A corporeidade e as concepções de corpo na sociedade atual. Contextualização das formas de expressão do corpo para a dança enquanto linguagem na cultura em que está inserido, a partir de representações simbólicas. Estruturação como processo de interpretação e criação para a dança (Disponível em: <https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/97233485-2A4-F712-0040-4EB2D4E5BA28.html>. Acesso em 30/05/2014).

A Professora Dra. Maria Ignez de Souza Calfa, ministra a disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade para os cursos de Dança da UFRJ desde 1998. Ao longo deste tempo, Calfa vem desenvolvendo uma metodologia própria a fim de atender aos seus objetivos, fundamentada em uma pesquisa Ontológica, Fenomenológica e Poética sobre o corpo e a Dança e que privilegia os seus aspectos filosóficos culturais e artísticos como foi discutido ao longo deste trabalho. Sendo assim, as unidades e os temas propostos por Calfa no programa da disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade surgiram a partir das questões suscitadas por esta pesquisa.

O programa desenvolvido por Calfa é dividido em quatro unidades, que por sua vez, são subdivididas cada uma em diversos temas de aulas. Ele pode ser apresentado da seguinte forma:

UNIDADES	TEMAS DAS AULAS
Unidade I: A Corporeidade como questão	<ul style="list-style-type: none"> • O que é corporeidade (a corporeidade como questão e como conceito, memória, Identidade e diferença, corpo e natureza, corpo e cultura) • A corporeidade como pensamento fenomenológico, ontológico e poético do corpo (os paradigmas do corpo, o corpo como linguagem) • O chamado à corporeidade
Unidade II: Cartografias do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo grande/ corpo pequeno • Diálogo com o peso • Cartografia I (espelho e imagem) • Cartografia II (relação o corpo e o outro) • Cartografia III (correspondência com o corpo) • Cartografia IV (cartas sobre o corpo)
Unidade III: Corpo-terra	<ul style="list-style-type: none"> • Corredor sensorial • Corpo X natureza e seus elementos • O corpo e o barro
Unidade IV: Relação todo X parte	<ul style="list-style-type: none"> • Pedigrafia • Membros inferiores • Membros superiores • Coluna vertebral
Unidade V: Diálogos poéticos do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Estímulo literário, sonoro e visual • Relação corpo X objeto • Relação corpo e espaço

Calça traz uma abordagem diferenciada do estudo da Corporeidade em relação ao processo de investigação das possibilidades do corpo, visto que, ao invés de uma investigação analítica e anatômica, busca privilegiar a questão da percepção e da experiência na sua descoberta, na qual o sentir, o pensar e o agir encontram-se em comunhão.

Numa proposta de caráter interdisciplinar, estabelece em sua metodologia “diálogos poéticos do corpo” com outras linguagens como a literatura, a imagem, o som e o objeto.

Abordando a Corporeidade como uma questão, suscita discussões filosóficas a respeito do corpo, da linguagem, da identidade e da memória na Dança.

Arrisco-me a dizer que Calça traz um novo paradigma para a questão dos processos artísticos na Dança, considerando a Corporeidade como o seu pensar poético. Com base em um estudo ontológico, fenomenológico e poético, nos traz também uma nova maneira de se pensar a questão técnica na Dança.

2.4.2. Aplicações na pré-escola

A partir dos temas abordados por Calfa na disciplina Introdução ao Estudo da Corporeidade, iremos propor agora uma aplicação de alguns destes temas para o ensino de Dança na Pré-escola, elencados de acordo com a sua adequação à faixa etária dos alunos e ao estágio de desenvolvimento no qual eles se encontram.

Os temas selecionados foram:

Unidades	Temas
Cartografias do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Corpo grande, corpo pequeno • Diálogo com o peso • Silhueta • Espelho e imagem • Relação o corpo e o outro
Unidade relação todo X parte	<ul style="list-style-type: none"> • Pedigrafia • Membros inferiores • Membros superiores • Coluna vertebral
Corpo-terra	<ul style="list-style-type: none"> • Corredor sensorial • O corpo e o barro
Diálogos poéticos do corpo	<ul style="list-style-type: none"> • Estimulo literário • Estimulo sonoro • Relação corpo x objeto

A seguir, serão apresentados a fundamentação dos temas elencados, a sua relevância para a para o ensino de Dança na Pré-escola e os procedimentos metodológicos adotados por Calfa nos cursos superiores de Dança.

2.4.2.1. Cartografias do corpo

É com este olhar que tratamos a corporeidade como presença, ao marcar no corpo a diferença entre espaço e lugar, pois identificamos que o lugar é aquele que não foi deixado em seu limite, fruto de uma arrumação; mas o que condensa em sua essência, colocando-se como possibilidade de encontro, único e singular, o que se reúne de forma integradora, no enraizamento do corpo-terra. (CALFA, 2010, p.28).

O tema cartografia se originou a partir da busca pelo entendimento do corpo enquanto lugar. O termo geográfico, que se refere ao mapeamento de uma localidade, nos traz a ideia do corpo como território, aquilo que se enraíza, se funda.

Compreendendo o corpo como lugar, Calfa remete-se a questão do enraizamento do homem através da imagem do “corpo-terra” (terra que em grego diz-se *gaia*¹¹-vida), a morada do homem, o assentamento do ser, o lugar onde se dá o fecundo, o fértil, o que nasce, o que se enraíza e se frutifica, propondo a partir desta concepção, a cartografia do corpo como um dos temas de sua metodologia.

Calfa aborda a cartografia como uma possibilidade de diálogo entre o Ser e o seu corpo, um estado de correspondência no qual o corpo é, ao mesmo tempo, destinatário e remetente.

¹¹ Calfa define a palavra *gaia* “[...] ressaltada em seu sentido originário, como fonte de recursos do próprio homem, essência, doando-se e retraindo-se [...]” (2010, p. 49).

Temas elencados:
“Corpo grande e corpo pequeno”

“Esta aula busca o pensamento ontológico do corpo, um resgate através da memória a fim de percebermos nos movimentos humanos a nossa ancestralidade e também a relação entre o humano e o animal na corporeidade”. (CALFA, 2013, aula de Introdução ao Estudo da Corporeidade).

Elencamos este tema, pois o movimento de expansão e recolhimento como visto na seção 2.2.1, torna-se uma questão fundamental para que a criança possa tomar consciência do seu espaço pessoal (Kinesfera) e da amplitude de movimento dos seus membros nos diferentes planos. A relevância do tema para o ensino de Dança na Pré-escola também consiste em abordar os movimentos instintivos do bebê (os quais Laban coloca como fundamentais para o trabalho de iniciação à Dança) e a evolução dos movimentos locomotores até a posição bípede através do qual se pode iniciar um processo de amadurecimento motor.

Calfa busca explorar as diversas bases de apoio, as passagens pelos decúbitos, os movimentos de proximidade e distanciamento das partes, os movimentos dos animais, a percepção do espaço ocupado pelo corpo, seu tamanho e seus limites espaciais, a consciência do alinhamento do corpo no espaço através da localização das partes, a relação entre as partes e as formas de locomoção (rastejar, engatinhar, quadrupedar, em base de pé) numa espécie de trajetória pelos movimentos locomotores básicos.

“Diálogo com o peso”

Esta aula tem como objetivo perceber as relações do peso do próprio corpo (partes X todo) e como o peso influencia na relação do corpo com o espaço por meio das transferências, das locomoções, das quedas e dos apoios.

A criança em fase pré-escolar está em pleno desenvolvimento do equilíbrio. A percepção do peso das partes e do seu corpo como um todo pode ajudá-la a desenvolver o seu equilíbrio. Além disso, o tema evidencia o caráter interdisciplinar da metodologia de Calfa, considerando as relações que estabelece com as noções

de pesado e leve, trazendo a possibilidade de uma abordagem concreta destes conteúdos.

Como procedimentos metodológicos se propõe a manipulação das partes do corpo do outro percebendo o seu peso, a exploração das transferências e da soltura do peso do corpo pelo espaço; percepção do peso do corpo como um todo e das suas partes em relação ao outro (soltura e suporte do peso); quedas (cedendo o peso do corpo ao chão).

“Silhueta”

A linguagem é nossa terra, é solo fértil que traz o homem para o seu habitar, o corpo no assentamento de si mesmo, chão sobre o qual repousa o fundamento de sua morada. Está para além do aspecto visível e aparente das coisas, de uma expressão. Ela se dá na luta do que se mostra e do que se oculta [...] (CALFA, 2010, p. 29).

A palavra silhueta significa desenho ou contorno. Neste tema, a cartografia é elaborada a partir do contorno do corpo. Porém, como vimos no capítulo anterior, a experiência sobre o corpo deve ir além dos seus limites físicos. Pensando nisto, Calfa propõe para o tema, o mapeamento de pontos do seu território, a partir de questões que levam o aluno a estabelecer um diálogo com seu próprio corpo e a buscar o que há nele além do que se apresenta como visível.

A relevância deste tema para o ensino de dança para a criança está na questão da observação e da percepção da forma e do tamanho do seu corpo e também do corpo do outro, a partir das quais ela pode começar a elaborar a sua imagem corporal.

Calfa propõe em sua metodologia para os cursos superiores de Dança, um mapeamento do corpo através do desenho do seu contorno em um papel. No desenho da silhueta são localizadas partes do corpo a partir de determinadas questões. Os pontos mapeados são expressos em cores, imagens e palavras. Propõe-se também que o aluno trace um percurso estabelecendo uma relação entre estas partes. Como uma relação de espelho, sugere-se trazer para o próprio corpo este percurso, transformando-o em movimento e buscando um fluxo contínuo entre as partes. Experimenta-se este fluxo explorando o espaço, em outras bases e variando sua dinâmica.

“O corpo e o outro”

“O outro é a possibilidade que ainda se desdobra na ação de se especular. É a possibilidade de `outrar-se`, como diz Guimarães Rosa, de ver neste corpo o que é singular, a sua singularidade” (CALFA, 2013).

A relevância deste tema consiste na possibilidade de “outrar-se”, ou seja, perceber-se no outro e na possibilidade de ser infinitos corpos em um.

Propõe-se a observação do outro, percepção dos traços essenciais da sua corporeidade. Apropriação das características observadas no outro, tomada de consciência sobre a sua própria corporeidade através da observação do outro. Identificar-se pelo movimento do outro.

“Espelho e imagem”

A vigência é a presença, que traz na ação de pensar o especular, ou seja, de especular-se, explorando intensamente no corpo as inúmeras trajetórias de adentrar-se a própria imagem, como possibilidade que nos leva ao lugar da questão, revelando-se na imagem do espelho a experiência do ver-se (CALFA, 2010, p. 99).

Esta aula propõe uma especulação do corpo através do uso do espelho no seu sentido essencial, que vem do latim *especulum*, que significa especular. “O objetivo é tirar o sentido de funcionalidade do objeto para dar-lhe outro sentido, que é o de especular-se [...]”. “Especular não é simplesmente olhar, é a experiência de ver-se...”. “Não basta olhar é preciso ver. Mire e veja...”. (CALFA, 2012, aula de Corporeidade).

Nesta aula são utilizados espelhos de tamanhos diversos através dos quais os alunos realizam a experiência de especular-se. Também se propõe um jogo de aproximação e afastamento proporcionando que esta especulação seja feita de diversos ângulos (por perspectivas diversas). E especulação das partes e do corpo como um todo e a utilização de uma parte como espelho.

Assim como os temas “silhueta” e “o corpo e o outro”, sua relevância está na elaboração da auto-imagem, porém, enfatizando mais a questão da especulação de si mesmo.

2.4.2.2. Relação Todo X Parte

Esta unidade busca um estudo sobre as partes do corpo, porém, sem que se perca a noção de sua totalidade.

A relevância dos temas elencados consiste em desenvolver na criança a sua capacidade de observação e de percepção, a sua imagem corporal e noções como maior, menor, grande, pequeno, e do gradativo domínio da autonomia das partes, já abordadas na seção 2.2.1 como fundamentais na fase pré-escolar.

Temas elencados:

Membros superiores

Os membros superiores são uma parte do corpo que possui muitas articulações e com isso uma grande mobilidade. Esta grande mobilidade lhe confere também uma característica plástica, no sentido de permitir à criança explorar inúmeras possibilidades na criação de formas com esta parte. A relevância da experiência com os membros superiores para a pré-escola consiste também, no desenvolvimento da coordenação motora e da autonomia da parte em relação ao corpo como um todo.

Calfa nos sugere uma percepção das articulações por meio do toque (as possibilidades de movimento, a amplitude dos movimentos, as direções ósseas), a percepção da parte em contato com o chão, movimentá-la em contato com o chão, perceber os apoios que se criam, explorar mudanças de posição no espaço, mudanças de níveis e mudanças de base por meio dos apoios, deslocar pelo espaço tendo o membro superior como liderança, explorar as nuances de força. Manipular o membro superior do outro alterando sua posição no espaço pela articulação da parte (níveis, bases).

Membros Inferiores

Os membros inferiores são talvez a parte mais importante a ser abordada nesta fase, já que são responsáveis pela locomoção e pelos movimentos fundamentais como o andar, o correr e o saltar.

Calfa busca nesta aula, explorar as possibilidades de movimento das articulações, manipular a própria parte, movimentar a parte do outro, movimentar-se pelo espaço pela liderança da parte, perceber o peso desta parte.

“Pedigrafia”

“A que lugares teus pés te levam?”

Os pés são uma parte do corpo muitas vezes escondida seja por preconceito ou por vergonha. Ficar descalço, perceber as sensações que vem do pé, tocar o próprio pé e o pé do outro, são ações que podem proporcionar a criança um melhor relação com seu o corpo e com o outro e a elevar a sua auto-estima.

Sentir os pés no chão como as “raízes” do corpo, manipular os pés, tocá-los de diferentes maneiras, sentir sua textura (partes moles, ossos), sentir a temperatura, tocar o outro com os pés, explorar as possibilidades de movimento dos pés, perceber os pés em relação ao corpo como um todo, experimentar diversas formas de apoio e de deslocamento no espaço pelos pés, impulsionar o corpo com os pés são estratégias utilizadas por Calfa nesta aula. Outra proposta é fazer o contorno do pé em uma folha de papel e depois transformá-lo em uma imagem.

Coluna vertebral:

A abordagem deste tema é de extrema importância para que a criança desenvolva a consciência do papel da coluna no seu eixo corporal nas diferentes posturas que o corpo pode assumir. A consciência desta parte também irá influenciar no desenvolvimento do equilíbrio estático e dinâmico da criança.

Como procedimentos metodológicos temos: perceber o contato da coluna com o chão, torcer a coluna, localizar as partes movimentadas pela coluna em

relação ao corpo como um todo (tronco, bacia, púbis), enrolar e desenrolar a coluna percebendo as vértebras, retificar a coluna, curvar a coluna, estabelecer diferentes contatos, toques e apoios com o outro por meio das costas, estimular o movimento pelo toque, locomover pelo espaço com o outro pela relação de costas com costas, explorar a relação frente e costas com o outro, criar uma dinâmica para a relação com o outro, movimentar a coluna a partir do estímulo musical.

2.4.2.3. Corpo-Terra

Temas elencados:

“Os sentidos do corpo”

Escrevo-te toda inteira e sinto um sabor em ser e sabor-a-ti é abstrato como o instante. É também com o corpo todo que pinto os meus quadros e na tela fixo o incorpóreo, eu corpo a corpo comigo mesma. Não se compreende musica, ouve-se. Ouve-me então com teu corpo inteiro. (LISPECTOR, 1998, p.3)

O tema “os sentidos do corpo” foi elencado porque entende-se que o corpo é a forma que a criança tem de conhecer o mundo ao seu redor, e que através do estímulo aos sentidos ela pode aguçar a sua percepção sobre as coisas do mundo.

Neste tema é proposta uma experiência através do estímulo aos sentidos do corpo (visão, audição, olfato e paladar). Cria-se um “corredor” com diversos estímulos aos sentidos utilizando-se materiais que incluem refletores, tecidos, pedras, folhas secas, flores, argila, mel, limão, cravo, canela, café, hortelã, bacias com água, bambu, areia, etc. Vendados, de modo a potencializar os outros sentidos, os alunos são guiados pelos colegas por este corredor. Em outro momento a experiência é pelo sentido visual através das cores.

“O corpo e o barro”

“A nossa matéria é a mesma, mas nenhuma forma é igual. A forma (do grego *morfo*) se transforma, não é uma fôrma”. (CALFA, 2013, aula de Corporeidade).

Esta aula é inspirada no método da Eutonia de Gerda Alexander. Tem como objetivo compreender o corpo enquanto matéria, palavra que vem do grego *máter*, que significa mãe, origem, lugar ou coisa em que algo se origina.

Assim como os temas “O espelho” e “O corpo e o outro”, este tema foi elencado por ser uma possibilidade para a criança de desenvolvimento da sua imagem corporal.

Os procedimentos propostos neste tema são: perceber por meio do toque a estrutura óssea, a forma, o tônus, desenho de cada parte, a textura do corpo, moldar e esculpir o corpo dando-lhe uma forma. Manipular o barro e perceber as sensações

que ele causa no corpo, esculpir um corpo em barro. Escrever no papel as sensações que se teve quando estava esculpindo, o que imaginava ser este corpo com os olhos fechados e o que viu quando abriu os olhos.

Questões a investigar:

- ✓ De que somos feitos?
- ✓ Que matéria é essa que me compõe?
- ✓ De onde se origina essa matéria?
- ✓ Que propriedades ela tem?
- ✓ Percebo algum traço meu neste corpo?

2.4.2.4. Diálogos poéticos do corpo

Temas elencados:

“Corpo e Objeto”

O menino que era esquerdo viu no meio do quintal um pente. O pente estava próximo de não ser mais um pente. Estaria mais perto de ser uma folha dentada. Dentada um tanto que já se havia incluído no chão que nem pedra, um caramujo, um sapo. Era alguma coisa nova o pente [...] (BARROS, 2010)

Como vimos no capítulo anterior, a ludicidade deve ser a diretriz de todo o trabalho com crianças. O tema “Corpo e objeto” irá permitir que a criança expresse sua imaginação e sua criatividade, ressignificando o mundo ao seu redor a partir do seu olhar.

De olhos fechados, propõe-se tocar o objeto percebendo a forma, a textura, o peso, o cheiro. Questionar o que é, como é, para que serve, quais ações ele permite experimentar, como posso transportá-lo no espaço, em que parte do meu corpo ele cabe. Pensar no objeto como uma extensão do corpo, deixar que ele conduza o corpo pelo espaço. Reproduzir o movimento sem o objeto. Imaginar no que este objeto pode se transformar e traduzir em movimentos.

Estímulo Sonoro

Com este tema Calfa propõe um diálogo entre o corpo e o som. Abordar este tema na pré-escola torna-se relevante na medida em que a relação entre o corpo e o som e entre o corpo e a música é um caminho para o desenvolvimento do ritmo e da expressão corporal.

Calfa adota como procedimentos para esta aula ouvir a música de olhos fechados; perceber o som da música ressoando na parte e sua trajetória no corpo; transformar esta trajetória em movimento; realizar um “coro de colunas”, no qual um grupo executa suas sequencias individuais enquanto a outra parte da turma aprecia.

Estímulo Literário

Neste tema Calfa propõe um diálogo entre o corpo e a palavra, no qual a palavra remete a imagem que por sua vez, como vimos no capítulo anterior, se constitui num estímulo para a criação do movimento.

Estratégias que estabeleçam uma relação entre o gesto e a palavra adotadas no estudo da Corporeidade na pré-escola podem também estimular tanto o desenvolvimento da linguagem quanto o processo de alfabetização da criança.

Como procedimentos para os cursos de Dança, Calfa propõe o estudo do texto “O oratório do corpo” a partir do qual são suscitadas diversas questões acerca do corpo. Selecionando-se trechos do texto propõe uma conciliação entre palavra e gesto através da “escuta” do corpo.

2.5. Uma experiência na Rede Municipal de Ensino

Atuando como professora de Educação Física na Rede Municipal do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de aplicar na prática, a maior parte dos temas da metodologia de Calfa para o estudo da Corporeidade, propostos neste trabalho como relevantes ao ensino de Dança na Pré-escola.

A Corporeidade foi aplicada como conteúdo da Educação Física no primeiro bimestre do ano letivo de 2014 em seis turmas do Espaço de Desenvolvimento Infantil Frei Orlando, compostas cada uma por uma média de vinte e cinco alunos com idades entre 4, 5 e 6 anos. O tempo de duração das aulas foi o padrão para esta faixa etária que é de 40 minutos e a frequência das aulas foi de duas vezes por semana.

Dentre os temas elencados foram aplicados na prática os seguintes: corpo grande e corpo pequeno; silhueta; membros superiores; pedigrafia; membros inferiores; diálogo com o peso; coluna; corpo e objeto; estímulo sonoro e estímulo literário. Os temas “Os sentidos do corpo” e “O corpo e o barro” não puderam ser aplicados devido à falta de recursos materiais.

Para a elaboração de uma proposta de aplicação prática da metodologia em questão, foram realizadas adaptações nos planos das aulas levando em consideração a faixa etária dos alunos, a duração das aulas, os recursos disponíveis e os objetivos a serem alcançados.

Inicialmente, foi pensada a questão da progressão destes conteúdos. Porém, o que se percebeu, é que não existe necessariamente uma progressão ideal a ser seguida. Na verdade, por sua característica de experiência, eles podem ser abordados de acordo com o desenvolvimento do processo.



O primeiro tema abordado com as turmas do EDI Frei Orlando foi “silhueta”. O objetivo com esta aula foi o desenvolvimento da imagem corporal. Sendo assim, os procedimentos foram adaptados com o intuito de estimular à observação e à percepção do corpo do outro e, conseqüentemente, do próprio corpo. As estratégias utilizadas foram: traçar o contorno do corpo do colega no chão com giz branco, tocar nas partes desenhadas, completar a silhueta do corpo do colega com as partes do corpo que faltavam (rosto, cabelo,

unhas, umbigo,...), entrar e sair do desenho do próprio corpo (noção de dentro e fora). Outra estratégia inserida na aula foi que os alunos comparassem o tamanho dos corpos e também que observassem que o corpo tem dois lados (lateralidade).



O tema silhueta se adequa muito bem à faixa etária. O que se pôde observar nesta experiência, foi o fato de que as crianças tendiam a formar grupos para realizar o contorno do corpo de um colega.

Após a silhueta, realizamos a aula do tema “corpo grande e corpo pequeno”. Para a aplicação deste tema na pré-escola, definiu-se como objetivo a percepção do corpo na sua relação com o espaço próprio e com o espaço geral. As adaptações necessárias foram em relação à questão da abstração, já que, segundo Calfa, nesta

fase é necessário que o professor traga a experiência o mais próximo possível da concretude. Sendo assim, ao invés de máximo do corpo, podemos sugerir, por exemplo, que este menor objeto da sala, feijão. Ao invés de maior do corpo, podemos perguntar, por exemplo:



podemos perguntar, por exemplo: *Como o gato se espreguiça? Como fica o corpo dele ao se espreguiçar? “Ele vai lá longe...”* (fala de um aluno).

As formas de locomoção pelo espaço foram abordadas na sua relação com os movimentos dos animais (rastejar, rolar, engatinhar, quadrupedar, em dois apoios). Esta estratégia também proporcionou a relação com o próprio corpo e com o outro através do toque. *Como o gato toma banho? Como o gato faz carinho no outro?*

Ao alcançarem a base de pé, sugeriu-se que as crianças experimentassem o corpo de forma global, explorando com isso, os giros, os saltos, as locomoções e as mudanças de nível. *O que podemos fazer de pé?*



Na aula seguinte foi realizada uma junção dos temas “O corpo e o Outro” e “O espelho”, já que ambos privilegiam o desenvolvimento das capacidades de observação e percepção, levando à consciência de si mesmo através do outro.

Como não havia o recurso do espelho, a questão da especulação não pôde ser abordada. Para adaptação do tema “o corpo e o outro”, foi realizado o “jogo da sombra”, no qual um deveria ser a sombra do outro ao andar. No tema “o espelho”, as adaptações necessárias foram jogos em duplas. No primeiro um deveria imitar o movimento do outro como um espelho e no segundo um experimentava a plasticidade do corpo do outro no papel de escultor e depois reproduzia a forma criada.



Entrando na unidade “relação parte X todo”, a terceira aula foi sobre os membros superiores. Além da conscientização através das descobertas sobre a sua localização e da identificação das suas partes e articulações, sobre as suas possibilidades de movimento e do desenvolvimento da coordenação motora, um dos objetivos desta aula foi experimentar a plasticidade dos membros superiores. Para isto, pensou-se em estratégias lúdicas na abordagem do tema, como imaginar que o colega era um boneco de pano e manipular o braço dele, deslocar seu boneco pelo espaço através do movimento desta parte, explorar as diversas formas que o membro superior pode assumir, experimentar diferentes ações e realizar estas ações em diferentes dinâmicas.

“Os dedos da mão”:
 Dedo mindinho,
 Seu vizinho,
 Pai de todos,
 Fura bolo,
 Mata piolho! (Folclore brasileiro)

Aprofundando ainda mais a unidade, sugere-se aqui uma aula abordando as mãos como tema, na qual podem ser incluídas as cantigas de roda e os brinquedos cantados com o objetivo de conscientizar a criança sobre esta parte e sobre a sua relação com o corpo como um todo. Sugere-se como procedimentos na pré-escola o contorno da mão com giz, o jogo de sombras imaginando que as mãos se transformam em animais, experimentar as ações das mãos (pegar, amassar, puxar, apertar, beliscar, apoiar, empurrar,...), a percepção das articulações e das suas partes, a lateralidade (direita e esquerda), os contatos entre as mãos e das mãos com outras partes do corpo.

*“Movimentar é bom, bom, bom, bom,
Bombombombom, bom, bom, bom, bom,
Por isso agora eu vou me movimentar,
Que é pra não enferrujar!”(SOUZA, 1987)*

Outro tema da unidade “relação parte X todo” realizado em aula foi membros inferiores. A adaptação para a pré-escola exigiu uma ação mais lúdica, utilizando-se um boneco articulado feito com papelão e barbante. Ao “desenferrujar” o boneco, as crianças iam identificando as partes do corpo dele, os pontos de ligação entre estas partes (articulações) e localizando-as no seu próprio corpo. A questão da lateralidade também pode ser abordada através desta estratégia. *Quantos lados tem o corpo? Quantas pernas temos? Qual o nome delas? Através dos movimentos do membro inferior explorar os*



através desta estratégia. *Quantos lados tem o corpo? Quantas pernas temos? Qual o nome delas? Através dos movimentos do membro inferior*

do membro inferior explorar os movimentos do membro inferior



processo de criação propôs-se a experimentação em duplas transformando as pernas formas de objetos.



Da mesma maneira, o tema “pedigrafi” foi abordado enfocando-se ações lúdicas como meio para os processos de experimentação e descoberta.

O simples fato de descalçar-se já é um aprendizado nesta fase.



Poder sentir os pés em contato com o chão, perceber a sua temperatura, a sua textura, a sua consistência, já torna a aula um acontecimento extraordinário para a criança. A partir daí ela sente-se motivada a viver novas experiências como descobrir as partes do pé e as diversas formas

de contatos e de apoios possíveis para caminhar locomovendo-se pelo espaço.

Foram realizados alguns jogos, como uma conversa entre os pés e tentar pegar o pé do colega com o próprio pé. Foram utilizadas também imagens, a fim de estimular às ações como movimentar o pé como se fosse uma minhoca (movimento ondulante) e juntar todos os pés formando uma flor (flexão).

Onde fica a bacia? *“Na cozinha!”*

Assim como em “corpo grande e corpo pequeno”, o tema “coluna” foi trabalhado atentando-se sempre para a questão das imagens concretas, já que as metáforas de ações como torcer, enrolar, desenrolar e retificar, são ainda muito abstratas para a criança nesta fase. Então foi preciso primeiro lembrar como se torce a roupa para depois se compreender como o corpo pode ser torcido, como é uma régua e experimentar transformar suas costas em uma, como se enrola e desenrola uma linha para poder enrolar e desenrolar a coluna.



Como estratégia de sensibilização pediu-se que os alunos dedilhassem a coluna do colega e sentissem que existem partes duras (ossos) e partes moles (músculos). Criando-se um jogo, no qual um deveria tocar nas costas do colega e como resposta, o outro deveria realizar um movimento com esta parte. Aos poucos, através do estímulo musical foram percebendo que a coluna podia dançar.

O espaço também foi explorado quando os alunos tentaram locomover-se sem perder o contato de costas com costas passando por diversas bases.





Com o objetivo de desenvolvimento do equilíbrio através da percepção do peso do corpo e de suas partes, o tema “diálogo com o peso” também precisou ser adaptado para a pré-escola no sentido trazer imagens mais concretas para a criança. Propomos para isto, a utilização de objetos de pesos diversos como bolas, por exemplo, o que proporciona à criança compreender conceitos fundamentais nesta fase como leve, pesado, maior, menor, através da sua experiência. De acordo com Calfa, tais adaptações evidenciam o caráter interdisciplinar da Corporeidade, ou seja, a sua possibilidade de relacionar seus conteúdos com outros campos disciplinares.

Imaginar que está carregando algo muito pesado e imaginar que o colega é uma folha seca e soprá-lo pelo espaço, foram estratégias que ajudaram a desenvolver a percepção da força enquanto fator do movimento. O jogo do “João teimoso” e o “tapete de corpos” no qual cada um rolava por cima dos colegas também foram estratégias lúdicas utilizadas nesta aula.

“O vento soprou de leve.
 Balançou as flores pra lá e pra cá
 O vento soprou frio no rosto dos meninos.
 O vento soprou forte.
 Levou o chapéu de Juca...
 Bateu portas e janelas com força”.
 (trecho do livro “O vento” de MARY & ELIARDO FRANÇA)



Na unidade “diálogos poéticos do corpo”, os temas “corpo e objeto”, “estímulo sonoro” e “estímulo literário”, tiveram como objetivo o desenvolvimento da linguagem através de estímulos diversos.

As adaptações realizadas foram: utilização de livro de história infantil, através do qual se propôs às crianças que ouvissem uma história e que imaginassem os personagens, os lugares, as coisas, os cheiros, as cores, etc. e que depois elas reproduzissem o que imaginaram através de movimentos e sons com o corpo. Para isso, buscou-se enfatizar as ações e as sensações contidas na história e a relação do corpo no espaço. Outras estratégias utilizadas foram realizar um movimento para cada



palavra dita pelo professor e, ao inverso, dar uma palavra para o movimento. Depois se variou a dinâmica dos movimentos como, por exemplo: cair em câmera lenta.

Para o tema “corpo e objeto”, utilizou-se objetos de diversos tamanhos e formas. De olhos fechados, pediu-se que os alunos percebessem através do toque, a forma do objeto e que depois tentassem reproduzir esta forma com o

corpo. Também foram exploradas as locomoções pelo espaço sugeridas pelo objeto como voar, deslizar, saltar, e rolar deixando que o objeto conduzisse o movimento do corpo. Buscou-se com isso, estimular a experiência com o espaço (experimentando diferentes níveis, direções, sentidos e trajetórias). Sem o objeto, pediu-se que as crianças reproduzissem estas ações com o corpo.



O último tema abordado foi “estímulo sonoro”. Foram usados nesta aula, materiais recicláveis com os quais as próprias crianças construíram seus instrumentos para a produção de som e ritmo. Perceber a qualidade do som e traduzir isto com a voz e com o movimento, criar sequencias rítmicas com os objetos e transformar em sequencias de movimentos foram as estratégias utilizadas nesta aula através das quais também foi possível enfatizar a questão da velocidade do movimento.



3. CONCLUSÃO

A revisão bibliográfica realizada neste trabalho e aplicada na prática com alunos da rede municipal de ensino através da metodologia de Calfa reforçaram a afirmação de Laban (1990) de que o ensino de Dança pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Através desta revisão, vimos que a iniciação à Dança em fase pré-escolar caracteriza-se por um “despertar” do corpo, no qual a criança deve ser levada a descobri-lo através da experiência.

Considerando que na fase pré-escolar, a criança está com sua linguagem corporal em pleno vigor e predisposta a aprender através do corpo, podemos dizer que este estudo foi oportuno e que vem confirmar que a Dança é uma importante forma de desenvolvimento humano nesta fase.

Após esta pesquisa, podemos entender como objetivos principais para a Dança na Pré-escola, além do desenvolvimento psicomotor, o conhecimento e a autonomia das partes do corpo partindo da sua globalidade, o estímulo para que a criança empregue suas próprias ideias e esforços, a descoberta sobre as relações do corpo com o peso, o espaço e o tempo, a conscientização e a sensibilização de si mesmo através da observação do outro, o estímulo sensorial, a percepção das qualidades da ação corporal e o desenvolvimento da expressão e da criatividade.

Ficou evidente durante este trabalho, que estes objetivos só podem ser alcançados nesta fase se for levado em consideração o estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra. Por isso, ressaltamos a importância de abordar o corpo de uma forma global, através de estratégias lúdicas e que propiciem a compreensão de conceitos abstratos partindo-se da sua concretude, como o peso e o espaço por exemplo.

A relação com o outro e as ações coletivas, presentes a todo o momento nos processos contidos na proposta apresentada, evidenciam também, a contribuição da Dança para o desenvolvimento da criança no aspecto afetivo e social, na medida em que são estimulados, o reconhecimento e valorização das diferenças e o cuidado com o outro. Com isso, podemos afirmar que através deste tipo de prática, a criança pode exercer o respeito ao outro aprendendo a conviver em grupo e começar a construir a sua própria identidade.

Compreendendo a Corporeidade em sua essência, como uma aproximação e reconhecimento do corpo para além do seu aspecto físico, Calfa traz uma perspectiva poética para o seu estudo na Dança, tendo como fundamento, a vigência do humano no corpo. Olhando a Dança por esta perspectiva, Calfa faz surgir a questão da linguagem, ou a experiência de realizar o modo de ser. Sendo assim, a Corporeidade passa a ser uma questão e não uma explicação acerca do corpo.

Através de uma análise do estudo de Calfa foi possível identificar os elementos fundamentais que devem nortear o processo de ensino da Dança tendo a Corporeidade como caminho e que permeiam a sua metodologia. São eles: a linguagem, a escuta, a experiência e a descoberta, a ludicidade, a imagem e a criação, a composição.

A proposta de aplicação elaborada nesta pesquisa nos leva a crer que a hipótese de que a Corporeidade pode se constituir em uma metodologia para o ensino da Dança na Pré-escola é verdadeira. Isto porque, o diálogo estabelecido entre os autores que fundamentaram esta pesquisa mostrou que os temas elencados e os procedimentos adotados para a aplicação da metodologia de Calfa satisfazem aos objetivos identificados e, sendo assim, podem atender as necessidades da pré-escola.

A aplicação da metodologia de Calfa na rede municipal, a observação e o registro das experiências contribuíram para dar consistência à proposta, deixando claro quais são as adaptações necessárias a serem adotadas nesta esta faixa etária e os desdobramentos possíveis para os temas.

Concluiu-se também que, devido ao seu caráter interdisciplinar e à abrangência dos temas abordados, o estudo da corporeidade na pré-escola pela abordagem de Calfa pode contribuir no processo de alfabetização e na aquisição de noções básicas da Matemática assim como de outras áreas de conhecimento como as de tamanho, peso, distância e localização.

Este estudo contribuiu para minha prática como professora de Educação Física e futura Licenciada em Dança nos sentido de que me fez refletir sobre questões ainda pouco discutidas como a poética, e que podem levar a novas possibilidades para se abordar o corpo na iniciação à Dança.

As reflexões suscitadas a partir desta pesquisa nos fazem vislumbrar a abertura de novas perspectivas no sentido de um aprofundamento da questão da

Corporeidade enquanto metodologia e processo de criação artística no ensino da Dança em geral.

4. REFERENCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BARROS, Manoel. **Memórias inventadas: a infância de Manoel de Barros**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. Lei nº 9.394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 30/05/2014.

CALFA, Maria Ignez de Souza. **A corporificação na dança**. Tese apresentada ao programa de Pós-graduação em Ciência da Literatura da UFRJ. Rio de Janeiro, 2010.

CALFA, Maria Ignez de Souza. Tessituras Poéticas do Corpo. In: **Arte: corpo, mundo e terra**/organização Manuel Antônio de Castro – Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

_____. O descortinar da imagem poética. In: **Poética e diálogo: caminhos de pensamento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2011.

CASTRO, Manuel Antônio de. **Linguagem: nosso maior bem**. In: Aulas Inaugurais. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, 2004.

CASTRO, Manuel Antonio de. **Interdisciplinaridade poética: o entre**. In: Revista Tempo Brasileiro. n. 164, 2006.

DAMÁSIO, Cláudia. A dança para crianças. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.) **Lições de Dança 2**, Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

FERNANDES, Ciane. **Esculturas Líquidas: a pré-expressividade e a forma fluida na dança educativa (pós) moderna**. In: Caderno CEDES 53, Dança Educação.1.ed.São Paulo: Ed. da Unicampi, 2001.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 8. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GUALTER, K.; PEREIRA, P. **Fundamentos da Dança**. Departamento de Arte Corporal - UFRJ. Rio de Janeiro, 2000.

HEIDEGGER, Martin. **A caminho da linguagem**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

<http://www.defnarede.com/e.html>

<http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/E%C3%AEdos>

<https://siga.ufrj.br/sira/repositorio-curriculo/disciplinas/97233485-92A4-F712-0040-4EB2D4E5BA28.html>

<http://travessiapoetica.blogspot.com.br/#uds-search-results>

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens. O Jogo como elemento da cultura**. Ed. Perspectiva. 4ª edição. 1999. São Paulo

LABAN, Rudolf. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1990.

_____. **Domínio do Movimento**. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

LAPIERRE, Andre e B. Aucouturier. **A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação**. Trad. De Márcia Lewis. Porto Alegre, Artes Médicas, 1988. 88p. 2ª edição

LISPECTOR, Clarice. **Água Viva**. Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MARCONI M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MARQUES, Isabel A. **Ensino de Dança Hoje**. São Paulo: Cortez, 1999.

MURAD, Carlos Alberto. **A imaginação criadora e o gesto projetual**. Revista Estudos em Design, v.7, n. 3, p. 11-23, dez. 1999.

_____. **Linhas Estelares e traçados do pensamento criador**. Revista Porto Arte: Porto Alegre, v. 17, n 29, p. 67-80, nov. 2010.

_____. **O fotográfico e o fotopoético na criação imagética.** In: Anais do IV SIGRAD - Construindo o espaço digital, IPPUR/UFRJ, Rio de Janeiro, 2000, p. 1-3.

NUNES, Benedito. **Physis, Natura - Heidegger e Merleau-Ponty.** Natureza Humana, v.6 n.2, São Paulo, dez. 2004.

SOUZA, Liliane Carvalho de. **Movimentar é bom.** UFRJ. 2003

TRIGO, Carla Verônica Cesar. **Influências da abordagem dos conceitos abstratos da Dança-Educativa para o desenvolvimento da Inteligência.** Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Educação Física Escolar. UERJ, Rio de Janeiro, 2010.

STOKOE, Patrícia & HARF, Ruth. **Expressão Corporal na pré- escola.** São Paulo: Summus, 1987.v. 30 tradução Beatriz A. Cannabrava.

SCHUBACK, Márcia Sá Cavalcante. As cordas serenas de Ulisses. In: **Ensaio de filosofia - Homenagem a Emmanuel Carenerio Leão.** Márcia S.C. Schuback (org.). Petrópolis: Vozes, 1999, p. 172. Disponível em <http://www.dicpoetica.lettras.ufrj.br/index.php/E%C3%AEdos>. Acesso em 30/05/2014.