

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ÂNGELA FERREIRA DA SILVA

PROJETO DANÇA CRIANÇA E ESCOLA
CIDADÃ: O APRENDIZADO DA DANÇA
E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Porto Alegre
2007

ÂNGELA FERREIRA DA SILVA

PROJETO DANÇA CRIANÇA E ESCOLA
CIDADÃ: O APRENDIZADO DA DANÇA
E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dr. Nara Guazelli Bernardes

Porto Alegre

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S586p Silva, Ângela Ferreira da
Projeto Dança Criança e Escola Cidadã: o aprendizado
da dança e a construção de significados. / Ângela Ferreira da
Silva. – Porto Alegre, 2007.
115 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de
Educação, PUCRS.

Orientação: Profa. Dra. Nara Guazelli Bernardes.

1. Dança - Escola. 2. Dança - Ensino.
3. Educação Estética. 4. Escola Cidadã. I. Título.

CDD 793.3

Ficha elaborada pela bibliotecária Cíntia Borges Greff CRB 10/1437

ÂNGELA FERREIRA DA SILVA

PROJETO DANÇA CRIANÇA E ESCOLA
CIDADÃ: O APRENDIZADO DA DANÇA
E A CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 19 de dezembro de 2007

Banca Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Nara Guazelli Bernardes
PUCRS

Profa. Dra. Lizete Arnizaut Vargas
UFRGS

Prof. Dr. Juan Jose Mouriño Mosquera
PUCRS

*Ao Francisco e à Letícia que fazem
minha vida ser mais bela, dedico esta dissertação.*

AGRADECIMENTOS

*À minha orientadora, Profa. Dra. Nara Guazelli Bernardes,
Pelo apoio, disponibilidade, carinho, paciência e confiança.
Por ter acreditado em mim desde a entrevista para a seleção
do Mestrado até o término da dissertação.*

*Ao Programa de Mestrado em Educação da PUCRS,
Em especial aos professores que me auxiliaram na construção deste trabalho.*

*À CAPES,
Pela bolsa para realizar o Mestrado.*

*Aos colegas do Mestrado,
Pelas conversas, pelas trocas, amizade e convívio.*

*À direção e colegas da EMEI Dom Luis de Nadal,
Pelo apoio, pelos conselhos, pela compreensão.*

*À Leta,
Não só pela acolhida no projeto de dança, mas por me proporcionar fazer parte desta história.
Por seu exemplo de dedicação, sensibilidade e amor pelo trabalho e por seus alunos.*

*Às alunas e familiares do projeto Dança Criança,
Que com sua contribuição, coloriram este trabalho.*

*À EMEF Loureiro da Silva,
Pelo acolhimento e colaboração na realização deste estudo.*

*À Sandra,
Que foi o anjo da guarda da Letícia.*

*Aos amigos, familiares, colegas de trabalho e demais pessoas,
Pelo incentivo para a realização deste curso.*

*“Eu só poderia crer em um
Deus que soubesse dançar”.*

(Nietzsche)

RESUMO

A presente pesquisa, de caráter qualitativo, caracteriza-se como estudo de caso e problematizou a temática dança e educação, focalizando os significados construídos a partir do e no aprendizado da dança para o grupo de alunos envolvidos no projeto Dança Criança. Este projeto existe há 23 anos na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Loureiro da Silva, localizada na Vila Cruzeiro do Sul, bairro periférico de Porto Alegre. A coleta de dados foi feita através de entrevistas semi-estruturadas com 9 integrantes do projeto (faixa etária entre 6 e 14 anos), 3 familiares e 2 professoras, além de conversas informais. Também foram realizadas observações participantes durante as aulas (incluindo os e momentos de entrada e saída) e nas apresentações. O procedimento de análise dos dados foi baseado na análise de conteúdo que gerou as seguintes categorias: significados e sentimentos em relação à dança; motivação para aprender dança na escola; expectativas em relação à dança e à vida. O estudo está embasado na perspectiva da educação estética (HERMANN, 2005; DUARTE JR, 1981,1991) e situado na proposta pedagógica da Escola Cidadã (AZEVEDO, 1999, 2000; GADOTTI, 2000). Os resultados apontam, principalmente, que o projeto de dança constitui-se em um importante referencial para esta comunidade em relação à construção de uma aprendizagem significativa e no resgate de sentimentos de participação, integração e mobilização. As representações sociais desveladas na pesquisa indicam que a dança para este grupo dá sentido não só ao aprendizado, mas à própria vida. A partir das constatações da pesquisa, recomenda-se que projetos de educação alternativos sejam incorporados à realidade das escolas, como forma de potencializar o desenvolvimento integral dos alunos e de re-significar o ato educativo, enquanto um ato de construção de conhecimento baseado na alegria e na beleza.

Palavras-chave: Dança e Educação. Educação Estética. Escola Cidadã.

ABSTRACT

The present research, on qualitative character, is characterized as a case study and concerned the thematic dance and education, focusing the meanings built from the dance learning for the group of students involved in the project called “Dança Criança”. This project has been launched twenty three years ago in the Municipal School José Loureiro da Silva, located on the Vila Cruzeiro do Sul, in the suburbs of Porto Alegre. The data collection was made through semi-structured interviews with 9 project members (age group between 6 and 14 years old), 3 relatives and 2 teachers, besides informal talking. Observations were also realized during the classes (including getting in and leaving moments), and during the presentations. The data analysis was based on contents analysis that generated the following categories: (meanings and feelings related to dance; motivation to learn dance at school; expectation in relation to dance itself and life. The study is based on the perspective of aesthetics education (HERMANN, 2005; DUARTE JR, 1981, 1991) and situated in the pedagogical propose of the Escola Cidadã (AZEVEDO, 1999, 2000; GADOTTI, 2000). The results point, principally, that the dance project is constituted by an important referential to this community, concerning a significant learning and on the rescue of participation feelings, integration and mobilization. The social representation revealed in the research, indicates that the dance for this group, does not mean only learning, but the life itself. From the research findings on, it is recommended that the alternative education projects be incorporated to the school’s reality, as a way to potencialize whole student’s development and to give a new meaning to the educational act, while been an act of knowledge construction based on happiness and beauty.

Key-words: Dance and education. Aesthetics education. Escola Cidadã.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO	13
2.1 ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA	13
2.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ	18
2.3 A DANÇA NA ESCOLA	25
2.4 O PROBLEMA DE PESQUISA	32
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA	33
3.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS	34
3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS	35
3.3.1 Entrevistas.....	35
3.3.2 Observação participante.....	36
3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS.....	37
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO.....	40
4.1 SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À DANÇA	40
4.1.1 Dança associada ao belo.....	43
4.1.2 Dança como expressão e ludicidade.....	47
4.1.3 Dança como saber	50
4.1.4 Dança associada à figura feminina	53
4.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DANÇA NA ESCOLA	57
4.2.1 Apresentação.....	59
4.2.2 Aulas prazerosas.....	62
4.2.3 Convívio.....	66
4.2.4 Superação e experimentação de competência	73
4.3 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À DANÇA E À VIDA	75
4.3.1 Apresentar-se no teatro.....	75
4.3.2 Ser bailarina e/ou professora de <i>ballet</i>	79

4.3.3 Aprender de modo significativo	81
4.3.4 Melhorar as condições de vida atuais	83
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
REFERÊNCIAS	91
APÊNDICES.....	95
APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas com alunas	96
APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas com a professora e coordenadora do projeto	97
APÊNDICE C – Roteiro para as entrevistas com familiares das alunas	98
APÊNDICE D – Roteiro para as observações.....	99
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Participantes do Estudo	100
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Escola	101
APÊNDICE G - Fotos	102
ANEXOS	107
ANEXO A - Fotos	108

1 INTRODUÇÃO

A soma de minhas experiências nos âmbitos pessoal, profissional e artístico resultou no interesse em pesquisar sistematicamente as relações entre a vivência educacional da dança e a construção de significados pelos alunos (sujeitos e objetos de análise). É possível separar estas experiências em três grandes momentos: minha vivência como bailarina, minha busca por respostas teóricas como estudante e pesquisadora e minha prática diária como docente em dança e no ensino regular.

Com a formação em Pedagogia e Educação Psicomotora e, cada vez mais certa de que queria trabalhar com dança e educação, construí convicções e concepções (todas provisórias e suscetíveis a mudanças conceituais e paradigmáticas), idealizei um possível encontro entre arte, movimento e educação, mas me decepcionei com a pouca importância dada ao corpo e à arte nos ambientes escolares. Percebi o quão enraizado está o dualismo cartesiano em nossos modelos educativos, nos quais a separação entre corpo e mente, a hierarquização dos saberes e a fragmentação do ser humano ainda estão muito presentes.

Paralelo ao trabalho com dança, às leituras e buscas individuais, comecei a trabalhar com Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME) e passei a incorporar ao currículo das turmas com as quais atuava as vivências artísticas da dança, da música, da literatura e do teatro. Tal experiência proporcionou-me um diálogo entre educação e arte e uma necessidade ainda maior de sistematizar em forma de pesquisa científica minhas descobertas diárias.

Outra experiência importante nessa caminhada foi a participação sistemática em projetos de dança em uma escola da RME, situada na periferia da cidade: Escola Vereador Antônio Giúdice. Também foi importante em meu trabalho a busca por um fazer e aprender dança sem perder a ludicidade proporcionada pelo jogo e exercitando a imaginação e a sensibilidade, tão caras aos artistas e às crianças.

Neste momento, a bailarina de formação clássica, a pesquisadora incansável e a educadora infantil pararam de duelar internamente e passaram a se unir na busca de um ideal maior: a formação de um ser humano indiviso, histórico, político e cujas capacidades e competências são ilimitadas.

A constatação da relevância de propostas curriculares alternativas na construção de uma educação contextualizada e na formação de indivíduos mais críticos e autoconscientes

estimularam-me ainda mais em minha busca teórico-prática e na formulação de alguns questionamentos.

Além disso, minha inserção na proposta pedagógica da Escola Cidadã como professora, propiciou-me um novo olhar sobre as questões da educação, bem como uma formação continuada, que me permitiu vislumbrar possibilidades mais concretas em relação ao encontro da dança com a educação na perspectiva dos princípios de: democracia, cidadania, respeito às diferenças e diversidade cultural (PORTO ALEGRE, 1996).

Face a essas considerações, o tema desta pesquisa é a aprendizagem da dança no contexto da educação popular.

Desta forma, defini os seguintes objetivos para esta pesquisa:

- a) investigar os significados e sentidos construídos no e a partir do aprendizado da dança;
- b) captar os sentimentos e expectativas que as crianças manifestam em função desta vivência;
- c) desvelar fatores motivacionais para a inserção e permanência no projeto de dança;
- d) compreender como esses significados estão conectados à proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

No decorrer da pesquisa procuro responder a estes questionamentos, discutindo, analisando e promovendo um diálogo entre os dados coletados e as teorias que sustentam a inserção da dança no espaço escolar.

Para uma melhor organização do trabalho aqui apresentado Projeto Dança Criança e Escola Cidadã: o aprendizado da dança e a construção de significados, optei pela divisão em capítulos.

No primeiro capítulo – Construção do objeto de estudo – elenquei três temáticas para realizar a revisão da literatura: elementos estéticos da educação, princípios norteadores da Escola Cidadã e a dança na escola. Tais temáticas servem como ponto de apoio para situar o objeto de estudo e explicitar o problema de pesquisa.

No segundo capítulo – Procedimentos metodológicos – defino a opção metodológica da pesquisa: a abordagem qualitativa a partir do estudo de caso. Descrevo também, o campo de investigação, os sujeitos da pesquisa bem como os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo – Análise e discussão – apresento as três categorias temáticas que construí, cada uma dividida em outras quatro subcategorias respectivamente. As categorias

são: significados e sentimentos em relação à dança; motivação para aprender dança na escola e expectativas em relação à dança e à vida.

No quarto e último capítulo exponho as considerações finais desta dissertação.

2 CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ESTUDO

Neste capítulo apresento alguns conceitos que dão sustentação teórica a este trabalho de pesquisa. Considerando a temática dança e educação e a produção científica das respectivas áreas de conhecimento, discuto idéias que aproximam e conectam as duas áreas, bem como situo o estudo na perspectiva da proposta pedagógica da Escola Cidadã da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RME).

Em um primeiro momento trato da questão da estética com base nos estudos de Silva e Loreto (1995) e de Hermann (2005) que analisam as definições do tema propostas por filósofos como Kant, Schiller, Gadamer, Adorno, Nietzsche, Foucault; em seguida, procuro aproximar os conceitos de estética e educação utilizando como referência as reflexões acerca dos fundamentos estéticos da educação propostas por Duarte Júnior (1981,1991).

Em um segundo momento, contextualizo os pressupostos que norteiam a proposta pedagógica da Escola Cidadã, tendo como foco principal a política cultural da Rede Municipal e apresentando como referenciais o documento que estabelece estes princípios (PORTO ALEGRE, 1996), e autores como Barreto (1998), Azevedo (2000) e Gadotti (2000) que problematizam a temática da educação popular.

Por fim, apresento um panorama do processo de inserção da dança no contexto escolar, procurando relacionar os documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (1997) que dão amparo legal para a introdução da dança como disciplina na escola, com a produção teórica de dança e educação (GARAUDY, 1980; DANTAS, 1999; MARQUES, 2001, 2003 ; VARGAS, 2002) e com os projetos implantados na RME de Porto Alegre.

2.1 ELEMENTOS PARA UMA EDUCAÇÃO ESTÉTICA

Neste tópico, com base em Hermann (2005), Silva e Loreto (1995) e Duarte Jr. (1981, 1991) focalizo a questão da educação estética desde um ponto de vista filosófico, bem como trato dos fundamentos estéticos da educação.

Hermann (2005) traça um panorama de como a estética relaciona-se com a educação, historicamente. Segundo a autora, o termo estética tem origem na palavra grega *aisthesis* que significa percepção, sensação, conhecimento sensível. Foi Alexander Baumgarten (século XVIII) quem deu a primeira definição moderna ao termo, em 1750, na obra *Aesthetica*, na qual estética é concebida como ciência do conhecimento sensível ou a ciência preocupada com a definição de beleza.

Para Hermann (2005, p. 33):

a categoria do estético desenvolve-se no século XVIII num contexto de valorização da beleza natural e artística, na perspectiva da experiência evocada pela natureza, pelo impulso ou voz interior. Essa afirmação não pretende negar que há motivos estéticos desde a Antiguidade clássica, passando pela Renascença. Mas no contexto do século XVIII, abre-se um caminho de renovação de contato com as fontes profundas da natureza que confere uma vida mais plena, trazendo condições para romper as barreiras existentes contra a experiência sensível, decorrentes do extremado racionalismo que dominava o cenário filosófico.

Silva e Loreto (1995) afirmam que a tarefa da estética consiste na reflexão acerca dos critérios de apresentação e representação da obra de arte; do que é beleza, do que é arte e para quem se dirige. Acrescentam ainda, que a estética pode ser concebida como o campo de reflexão sobre arte na sua acepção mais ampla: enquanto expressão, comunicação, linguagem, e até mesmo como defensora de valores sociais. Estética seria, portanto a parte da filosofia e, mais modernamente da psicologia, preocupada em buscar significados e sentidos para aquela dimensão da vida na qual o homem experencia o belo.

Pode-se, deste modo compreender que a estética reagiu fortemente ao puro racionalismo, trazendo à tona os sentimentos, a liberdade e a atividade criadora do ser humano. As discussões filosóficas a respeito da estética, do belo, do que é gosto, fizeram emergir, também a ruptura com fortes barreiras existentes contra o sensível e abriram ainda a possibilidade de incorporar à sensibilidade, o bem viver e a espiritualidade (HERMANN, 2005).

Conforme destaca Hermann (2005) neste sentido, inicia-se um processo em que a imaginação, os sentimentos e mesmo a paixão podem dar acesso ao conhecimento. Segundo a autora, vários filósofos preocuparam-se com o conceito de estética na formação do ser humano, tais como: Kant, Adorno, Gadamer, Schiller, Nietzsche e Foucault.

Para Silva e Loreto (1995), Kant (século XVIII) sintetiza em sua obra as concepções de arte, imaginação e gosto. Foi o filósofo quem diferenciou o juízo racional do juízo estético e associou arte ao belo.

O juízo racional é também chamado de juízo determinante, porque ele determina teoricamente um objeto. Já o juízo estético é um juízo reflexionante, pois a representação de um objeto se dá sem conceitos, mediante o prazer que ele proporciona. É o chamado juízo de gosto que não é um juízo teórico, mas baseado no sentimento. Kant propõe a inversão do primado do inteligível sobre o sensível e o surgimento da figura do ser humano criador (SILVA; LORETO, 1995).

Segundo Silva e Loreto (1995), para Kant arte se distingue da natureza na medida em que a primeira é criação humana e a segunda, uma determinação causal. Ou seja, a arte é um livre produto da imaginação humana. Nesta perspectiva, o belo para Kant “não pode ser uma propriedade objetiva das coisas, mas algo que nasce da relação entre o objeto e o sujeito” (SILVA; LORETO, 1995, p. 44). Ou seja, belo é aquilo que agrada segundo o juízo de gosto, alicerçado no sentimento e no prazer.

Hermann (2005) explica que, para Kant, a beleza está associada à boa moralidade e o ser humano deve tornar-se cada vez mais perfeito, usando para isso, tanto a sua razão, quanto a sua sensibilidade. Para o filósofo, o dever do homem para consigo mesmo, é, através da experiência estética, harmonizar sensibilidade e racionalidade de modo a atingir um ideal ético.

Segundo Hermann (2005), Adorno (século XX) em sua obra “Teoria estética” (1970), afirma que o indivíduo burguês teria dificuldade de emitir um juízo de gosto, pois ele é massificado pela indústria cultural. Ele postula que a indústria cultural unifica e homogeneiza os indivíduos, moldando as culturas das sociedades e, que a arte e o belo podem fazer emergir aquilo que escapa à reflexão, aquilo que pode ser capturado somente pela sensibilidade.

Para Adorno (*apud* HERMANN, 2005, p. 39):

o caráter sempre dinâmico e imprevisível da criação artística e a experiência estética ultrapassam as questões de banalização cultural, e a arte é o refúgio para sustentar a subjetividade contra as forças objetivas massificadoras. A arte sempre tem um momento utópico, uma vez que a presença da obra de arte traz consigo a possibilidade do não-existente transcende os antagonismos da vida cotidiana, emancipa a racionalidade do confinamento empírico imediato.

Segundo Hermann (2005), Gadamer (século XX), de modo semelhante a Adorno, apresenta a estética como a possibilidade de nos colocar diante do outro e de outras verdades, que não as verdades científicas, objetivas, racionais. Para ele, a arte não é compreensível somente a partir de processos cognitivos, mas a partir de algo que vai além do conceitual. O autor afirma, em sua obra “Verdade e método” (1977 *apud* HERMANN, 2005), que a experiência da arte nos abre novos horizontes de possibilidades que ampliam nossa autocompreensão, na medida em que ela é capaz de revelar o ser. Para ele, a estética modifica quem a vivencia permitindo uma visão de mundo sob uma outra ótica: a ótica do sensível (HERMANN, 2005).

Na perspectiva da educação estética, Hermann (2005) apresenta Schiller (século XVIII) como o primeiro filósofo, na época moderna, a apontar a força do estético para a educação. Em “Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade” (1795), Schiller, citado por Hermann (2005), apresenta um projeto de como a educação deveria ser. Para ele, o ideal de humanidade depende da educação, e não de processos revolucionários e nem de concepções abstratas. A estética instaura a força do projeto educativo a partir do entrelaçamento entre liberdade e sentimento, colocando-se contra a normatividade abstrata da razão.

A natureza humana para Schiller (*apud* HERMANN, 2005) é constituída por dois impulsos opostos e complementares: o impulso sensível e o impulso formal. O impulso sensível, também chamado de impulso material, diz respeito à dimensão física da existência do homem, às suas experiências no mundo, às transformações e à satisfação de suas necessidades. O impulso formal, por sua vez, tem origem na natureza racional do homem e se refere às disposições formais dos objetos, sua estabilidade e unidade.

A importância da educação reside justamente, em assegurar os limites tanto do impulso sensível, quanto do impulso formal. Essa harmonização se daria pelo impulso lúdico, no qual o homem atinge o ideal de beleza a partir do jogo (entendido como criação). É a estética e não a razão que confere esta unidade à vida do ser humano. Segundo Hermann (2005, p. 67): “é necessário que a experiência sensível limite a tendência unificadora da razão e que a vida sensível não queira imperar acima das leis formais”.

Schiller (*apud* HERMANN, 2005), ao tomar o conceito de beleza como aparência, pela qual nossa imagem do mundo não é dada, mas criada por nós, está simplesmente afirmando que ela é obra de nosso jogo, de nossa atividade criadora. Somente pela estética é possível transformar a vida dos seres humanos e superar a fragmentação do mundo moderno.

Hermann (2005) argumenta que, rompendo com as bases metafísicas do racionalismo e do idealismo, Nietzsche (século XX) radicaliza a força do estético e da arte. O filósofo desmistifica

todo o projeto pedagógico da modernidade negando a racionalidade como forma de elevação do homem. Para ele, a razão mostrou-se incapaz de dar mais humanidade ao ser humano.

Para Nietzsche (1988 *apud* HERMANN, 2005, p. 73), “só como fenômeno estético a existência e o mundo podem ser justificados”. A experiência estética permite enfrentar a dimensão trágica da existência humana, possibilitando o conhecimento daquilo que é excluído pela lógica do conceito e conduzindo a novas formas de compreensão do mundo. Exclusivamente ao homem cabe produzir sentido a sua existência.

Segundo Hermann (2005, p. 80):

a arte, enquanto afirmação da existência e estímulo aos sentimentos da vida, trabalha com as ilusões do mundo, sabendo que trata de ilusões, portanto, sem apresentar nenhuma síntese conciliadora e sem que a diferença seja um mero momento dialético de transição para a identidade. A arte afirma a vida, ressalta aspectos, deforma ou omite traços, em função de uma transfiguração do real. É um jogo originário da vontade de potência, que nos permite enfrentar os horrores da existência.

Ainda de acordo com Hermann (2005), influenciado pela idéias de Nietzsche, Foucault (século XX) também rompe com a metafísica da razão e orienta-se para uma busca estética da existência. Nessa lógica, os indivíduos devem constituir-se a si mesmos como uma obra de arte.

Hermann (2005, p. 86) apresenta o pensamento de Foucault (1984):

a partir da idéia de que o indivíduo não nos é dado, acho que há apenas uma consequência prática: temos que criar a nós mesmos como uma obra de arte. [...] Nós não deveríamos relacionar a atividade criativa da pessoa ao tipo de relação que ela tem consigo mesma, porém deveríamos ligar o tipo de relação que ela tem consigo mesma a uma atividade criativa.

A posição de Foucault (*apud* HERMANN, 2005) a respeito da estética da existência, é de que o sujeito se constitui com base não em um fundamento, em uma natureza, mas a partir das práticas de si mesmo. As experiências do indivíduo na complexa rede de relações em que ele está inserido seriam capazes de promover liberdade e auto-imaginação. O cuidado de si e a criação de si mesmo respondem às demandas de pluralidade, pois segundo Hermann (2005), para Foucault o ser humano se constitui como sujeito em função da multiplicidade de suas vivências.

A partir deste breve panorama a respeito do conceito de estética, entendo que este sofreu várias interpretações e modificações conforme o contexto histórico em que foi trabalhado. Entretanto, algo importante a salientar é que, quando se vai relacionar estética com a educação, conforme Hermann (2005, p. 43), “a estética tem uma finalidade aberta que permite configurar múltiplas possibilidades de comportamento mais adequadas às exigências do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a estética ‘lança luz sobre a pluralidade’”.

Esse quadro filosófico é relevante para embasar a concepção de educação estética como um processo de valorização da sensibilidade, da criação e da liberdade. Uma forma de trazer à tona o respeito às singularidades e particularidades provenientes dos diversos contextos culturais. Trata-se, pois, de se apropriar dos elementos estéticos para promover uma ação educativa significativa na formação de indivíduos conscientes de seu estar no mundo.

Conforme Duarte Jr. (1981), a educação estética, nada mais é que a educação que valoriza a sensibilidade, a percepção, a beleza. Para que esta se efetive no cotidiano escolar, é preciso adotar um currículo conectado tanto à cultura local quanto ao saber construído também por outras culturas, valorizando as experiências de vida, ritmo e interesses próprios dos educandos. Trata-se de repensar a educação desde uma perspectiva artística, como atividade estética. Enfim, construir uma escola que proporcione ao aluno fazer de sua vida uma obra de arte.

Nesta perspectiva, experiências alternativas de educação baseadas na estética têm se mostrado extremamente eficientes na construção de uma aprendizagem significativa, na ressignificação do papel da escola e contra os processos de exclusão e de discriminação que determinadas comunidades historicamente tem sofrido.

2.2 PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA CIDADÃ

A partir dos anos 80 surge no Brasil, principalmente nas regiões Sul e Sudeste um movimento de renovação curricular que tem origem no inconformismo com a deteriorização do ensino público e na ruptura com a proposta neoliberal de educação. Proposta esta que visava, entre outras coisas, a privatização de esferas públicas e a redução da responsabilidade do estado para com a educação, o que resultou numa considerável queda na qualidade da escola pública brasileira (MOREIRA, 2000).

Esse movimento de transformação aconteceu em virtude das eleições para governos municipais de partidos democrático-populares que propuseram radicalizar a democracia tanto na esfera administrativa, quanto em áreas como a educação. Tais iniciativas apresentam como discurso a necessidade da melhoria da qualidade do ensino público, a redução das altas taxas de repetência e evasão escolar e a democratização não só do acesso à educação, mas do próprio espaço da escola. Trata-se de uma concepção de educação, orientada para o exercício da cidadania ativa, através da participação efetiva dos atores envolvidos no processo ensino-aprendizagem (ROSSI, 2001).

Segundo Gadotti (2000), em alguns municípios do Brasil, projetos educacionais se formaram tendo como base as propostas de Paulo Freire¹ e a influência dos pressupostos da educação popular. A educação popular foi considerada um fenômeno de produção e apropriação dos produtos culturais, constituída por um sistema aberto de ensino e aprendizagem. O embasamento foi uma teoria de conhecimento referenciada na realidade, com metodologias incentivadoras de participação das pessoas, permeada ainda, por uma base política estimuladora de transformações sociais e orientadas por anseios humanos de liberdade, justiça, igualdade e felicidade. Em síntese, para a educação popular, a escola é um espaço de socialização dos saberes e de desenvolvimento do cidadão crítico, inserido na sociedade de forma democrática.

A democratização do conhecimento processa-se a partir de uma reestruturação curricular que leva em conta a realidade da comunidade escolar e seus elementos culturais. Elementos que serão o ponto de partida para a ampliação da aprendizagem e que se constituirão no elo de comunicação entre os saberes locais, específicos de determinado contexto e o saber universal, construído através dos tempos (AZEVEDO, 2000).

Embora em cada município, estas propostas curriculares apresentem particularidades e especificidades, em comum, pautaram-se na idéia de “integração do currículo como recurso facilitador da postura reflexiva em relação ao saber constituído, reiterando o propósito de inserção do aluno na sociedade como cidadão autônomo, consciente e crítico” (BARRETO, 1998, p. 27). Além disso, também se preocuparam em atender a camada popular da sociedade, historicamente excluída dos processos educativos.

A proposta da Escola Cidadã, criada e implementada durante o governo da Administração Popular em Porto Alegre, no período de 1989 a 2004, é produto da luta

¹ Convém lembrar, entre outras, as seguintes obras :Educação: prática da liberdade (1967), Pedagogia do oprimido (1968), Cartas à Guiné-Bissau (1975), Pedagogia da esperança (1992), À sombra desta mangueira (1995), entre outras obras.

histórica pela democratização de uma escola pública e de qualidade (AZEVEDO, 1999).

Segundo Azevedo (1999) a articulação de experiências pedagógicas alternativas com as práticas democráticas, em décadas de lutas, culminou no projeto de uma educação emancipadora, capaz de formar sujeitos responsáveis por sua própria existência, e de incluir uma grande massa da população que há muito estava excluída do processo educativo e cultural.

Em 1989, em Porto Alegre foi instituído o Orçamento Participativo, cujo objetivo era promover junto à população a discussão acerca das prioridades de investimento do orçamento da cidade.

Para Azevedo (2000, p. 32), “o desenvolvimento do processo e as leis de história fizeram deste espaço urbano uma das principais trincheiras de resgate dos valores humanitários e igualitários, éticos e solidários acumulados pelos povos, na luta pela liberdade e dignificação da vida”.

A cumplicidade entre a política da Administração Popular com os movimentos sociais na área da educação é que deu legitimidade ao projeto da Escola Cidadã. Porto Alegre apresenta à sociedade uma nova estruturação do espaço escolar, buscando, sobretudo, potencializar o fazer democrático não só na escola, mas como objetivo para a vida.

Do ponto de vista político, a base para a instauração da Escola Cidadã está na socialização da esfera estatal do município, a partir da construção de instrumentos de participação popular, nos quais o Estado se transforma em espaço de cidadania e atuação direta da sociedade civil.

Conforme Azevedo (2000 p. 53):

através de espaços públicos como o Orçamento Participativo, a Cidade Constituinte, Conselhos Setoriais, Gestão Democrática das escolas públicas municipais, há um exercício de democracia direta onde a sociedade civil formula políticas, fiscaliza e controla o desenvolvimento das políticas públicas.

Na escola, a democratização desdobra-se em ações de todos os sujeitos implicados no processo educativo através: do Planejamento Participativo, no qual o coletivo da escola propõe alternativas para o trabalho cotidiano; na instituição do Conselho Escolar, que possui “natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora, constituindo-se no órgão máximo da escola” (PORTO ALEGRE, 1996); na eleição de diretores; e no Orçamento Participativo das Escolas, que, partindo da opinião dos diversos segmentos, aprova os recursos para os projetos de trabalho.

Para Azevedo (2000), a democratização da escola, embora destaque a sua dimensão política expressa no aprendizado das práticas democráticas e no exercício da cidadania, é uma questão essencialmente pedagógica. Portanto, não há neutralidade em relação às concepções de conhecimento e currículo inscritas nas práticas e estas estão indissociavelmente articuladas a um projeto político maior.

Foi no decorrer do projeto Constituinte Escolar², que envolveu toda a Rede Municipal de Ensino (RME), que os sujeitos atuantes no processo educacional definiram as concepções de: conhecimento, currículo, avaliação, gestão e normas de convivência no interior da escola (PORTO ALEGRE, 1996).

Segundo o documento referência resultante do processo Constituinte Escolar, Caderno pedagógico nº 9 (PORTO ALEGRE, 1996), a Escola Cidadã foi definida como: “estatal quanto ao financiamento, comunitária quanto à gestão e pública quanto à destinação” (GADOTTI, 2000, p. 49). Um espaço vivo e democrático privilegiado da ação educativa, cujo ensino é de qualidade, gratuito, laico, pluralista e destinado às classes populares.

A visão de conhecimento como um processo humano de busca constante de organização e transformação do mundo, algo interdisciplinar, não fragmentado, atrelado ao desejo de aprender, bem como a compreensão da prática social como o fim último da educação, são princípios adotados pela RME e consolidados a partir dos fazeres cotidianos.

Construir o conhecimento numa perspectiva interdisciplinar, promovendo a socialização dos saberes, superando rupturas nas diferentes áreas do conhecimento, percebendo o aluno de maneira globalizante, buscando, estudando e implementando formas alternativas que rompem com a estrutura atual (PORTO ALEGRE, 1996, p. 7).

Outro pressuposto fundamental diz respeito à concepção de currículo. Segundo Azevedo (2000, p. 56), currículo pode ser compreendido como “o programa total da instituição de ensino, expressão da prática e da função socializadora e cultural da escola, um processo construído pelo coletivo escolar em suas especificidades e realidades próprias”. Consta ainda no documento referência (PORTO ALEGRE, 1996) que o currículo abarca tanto as vivências que a escola provê, quanto a significação que o educando dá a essas vivências de modo a re-significá-las e de ampliar sua visão de mundo.

² A Constituinte Escolar objetivou a sistematização em um documento referência dos pressupostos e princípios debatidos pelos diferentes segmentos que compõem a escola.

A organização curricular da Escola Cidadã, no ensino fundamental se deu através dos ciclos de formação (3 ciclos de 3 anos cada), procurando respeitar o tempo e as experiências dos estudantes, bem como a organização interdisciplinar da escola. Tais ciclos foram compreendidos como capazes de dar flexibilidade à seriação, permitindo um agrupamento dos alunos em função da idade, escolaridade e dos interesses comuns (PORTO ALEGRE, 1996).

Nessa perspectiva, o currículo está estruturado a partir dos complexos temáticos ou temas geradores que procuram partir do universo cultural dos alunos em direção a um conhecimento mais universal, transformando senso comum em conhecimento científico e aproximando a realidade dos alunos dos conteúdos programáticos trabalhados em sala de aula (PORTO ALEGRE, 1996).

Para Azevedo (2000) a superação da avaliação punitiva e seletiva, substituindo-a por uma alternativa emancipatória, baseada no respeito às individualidades e diferenças dos educandos também caracteriza a proposta. A avaliação visa o sucesso e não o fracasso do aluno. É caracterizada por ser um processo, no qual o professor acompanha a caminhada dos alunos buscando sanar possíveis lacunas e trabalhar partindo do redimensionamento da ação pedagógica no sentido de promover avanços na aprendizagem.

Estruturada na constituição de instrumentos de participação, a gestão democrática é outro pilar da Escola Cidadã. Ela se efetiva no cotidiano escolar a partir da eleição de diretores, da autonomia da escola em relação à mantenedora e da constituição dos Conselhos Escolares que, formados pelos diferentes segmentos que a compõem, deliberam sobre as questões tanto administrativas, quanto pedagógicas.

É importante salientar que essa visão de autonomia da escola em relação à mantenedora, entretanto, não prescinde da presença do poder público municipal – responsável pelo financiamento e apoio para a efetivação do projeto pedagógico, proporcionando infraestrutura, assessoria, condições de trabalho e formação continuada aos educadores.

Para Kroeff (2001), a política cultural da Secretaria Municipal de Educação (SMED) constitui um desdobramento, na esfera educacional, do projeto de radicalização da democracia proposto pela Administração Popular.

Na Administração Popular em Porto Alegre, os primeiros indícios de uma política cultural se esboçaram durante a primeira gestão (1989 a 1992), nesse momento teve início o Programa de Atividades Alternativas Curriculares Culturais (PAACC) que objetivou a criação de diversas oficinas de artes nas mais variadas linguagens (dança, teatro, música, literatura, vídeo [...]) nas escolas. Cada escola teria um professor com carga horária de 20 horas semanais para promover tais atividades no turno inverso ao horário de aulas (KROEFF, 2001).

Kroeff (2001) afirma que, já na segunda gestão (1993 a 1996), a partir da Constituinte Escolar, tendo a Rede Municipal definido mais amplamente suas concepções político-pedagógicas, houve uma série de redimensionamentos pedagógicos e institucionais e se percebeu que as atividades alternativas estavam constituindo-se em uma escola paralela dentro da escola. Essa constatação levou a Secretaria a repensar tais atividades, reestruturando-as.

Conforme Azevedo (1999, p. 24):

hoje o lúdico, o prazeroso, o inovador, o dinâmico, são elementos indissociáveis da aprendizagem e a ela inerentes em todos os espaços e tempos da Escola Cidadã, resguardadas as insuficiências próprias do processo de sua construção. As oficinas, a atividade extraclasse, acontecem somente quando há um transbordamento da atividade curricular de sala de aula e não como uma alternativa a essas atividades.

Em 1995 surgiu a Assessoria de Programação – Projetos Culturais, responsável pela previsão orçamentária e coordenação de todos os projetos culturais que envolvessem a RME tais como: A Escola vai ao Cinema, A Escola vai ao Teatro, A Semana de Porto Alegre, A Feira do Livro, A Escola faz Arte [...]. A função deste setor passou a ser a de reorientar as oficinas de modo que, aos poucos fossem incorporadas ao currículo escolar (KROEFF, 2001).

Paralelo a isso, a política cultural da Administração Popular em relação ao município, apresentava a Descentralização da Cultura que propôs a SMED a utilização das escolas municipais como um dos equipamentos de ação cultural nas regiões, caracterizando-as como pólos culturais dos bairros.

Segundo Kroef (2001, p. 7):

a perspectiva da escola como pólo cultural considerava que o trânsito na produção cultural da cidade, com seus movimentos de vetores e direções variadas, escapava dos espaços delimitados segundo classes e segmentos sociais predeterminados como valores e bens culturais pertinentes a este ou aquele grupo.

Desta forma, a escola colocava-se como um espaço de troca de saberes, desenvolvendo processos criativos que vão além do conhecimento formal, promovendo interlocuções entre o fazer cultural produzido na cidade e a cultura própria das comunidades.

Uma escola pautada pela concepção de pólo cultural mostra-se menos disciplinar e impositiva e mais pública.

Ainda com base em Kroeff (2001), em 1997, em mais um redimensionamento da Secretaria, foi criada a Equipe de Cultura, Eventos e Multimeios que passou a coordenar a política cultural. Essa equipe teve como função articular os projetos culturais que são desenvolvidos nas escolas com os Centros Administrativos Regionais (CARs) a fim de compor um projeto maior no âmbito da cidade.

Nesse momento, surge também a figura do coordenador cultural em cada escola, cuja ação estava articulada com as ações da comunidade de sua região. Para tanto, este participava das reuniões das comissões de cultura, do Orçamento Participativo da cidade e de todos os movimentos culturais do bairro.

Esse movimento dos vários atores sociais junto à comunidade, compartilhando experiências e vivências, possibilita a formulação de novos saberes, conhecimentos e ações. Somente a partir deste trânsito é possível viabilizar uma nova escola, conferindo-lhe novo papel e significação social (KROEFF, 2001).

Em 2007, segundo relato oral de Laís Merker³, a política cultural da RME está pautada nas necessidades de cada comunidade escolar e a secretaria procura atender a estas demandas incentivando projetos específicos, embora nem sempre seja possível prover recursos financeiros para tais propostas. Os projetos vão ao encontro dos anseios da comunidade, como é o caso do Dança Criança (EMEF⁴ Loureiro da Silva), da Orquestra de Flautas (EMEF Villa Lobos), do Projeto Bumba Meu Boi (EMEF Victor Issler), da Dança Folclórica (EMEF Liberato Salzano Vieira da Cunha), entre outros.

É importante salientar que estes projetos culturais desenvolvidos nas escolas são fruto do trabalho e dedicação dos professores da rede de ensino e do apoio e luta da comunidade na qual estão inseridos. A participação dos pais e alunos é fundamental na manutenção destes programas, pois esta participação é que justifica e dá significado ao trabalho desenvolvido nas escolas.

³ Coordenadora dos projetos de dança da Secretaria Municipal de Ensino de Porto Alegre (SMED) em relato oral no II Seminário Nacional de Dança e Educação (de 26 a 28 de abril de 2007).

⁴ Escola Municipal de Ensino Fundamental.

2.3 A DANÇA NA ESCOLA

A dança pode ser brevemente conceituada como a manifestação artística do corpo em movimento. Ela se diferencia das demais manifestações da motricidade humana, pois culturalmente organiza movimentos e gestos que atendem a propósitos e intencionalidades estéticos. Os movimentos transformados em dança adquirem características próprias que variam de fatores espaciais, temporais e rítmicos a condutas posturais, éticas e estéticas. A dimensão estética da dança reside na possibilidade que toda dança tem de ser arte (DANTAS, 1999).

Além disso, a dança é uma arte que envolve os sentidos de maneira muito particular, pois, conforme Vargas (2002), quando o indivíduo dança, coloca em ação os músculos, os sentidos e a mente, numa combinação recíproca capaz de comunicar pensamentos e emoções através do corpo.

Diferentemente dos movimentos cotidianos, os movimentos de dança são carregados de expressividade e simbolismo e não exercem função prática nem instrumental. Para Dantas (1999, p. 17) “quem dança o faz porque realiza movimentos que não possuem, aparentemente, nenhuma utilidade ou função prática, mas que possuem sentido e significado em si mesmos e são recriados e revividos a cada momento”.

A dança também difere das outras formas de expressão artística uma vez que utiliza o corpo como instrumento de mediação do simbólico. Os movimentos e gestos da dança possibilitam criar impressões, projetar valores e significados, expressar sentimentos e sensações tendo no corpo a principal ferramenta. É uma arte dinâmica, que acontece no tempo e no espaço.

Para Langer (1980), a dança se dá em função do gesto, sendo este a abstração básica pela qual esta arte se organiza e estrutura. O gesto faz parte da movimentação cotidiana do ser humano, entretanto, quando o gesto é imaginado, de modo que possa ser isolado e reproduzido de forma independente, ele se torna uma manifestação artística, uma forma simbólica livre, que pode ser utilizada para transmitir idéias e sentimentos.

Ao observar uma dança coletiva – digamos, um balé bem-sucedido em termos artísticos - não se vê pessoas correndo de um lado para o outro, vê-se a dança sendo impulsionada nesta direção, puxada naquela, reunindo-se aqui, espalhando-se ali – fugindo, repousando, erguendo-se, e assim em diante; e todos os movimentos parecem emergir de poderes situados além dos executantes (LANGER, 1980, p. 184).

A autora afirma que a dança é uma forma de expressão, não só como expressão de sentimentos reais do sujeito, mas também como uma expressão imaginada que pode ser repetida e revivida cada vez que se dança. Ou seja, na dança, o gesto pode ser auto-expressivo (representando condições subjetivas) ou logicamente expressivo (simbolizando um conceito). Na dança, os movimentos dão forma aos símbolos que, organizados sucessivamente, compõem formas harmônicas e estéticas (LANGER, 1980).

Garaudy (1980) afirma que a dança enquanto manifestação e expressão de sentimentos acompanha a história do homem, tendo seus primeiros indícios de existência nas civilizações mais primitivas, nas quais antes mesmo da comunicação através da palavra, o homem já se expressava corporalmente.

Os homens dançaram todos os momentos solenes de sua existência: a guerra e a paz, o casamento e os funerais, a sementeira e a colheita. [...] desde a origem das sociedades, é pelas danças e pelos cantos que o homem se afirma como membro de uma comunidade que o transcende (GARAUDY, 1980. p. 19).

Um outro enfoque da dança seria, o de propiciar a comunhão dos indivíduos em busca de um objetivo comum. Segundo Garaudy (1980), é na experiência rítmica do trabalho que, quando realizado em grupo e feito de maneira cadenciada, que se dá a comunhão entre os homens. Ou seja, o trabalho de um grupo ritmado, coordenado, mostra-se superior à soma das forças individuais dos participantes.

O homem adquire assim um novo poder e toma consciência dessa transcendência da comunidade em relação aos indivíduos. Este poder e esta transcendência estão ligados ao ritmo dos gestos e à comunhão que esse ritmo permite concretizar. A dança opera essa metamorfose: transformando os ritmos da natureza e os ritmos biológicos em ritmos voluntários. [...] a dança tem por objetivo captar aquela força viva sobrenatural que nasce dos esforços rítmicos do grupo (GARAUDY, 1980, p. 20).

Garaudy (1980) esclarece que, a partir do século IV, os imperadores ditos cristãos condenaram a dança e o teatro. Por longos séculos, o corpo foi desprezado representando um obstáculo à vida da alma. A oposição corpo e alma, bem e mal perdurou até o Renascimento, quando, ao surgir uma nova postura em relação ao dualismo cristão, os valores mundanos da vida e do corpo voltaram a ser exaltados. Entretanto, o discurso da Igreja Católica de corpo pecaminoso se

manteve presente por um longo período da história do homem – o que acabou relegando a dança a um *status* de marginalidade.

Tendo como referência os pressupostos da Filosofia Iluminista na qual o centro do universo passa a ser o homem racional, poder-se-ia pensar que o corpo deste homem voltaria a ser valorizado. No entanto, a modernidade trouxe consigo o pensamento dicotômico de oposição entre corpo e mente fortemente enraizado. A supremacia da razão em detrimento da sensibilidade acaba por, novamente deixar o corpo de lado (GARAUDY, 1980).

Nesse contexto de valorização do intelecto, as artes perderam espaço no rol dos conhecimentos socialmente valorizados, pois não apresentam um fim específico, uma utilidade prática. A universalização e hierarquização dos saberes têm relegado as práticas artísticas e expressivas aos cantos recreativos da educação, desconsiderando que são formas de conhecimento específicas com valor em si mesmas. Os conteúdos vinculados às artes têm simplesmente servido para ilustrar o trabalho pedagógico de outras disciplinas ditas mais importantes.

Historicamente, a arte na educação oscilou entre a mera valorização da técnica e o espontaneísmo (livre expressão). Essa visão também contribuiu para a negação de um espaço válido para as artes nos currículos formais, deixando-as ocupar o espaço de atividade escolar, recreação ou ainda, como recurso para auxiliar as outras disciplinas (MARQUES, 2001). Esse pressuposto estava presente também na LDB 5692/71 (BRASIL, 1972) e se materializou durante décadas nas práticas pedagógicas escolares.

Marques (2003) lembra que a discussão a respeito da arte como forma de conhecimento e educação estética se acentuou somente entre os anos 80 e 90. No final da década de 90, entidades, associações e órgãos governamentais preocuparam-se em inserir as várias linguagens artísticas nas discussões, debates e documentos oficiais sobre educação. A partir da publicação da LDB 9394/97 (BRASIL, 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (BRASIL, 1997), o ensino da arte começa a tomar outros rumos. É a primeira vez, por exemplo, que a dança é citada como uma das linguagens a ser trabalhada em sala de aula.

Amparada pela LDB 9394/96, a arte é reconhecida como disciplina obrigatória no currículo. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a arte é uma das áreas curriculares e a dança é indicada como linguagem artística diferenciada a ser trabalhada pelas escolas. Com base nesse apoio legal, passou-se a pensar a dança como uma vivência que pode e deve fazer parte das demais experiências escolares do indivíduo com o objetivo de ampliar o seu mapa cognitivo, perceptual, estético e artístico.

Marques (2003) postula que a dança é também uma forma de conhecimento com conteúdos e textos próprios, tais como: elementos expressivos, motores, estéticos, histórico-culturais. Ela é uma experiência única, capaz de desenvolver não só habilidades motoras, mas também comportamentos e significados fundamentais na estruturação de um sujeito criativo e hábil em lidar com as constantes mudanças que caracterizam a contemporaneidade.

a compreensão estética e artística da dança necessita de corpos engajados de forma integrada com seu fazer-pensar. Essa seria a contribuição da dança para a educação: 'educar corpos' que sejam capazes de criar pensando e re-significando o mundo em forma de arte (MARQUES, 2003, p. 24).

Conforme a autora, a linguagem da dança trabalhada no âmbito escolar, inserida no currículo de modo contextualizado e tecida a partir de uma rede de diferentes relacionamentos, possibilita o aumento de nossa capacidade de encontrar novos e diferentes modos de construção e reconstrução de um mundo mais significativo. O aprendizado da dança em suas múltiplas relações entre razão e emoção, pensamento e ação, experiência estética e expressão individual, conhecimento e sociabilidade pode enquadrar-se perfeitamente no ideal de educação democrática, multicultural, histórica, solidária e na formação integral do sujeito.

De modo semelhante, Reid (1981, p. 48) enfatiza que “a dança como forma de arte, está engajada com o sentimento cognitivo e não somente com o sentimento afetivo – ou o liberar de emoções”. Isso significa reiterar que a dança, além de ser uma forma de expressão, é antes uma forma de conhecimento. Através do corpo que dança se pode compreender o mundo de modo estético e artístico.

Já a dança enquanto manifestação cultural de uma determinada comunidade ou povo também representa uma forma única de resgate da memória e raízes humanas, uma vez que reintegra o indivíduo às suas origens e o situa historicamente. Nessa perspectiva, pode-se pensar um contato com a linguagem da dança em linhas histórico-culturais, o que proporciona ao indivíduo a construção de uma identidade não só individual, mas também coletiva. Marques (2001, p. 94) propõe:

que o trabalho com dança em situação educacional baseada no contexto dos alunos seja o ponto de partida e aquilo a ser construído, trabalhado, desvelado, problematizado, transformado e desconstruído em uma ação educativa transformadora na área da dança. [...] Poderemos assim, trabalhar com a valorização do tempo presente, com o espaço ilimitado, com a pluralidade dos corpos, enfim, com o indeterminado contemporâneo.

Para Marques (2003), o ensino da dança mostra-se como um espaço privilegiado para o trabalho de discussão e problematização da pluralidade cultural. Não só porque o corpo em si já é expressão de pluralidade (racial, étnica, etária, de gênero), mas pela forma como este corpo se movimenta e se situa no mundo que revela aspectos sócio-político-culturais do sujeito. Leia-se corpo como um projeto comunitário, uma construção social que incorpora mensagens e significados às suas características biológicas individuais.

A dança é capaz de promover esse diálogo entre o corpo individual e o corpo social. Também as relações espaço-temporais contidas nas danças tradicionais revelam essa pluralidade cultural, pois, estão localizadas histórica e geograficamente comunicando diferentes contextos e vivências situados nestes tempos e espaços (MARQUES, 2003).

Embora a relação da dança com a educação tenha seguido a mesma trajetória das demais expressões artísticas, de luta por espaços válidos, algumas experiências de inserção da dança no currículo escolar, tem sido experimentadas por escolas da rede pública com sucesso.

Em São Paulo (SP), desde 1989, o regimento das escolas públicas municipais inclui a arte como disciplina oficial do currículo em suas quatro modalidades: teatro, artes visuais, música e dança (MARQUES, 2003). Nas escolas da Rede Municipal de Ensino de São Leopoldo (RS), conforme dados fornecidos por Rosane Linck⁵, em 2005 foi realizado concurso público para provimento de vagas nos cargos de professor de Artes Cênicas, Música, Teatro e Dança para atuarem nas escolas deste município.

Conforme publicação da Secretaria de Educação do Município de Porto Alegre (SMED), a prática de dança nas escolas está cada vez mais presente atualmente e, ela leva em consideração diferentes contextos e realidades que produzem resultados e demandas distintas. Embora, em muitos casos, tanto a clientela quanto o lugar especificamente apresentem condições favoráveis para o seu desenvolvimento não significa, necessariamente que as tentativas de implantação sejam bem sucedidas (KROEFF, 2001).

⁵ Representante da Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo em apresentação oral no II Seminário Nacional de Dança e Educação realizado entre os dias 26 e 28 de abril de 2007 em Porto Alegre.

Em Porto Alegre, segundo Laís Merker⁶, em 2007 estão em funcionamento na Rede Municipal 95 escolas, sendo 45 de Ensino Fundamental e 40 de Educação Infantil, totalizando cerca de 3876 professores e 59000 alunos. No ano de 2006, dentre as 45 escolas de Ensino Fundamental, 19 tinham projetos de dança em andamento, os quais envolviam 21 professores e, em torno de 1800 alunos nas mais diferentes modalidades: *Ballet* Clássico, *Jazz*, Folclore, Dança Afro, Flamenco e Dança de Rua. Nas aulas de Educação Física, segundo alguns professores, a dança também está contemplada em seus planejamentos a partir de rodas cantadas, danças folclóricas ou até mesmo como estratégia para os dias de chuva, mas não chega a fazer parte do rol de conteúdos trabalhados sistematicamente.

Além destas duas formas, a dança está presente nas escolas da RME dentro da proposta Escola Aberta que, em parceria com a Unesco, envolve aproximadamente 33 escolas. Nessa proposta, há oficinairos da própria comunidade que ministram aulas de *Hip Hop*, Capoeira, Dança de Salão e *Ballet* Clássico.

A SMED entende que a dança no contexto escolar promove: diferentes leituras do mundo; a reflexão sobre o cotidiano dos alunos; a vivência de conceitos de outras áreas; a participação dos alunos em diferentes grupos sociais e a permanência do aluno na escola. Além disso, mostra - se como uma atividade prazerosa que contribui para as demais aprendizagens formais.

Esse marco referencial, segundo discurso da SMED, concebe uma forma de atuar no ensino, totalmente voltada para o lado político-social, no sentido de oposição ao sistema de ensino categorizado, compreendido como ensino tradicional. Essa visão de tradicionalidade concebe o conhecimento como algo pronto e acabado e que se transmite e se acumula, através de um currículo hegemônico, que retrata a classe social alta e que detém o poder (KROEFF, 2001).

Entre os projetos que cresceram e apresentaram essas características está o Dança Criança. O projeto Dança Criança atende aos alunos não só da escola, mas também da comunidade. Trata-se de uma oficina de dança baseada na técnica do *Ballet* clássico e que está estruturada em aulas semanais para os diferentes grupos etários.

O *Ballet* é uma manifestação artística que surgiu no século XVI na corte francesa como forma de entretenimento da aristocracia. Devido a sua grande popularidade foi se desenvolvendo e, aos poucos, ganhando *status* de técnica de dança. No século XVIII já era composto por uma rígida combinação de normas e regras e se tornou uma arte acadêmica e teatral. Difundiou-se a partir da figura de grandes bailarinos e hoje é dançado em praticamente

⁶ Informação oral divulgada no II Seminário Nacional de Dança e Educação (Porto Alegre, abril de 2007).

todo o mundo (PORTINARI, 1989).

Embora a técnica do *ballet* embase o trabalho do projeto Dança Criança, as aulas são planejadas de acordo com a realidade do grupo, levando em consideração que a dança na escola tem caráter educativo e não visa formar bailarinos profissionais. Assim sendo, são incorporadas às aulas, a criação e a improvisação como forma de ampliar o vocabulário motor das crianças e promover a socialização do grupo, partindo do caráter de ludicidade da dança.

No projeto, as crianças são distribuídas em cinco níveis que variam de acordo com a faixa etária, turma na qual estão inseridas e experiência anterior em dança. Além das aulas de *ballet*, o programa também oferece aulas de ginástica para as mães. Estas aulas têm como objetivo, não só propiciar o bem-estar e promover a saúde das mães da comunidade, mas também a integração entre as famílias e o projeto.

O espaço físico que abriga a sala de aula foi construído com recursos oriundos de verbas municipais e eleito pela comunidade como prioritário nas votações do Orçamento Participativo. Isto revela um interesse muito grande desse público em manter o projeto e proporcionar para as crianças uma vivência diferenciada: a vivência artística. A arte ganha, dessa forma, importância e significado nesse contexto escolar.

Tal proposta tem se destacado na Rede Municipal de Ensino como um trabalho que proporciona não só a experiência artística, mas, sobretudo, a vivência de uma educação voltada para a formação integral do sujeito, para a valorização das diferenças e para o desenvolvimento da capacidade de apreender o mundo com outros olhos: os olhos da sensibilidade (SOUZA; ETGES, 2001).

Nessa perspectiva, a dança como disciplina inserida no contexto escolar pode ampliar os mapas perceptual, sensível e cognitivo dos alunos. Os elementos estéticos da educação promovem não só um aprendizado mais significativo e prazeroso, como também proporcionam o acesso das camadas populares a manifestações e espaços artísticos antes restritos à classe dominante, ou seja, trata-se da democratização de espaços e vivências.

Iniciativas como o Dança Criança representam alternativas curriculares que se opõem ao puro racionalismo e intelectualismo que dominam os espaços educacionais, trazendo à tona a sensibilidade e a aprendizagem significativa como formas de transformação não só da educação, mas também da sociedade.

2.4 O PROBLEMA DE PESQUISA

Face ao exposto em termos de educação estética, princípios que norteiam a proposta pedagógica da Escola Cidadã e a respeito da inserção da dança na escola, nesta pesquisa, problematizo a relação entre a aprendizagem da dança e a construção de significados para as crianças de classes populares. Em decorrência, defini as seguintes questões de pesquisa:

- a) Que significados têm para os/as alunos/as de uma escola cidadã o aprendizado da dança?
- b) Como os/as alunos/as envolvidos neste projeto sentem-se em relação ao aprendizado da dança?
- c) Quais os fatores que mobilizam a comunidade para manter este projeto?
- d) Que construções imaginárias são feitas por estes/as alunos/as em relação à dança?
- e) Quais as expectativas destes/as alunos/as e seus familiares em relação à dança e à vida?
- f) Como as relações de gênero afetam este projeto?

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 A OPÇÃO METODOLÓGICA

O principal objetivo desse trabalho foi compreender os significados que a aprendizagem da dança têm para os sujeitos aprendentes em um contexto de escola popular. Para tentar compreender tais significados, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo.

A pesquisa qualitativa é caracterizada pela inserção do pesquisador no ambiente natural para a coleta de dados. Isso se justifica pelo fato de que o contato direto com a situação na qual os fenômenos acontecem, permite perceber a relação destes fenômenos com o contexto de maneira mais ampla e aprofundada. As falas, os gestos e as ações das pessoas são conexões com contexto onde se manifestam.

Outra característica deste tipo de estudo é a preocupação com o processo investigativo, considerado tão relevante e importante quanto o produto da pesquisa. Nos estudos qualitativos, “o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Para Engers (1994, p. 66):

a perspectiva desse paradigma é penetrar no mundo pessoal dos sujeitos, buscando a compreensão, o significado particular da ação das pessoas e utiliza como critério a evidência do acordo intersubjetivo no contexto educacional. Pretende, ainda, desenvolver conhecimento ideológico, assumindo que descrição pode mostrar uma realidade dinâmica, múltipla e holística.

Segundo Taylor e Bogdan (1987, p.19), “a expressão metodologia qualitativa refere-se em seu mais amplo sentido, à investigação que produz dados descritivos: as próprias palavras das pessoas, faladas ou escritas, e a conduta observável” (tradução minha). Para os autores, a investigação qualitativa é indutiva e os investigadores desenvolvem conceitos e compreensões partindo de pautas de dados. O desenho da investigação é flexível e vai delineando-se no decorrer do processo investigativo. Além disto, pessoas, cenários e grupos são vistos em seu todo, ou seja, numa perspectiva holística.

O estudo de caso foi a abordagem utilizada nessa pesquisa, na medida em que contemplou a necessidade de delimitar o caso enquanto algo singular, único, com valor em si mesmo. Segundo Goode e Hatt (*apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17):

o caso destaca-se por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações.

Foi a partir do meu olhar de pesquisadora que se realizou a descrição, a interpretação e a compreensão do fenômeno em questão, bem como a relação com estudos teóricos já produzidos nessa área. O engajamento e o convívio nessa comunidade escolar específica foram muito importantes para o próprio trânsito pelos espaços pesquisados. Ou seja, foi necessário um envolvimento no cotidiano desse grupo social para que fosse possível descrever, concretamente, as relações que emergiram nesse contexto sócio-cultural.

3.2 CAMPO DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS

O estudo foi realizado na escola Municipal de Ensino Fundamental Loureiro da Silva, localizada na Vila Cruzeiro do Sul, focalizando especificamente o projeto *Dança criança* que existe nessa escola há 23 anos e pelo qual passam anualmente em torno de 300 alunos de 6 a 18 anos de idade. Esse projeto desenvolve uma atividade complementar com crianças e adolescentes dessa escola e da comunidade, por meio de aulas gratuitas oferecidas em diferentes horários.

O projeto teve início pela iniciativa particular de uma professora de Educação Física, formada em balé, que, despretensiosamente introduziu essa prática como uma alternativa de trabalho corporal com as crianças e com os jovens da escola. No entanto, essa experiência resultou em uma grande demanda entre alunos, produzindo, dessa forma reflexos sociais, culturais e educacionais e, transformando-se, ao longo dos anos em um projeto-referência na Rede Municipal de Ensino.

Como atualmente somente meninas integram a proposta, os sujeitos do estudo foram as alunas inseridas no projeto Dança Criança e a professora e coordenadora do projeto. Além destes,

também participaram da pesquisa alguns pais e professores da escola que, de alguma maneira estão engajados na proposta⁷.

Os sujeitos foram selecionados da seguinte maneira:

- a) Alunas: três grupos distintos, cada um com três alunas. O primeiro grupo foi de alunas que ingressaram no projeto em turmas de iniciantes, cuja faixa etária oscilou entre 6 e 9 anos de idade (Amanda, Laís, Ana). O segundo grupo foi de alunas que já estão inseridas no projeto há pelo menos 2 anos, faixa etária entre 10 e 13 anos de idade (Júlia, Renata, Adriana). Finalmente, no terceiro grupo, alunas que estão concluindo o período escolar e saindo do projeto, faixa etária acima de 13 anos de idade (Daiana, Lisiane, Aline);
- b) Professoras: a professora responsável por ministrar as aulas de dança e também coordenadora do projeto e uma professora colaboradora (Fátima, Suzana).
- c) Familiares: três familiares que colaboram ativamente no projeto (Maria, Lurdes, Sônia);

3.3 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Considerando que o estudo de caso mostrou-se o mais apropriado para atender ao problema de pesquisa, foram realizadas observações participantes na escola e em apresentações, entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com as alunas, pais e professoras.

3.3.1 Entrevistas

Para obter dados junto às crianças, jovens e familiares em relação aos significados atribuídos por eles à participação no projeto, suas representações e construções imaginárias, foi feita uma entrevista por pautas, conduzida como uma conversa, na qual verbalmente obtive as informações necessárias. O objetivo foi o de captar nas falas, gestos e atitudes, tais significados. Fez-se necessária a escuta não só do dito, mas também do que estava implícito, uma atenção

⁷ Com vistas a manter o anonimato dessas pessoas, utilizei nomes fictícios para nomeá-los.

especial às contradições, às crenças, aos valores e às relações entre modos de sentir e de agir dos sujeitos.

A entrevista por pautas apresentou certa estruturação, pois estava guiada por pontos que me interessavam enquanto pesquisadora. Essas pautas foram ordenadas guardando alguma relação entre si, e deixei claro ao entrevistado que poderia falar livremente sobre a questão. Nos casos em que houve fuga do assunto, procurei intervir de maneira sutil, tentando retornar ao ponto questionado, procurando sempre preservar a espontaneidade do sujeito.

O registro das entrevistas foi feito no momento da realização das mesmas, como forma de garantir a precisão das anotações. Foram incluídos nos registros, até mesmo os gestos e os silêncios, pois eles deram uma significação maior à resposta. Procurei proporcionar ao entrevistado um clima de cordialidade e bem estar, evitando qualquer tipo de constrangimento. Os roteiros de entrevistas que foram realizadas com cada grupo específico (alunas, professora e familiares) encontram-se nos apêndices A, B e C.

3.3.2 Observação participante

O período de observação foi de março a junho de 2007, totalizando aproximadamente 12 horas semanais.

As observações foram realizadas de forma participativa, exigindo uma permanência prolongada no meio natural, observando, interagindo como os sujeitos, registrando os modos de ser e pensar, as ações individuais e coletivas. As observações durante as aulas, intervalos, espetáculos, foram fundamentais para analisar as atitudes e posturas dos indivíduos e suas construções imaginárias.

A realização das observações permitiu-me acompanhar as interações que aconteciam entre as crianças, entre a professora e as crianças, as relações que se estabeleciam com as famílias, e a própria relação das crianças consigo mesmas (jogo simbólico).

Enquanto observadora procurei assumir um papel de observador participante que, segundo Lüdke e André (1986, p. 29):

é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos de estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa.

As observações focalizaram as características dos sujeitos, os diálogos, o local onde ocorrem as aulas (espaço físico), os eventos especiais (apresentações, festas), as atividades e as minhas próprias impressões (meus sentimentos, pensamentos, idéias, dúvidas, surpresas).

Os registros foram feitos em um diário de campo.

O roteiro básico dessas observações encontra-se no Apêndice D.

3.4 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados no presente estudo foram analisados à luz da Análise de Conteúdo buscando uma melhor compreensão dos significados pertinentes ao problema de pesquisa, conforme Moraes (1994, p. 104):

a análise de conteúdo constitui-se de um conjunto de técnicas e instrumentos empregados na fase de análise e interpretação de dados de uma pesquisa, aplicando-se de modo especial ao exame de documentos escritos, discursos dados de comunicação e semelhantes, com a finalidade de uma leitura crítica e aprofundada, levando à descrição e interpretação destes materiais, assim como a interferência sobre suas condições de produção e recepção.

Segui os passos propostos por Moraes (1999):

- a) preparação de informações;
- b) unitarização ou transformação do conteúdo em categorias de análise;
- c) categorização ou classificação das unidades em categorias;
- d) descrição;
- e) interpretação.

A preparação das informações, as entrevistas e o registro das observações foram o material empírico que constituiu o *CORPUS* a ser analisado. Em um primeiro momento, este

corpus reduziu-se a um processo de codificação preliminar, identificando-o por um número (por exemplo: entrevista 1, observação 3). Em um segundo momento, este material foi submetido à leitura para a posterior organização em forma de texto e análise.

Para a definição das unidades de significado, foi necessário definir o que entendo por unidade no estudo. A opção foi por unidades relativamente pequenas, que agregadas, resultaram num conjunto de unidades maiores. As unidades de significado foram definidas como conjuntos mais abrangentes de conteúdos que expressam idéias, temas ou assuntos.

A concretização da unitarização do *corpus* se deu examinando as entrevistas e as falas presentes nas observações e exercitando o recorte das unidades de significado que apareceram. Trabalhei, basicamente, com unidades temáticas. Para compreensão deste processo, transcrevi as unidades em quadros, deixando cada fragmento isolado.

A partir deste movimento, foi possível ampliar o sistema de códigos, a fim de que em cada momento fosse possível saber de onde provinha cada fragmento, facilitando o retorno aos textos originais. Esta transcrição isolada de cada unidade de registro exigiu uma reestruturação textual ou pequenas transformações no texto original de modo que os fragmentos tivessem significado completo em si mesmos.

Inicialmente, obtive um grande número de categorias, mas à medida que o processo avançou, foram surgindo relações entre as categorias, aproximando significados e gerando categorias mais gerais.

A categorização se deu a partir da leitura das unidades de significado. Neste momento, percebi o surgimento de outras unidades construídas a partir dos dados coletados. Agrupei somente o que estava bem próximo em termos de significado. Todo este processo não ocorreu de modo linear, mas em constantes procedimentos de revisão e correção, de idas e vindas.

Após a conclusão da categorização, foi realizada uma análise cuidadosa de todas as unidades que constituíram a categoria que as sintetizava. Confirmada a categorização, considerada mais adequada ao problema de pesquisa, identifiquei as principais idéias expressas, ordenando-as de modo a produzir um texto que contemplou o conteúdo da respectiva categoria. Para a redação deste texto inseri passagens constantes das entrevistas e falas presentes nas observações, as quais deram consistência às descrições, ilustrando-as.

Finalmente, para a realização da interpretação dos dados, recorri ao referencial teórico, amplamente construído no decorrer do processo, para produzir considerações que resultaram do diálogo dos dados coletados com tais contribuições teóricas e de pesquisa.

No processo de triangulação, foi feita uma comparação entre as fontes, buscando a relação e o confronto entre o saber construído cientificamente e as informações obtidas no

campo de pesquisa. O encontro entre as perspectivas dos sujeitos do estudo e o referencial teórico possibilitou-me relativizar concepções e ampliar interpretações acerca do problema em questão, bem como desvelar novas questões.

A exposição desse texto será apresentada no capítulo a seguir.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

Tendo como base os dados obtidos nas entrevistas e observações realizadas, construí três categorias temáticas e quatro subcategorias, respectivamente. Tal sistematização permitirá a análise e discussão do material empírico. São elas: Significados e Sentimentos em relação à dança, Motivação para aprender dança, Expectativas em relação à dança e à vida.

Quadro 1 - Categorias e subcategorias de análise

SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À DANÇA	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DANÇA NA ESCOLA	EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À DANÇA E À VIDA
Dança associada ao belo	Apresentação	Apresentar-se no teatro
Dança como expressão e ludicidade	Aulas prazerosas	Ser bailarina e/ou professora de <i>ballet</i>
Dança como saber	Convívio	Aprender de modo significativo
Dança associada à figura feminina	Superação e experimentação de competência	Melhorar as condições de vida atuais

Tomando como ponto de partida a categoria Significados e Sentimentos em relação à Dança, procederei à descrição e análise dos dados empíricos bem como o diálogo com a literatura.

4.1 SIGNIFICADOS E SENTIMENTOS EM RELAÇÃO À DANÇA

Primeiramente, a título de esclarecimento, desejo explicitar os conceitos de significado e sentimento utilizados neste trabalho.

O comportamento humano é essencialmente simbólico, logo as ações que o homem desenvolve são baseadas em significações. O indivíduo apreende o mundo através dos seus sentidos, da sua percepção e o organiza em forma de símbolos e, organizando o mundo,

organiza a si próprio. Nesse sentido, há uma relação dialética entre homem e universo: enquanto constrói e transforma o mundo, constrói a si mesmo e enquanto organiza-o em forma de símbolos e conceitos, também organiza a si próprio.

Para Duarte Jr. (1981, p. 13), “a capacidade humana de atribuir significações – em outros termos, a consciência do homem – decorre de sua dimensão simbólica”. Dito isso, conclui-se que através dos símbolos, o homem é capaz de transcender a sua esfera meramente biológica (da espécie) e tomar o mundo e a si próprio como objetos de conhecimento. Simbolizando, o mundo vai adquirindo sentido, ordem e significação.

Todo conhecimento se dá, portanto, em virtude dessa capacidade de emprestar significações ao mundo, de pensar a respeito das coisas apreendidas e vividas. Essa simbolização ocorre essencialmente através da linguagem, que organiza, classifica e conceitua praticamente tudo o que está ao nosso redor. A razão e a consciência humanas só existem em virtude da linguagem.

Nesse sentido, utilizei o termo significado nesta categoria temática para tentar compreender as construções simbólicas dos sujeitos da pesquisa em relação ao aprendizado da dança, os conceitos e símbolos que são construídos tanto pela vivência deste aprendizado, quanto pelas influências da cultura e do ambiente locais.

Por outro lado, por acreditar que a atitude valorativa do ser humano, ou o significado que se dá para as coisas, também se situa na esfera do sentir, integrei nesta categoria temática, o termo sentimento, cujo conceito abarcará vários sentidos.

Concordo com Langer (1980) que sentimento pode significar: uma sensação mais geral de nossa condição física ou mental (sentir-se bem ou mal); sensações físicas específicas (dor, frio); sensibilidade propriamente dita (magoar alguém); emoções (alegria, tristeza) e atitudes emocionais relativas a determinados objetos ou situações (medo de altura). Entretanto, de maneira mais ampla, ainda de acordo com Langer (1980, p. 71) vou tomar emprestado o significado de sentimento que irá nortear essa análise:

por sentimento entenda-se, assim, a apreensão da situação em que nos encontramos, que precede qualquer significação que os símbolos dão. O sentir é anterior ao pensar, e compreende aspectos perceptivos (internos e externos) e aspectos emocionais. Por isso, pode-se afirmar que, antes de ser razão, o homem é emoção.

Nessa perspectiva, apresento o termo sentimento para significar aquela impressão primeira que temos das coisas e de suas relações, uma apreensão direta do mundo, anterior à simbolização.

Trata-se de uma percepção global que se dá a partir de processos perceptivos básicos.

Os sentimentos dificilmente podem ser expressos através da linguagem discursiva, da palavra. Pode-se nomeá-los, classificá-los, mas jamais comunicar com precisão como eles se processam em nós. Os sentimentos se dão através das vivências e os símbolos através do pensamento. Entretanto, os dois processos estão intimamente ligados na tentativa humana de compreensão do mundo. Sentimento e significação estão imbricados de tal maneira que sentir e simbolizar se articulam e se completam nas ações humanas de organização e transformação do mundo e do indivíduo.

No ato humano de conhecer o mundo as relações entre sentimentos e símbolos constituem seus processos fundamentais. Toda compreensão dada pelos símbolos está eivada de fatores emocionais e, inversamente, todo sentimento busca ser inteligível através dos símbolos (DUARTE JR., 1981, p. 72).

Esta introdução serve para iniciar a reflexão sobre a função da arte na vida das pessoas e, mais especificamente para o grupo de alunas da pesquisa. Conforme Duarte Júnior (1981, p.14), através da arte “são-nos apresentados aspectos e maneiras de nos sentirmos no mundo, que a linguagem não pode conceituar. [...] Isto é: através da arte o homem encontra sentido que não podem se dar de outra maneira senão por ela própria”. A arte se apresenta como a ponte que leva o ser humano a expressar e a dar uma certa forma aos seus sentimentos.

O que o simbolismo discursivo – a linguagem no seu uso literal – nos faz no tocante à nossa consciência das coisas em derredor e à nossa própria relação com elas, as artes fazem em prol de nossa consciência subjetiva, do sentimento e da emoção; dão forma às experiências interiores e as tornam, assim, concebíveis. A única maneira pela qual podemos realmente considerar o movimento vital, a agitação, o desenvolvimento e a passagem da emoção, e finalmente todo o sentido direto da vida humana, é em termos artísticos (LANGER, 1971, p. 89).

Para os sujeitos da pesquisa, a dança apresenta-se como uma vivência que resgata essa dimensão da vida: a da expressão dos sentimentos. A construção de significados e a exteriorização de sentimentos que decorre dessa experiência é o que estarei analisando e discutindo a seguir.

4.1.1 Dança associada ao belo

Com base nas falas dos entrevistados e nos registros das aulas (que incluiu gestos, posturas, olhares, enfim o não dito) percebi que, muitas vezes os sujeitos não sabem definir os conceitos de arte e dança, mas pelas expressões sentem a arte como algo que satisfaz à sua percepção.

Como a arte evoca nos indivíduos sentimentos intraduzíveis, há uma conceituação baseada mais na sensação, do que na inteligência. Confirmando o que diz Duarte Jr. (1981, p. 76), “arte não significa, exprime; não diz, mostra. E o que ela mostra, o que ela nos permite, é uma visão direta dos sentimentos; nunca um significado conceitual”. Ou seja, os conceitos são incapazes de definir os sentimentos expressos pela arte.

Para Langer (1971, p. 82) “arte é a criação de formas perceptivas expressivas do sentimento humano”. Ela seria, pois, uma tentativa de descrever sentimentos encontrando para eles, formas significativas. Uma obra de arte é sempre a tentativa de expressão de um sentimento a partir de um código não-verbal.

Uma primeira constatação seria a de que, para a maioria dos sujeitos, arte é compreendida como algo associado à beleza, cuja harmonia de elementos é sua constituinte principal. A fala de Amanda revela isso: “*Arte é uma coisa bonita*” (Amanda - aluna).

“A beleza é o nome de qualquer coisa que não existe, que dou às coisas em troca do agrado que me dão” Fernando Pessoa (*apud* DUARTE JR., 1991, p. 45). A definição poética serve como ponto de partida para tentar compreender o que afinal significa a beleza experimentada pelas alunas através da arte da dança. As alunas falam em beleza, vivenciam a beleza, sentem a beleza. Mas o que seria, afinal a beleza a que se referem? Como se dá essa experiência do belo?

Para Duarte Júnior (1991, p. 13), “a beleza é uma maneira de nos relacionarmos com o mundo”, é a experiência humana frente a determinados objetos que percebemos ou sentimos como belos. Para ele, os objetos não têm apenas utilidade, mas estilo, o que significa dizer que existem duas formas de nos relacionarmos com o mundo: uma maneira prática (baseada na função e utilidade das coisas) e uma maneira estética (baseada na sua aparência). Nesses termos, a experiência estética seria a experiência do belo, a vivência de algo que agrada pela sua forma, independente de sua utilidade prática.

Conforme o autor:

a beleza se encontra, assim, entre o homem e o mundo, entre a consciência e o objeto (estético). A beleza habita a relação. A relação onde os sentimentos entram em consonância com as formas que lhes tocam, vindas do exterior. O prazer estético reside na harmonia descoberta entre as formas dinâmicas dos sentimentos e as formas da arte (ou dos objetos estéticos). Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um (DUARTE JÚNIOR, 1981, p. 85).

Além disso, a beleza é um conceito universal, uma utopia, um ideal a ser atingido. Entretanto, é importante ressaltar que essa universalidade da beleza não pode ser confundida com homogeneização de gosto. O que é belo para um indivíduo, pode não ser belo para o outro, a beleza deve ser compreendida como uma postura do sujeito frente à vida, uma busca incessante de apreensão do mundo segundo as leis da sensibilidade. Neste sentido, para Hermann (2005, p. 36):

o julgamento sobre o belo é algo próprio de cada um, subjetivo, mas ao mesmo tempo, universal e objetivo, não manifesta uma certa preferência, mas tem também um assentimento intersubjetivo. Assim, o juízo do gosto é um juízo reflexionante, diferente do juízo do conhecimento, chamado de determinante; ele não tem fundamento no conceito, mas expressa apenas o prazer que o sujeito tem diante de um objeto. [...] Aquilo que julgamos como belo tem uma pretensão de validade que ultrapassa a mera subjetividade.

Nesse estudo, a experiência estética diz respeito à vivência do belo, ao envolvimento total do homem com o objeto estético sem a intervenção de sistemas conceituais. No caso da dança, essa vivência se dá de forma dinâmica: a obra de arte acontece no tempo e no espaço através do corpo que dança. O dançarino é a própria obra de arte. Enquanto dança, vivencia em si mesmo a experiência estética.

Para esse grupo de meninas o conceito de belo parece estar intimamente ligado à arte clássica⁸, cujo código expressivo lhe é familiar (ver Apêndice G e Anexos). Isto significa dizer que a experiência estética depende também de um aprendizado. Duarte Jr. (1991, p. 89) afirma que “aprendemos a ver em determinados estilos de arte os símbolos de nossos sentimentos, e assim nos identificamos com eles”. As falas abaixo revelam essa visão.

⁸ Arte Clássica aqui compreendida como as manifestações artísticas cujos elementos possuem uma harmonia e equilíbrio de formas e cujo código expressivo está associado a obras já consagradas (DUARTE JR., 1981).

“A arte é uma coisa linda, inspirativa [...]. Tem vários tipos de arte: a pintura, a música, os museus e os teatros. Eu acho muito bonito” (Laís - aluna).

“O que é bonito, algo que te satisfaça” (Maria - mãe de aluna).

A dança apresenta-se como uma manifestação artística que faz essas meninas enxergarem o mundo pelas lentes da beleza. Tudo no ambiente da dança é belo: a sala, a professora, a música, as roupas e as próprias alunas. As meninas apreciam a dança, pois já se identificaram com aquele código artístico específico. Enxergam na dança a possibilidade de exprimir a beleza que há dentro delas.

Além disso, a dança de um modo geral é associada a um determinado padrão corporal, qual seja, o ideal estético da bailarina. Na grande maioria das falas, aparece essa figura da bailarina povoando o imaginário das alunas como uma imagem que remete à suavidade, à feminilidade, à beleza. As alunas aspiram ser e parecer com essa figura ideal. Dançar, vestir-se com o uniforme de dança, olhar-se no espelho, utilizar o espaço da sala de aula para movimentar-se ao som da música, representa para elas, vivenciar o belo.

A fantasia infantil da princesa, da fada, da bailarina se concretiza naqueles momentos mágicos que são as aulas de dança. A dança, nesse sentido adquire um significado de transcendência, uma possibilidade de viver no hoje uma existência que só pertence à esfera da imaginação (ver Apêndice G e Anexos).

A transcendência do homem seria então a sua não aderência ao aqui e agora, a sua capacidade de projetar mentalmente algo que não está preso à imediatez do dia-a-dia. Em suma, transcender é imaginar. Imaginando, o ser humano viaja a lugares longínquos, transforma sua realidade naquilo que deseja, vive o que ainda não existe, projeta o que pode vir a existir.

Desse modo, segundo Duarte Jr (1981), a imaginação é o traço que distingue o ser humano dos animais. É através dela que o homem cria significações e projeta ações transformadoras do mundo. O próprio ato de conhecimento é orientado pela imaginação, embora com o advento da ciência, ela tenha sido negada enquanto uma operação da consciência.

A imaginação se revela nestes dados: *As meninas se olham no espelho, sentem-se bonitas, princesas [...]* (observação nº. 7).

“Crescer e virar uma bailarina é meu sonho” (Ana - aluna).

É interessante perceber que suas respectivas mães e avós (e até mesmo alguns pais) também almejam essa graciosidade e leveza que a dança promove para suas filhas. Em alguns depoimentos esse desejo fica explícito.

“Eu tinha um sonho que a minha filha fosse bailarina. A mais velha já dançou, mas parou. A pequena adora. Eu queria muito ter dançado também” (Lurdes – mãe de aluna).

A fala dessa mãe revela não só um desejo de que a filha seja bailarina (essa representação simbólica etérea, leve, feminina), mas a projeção de um sonho dela própria, ela queria ter dançado e não pôde. É como se a mãe quisesse para a filha algo que não teve oportunidade de vivenciar. O aprendizado da dança para essa mãe é a materialização de um projeto pessoal seu e que a filha está experienciando. A dança nesse caso tem um significado de realização intergeracional.

Em outros momentos, as atitudes revelam isso. *Foi o caso da reunião de pais ocorrida no dia 14 de abril de 2007, na qual uma mãe manifestou ser a dança a atividade da escola que mais significado tinha para sua filha, pois a deixava mais educada, suave, feminina* (observação no. 20).

Um pai reforçou essa idéia dizendo que graças ao balé sua filha estava mais delicada (observação nº 20).

A dança, nas construções imaginárias dos entrevistados, muitas vezes está associada ao *Ballet* clássico⁹ como sua expressão máxima. Ainda que as alunas saibam da existência de outras formas e técnicas de dança, a imagem da bailarina clássica é muito forte para elas. Ela personifica o sonho, a fantasia, o conto-de-fadas. De certa forma, aprender a dançar aproxima-as da possibilidade de ser essa figura idealizada. Soma-se a isso a questão dos códigos expressivos com os quais as meninas têm uma identificação (dança clássica), quer seja através da mídia, quer seja pelo contato dentro da escola.

A esse respeito, Duarte Jr. (1981) afirma que, só quando percebe algo como importante para a sua vida, como um valor, o indivíduo se lança na aventura de conhecê-lo. Isso se enquadra também no que se refere ao aprendizado da dança, posto que somente na medida em que afeta a sensibilidade das meninas, essa aprendizagem é significativa. Nesse caso, a possibilidade de se sentir *bonita como uma bailarina* é um ato valorativo, como indicam as manifestações abaixo: *“A minha amiga tem uma leveza no corpo e eu acho que é do ballet [...]”* (Amanda -aluna).

“A dança é uma coisa linda [...]. As meninas que dançam ficam mais suaves, bonitas, magrinhas [...]” (Júlia - aluna).

“As dançarinas têm uma leveza [...]” (Renata - aluna).

⁹ *Ballet* Clássico: técnica de dança que nasceu do cerimonial da corte francesa (séc. XVI), desenvolveu-se enquanto metodologia nos decorrer dos sécs. XVII e XVIII e espalhou-se pelo mundo após a Revolução Francesa. Tem sua expressão máxima na figura da bailarina e suas sapatilhas ‘de pontas’. É uma técnica de difícil aprendizado e execução (PORTINARI, 1989).

A imagem da professora contribui muito para a construção dessa significação. A professora apresenta-se às alunas sempre trajada com vestes de bailarina: meia-calça, malha, saiotê, coque, sapatilha [...]. Ela é a referência, pois para a maioria das alunas essa imagem só pôde ser vista na televisão. A professora se preocupa em ser um modelo para as alunas, em apresentar-se como uma figura que se aproxima da idealizada por elas. Isto foi percebido no decorrer das observações, conforme mostram os trechos a seguir.

A professora está vestida de roupa de ballet (malha preta, meia preta, saiotê, sapatilha e coque). Ela é o modelo das meninas, o exemplo a ser seguido. Percebe-se a importância que ela dá aquele momento da aula (observação nº 4).

Uma aluna veio de coque, malha, meia-calça, sapatilha e maquiagem – capricho com o próprio corpo e com o material da dança. Neste grupo a maioria das meninas tem a roupa de ballet (observação nº. 5)

Uma criança pediu se podia colocar uma “saia de bailarina”. A professora disse que podia (observação nº. 8)

Analisando os dados acima percebi que as alunas procuram não só imitar a professora em seus trajes e maneiras, mas elas próprias buscam um estilo pessoal de vestir que as aproxime da figura da bailarina. Nem todas têm condições financeiras de adquirir o uniforme da dança, mas quase todas encontram soluções de roupas para participar das aulas, quer seja uma saia rodada, quer seja uma flor presa ao cabelo, quer seja um *collant* de ginástica emprestado por uma vizinha... E aquela vestimenta, por mais simples que seja, as faz penetrar naquele universo de maneira muito significativa. A roupa faz parte do processo como um elemento que ajuda a compor a atmosfera das aulas. Assim, “a experiência do belo é uma espécie de parêntese aberto na linearidade do dia-a-dia” (DUARTE JR., 1991, p. 33).

4.1.2 Dança como expressão e ludicidade

Outro significado importante, que foi desvelado, diz respeito ao entendimento da dança como forma de expressão. Praticamente todos os entrevistados revelaram essa construção conceitual. Por se tratar de uma manifestação artística cujo principal instrumento é o corpo, a dança pressupõe a expressão, a movimentação no espaço, a liberdade. O extravasar de sentimentos parece ser uma condição inerente à dança.

Antes de prosseguir, desejo destacar o que entendo por expressão. Primeiramente é importante diferenciar os conceitos de comunicação e expressão: na comunicação há uma transmissão de idéias através de signos lingüísticos; já na expressão, existem sinais indicativos de elementos do sentimento humano. Na comunicação, busca-se uma eficiência grande na transmissão de uma mensagem. Já na expressão, não há significado a ser transmitido, mas um sentido geral que está sujeito a interpretações. Portanto, expressar-se é externar sentimentos e impressões acerca da vida.

É interessante perceber como essa questão da expressão está presente nas falas das alunas quando se referem à dança: *“A dança expressa a vontade da pessoa, coloca para fora sentimentos”* (Daiana - aluna).

“Eu me sinto bem quando danço. Fico feliz” (Laís - aluna).

“A dança é os movimentos que a gente faz quando ta feliz” (Lisiane - aluna).

“É uma maneira de se expressar sem falar” (Aline - aluna).

Essa constatação também foi obtida através das observações, nas quais as meninas se revelavam livres, no decorrer das aulas. Ao mesmo tempo em que estavam atentas às explicações da professora, também queriam explorar a sala e seus próprios corpos no espaço com total liberdade.

Essa possibilidade, no entanto, não pode ser confundida com espontaneísmo. As aulas são conduzidas pela professora de modo a trabalhar a técnica da dança e permitir, ao mesmo tempo, a criação. Os exercícios são propostos tendo como ponto de partida o *ballet* clássico, mas ampliados para uma concepção de dança mais ampla, na qual são inseridos elementos lúdicos, imaginativos e de criação. O *ballet* dá suporte no sentido de ampliação do vocabulário motor das meninas para que estas tenham autonomia e repertório motor suficiente para criar uma movimentação própria.

Percebi que esta criação se processa principalmente nos momentos de aprendizado e se dá na medida em que as alunas, ampliando seu vocabulário motor e artístico, criam e recriam novos significados para estes conhecimentos. O sentido empregado aqui para o termo criação é justamente este: o de conexão entre símbolos e vivências, que antes não apresentavam relação entre si, a partir de significados sentidos ou sentimentos. Para Duarte Jr. (1981, p. 96), “o indivíduo criador é justamente aquele que dirige a sua atenção a seus sentimentos, para depois expressá-los por meio de símbolos e de novas relações simbólicas”.

Nessa perspectiva, expressão e criação andam juntas. A expressão como a forma de externar emoções e sentimentos e a criação como a possibilidade de transformar esses sentimentos em conhecimento e ação. Ou seja, a sensibilidade desencadeia processos motores

e cognitivos. A partir das sensações, é possível adquirir conhecimento em dança, não só de seus conteúdos específicos, mas, sobretudo, a respeito do próprio corpo e de suas possibilidades, bem como das relações com o outro e consigo mesmo.

Ainda a respeito da dança como forma de expressão, constatei que tanto as alunas quanto seus familiares têm essa significação bastante clara. Em especial para as meninas que vivenciam a dança, dançar é uma oportunidade ímpar de falar de si utilizando uma linguagem não-verbal, uma linguagem diversa daquela que comumente é utilizada na escola, qual seja, a linguagem falada ou escrita.

Na fala de Daiana pude identificar esse sentimento em relação à dança: “*A dança é um jeito diferente de se expressar*” (Daiana - aluna).

Em relação à essa subcategoria destaco também a questão da ludicidade. O lúdico seria aquela dimensão humana na qual o homem se entrega ao prazer de uma atividade que não produz algo em termos materiais e cuja finalidade reside nela própria, esta atividade seria o jogo.

Este jogo se estrutura a partir de uma certa ordem e equilíbrio e se desenvolve tomando como instrumento o corpo. As regras do jogo, ao serem criadas e executadas, permitem ao homem a entrega a uma ação que se situa na esfera da sensibilidade e do prazer, ao mesmo tempo em que o auxilia a organizar seus pensamentos e sentimentos. Para Duarte Jr. (1981, p. 47), “o homem iniciou a sua existência ludicamente: dispondo os elementos do mundo em torno de si, numa ordem que dava sentido à sua ação – o que significou a criação da cultura”.

O autor afirma que a poesia, a música e a dança tiveram origem e se nutriram do jogo. Para ele, até mesmo o saber e a filosofia buscaram expressão em formas derivadas das competições lúdicas. No caso da dança, o lúdico se manifesta através do jogo corporal, do ritmo, da harmonia e do entrosamento entre corpo, música e espaço. Na dança, o indivíduo brinca com o movimento no espaço físico e dele se utiliza para expressar seus sentimentos.

É interessante o entendimento de Duarte Jr. (1981, p. 48) a respeito da relação entre o jogo e a estética:

Os laços que unem o jogo e a procura da beleza (a estética) são vários: em ambos, a harmonia dos elementos é significante em si mesma, em ambos, o prazer é derivado do próprio ritmo e harmonia. Em ambos, a imaginação cria um sentido para além da concretude do universo físico, um sentido que exprime os valores humanos.

A ludicidade aparece tanto nas observações quanto nas falas como um aspecto muito importante no desenvolvimento das aulas de dança. Para as meninas, o lúdico é fundamental para despertar e manter o interesse nas aulas de *ballet*. O lúdico promove a integração, a socialização e faz do aprendizado da técnica um momento de prazer. Os trechos abaixo extraídos das observações e das entrevistas revelam isso.

Nessa turma, as meninas conversam e brincam mais, penso que em função da faixa etária (entre 7 e 8 anos de idade) e também em função das expectativas delas quanto à aula de dança: prazer, brincadeira, ludicidade (observação nº 7).

As crianças fazem a aula com muita alegria, o que pode ser percebido pelos sorrisos nos rostos e pela participação ativa. A aula é uma grande diversão para esse grupo (observação nº 8).

As meninas ficam bem felizes, dão risadas, balançam as saias, se olham no espelho. Parecem se divertir bastante com a atividade (observação nº 13).

As crianças estão bem felizes, dão risadas e experimentam as possibilidades do próprio corpo. A atividade gerou um grande entusiasmo nas meninas. Foi um momento de criação, de inventar formas de se mexer [...] (observação nº 3).

Eu adoro a aula de balé. É muito divertido (observação nº 18).

A própria professora relata ser o lúdico um elemento pedagógico fundamental em sua proposta de ensino da dança. Ele se apresenta não apenas como um recurso para manter a atenção das alunas, mas como parte integrante do processo de ensino da dança. Para ela o lúdico está presente em todos os momentos da aula como mais um dos componentes da aquisição da técnica.

A dança, sendo uma arte que mobiliza os sentidos e o corpo, exige uma atitude lúdica tanto do ensinante quanto do aprendente. Em depoimento, a professora diz que dançar é alegria, que a dança deve gerar prazer, deve ter significado em si própria, assim como o jogo tem. Quem dança deve fazê-lo sem intencionalidade outra que não a de simplesmente dançar.

4.1.3 Dança como saber

Outra construção conceitual que cabe destacar, diz respeito ao entendimento da dança como uma forma de saber. Considero o saber como um conhecimento específico (dança) que

incorpora outros conhecimentos que cada aluna traz consigo em sua bagagem individual. Ou seja, a palavra saber parece-me mais ampla do que a palavra conhecimento, que me remete ao mero aprendizado dos conteúdos da dança.

Optei, então, por utilizar o termo saber na intenção de que abarque a questão do aprendizado da dança como a ampliação dos demais saberes das alunas. A dança pode ser compreendida não só como forma de expressão, mas como forma de saber que promove o desenvolvimento de quem a vivencia. Tal aprendizado, nessa lógica, incorpora dimensões cognitivas, emocionais, corporais e relacionais.

Constatarei que a arte e, especificamente a dança, são compreendidas pelas alunas como outras formas de saber, diferentes das tradicionais disciplinas escolares, mas igualmente importantes. Sendo a escola o lugar de aprender, as meninas e suas mães, entendem que a dança pode e deve estar dentro da escola fazendo parte do rol de disciplinas a serem trabalhadas. Isto é evidenciado em algumas falas e também nas atitudes cotidianas.

“A dança é uma experiência. É uma coisa que faz a gente saber mais” (Renata- aluna).

“Na aula da dança eu aprendi muitas coisas que não tinha aprendido no colégio, porque no colégio a gente mais escreve” (Aline - aluna).

“A aula de dança é uma ocupação e algo para aprender” (Ana - aluna).

Tomando como ponto de partida os PCN's (BRASIL, 1997), documento que estabelece parâmetros nas diversas áreas do conhecimento para a educação brasileira e no qual a dança é citada como uma possibilidade educativa, analisarei como esta pode ser compreendida enquanto saber.

No documento em questão, a dança é entendida em três aspectos principais: enquanto expressão e comunicação humanas, como manifestação coletiva e como produto cultural e apreciação estética. Estes aspectos estão contemplados no projeto de dança em questão e parecem estar incorporados aos significados que circulam entre as alunas. Isto pode ser percebido em suas falas e atitudes em relação ao aprendizado da dança.

No que se refere à expressão, já ficou bastante claro que as alunas têm essa construção bem alicerçada. Relatam ser a dança uma forma de “colocar para fora” sentimentos e de comunicar algo “sem falar”. Além disso, exprimem a alegria de poder realizar movimentos diferentes dos cotidianos no espaço da sala de dança. Ou seja, trata-se de um conhecimento a mais, um conhecimento corporal, identificado com a necessidade que as alunas têm de se movimentar, de exercitar a criatividade e de desenvolver a consciência de seu estar no mundo, de sua corporeidade, conforme indicam os parâmetros curriculares:

A atividade da dança na escola pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona. Assim, poderá usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade (BRASIL, 1997).

Enquanto forma de saber, a dança é ainda reconhecida como manifestação coletiva. Ela promove, por intermédio da interação com o outro: a expressão de sentimentos de grupo, o desenvolvimento de formas solidárias de convivência e a comunicação com os outros através do movimento. Segundo os PCN's (BRASIL, 1997), as atividades coletivas de dança oportunizam ao aluno vivenciar a plasticidade e potencialidade de seu corpo em contato com o corpo do outro, bem como reconhecer contrastes e semelhanças e coordenar suas ações com as ações do grupo de modo a desenvolver o respeito e a cooperação.

Por fim, a dança enquanto produto cultural e apreciação estética, também se mostra como uma forma de saber. Através do reconhecimento da dança e suas concepções estéticas nas diversas culturas, regiões e épocas, o aluno entra em contato com um conhecimento construído historicamente e que pode ser apropriado por ele no tempo presente. Trata-se do acesso a um saber que estaria restrito a um determinado grupo social, caso a escola não o oportunizasse. Isto se refere também à democratização dos espaços culturais que a cidade oferece: teatros, salas de dança e de música, espetáculos, museus [...].

Duarte Jr. (1981, p. 15) afirma que a educação compreende também o ambiente cultural no qual o sujeito está inserido, logo, a circulação de significados e sentidos e o acesso a esta circulação é o que promove a construção de conhecimentos culturais. Para o autor, “os métodos pelos quais se permite ou se veta a participação dos indivíduos nos produtos culturais são, em última análise, métodos educativos”. Portanto, para a dança ser um saber, ou seja, conter um caráter educativo é preciso também que o acesso a seu aprendizado seja democrático e significativo.

Além disso, crianças e familiares da pesquisa expressam uma grande vontade de que as aulas de dança tenham continuidade, uma vez que o espaço foi conquistado, manifestam a desejo de que o projeto prossiga. Corroborando isto, aparecem em algumas falas a dança significando um aprendizado positivo, que promove vivências boas para as meninas, uma experiência que não seria possível senão através da escola. Aprender dança na escola significa adquirir um saber antes inacessível.

“Quero que a dança aqui no colégio continue, senão agente tem que parar, porque fora daqui tem que pagar e é muito caro e tem que pegar ônibus” (Júlia – aluna).

“Quero que as minhas filhas aprendam coisas positivas, fiquem felizes e não fiquem por aí [...]” (Sônia – mãe de aluna).

Fui eu que procurei uma atividade para ela ter durante a tarde, para ter contato com outras crianças, porque na minha casa ia ficar encerrada, convivendo só com adultos. Minha neta entrou há 4 anos no projeto, era muito tímida, encabulada, se soltou bastante (Maria – avó de aluna).

A dança como saber está fundamentada, pois, na crença de que esta arte educa e que deve estar presente nos currículos escolares, a partir do desenvolvimento de seus conteúdos específicos: a ampliação de vivências corporais e expressivas, o apropriação de técnicas culturalmente constituídas, a apreciação estética, a ampliação das visões de mundo, a criatividade, a criticidade e a socialização.

Para H’Doubler (1977, p. 26): “a dança na educação não existe somente para o prazer de dançar, mas por meio do esforço criativo em dar forma estética à experiência significativa espera-se que os alunos desenvolvam sua força criativa e, assim, melhorem como pessoas”.

A afirmação acima reitera a importância da compreensão do aprendizado da dança na sua dimensão de promoção de desenvolvimento mais pleno do aluno enquanto ser humano. Esta representação social é importante não só para alunos e professores envolvidos no projeto, mas para a comunidade escolar em geral, como forma de dar legitimidade a este ensino no espaço escolar.

4.1.4 Dança associada à figura feminina

Uma questão bastante significativa que subjaz não só nas falas, mas também, nas atitudes em relação à dança e seus significados, diz respeito à associação da dança à figura feminina. Esta é uma construção muito forte presente não só no grupo investigado, mas na sociedade como um todo.

Ela é produzida pelas relações de gênero que constituem a sociedade brasileira, na qual permanece culturalmente convencionado, que determinadas atividades humanas são predominantemente ou exclusivamente apropriadas ao sexo feminino ou ao sexo masculino.

Por exemplo: dançar é coisa de menina e jogar futebol é coisa de menino.

Conforme Strey (1998, p. 182):

embora muitos autores e autoras possam utilizar os termos sexo e gênero como sinônimos, trata-se de dois conceitos que se referem a aspectos distintos da vida humana. [...] Enquanto as diferenças sexuais são físicas, as diferenças de gênero são socialmente construídas. Gênero está relacionado às diferenças sexuais, mas não necessariamente às diferenças fisiológicas como as vemos em nossa sociedade. [...] Cada cultura tem imagens prevalecentes do que homens e mulheres devem ser.

As representações sociais sobre a dança, em especial o *ballet* estão condicionadas pelas relações de gênero. É praticamente uma unanimidade a expressão: “dança é coisa de menina”. Esse preconceito está presente nos mais variados segmentos da sociedade: família, escola, mídia.

Davidoff (1983) denomina preconceito a atitude de pré-julgamento a respeito de uma pessoa, grupo ou idéia, baseada em estereótipos (generalizações simples e rígidas que dizem respeito a pessoas ou grupos sociais), que enfatiza o lado negativo destes e que pode levar à discriminação. Ou seja, preconceito refere-se à formulação de uma idéia previamente concebida e que não tem necessariamente vinculação com a verdade. Neste caso, a representação social preconceituosa versa sobre a dança enquanto uma manifestação associada somente às características femininas do ser humano.

A respeito disto, Marques (2003, p. 39) afirma:

um dos preconceitos mais fortes em relação à dança na sociedade brasileira diz respeito ao gênero. Dançar em uma sociedade machista como a nossa ainda é sinônimo de “coisa de mulher”, “efeminação”, “homossexualismo”. Pesquisadores têm apontado que este preconceito se dá em vários níveis, mas está, geralmente, associado ao conceito de dança contido no imaginário social do mundo ocidental. Ou seja, mesmo nunca tendo assistido a um espetáculo de balé clássico, muitas vezes a dança é diretamente associada a ele, e, conseqüentemente, à “graça, delicadeza, leveza, meiguice”, que, no Brasil, são muitas vezes tidas como características absolutamente avessas à virilidade.

Considero que a associação da dança à figura feminina é uma representação social que ultrapassa os limites do grupo em estudo, é uma construção imaginária que está presente na sociedade de um modo geral. E aí reside uma possível justificativa para a ausência de

meninos no projeto de dança da escola, como constatei nas falas de alunas e familiares ao serem questionados sobre essa ausência.

“Eles acham que é coisa de bicha” (Laís - aluna).

“Eles dizem que balé é para menina” (Amanda - aluna).

“É coisa para menina” (Maria – avó de aluna).

“O meu pai disse que ballet é de menina!” (Ana - aluna).

“Eu já convidei, mas eles têm vergonha” (Daiana- aluna).

“Balé é para menina” (Lurdes – mãe de aluna).

“Acho que eles não gostam” (Adriana - aluna).

“Os pais deles não deixam, sôra” (Renata - aluna).

As falas são unânimes no que se refere ao entendimento da dança como algo associado ao gênero feminino, revelando uma visão bastante consolidada neste grupo. Em relação ao projeto de dança, esta postura acaba por excluir os meninos da participação nas aulas. Isto passa a ser uma atitude discriminatória, pois estes estão sendo impedidos de ter acesso a este conhecimento.

Também fica evidente que o grupo em questão identifica os meninos como indisciplinados, bagunceiros, o que conforme os relatos, seria incompatível com o aprendizado da dança, que exige atenção, empenho e dedicação. Isto também revela uma construção imaginária preconceituosa e estereotipada em relação ao gênero masculino. As falas abaixo ilustram esta postura: *“Eles são muito bagunceiros” (Lisiane - aluna).*

“Eu não, eles só iam atrapalhar e rir da gente” (Aline - aluna).

“Só querem jogar futebol ou fazer correria” (Júlia - aluna).

Segundo Davidoff (1983), a discriminação pode ser concebida como um comportamento deformado que se situa tanto na esfera individual, quanto na esfera coletiva. As posturas discriminatórias, em geral são enraizadas nas atitudes cotidianas, de forma simbólica e não explícita. No dia-a-dia das relações interpessoais, vão sendo estabelecidos códigos que identificam grupos ou indivíduos a determinadas atividades e excluem outros desta participação, sem que isto seja verbalizado. O sujeito ou grupo discriminado fica impedido de atuar em tais atividades, o que gera desigualdades.

A questão que gostaria de propor aqui é a seguinte: uma vez que a educação é o processo pelo qual os sujeitos constroem a visão de mundo de sua cultura e mediante o qual entram em contato com os significados e valores que circulam nesta cultura, não seria fundamental criar formas de desnaturalizar tais preconceitos?

Ao mesmo tempo em que, para as meninas do projeto de dança, dançar está associado ao belo, à imaginação e a possibilidade de vivenciar esta beleza, tal significação está atrelada à associação da dança com o feminino. Ou seja, enquanto experienciam a possibilidade de ser a bailarina, a fada, a princesa, reproduzem valores construídos numa sociedade em que ainda predominam desigualdades entre homens e mulheres.

Marques (2001) critica o ensino do balé clássico quando este traz consigo Giselles, Sílides, Princesas¹⁰ que encobrem o aprendizado de conceitos e ideais subjacentes a uma determinada cultura. Neste sentido, os conceitos de arte, corpo, tempo e espaço incorporados a essa modalidade de dança, vêm ditando papéis, criando expectativas, gerando dificuldades e definindo diretrizes para este ensino na escola. Para Marques (2003, p. 27): “existem múltiplas mensagens e interpretações ocultas tanto nos repertórios (tradicionais ou não) de dança quanto na forma com que ensinamos corpos em nossas salas de aula por meio de exercícios e seqüências de movimentos”.

Concordo com a autora quando esta se refere ao ensino da dança baseado exclusivamente na reprodução da técnica, na repetição exaustiva, descontextualizada e vazia de significação.

Entretanto, se por um lado o ensino do balé clássico carrega consigo marcas e valores de uma cultura situada no século XVIII, com seu ideal de corpo, de mulher e de arte, por outro lado, a ressignificação desta técnica nos corpos contemporâneos, a partir do olhar crítico e reflexivo do professor, pode fazer deste aprendizado uma janela para outros aprendizados e promover a desnaturalização de preconceitos. Portanto, cabe ao professor trabalhar de maneira crítica essas mensagens inseridas nos corpos de seus alunos e no seu próprio corpo.

Para Marques (2003), o corpo é socialmente construído, expressão de múltiplas dimensões tais como: gênero, etnia, faixa etária, crença espiritual, classe social. Reconhecer isto no ensino da dança significa propor práticas educacionais que estabeleçam conexões entre o pessoal e o social. Práticas estas, que interliguem dança, educação e sociedade, considerando o indivíduo como um corpo sócio-político-cultural.

O ensino de dança na contemporaneidade não deve ser pensado como repetição, relembração, mas como um processo de análise e re-escrita da própria tradição e técnica. O aprendizado da dança pode promover, sim, a vivência da beleza, da leveza, do sonho, mas deve contextualizá-los numa perspectiva contemporânea para que se possam questionar os valores implícitos nestes e transformá-los de maneira crítica e consciente.

¹⁰ Imagens e personagens associadas ao ballet clássico.

Nesta linha de pensamento, é de fundamental importância também, a proposta pedagógica na qual o programa de dança está inserido. No caso da Escola Cidadã, fica claro que ao ser trabalhado numa perspectiva interdisciplinar e multicultural, o conteúdo da dança passa a ser identificado com a realidade e contexto dos alunos, bem como abarca uma visão crítica diante de representações sociais como as de gênero e outras construções imaginárias dos sujeitos.

Conforme está previsto no documento referência da Escola Cidadã (PORTO ALEGRE, 1996) é necessário que a escola construa um currículo que não somente dê oportunidades de acesso a determinados conhecimentos, mas que amplie as visões de mundo dos educandos a partir destas vivências. Um currículo que:

acolha a diversidade, que explique e trabalhe estas diferenças, garantindo a todos o seu lugar e a valorização de suas especificidades, ao mesmo tempo em que aproveita o contato com estas diferenças para questionar seu próprio modo de ser (PORTO ALEGRE, 1996, p. 9).

Nesta perspectiva, o ensino de dança na escola pensado e praticado a partir de pressupostos que valorizem as diferenças e desnaturalizem os preconceitos, deve ajudar a problematizar o mundo real e imaginário dos educandos, contribuindo para compreensão e ressignificação deste mundo e para a diminuição das desigualdades entre as pessoas.

4.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER DANÇA NA ESCOLA

Analisando os dados obtidos e buscando respostas para os questionamentos que esta pesquisa suscitou, utilizei como categoria de análise a motivação. Interessou-me desvelar que fatores motivam as meninas a ingressar e continuar no projeto de dança, uma vez que se trata de uma atividade extracurricular, de caráter opcional. Além disso, a técnica na qual se embasa, o *ballet*, é sabidamente uma técnica que exige empenho e dedicação, cujo aprendizado é, muitas vezes, bastante penoso e demorado.

Não é uma tarefa fácil definir motivação, pois trata-se de um conceito que encerra processos dinâmicos e multi-fatoriais. Desta forma, optei por utilizar também, a terminologia

processos motivacionais devido a essa característica ativa e dinâmica do conceito.

Segundo Huertas (2006), os processos motivacionais dizem respeito às razões pessoais conscientes ou inconscientes, que levam o indivíduo a buscar atingir metas. Ou seja, fatores que impulsionam o sujeito a buscar algo e a perseverar nesta busca. Estes fatores podem ser intrínsecos, de origem interna, pessoal; ou extrínsecos, originados de elementos exteriores ao indivíduo (busca de reconhecimento, auto-estima, valorização, avaliação positiva dos outros [...]).

Para Huertas (2006), uma definição acadêmica, iluminada pela psicologia atual, seria a de que a motivação é um ensaio mental de uma ação que leva o sujeito a executá-la com interesse e esforço. Entretanto, como o próprio autor ressalta, esta é apenas uma das definições, outras considerações ainda podem ser feitas a respeito deste conceito.

É importante destacar que a motivação é um processo psicológico complexo que não envolve somente a dimensão cognitiva, uma vez que a energia que gera a conduta motivada tem, sobretudo, componentes afetivos e emocionais. Só podemos utilizar o conceito de motivação, quando nos referimos a um comportamento humano que apresente um caráter de voluntariedade e que se oriente a um propósito pessoal mais ou menos internalizado.

Uma ação pode ser considerada motivada, quando mobiliza o sujeito a persistir na realização de um objetivo, finalidade ou propósito, quer o estímulo seja intrínseco, quer seja extrínseco. Em suma, motivação é o motor e a energia psíquica que movimentam o indivíduo no sentido de atingir metas ou evitar experiências negativas (HUERTAS, 2006).

Tapia (2005) destaca que a motivação é um processo dinâmico e não estático, que depende das interações entre o indivíduo e o meio e exige constante troca entre ambos. Para o autor, ela pode ser orientada à aprendizagem e, nesse sentido apresentará a necessidade de autonomia e controle pessoal da ação. Isso significa dizer que quando o sujeito realiza tarefas sem que nada o obrigue, por decisão própria e interesse pessoal, não só parece que a atividade custa menos trabalho, como também sai mais bem executada e resulta em algum aprendizado para o indivíduo.

Segundo Tapia (2005, p. 29):

os interesses se aprendem dependendo das necessidades de cada um e da resposta que se encontra no meio. [...] Quando uma atividade é interessante para um sujeito ou este vê claramente a relação que tem com seus interesses pessoais, tal atividade vai ter efeitos positivos sobre a motivação. Vai realizá-la com maior frequência, agrado, concentração e intensidade e vai custar-lhe pouco fazê-la (tradução minha).

Em relação ao aprendizado da dança, Strazzacappa (2001) explica que toda dança, independente da técnica utilizada, surge da profundidade do ser humano, do seu imaginário e o seu aprendizado vai adquirindo significados a partir de alguns fatores motivacionais principais: a expressão, a recreação, o espetáculo e a aprendizagem propriamente dita.

Entenda-se a expressão como a possibilidade de demonstrar sentimentos e emoções através dos movimentos da dança; a recreação, como o processo lúdico que envolve não só a aprendizagem da técnica, mas a própria execução dos movimentos da dança; o espetáculo, como aquela meta ou fim a ser atingido; e a aprendizagem, como o cotidiano das relações que se estabelecem entre os sujeitos e o objeto de conhecimento.

4.2.1 Apresentação

A análise dos dados empíricos levou-me a constatar que a apresentação no teatro é um dos grandes fatores motivacionais para este grupo de meninas. Todas as meninas entrevistadas afirmaram ser a apresentação o momento mais esperado do ano para elas. É o ápice da possibilidade de expressão e de demonstração daquilo que foi um árduo processo de aprendizagem.

Na apresentação, integram-se vários aspectos importantes deste processo: a materialização do sonho, a superação de limites pessoais e o envolvimento de toda a comunidade com vistas a um objetivo comum. Este objetivo é compartilhado com os pais, professores e crianças envolvidos no projeto, qual seja, a realização de um belo espetáculo.

No momento da apresentação misturam-se sentimentos e emoções que vão do medo e nervosismo, ao êxtase. Trata-se da realização do sonho que é alimentado dia-a-dia no espaço da sala de aula: o de estar no palco diante de uma platéia. Este evento gera um estado de grande euforia para as alunas. Experimentar essa sensação é algo extremamente motivador para elas.

Quando questionadas a respeito do que mais gostam no projeto de dança, a unanimidade das respostas impressiona [...].

"A apresentação!!!" (Daiana, Aline, Amanda, Laís, Ana, Júlia, Renata, Adriana, Lisiane - alunas).

Todas as meninas da pesquisa responderam ser a apresentação o momento mais esperado do ano. Os sentimentos e sensações revelados nas falas também são bastante

significativos. Quando questionadas a respeito do que mais apreciavam nas aulas de dança, Aline e Renata responderam respectivamente: “*Me apresentar. Dá uma vergonha na hora, mas depois dá vontade de dançar, dançar, dançar[...]*” (Aline- aluna).

“*A apresentação é a melhor parte [...]. Dá um medo de errar, mas é muita emoção [...]*” (Renata - aluna).

Os dados retirados das entrevistas e observações ilustram exatamente essa questão do êxtase que a apresentação proporciona. Para Dantas (1999), conceber a dança com extática é concebê-la como provocadora de sensações, encantamento e entusiasmo. Mesmo os sentimentos de medo e nervosismo relatados pelas meninas parecem ser sensações desejadas. É como se estes fossem sentimentos que precisam ser vivenciados como forma de crescimento e superação pessoais.

Langer (1980) afirma que a grande popularidade da dança reside em sua função extática, de provocar emoções e sensações indescritíveis. Para a autora, desde os tempos primitivos, a dança já exercia esta tarefa, transportando os indivíduos de um estado profano a um estado sagrado. Hoje em dia, transporta os sujeitos do que chamamos de realidade para uma esfera de romance.

Volto aqui à questão da imaginação, pois é ela que promove esta transcendência, ou seja, é a partir da imaginação que o homem ultrapassa a imediatez das coisas, construindo uma ordem e um sentido para a sua vida.

Quando a aluna Júlia diz: “*a dança no palco é a coisa mais maravilhosa do mundo [...]*”, está expressando o quanto é significativo para ela apresentar-se. Para a menina, estar no palco é uma realização tão grande que chega a ser *a coisa mais maravilhosa do mundo*. A possibilidade de mostrar-se no palco carrega consigo um significado existencial, dá um sentido para a vida da menina, faz dela protagonista de sua própria história.

Para Garaudy (1980, p. 9): “a dança é uma das raras atividades humanas em que o homem se encontra totalmente engajado: corpo, espírito e coração. [...] É que dança não é apenas uma arte, mas um modo de viver. [...] A dança é um modo de existir”.

Em relação à motivação, pode-se afirmar que esta experiência é motivadora na medida em que impulsiona as alunas na busca de um objetivo maior que é a vivência deste turbilhão de emoções que o palco proporciona, bem como a possibilidade de materialização do sonho (fantasia). É como se o esforço e dedicação de um ano inteiro fossem recompensados pela magia do palco.

Um outro fator motivacional que convém destacar, diz respeito ao engajamento da comunidade no processo de montagem do espetáculo. Os familiares das crianças envolvem-se

de modo intenso e diversificado na tarefa. Mães e avós transformam-se em costureiras, maquiadoras, cabeleireiras. Familiares distribuem convites, divulgam o evento no bairro [...]. Enfim, uma oportunidade ímpar de convívio e integração que o projeto de dança proporciona, pois uma vez que a comunidade elegeu o projeto de dança como uma prioridade sua, os integrantes sentem-se motivados a trabalhar para que a dança continue tendo seu espaço na escola.

“A minha filha dança desde os 8 anos e eu sempre que posso, ajudo a professora” (Lurdes).

“A minha neta adora o balé. Na apresentação a gente faz de tudo um pouco: cuida das crianças, arruma, vai no ônibus junto. Eu também ajudo nos bordados. Depois fica tudo muito lindo, tem que ver!” (Maria – avó de aluna).

A integração e o comprometimento da comunidade com os projetos da escola não só são fatores de motivação para as alunas, mas também elementos fundamentais na manutenção desses projetos. Isto fica evidenciado na medida em que um programa como o Dança Criança se mantém ao longo de 23 anos na RME, recebendo reconhecimento da comunidade escolar e da Secretaria de Educação.

Entretanto, é importante ressaltar que a força do projeto reside justamente no apoio e luta desta comunidade, uma vez que as verbas destinadas a estes projetos são escassas, vinculam-se a instrumentos como o Orçamento Participativo e dependem da aprovação do Conselho Escolar.

Isto é um aspecto relevante no que diz respeito à inserção do projeto na proposta da Escola Cidadã. Sendo a gestão democrática e a participação da comunidade nas decisões da escola, princípios norteadores desta proposta, fica evidente que a voz dos sujeitos está sendo ouvida e que a continuidade do projeto de dança é um anseio daquele grupo específico.

Enquadra-se, consistentemente, nos pressupostos desta proposta pedagógica, na qual a escola é um espaço de socialização e de democratização. Segundo o documento referência da Escola Cidadã (PORTO ALEGRE, 1996, p. 31): “escola e família devem constituir uma relação de parceria e respeito, estabelecendo os papéis que cabem a cada uma, buscando participação e comprometimento de todos os segmentos”.

Em relação à apresentação no teatro como fator motivacional, pude perceber, que tanto em sua dimensão individual (de expressão e realização da fantasia), quanto em sua dimensão coletiva (de participação e integração da comunidade) este momento é muito significativo para os sujeitos da pesquisa. A escola coloca-se desta forma, como um instrumento de integração, bem como um espaço de protagonismo dos segmentos que a compõem.

4.2.2 Aulas prazerosas

As meninas entram correndo na sala. As que se arrumam no vestiário o fazem bem rápido, parecem não querer perder tempo. Querem que a aula comece logo [...] (observação nº 7).

O trecho acima, retirado de uma observação, revela a grande euforia das meninas para começar a aula de dança. A vontade de dançar é muito grande, todas procuram chegar no horário, não querem perder nada.

Ao me questionar sobre os motivos pelos quais meninas acordam cedo, enfrentam as adversidades climáticas e caminham longas distâncias para aprender dança, encontrei respostas nas próprias aulas. As aulas são estruturadas de forma que aprender dança tenha significado em si mesmo. A alegria e o prazer são constituintes deste processo pedagógico (ver Apêndice G).

Retorno aqui à questão do componente lúdico da aprendizagem da dança. O jogo é uma das experiências humanas mais fundamentais, ele é responsável, dentre outras coisas, por promover no indivíduo uma disponibilidade para o aprender. Através da atividade lúdica, o aluno vivencia o prazer e a alegria que proporciona uma atividade desinteressada, cujo fim reside nela própria e brincando, organiza suas experiências em forma de pensamento.

Os dados abaixo revelam isto: *As crianças estão bem felizes, dão risadas e experimentam as possibilidades do próprio corpo. É o prazer do movimento, é o momento de sonhar!* (observação nº 3).

As crianças fazem a aula com muita alegria, o que pode ser percebido pelos sorrisos nos rostos e pela participação ativa. A aula é uma grande diversão para este grupo (observação nº 8).

"Eu adoro a aula de balé. É muito legal. A gente se diverte e vai para casa feliz" (Amanda – aluna).

Segundo Hermann (2005, p. 40):

no jogo está implícita uma idéia de movimento, um ir e vir sem finalidade última, que mantém seu impulso pelo próprio automovimento. [...] Quando se joga, não há domínio da consciência subjetiva, mas uma primazia do próprio jogo e seu acontecer.

Através das observações realizadas percebi que as aulas de dança em questão se estruturam numa perspectiva lúdica, principalmente para as turmas iniciantes e para as crianças de menor faixa etária. A professora propõe atividades que estimulam as meninas a brincar com os movimentos do corpo, a simular situações e a ampliar suas capacidades motrizes. Essas atividades lúdicas são fundamentais no processo de aprendizagem, pois brincando, as meninas desenvolvem a criatividade e constroem conhecimento em dança e sobre si mesmas.

Em uma das atividades, na qual a professora propôs que escrevessem seus próprios nomes com o corpo, o resultado foi uma grande alegria e euforia. Desta proposta surgiram movimentações bastante criativas que se transformaram em movimentos de dança. Os dados abaixo ilustram este momento.

A atividade gerou grande entusiasmo nas meninas. Foi um momento de criação, de inventar formas de se mexer [...]. O grupo adorou e se motivou bastante (observação nº 6). Neste grupo as meninas brincam mais, a aula é uma grande diversão (observação nº 12). As meninas ficam bem felizes, dão risadas, balançam as saias, olham-se no espelho. Parecem se divertir bastante com a atividade (observação nº 13).

Duarte Jr. (1981) afirma que para a criança a arte apresenta um caráter de ludicidade, ela é muito mais uma atividade, do que um objeto a ser fruído. Ou seja, a vivência artística para a criança é de prazer imediato, logo, o importante nesta vivência é o seu processo, os pensamentos que produz, os sentimentos que revela, as percepções que organiza.

No caso da dança, a experiência é cinestésica, relativa ao movimento. As crianças revelam-se felizes pelo simples prazer do movimento. Para Alves (1981, p. 11), “ao olhar para a educação pela perspectiva da arte somos então forçados a nos perguntar se cada criança não é um fim em si mesmo, e se cada momento a ocasião de uma experiência que deve ser avaliada pelo prazer que produz”.

A fala de Júlia mostra isto: *“Eu gosto dos passos da dança, das músicas, das brincadeiras e da professora. Fico sempre esperando que seja o dia do balé”* (Júlia – aluna).

A questão do prazer que o movimento corporal, em especial a dança provoca nos indivíduos leva-me à seguinte reflexão: onde anda o corpo na escola? Gaya (1997) afirma que, embora nos discursos, a escola busque uma renovação através da superação do dualismo corpo e mente, na prática, o corpo ainda está sendo considerado como extensão da mente. As crianças e jovens passam horas sentadas em suas carteiras, imóveis, aprendendo conceitos abstratos e tentando fazer com que estes adquiram algum sentido. Enquanto isto, o corpo físico, aquele que se move, pratica esportes, dança, produz obras de arte, está sendo

praticamente ignorado.

A respeito disto Alves (1981, p. 11) questiona:

não será verdade que toda nossa prática educacional se assenta sobre o pressuposto de que a criança é apenas um meio para se tornar adulto, e que cada corpo infantil brincante deve ser reprimido para vir a ser um cidadão economicamente produtivo? O prazer gratuito da experiência estética e lúdica foi banido de nossas escolas.

É possível que resida aí a força das aulas de dança na escola, elas promovem esta integração entre o corpo físico e o corpo simbólico, entre o movimento e o pensamento. Segundo Duarte Jr. (1981), produzindo formas artísticas, unem-se processos de pensamento, de percepção e de emoção que efetivam uma síntese integradora do indivíduo. Para o autor:

ainda não totalmente “educada” para esta civilização que separa o intelecto do sentimento, a criança pode encontrar na atividade artística uma forma de resistência para essa cisão. Não sendo a arte produto somente do “pensamento” (como determinadas “matérias” que insistem em lhe “ensinar”), nem apenas um extravasamento emocional (como seu choro diante de uma frustração qualquer), ela permite à criança a vivência do seu “eu” como resultado de uma integração, mais do que uma separação entre aspectos aparentemente distintos (DUARTE JR., 1981, p. 103).

Em relação ao prazer que as aulas de dança proporcionam, considero importante registrar que a atividade artística, segundo Duarte Jr. (1981) tem outro papel relevante na vida dos educandos, o de organizar suas experiências de vida. Para o autor, “desenhando, pintando, esculpindo, jogando papéis dramáticos, etc., a criança seleciona aspectos de suas experiências que ela vê como importantes, articulando-os e integrando-os num todo significativo” (DUARTE JR. 1981, p. 102). Isto é fundamental, pois o ser humano está sempre em busca de significado para sua existência.

Articulo esta proposição ao projeto de dança, pois constatei que, para este grupo de meninas, as aulas embora gerem um prazer pelas simples ações de movimento e expressão corporais, são mais do que um mero passatempo, representam a possibilidade de selecionar os aspectos de seu meio com os quais se identificam e organizá-los de modo significativo. As aulas de dança dão um sentido à sua existência. Desta forma, ao mesmo tempo em que o lúdico proporciona a livre expressão de sentimentos, também os organiza, promovendo a

autocompreensão dos sujeitos, o que provoca uma sensação de segurança e, por conseguinte, gera prazer.

Outro aspecto que faz as aulas serem prazerosas, diz respeito à figura da professora como grande incentivadora do grupo. A professora tem um papel fundamental neste trabalho de dança e educação. Ela é a referência do grupo, suas concepções sobre educação, criança e dança, associadas a sua prática, revelam que para ela o prazer está no processo, no cotidiano das relações que se estabelecem entre ela, as alunas e o objeto de conhecimento: a dança.

Abaixo, alguns trechos de seu depoimento:

Criança é curiosidade, é vontade de conhecer, é beleza, é bondade, é natureza, é verdade. Ser criança é acreditar que tudo é possível. É ser feliz com muito pouco. É se tornar gigante diante de obstáculos. Ser criança é fazer amigos antes mesmo de saber o nome deles. Ser criança é ter o dia mais feliz da vida todos os dias. Ser criança é o que a gente não deveria nunca deixar de ser.

Dançar...Uma ação que traz uma sensação de alegria, de poder, de euforia interna e, principalmente, de superação dos limites de seus movimentos. Dança não é só se importar com o passo correto ou errado é fazer da ação uma explosão de emoção e ritmo que comove quem assiste. Dançar é expressar emoções por meio do corpo (Fátima – professora coordenadora do projeto).

As concepções de criança e dança expostas pela professora são vivenciadas cotidianamente nas práticas. A professora procura trazer para as aulas a alegria, o entusiasmo e a paixão. Estes componentes parecem contaminar o grupo que se sente acolhido e aceito. A professora não está ali simplesmente cumprindo sua carga horária, repetindo mecanicamente conteúdos, reproduzindo uma técnica sem sentido. Ela re-significa diariamente sua prática e isto é percebido pelos alunos. O momento da aula é um momento de comunhão. Penso que isto também faz as aulas serem prazerosas. A fala de Amanda reforça esta constatação.

“Eu adoro as aulas porque a professora é muito boa. Ela sabe bastante e ensina a gente. Ela é muito legal” (Amanda - aluna).

Cabe aqui destacar a importância do papel do professor para ativar os processos motivacionais. Penso que o professor, embora busque um processo de ensino e aprendizagem pautado na alegria e no prazer, não é um mero animador que propõe atividades inócuas, sem significação. Concordo com Marques (2001) que o professor, além de ser o interlocutor entre o mundo da dança e o mundo da escola, é também uma das fontes vivas desta arte, um referencial de conhecimento e postura crítica em relação a este saber.

O processo motivacional envolvido no decorrer das aulas pode parecer extrínseco se pensado a partir de uma perspectiva na qual o professor tem que constantemente estimular seus alunos na realização da atividade. Huertas (2006) afirma que, quando o propósito da ação está relacionado com uma contingência externa, com uma promessa de benefício tangível, trata-se de uma motivação extrínseca.

Entretanto, acredito que, embora o professor tenha papel fundamental neste processo, a motivação para aprender dança neste grupo é predominantemente intrínseca. Para Huertas (2006), uma ação é intrinsecamente motivada, quando o interesse está na própria atividade, quando esta possui um fim, em si mesma, e não depende de recompensas externas. É o que acontece durante as aulas de dança, as meninas motivam-se pela atividade em si (dançar) e a postura da professora em relação ao processo reforça esta motivação.

Em suma, aprender dança para este grupo é extremamente motivante, pois além de ser uma atividade prazerosa, baseada no jogo e na brincadeira é também uma atividade significativa tanto para alunos, quanto para a professora.

4.2.3 Convívio

A subcategoria que denominei convívio incorpora várias dimensões deste processo de aprendizagem, tais como: as relações interpessoais, a identificação com o grupo, a sensação de pertencimento, a acolhida e os afetos. Chamei de convívio porque estes aspectos são vivenciados no dia-a-dia das aulas.

Analisando os dados coletados, percebi que, para os sujeitos da pesquisa, as relações que se estabelecem cotidianamente são fatores motivacionais muito significativos. Fazer parte do grupo de dança representa para as meninas ampliar o círculo de convivência e estabelecer novos vínculos de amizade e afeto, baseados em um interesse comum (ver Apêndice G e Anexos). As falas abaixo confirmam esta constatação.

Fui eu que procurei uma atividade para ela ter durante a tarde, para ter contato com outras crianças, porque na minha casa ela ia ficar encerrada, só convivendo com os adultos. Ela vem para cá e adora, tem as amiguinhas, conversa. E quando vão ao teatro, então [...] é uma festa. Vão cantando, brincando no ônibus. Eu também adoro. É uma convivência saudável (Maria – avó de aluna).

“Eu gosto de vir no balé porque tem as pessoas, a gente conversa, dança junto” (Laís – aluna).

Embora a grande maioria das meninas seja da mesma escola, há integrantes de diferentes turmas e de outras escolas da região, o que amplia consideravelmente as possibilidades de interação social. As trocas entre as meninas são desta forma, amplamente estimuladas. As falas abaixo ilustram a importância desta questão da convivência e da formação de grupos sociais.

“Eu gostava de dançar e aqui todo mundo gosta de dançar, então a gente faz uma amizade” (Ana – aluna).

“O legal nas aulas de dança é que a gente dança e ainda conhece outras pessoas. E a gente fala de dança. Tem gente do Martim Aranha, do Paraná [...]” (Daiana – aluna).

Snyders (1995), ao analisar o fenômeno da amizade entre os alunos, enfatiza que a formação de laços afetivos com alguém que foi escolhido pelo sujeito em função de afinidades, vai ao encontro da alegria de compartilhar valores e gostos comuns. Segundo o autor:

a alegria será alcançada num equilíbrio entre a construção, por parte de cada um, de sua personalidade e o desejo de ser aceito, acolhido pelo grupo. A alegria da amizade nem sempre exige que se tenha sentido de igualdade entre parceiros (SNYDERS, 1995, p. 42).

Nesta perspectiva, os vínculos sociais também auxiliam na construção das individualidades, uma vez que é na relação com o outro que se constroem as subjetividades. Carlos (1998) afirma que todas as pessoas têm alguma experiência grupal e que esta é sempre muito importante na estruturação de convicções e na formação de identidades, pois a vivência em grupo sempre deixa marcas na pessoa (positivas ou negativas) e estas marcas dão suporte para o sujeito lançar-se em outras experiências relacionais.

Olmsted (1979 *apud* CARLOS, 1998, p. 201) define grupo como: “uma pluralidade de indivíduos que estão em contato uns com os outros, que se consideram mutuamente e que estão conscientes que têm algo significativamente importante em comum”. Nesta perspectiva, entende-se grupo não como homogeneidade, mas como diversidade de participantes com vistas a um objetivo comum.

Convém destacar que um fator que aparece nos dados como motivador para o ingresso no projeto de dança, diz respeito à influência das colegas de aula.

“Eu vi minhas colegas no balé e quis entrar” (Aline – aluna).

“Eu vi eles dançando no colégio, gostei e vim” (Lisiane – aluna).

“As minhas colegas da sala dançavam e falavam que era legal, daí eu fui ver uma apresentação e gostei. Pedi para minha mãe e ela me inscreveu no balé” (Adriana – aluna).

A informação sobre a existência do projeto de dança na escola circula consideravelmente nos espaços de convivência: sala de aula, pátio, refeitório, ginásio. Além disso, freqüentemente as alunas se apresentam para o coletivo da escola, o que faz com que o contato com a linguagem da dança seja bastante corriqueiro.

Entretanto, é importante ressaltar que o ingresso não garante a permanência, muitas meninas inscrevem-se no início de ano e acabam desistindo de freqüentar as aulas de dança. Para que a aluna se mantenha participando regularmente do projeto é necessário perseverança. Penso que, muitas vezes, os vínculos afetivos formados e o sentimento de grupo são também responsáveis por promover este desejo de continuar.

Este ponto é fundamental para a compreensão da motivação das alunas: a identificação com o grupo e a sensação de pertencimento. A participação nas aulas de dança propicia para as meninas um sentimento de fazer parte de algo importante e significativo tanto na esfera individual, quanto na esfera social. Individualmente, esta motivação diz respeito às questões relativas ao desenvolvimento da auto-estima e da auto-imagem positivas, temas que abordarei mais adiante.

Já na dimensão social, perante a escola e o bairro, as alunas da dança têm um grande valor, são as artistas da comunidade. Isto as identifica como um grupo destacado, que realiza algo diferenciado, valorizado socialmente: *“Todo mundo daqui fala da dança do Loureiro. Que é muito boa. As pessoas já sabem que a gente é do balé pela roupa e porque a gente anda junto e vem sempre na aula” (Daiana - aluna).*

“Acho que a dança do Loureiro é muito importante na comunidade, todo mundo elogia. Quando sai o ônibus para a apresentação ficam olhando, acham bonito. As meninas são famosas aqui” (Lurdes – mãe de aluna).

Adentro aqui na questão da identidade em suas várias dimensões: individual, social, cultural. A compreensão do processo de construção identitária do indivíduo é fundamental na análise desses aspectos motivacionais.

Ao referir-me ao conceito de identidade, parto da premissa que é impossível dissociar identidade individual e social, pois o ser humano se constitui na imanência das interações com o meio ambiente e com os outros indivíduos.

Numa perspectiva psicossocial, Jacques (1998) denomina identidade individual (ou pessoal) os atributos específicos dos indivíduos e identidade social, as características que assinalam a pertença a determinados grupos ou categorias. No entanto, a autora assinala que são como duas faces da mesma moeda, ou seja, as dimensões pessoal e social estão totalmente imbricadas, representando uma totalidade que encerra o conceito de identidade.

O indivíduo possui características específicas (imagens, traços) e representações acerca destas, que ele reconhece como fazendo parte dele próprio e que o diferenciam dos demais, características estas que estão sempre sujeitas a novas configurações em virtude das relações estabelecidas com o meio e com os outros.

De modo semelhante, Ciampa (1984, p. 61) afirma:

podemos imaginar as mais diversas combinações para configurar uma identidade como uma totalidade. Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança.

Portanto, igualdade e diferença estão correlacionadas de modo que se torna impossível separar tais conceitos na tentativa de compreensão das construções identitárias. A respeito desta interdependência entre igualdade e diferença, Jacques (1998, p. 164) assinala:

O vocábulo identidade evoca tanto a qualidade do que é idêntico, igual, como a noção de um conjunto de caracteres que fazem reconhecer um indivíduo como diferente dos demais. Assim, identidade é o reconhecimento de que um indivíduo é o próprio de que se trata, como também é unir, confundir a outros iguais.

Segundo Jacques (1998), trata-se, pois, de uma pluralidade que implica também unicidade, uma vez que o indivíduo representa-se semelhante, a partir da pertença a determinados grupos e único, a partir da diferença em relação ao outro.

Observei que a professora apresenta uma postura de respeito e valorização das diferenças e individualidades das alunas, a partir do conhecimento de cada uma: A professora chama pelos nomes, olha cada uma no olho, procura saber um pouco de sua história, de sua identidade [...] (observação nº 2).

O momento da chamada é sempre importante, é o momento de reunir as meninas em uma roda, olhar para cada rosto, saber o nome, perguntar por que não vieram à última aula. A professora deixa claro que a presença de todas é fundamental (observação nº 7).

Analisando os dados acima, percebi que a preocupação da professora em conhecer as alunas é uma estratégia que, além de estabelecer um vínculo mais próximo com elas, faz o grupo se reconhecer enquanto unidade. Ao mesmo tempo em que a professora as conhece, elas também se reconhecem em suas especificidades e o grupo vai constituindo-se a partir de características próprias.

Ciampa (1984, p. 64) corrobora esta idéia afirmando: “o conhecimento de si é dado pelo reconhecimento recíproco dos indivíduos identificados através de um determinado grupo social que existe objetivamente, com sua história, suas tradições, suas normas, seus interesses, etc.”.

A identidade é, portanto, constituída a partir dos grupos dos quais fazemos parte, através de nosso agir nesses grupos, ou seja, no exercício das relações sociais. Desse modo, pode-se afirmar que a identidade não é inata, determinada *a priori*, ela é antes, uma construção sócio-histórica da individualidade. É o contexto social que fornece as condições para a construção dos mais variados modos e alternativas de identidade. O termo identidade expressa, pois, uma singularidade construída na relação com os outros.

O conceito de identidade cultural também pode fornecer subsídios para tentar compreender como uma proposta pode ser motivadora para o aluno, na medida em que incorpora em suas práticas vivências e atividades culturais próprias dos sujeitos.

Duarte Jr. (1981) denomina identidade cultural o universo simbólico e de valores que constituem uma personalidade de base, ou uma personalidade cultural do sujeito. Para o autor, existe um certo sentido que é compartilhado pelos integrantes de uma mesma cultura e que subjaz às suas construções e significações explícitas.

“A minha filha gostava de dançar, dançava em casa pagode, samba e funk. Aqui ela veio aprender a dança clássica” (Sônia – mãe de aluna).

Eu gosto de todos os tipos de dança. Na minha casa meu pai gosta de dança gauchesca e até já me ensinou. Mas eu queria também aprender o balé. No ano passado a apresentação foi bem legal porque era sobre o Rio Grande do Sul. Lá em casa todo mundo adorou (Lisiane – aluna).

A partir da valorização da identidade cultural de um determinado grupo ou comunidade, podem ser trazidas à tona imensas potencialidades educacionais e artísticas e

promover um trabalho que seja significativo para todos os atores envolvidos, ampliando a auto-imagem e auto-estima positivas do indivíduo, resgatando suas raízes culturais e promovendo o intercâmbio entre a cultura local e a cultura universal.

Para Chaiklin e Hedegaard (1990 *apud* AZEVEDO, 2000, p. 187):

um dos aspectos da identidade cultural é o entendimento de relações entre a cultura de determinado indivíduo e outras culturas encontradas no dia-a-dia. Ao selecionarmos conteúdos para nosso programa de ensino, escolhemos tópicos e desenvolvemos habilidades que ajudariam as crianças a compreender sua cultura em relação à sociedade na qual estão inseridas.

Numa perspectiva sociológica, Berger e Luckmann (2002) analisam a identidade a partir do surgimento, manutenção e transmissão do mundo social e argumentam que a dialética que forma e sustenta a sociedade é semelhante à dialética que forma e sustenta identidades individuais. A identidade social se forma no indivíduo na medida em que ele internaliza normas e valores do mundo social no qual está inserido. Primeiramente por um processo de socialização primária (através da apropriação do mundo das pessoas que lhe são significativas) e, posteriormente pela socialização secundária, na qual o sujeito já socializado é admitido em outros submundos objetivos de sua sociedade.

Concordo com Duarte Jr. (1981) quando este postula que não se pode, no entanto confundir esta apropriação com uma atitude passiva do sujeito. O autor afirma que ao entrar em contato com os sentidos em circulação, o indivíduo também desenvolve a capacidade crítica e elege um sentido para nortear sua existência.

Percebo que no projeto de dança, as alunas motivam-se a aprender compartilhando ações e sentidos, participando de atividades significativas e relacionando sua cultura com outras culturas. Ao serem protagonistas deste processo, as meninas não vão simplesmente assimilando os valores culturais que lhe são transmitidos, mas também os criam e os reconstróem cotidianamente.

Com igual importância aos aspectos citados anteriormente, acrescento aos fatores motivacionais, a dimensão da afetividade. Huertas (2006) apresenta a contribuição de Maslow (1943, 1955, 1971) em relação aos motivos que impulsionam o desenvolvimento do ser humano. Maslow construiu uma pirâmide de necessidades humanas, na qual estabeleceu uma hierarquia com duas ordens principais: as necessidades básicas e as necessidades superiores. Dentre as necessidades básicas estão as necessidades fisiológicas (comer, beber, dormir) e as

de segurança (proteção, defesa). E dentre as necessidades superiores encontram-se o afeto, a estima e a auto-realização.

As pessoas procuram amar e ser amadas, buscam em suas relações interpessoais a satisfação das necessidades de afeto e respeito. Segundo Davidoff (1983, p. 394), “o rompimento dos tradicionais laços de família, o desaparecimento das interações face a face na vila, a impessoalidade das atividades cotidianas nas grandes cidades interferem na satisfação das necessidades de amor”.

Neste sentido, observei que as alunas do projeto de dança buscam no convívio em grupo esta afetividade:

As alunas gostam quando a professora se aproxima e as toca, inclusive fazendo o possível para chamar a sua atenção. Elas necessitam da atenção e do toque da professora (observação nº 1).

Algumas fazem o exercício olhando para a professora, como se quisessem sua aprovação (observação nº 23).

Esses momentos de aproximação, contato, afeto são fundamentais no trabalho com as meninas. Elas se sentem acolhidas, integradas, pertencentes. Parece-me que algumas práticas que subjazem a aula e o ensino da técnica é que dão significação ao trabalho. A dança é só um meio (observação nº. 11).

As meninas saem da aula felizes, conversando entre elas, interagindo. Dão beijos e abraços na professora (observação nº. 7).

“A professora trata a gente bem, não grita. Ela é bem carinhosa” (Júlia – aluna).

“A professora puxa bastante por nós, mas é muito carinhosa também” (Ana – aluna).

Os dados acima mostram que a professora tem uma disponibilidade incondicional para com o grupo, isto pode ser ilustrado por sua atitude de tocar as crianças freqüentemente e de se importar com elas (já que elas demonstram necessitar essa atenção, esse toque). É neste contato físico que ela vai ganhando a confiança e o afeto das alunas (ver Apêndice G).

Do ponto de vista motivacional, pode-se considerar essas atitudes como fundamentais em relação ao que Tapia (2005) chama de necessidade de aceitação incondicional e à qualidade das relações interpessoais que ali se estabelecem. Na medida em que a professora mostra-se disponível, as alunas sentem-se seguras e estimuladas para aprender.

Conforme estudos recentes (TAPIA, 2005; HUERTAS, 2006), a disponibilidade do professor para com o aluno, é um dos fatores que mais impulsiona o aprender, pois o aluno tem necessidade de ser aceito pelo grupo social em que está inserido. As relações de vínculo afetivo são extremamente motivadoras para estas crianças que, muitas vezes, carecem deste cuidado.

4.2.4 Superação e experimentação de competência

Ampliando a análise dos dados coletados, aproximo-me de uma questão relevante neste estudo, a auto-estima. A discussão em torno desta temática poderia estar presente em todas as subcategorias analisadas anteriormente, pois ela permeia a totalidade do trabalho com dança e educação. A construção da auto-estima e da auto-imagem está presente no momento da apresentação (demonstração de todo o processo de aprendizagem e realização de um objetivo), no decorrer das aulas (a partir da execução de exercícios e atividades lúdicas) e no cotidiano das relações interpessoais (nas trocas com outros indivíduos). Entretanto, neste trabalho, optei por situar a questão da auto-estima e da auto-imagem na subcategoria relativa à motivação que denominei superação e experimentação de competência.

Utilizo a conceituação proposta por Polaino Lorente (2004, p. 21): “a auto-estima não é outra coisa que a estimação de si mesmo, o modo como a pessoa se ama a si mesma”. Ou seja, a auto-estima diz respeito ao valor que a pessoa atribui a si, as crenças e teorias sobre seu eu e sua posterior valorização. Portanto, é importante ressaltar que, para a pessoa estimar a si mesma, é necessário que ela se conheça, que tenha uma auto-imagem, uma representação de si.

Compreendo que a auto-estima e a auto-imagem de uma pessoa são resultantes de suas relações com o mundo, com as outras pessoas e consigo mesmo. Tanto auto-estima, quanto auto-imagem não são inatas, mas construídas a partir ação do indivíduo no mundo e de suas trocas relacionais. Embora a constituição da auto-imagem seja uma manifestação interna, ela se dá por um processo de imposição do ambiente externo, ou seja, o indivíduo constrói uma imagem de si mesmo a partir do olhar do outro.

Huertas (2006), ao apresentar o ideário de Maslow (1943, 1955, 1971) a respeito das necessidades humanas, situa a estima e a auto-realização também como necessidades vitais do ser humano, que precisam ser satisfeitas tanto quanto as necessidades mais básicas (fome, sede, proteção). A satisfação da necessidade de auto-estima se processará a partir de sentimentos como confiança, capacidade para a realização de atividades e experimentação de competência.

Segundo Davidoff (1983, p. 417), o motivo para a realização, “é proveniente da necessidade de conseguir excelência, de realizar altas metas ou de ter sucesso em tarefas difíceis”. Este pressuposto também está presente em estudos sobre motivação como os de Tapia (2005) e Huertas (2006).

As alunas do projeto de dança manifestam esta necessidade de atingir grandes metas e, por conseguinte, desenvolver uma auto-imagem e uma auto-estima positivas. Os dados abaixo reforçam esta constatação: *As meninas ficam muito atentas, concentradas, não se dispersam durante as explicações (observação nº 1). As crianças demonstram-se felizes em aprender a fazer algo difícil (observação nº 3). Embora o exercício seja doloroso, é interessante notar que elas gostam de executá-lo. A descoberta das possibilidades do corpo gera, ao mesmo tempo, dor e alegria. O desafio de superar os limites impostos pelo corpo parece ser um fator de motivação (observação nº 7).*

“A aula de balé é lenta, mas a gente gosta mesmo sendo puxada” (Aline – aluna).

“Eu gosto porque é difícil. A professora puxa bastante” (Renata – aluna).

“Eu treinei o exercício da borboleta em casa, sôra” (Laís – aluna).

Observei, ainda que com as alunas mais antigas no projeto, a professora é bastante exigente do ponto de vista técnico, utilizando inclusive, termos próprios do *Ballet* clássico. Isso é importante, uma vez que elas estão tendo acesso a uma técnica específica e o fato de estarem inseridas em um projeto dentro da escola, destinado a um público de baixa renda, não desqualifica o trabalho e o conteúdo da dança.

As meninas gostam de aprender o que é certo (a técnica), isso faz com que elas sintam-se valorizadas e capazes. Elas estão ali para aprender *Ballet* clássico, se interessam por essa estética determinada, sonham e idealizam esse tipo de dança. Dito isto, pode-se pensar em termos da aprendizagem de algo significativo e útil para as alunas como algo que as estimula a perseverar na atividade.

“Vou me esforçar muito para usar sapatilha de ponta” (Adriana – aluna).

“Eu venho para cá para aprender balé. Se eu quisesse dançar livre, ficava em casa” (Daiana - aluna).

No decorrer das observações notei, ainda, que a professora sempre ajuda quem não consegue executar algum exercício, o que revela tanto a crença na capacidade de suas alunas, quanto a aceitação incondicional destas, analisada anteriormente. A professora procura incentivar a tentativa, promovendo desta forma a auto-estima e auto-imagem positivas das alunas.

“Aqui nesta sala, a gente não diz que não sabe. A gente tenta fazer” (Fátima – professora).

“Vai de novo. Hoje não saiu muito bem, mas aos poucos tu vais conseguindo” (Fátima - professora).

Todos estes aspectos foram identificados como responsáveis pela dedicação que as meninas dispensam ao projeto de dança e pelo interesse que elas têm em aprender esta

linguagem. O projeto se apresenta para estas meninas como uma possibilidade de vivenciar a dança em suas várias dimensões: motora, lúdica, relacional, cognitiva e emocional.

4.3 EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO À DANÇA E À VIDA

Este tópico objetiva captar e analisar as expectativas, os sonhos e os projetos de futuro dos participantes do estudo: alunas, familiares e professores.

O ser humano é um ser simbólico, cuja vida não acontece simplesmente na esfera física, mas também na esfera imaginativa. Imaginar é construir imagens mentais, é projetar algo que ainda não existe em um outro tempo e espaço. Neste sentido, o homem cria expectativas e projeta sonhos que gostaria de realizar.

Compreendo a educação como a principal maneira de um indivíduo realizar suas potencialidades e sonhos e a experiência artística como uma possibilidade utópica, ou seja, um projeto, um desejo de transformação de si próprio e do mundo.

Duarte Jr. (1981, p. 101) conceitua utopia como uma proposição daquilo que ainda não existe, algo que permite direcionar o olhar para um futuro até então insuspeitado. Para o autor, a arte desempenha um papel importante na construção de um projeto de vida, ao propor realidades possíveis, a arte permite que se perceba o quão distante (ou não) encontra-se nossa meta. “Assim, a arte pode despertar para o que pode ser construído, para um projeto de futuro, para uma utopia”.

Analisarei, a seguir, as expectativas dos sujeitos da pesquisa em relação à dança e à vida.

4.3.1 Apresentar-se no teatro

A apresentação no teatro já foi amplamente analisada como constituindo-se em fator de grande mobilização e motivação dos sujeitos pesquisados. Este momento aparece na pesquisa como sendo o ápice do projeto de dança. As expectativas geradas em torno deste evento levam-me a crer que se trata de um horizonte, de uma meta a ser alcançada.

Todos esperam ansiosamente por este momento, alunas, familiares, professores, comunidade. A expectativa é muito grande, é como se todo o esforço e dedicação de um ano

inteiro fossem recompensados pela magia do palco. As falas revelam esta constatação: *“O que eu mais quero é me apresentar no palco”* (Amanda – aluna).

“Às vezes a gente dança aqui no colégio, mas eu gosto mais da apresentação no teatro” (Ana – aluna).

“Eu queria que tivesse mais apresentações” (Adriana – aluna).

“Eu fico esperando a apresentação, quero muito que chegue o dia. Eu sempre digo isso para o meu padrasto, mas não chega nunca” (Renata – aluna).

“A gente se esforça o ano todo para que seja bonita a apresentação” (Daiana - aluna).

“Eu chego a sonhar com o dia da apresentação” (Lisiane - aluna).

A discussão que proponho, visa compreender o que faz este momento ser tão esperado pelos sujeitos da pesquisa. Por que a apresentação gera toda essa expectativa?

Penso que alguns elementos envolvidos neste evento são responsáveis por produzir tais sentimentos, dentre os quais: o processo coletivo de construção do espetáculo, o protagonismo dos alunos e familiares nesta construção e a valorização social da apresentação no teatro.

Em relação à construção coletiva do espetáculo, convém esclarecer que, conforme depoimento da professora de dança, desde a escolha do tema, passando pela criação coreográfica até a concepção e confecção de cenários e figurinos, todo o processo é permeado pela participação dos sujeitos (ver Apêndice G e Anexos).

O tema da apresentação, geralmente está atrelado às temáticas desenvolvidas pela escola e é amplamente discutido e trabalhado com o coletivo de professores e alunos. Ainda, segundo relatos da professora, já aconteceu, em anos anteriores, de a escola apropriar-se de questões suscitadas pelas aulas de dança e, a partir destas, desenvolver seu complexo temático.

Neste sentido, fica evidente que as apresentações de dança têm um caráter de construção de conhecimento e não de mera reprodução, tampouco se prestam para enfeitar festinhas juninas, de dia das mães ou comemorações de fim-de-ano. O trabalho do projeto Dança Criança é caracterizado pela inserção na proposta pedagógica da escola e da Rede Municipal; pauta-se, fundamentalmente na valorização do contexto dos alunos e na participação da comunidade.

A montagem do espetáculo é um processo vivenciado no dia-a-dia das aulas, quer seja na criação dos passos de dança, na escolha da música, do tema, quer seja na imaginação do produto final. Este produto final, a apresentação, é um projeto sonhado e vivenciado coletivamente, cujo valor educativo reside justamente em ser um processo.

A proposta pedagógica da Escola Cidadã (PORTO ALEGRE, 1997) prevê a participação dos diversos segmentos que compõem a escola nos processos de elaboração e execução dos

projetos de trabalho, bem como o comprometimento da comunidade com as ações desenvolvidas na escola, como forma de garantir um aprendizado significativo para os alunos.

Buscamos assim, uma elaboração coletiva de propostas político-pedagógicas-críticas, pluralistas e inovadoras, não dogmáticas – eficazes tanto na construção e reconstrução do conhecimento, como também na construção de novas relações de poder, entre todos os segmentos da comunidade escolar (PORTO ALEGRE, 1996, p. 34).

Sebarroja (2000) acrescenta que os espaços nos quais crianças e jovens circulam e interagem na escola, devem garantir o encontro e o diálogo entre família e escola, adultos e crianças, alunos e professores, enfim, um novo modelo de relação com a comunidade. Esse modelo, segundo o autor, promove o desenvolvimento de sentimentos de solidariedade, cooperação, criação e expressão das diversidades.

Percebe-se, pois que a construção coletiva dos projetos pedagógicos é amplamente incentivada pela RME. No caso do projeto de dança, constata-se que este pressuposto, além de permear o dia-a-dia das aulas, também está presente na realização do sonho coletivo que é a montagem de um espetáculo de dança.

Marques (2001) afirma que o ensino de dança, pensado numa perspectiva contextualizada, pode constituir-se numa ponte entre o real e o imaginário, entre o espaço vivido, o percebido e o imaginado. A autora entende que o trabalho com dança em situação educacional, baseado no contexto dos alunos, pode promover a valorização do tempo presente (o vivido e o percebido), com vistas à transformação do tempo futuro, (o imaginado).

Ao trabalhar com o contexto, vejo uma imensa rede sendo tecida com diferentes texturas, cores, tamanhos, estruturas, complexidades. Esta rede de dança e educação, baseada nos relacionamentos entre os conteúdos da dança, os alunos e a sociedade, absolutamente não ignora os relacionamentos/sentimentos/sensibilidade “humanos”. Ao contrário, a formação desta rede possibilita o aumento de nossa capacidade de encontrar diferentes modos de construir/reconstruir um mundo mais significativo para o próprio indivíduo (MARQUES, 2001, p. 94).

A respeito da afirmação de Marques (2001), penso que a montagem do espetáculo de dança pode ser comparada a uma imensa rede, que é tecida diariamente, com a participação de todos os sujeitos, com a contribuição da história e dos desejos de cada um, constituindo-se em

um projeto coletivo. Cada aluna, mãe, avó, professora, tece um pedacinho desta rede e deseja vê-la pronta. O que cada um anseia, de fato, é ver a si mesmo no produto final. Acredito que este processo de sonhar e construir algo coletivamente gera uma grande expectativa por parte dos indivíduos envolvidos.

Outro fator que contribui para gerar expectativas diz respeito ao protagonismo dos indivíduos nas ações que envolvem a apresentação no teatro. Além de participantes ativos do processo de montagem do espetáculo, os sujeitos são os atores principais. São eles que sobem ao palco de grandes teatros (via de regra reservado à artistas de renome), são eles que utilizam os camarins, são filmados, fotografados, sentam-se na platéia.

“Eu já fui no teatro assistir. Achei bem bonito. É bom a gente ver a dança das outras pessoas, mas eu prefiro me apresentar” (Aline – aluna).

Enfim, a ida ao teatro é um momento de apropriação de um instrumento cultural ao qual, dificilmente, esta comunidade teria acesso individualmente. Deste modo, os sujeitos envolvidos no projeto de dança, ultrapassam as barreiras da escola e do bairro e agregam às suas vivências um contexto social e cultural mais amplo. A dança proporciona a ampliação não só da cultura, mas de suas visões de mundo. Frequentar teatros e espaços culturais torna-se, assim, um exercício de cidadania.

Acrescento ainda aos fatores que geram essa expectativa, o valor social dado à possibilidade de frequentar e ocupar os espaços artísticos da cidade. A comunidade valoriza muito a oportunidade de vivenciar este momento. Isto pode ser percebido a partir das falas:

A apresentação no teatro é muito linda. A gente se arruma, coloca roupa nova, porque não é sempre que dá para ir a um teatro. Eu vejo mais televisão, porque um ingresso de teatro é muito caro. Mas eu fico esperando que chegue o dia, porque é maravilhoso (Sônia - mãe de aluna).

“Ela se apresentou e eu achei lindo. Todos os ingressos que me deram, foram. As pessoas ficam me perguntando quando ela vai se apresentar” (Maria - avó de aluna).

“Coisas que a gente não tinha oportunidade como conhecer o Teatro São Pedro, foram possibilitadas. Tem muita gente que nunca ia ir num teatro se não fosse o projeto” (Lurdes - mãe de aluna).

Imaginar, esperar e realizar, sentimentos compartilhados e vividos por este grupo na montagem do espetáculo de dança. Sentimentos de uma espera que não é passiva, mas de uma espera que mobiliza, que age, que transforma.

4.3.2 Ser bailarina e/ou professora de *ballet*

Ao serem questionadas sobre o que desejavam para seus futuros, as meninas do projeto de dança responderam: “*Crescer e virar uma bailarina*” (Laís – aluna).

“*Eu queria ser bailarina, mas é muito difícil porque tem que treinar muito [...]*” (Adriana - aluna).

“*Meu sonho é ser uma bailarina*” (Amanda - aluna).

“*Quando eu crescer quero ser uma boa bailarina e também uma professora de balé*” (Lisiane - aluna).

“*Quero ser professora de balé*” (Daiana – aluna).

“*Eu queria ser médica, só que meu pai disse que era muito difícil. Também queria ser professora de balé*” (Renata – aluna).

É interessante perceber que a maioria das meninas verbalizou como projeto de vida ser bailarina e/ou professora de *ballet*. Isto é um dado significativo, uma vez que ambos os ofícios não são considerados corriqueiros para aquela comunidade. Penso que este desejo deve-se a dois fatores fundamentais: a admiração pela professora e a representação que povoa o imaginário das meninas a respeito, tanto a respeito da profissão de bailarina, quanto do ofício de professora de balé.

Quanto à admiração pela professora, constatei que tal sentimento é intenso entre as meninas. Elas almejam parecer com a professora em seus modos, valores, posturas. A comunidade e os demais professores também nutrem uma grande admiração e respeito pela professora e pelo trabalho desenvolvido por ela ao longo dos anos.

“*Eu queria ser que nem a professora Fátima*” (Júlia – aluna).

“*Quando eu crescer, quero ser igual à Fátima. Ela sabe muito*” (Renata – aluna).

“*A Fátima é uma professora boa, ensina várias coisas. Eu já disse para ela que queria ser bailarina*” (Adriana – aluna).

A professora é um modelo e uma referência para as alunas, alguém com quem elas se identificam e cuja importância do papel desempenhado tanto em suas vidas, quanto na escola e na sociedade, é extremamente valorizado por elas. As meninas almejam ser como a professora porque a admiram.

Segundo Fichtner (2000, p. 477):

o professor primordialmente não atua sobre seus alunos pelo que ele faz, mas pelo que ele é. Não são as ações, ordens e palavras isoladas que são decisivas, importante é, sobretudo, a credibilidade e a autenticidade que ele irradia. Por tudo isso, um professor é um modelo vivo do que é o conhecimento para o homem, um modelo de união entre o conhecimento que ele possui e a sua postura pessoal com respeito ao conhecimento. A professora ou o professor representam, num determinado sentido, o 'exemplar intelectual' da sociedade. Eles têm a possibilidade concreta, em sala de aula, de transmitir o conhecimento com a vitalidade e o valor que este possui.

Acredito que a projeção de uma possível semelhança com a professora dá um certo suporte na construção das identidades das meninas. Ciampa (1984) afirma que a identidade é na verdade, um processo de identificação e que, a partir de condições objetivas, de expectativas da sociedade em relação ao indivíduo e de expectativas internalizadas pelo próprio sujeito, a identidade vai se constituindo num constante processo de vir a ser.

Ao idealizar serem bailarinas ou professoras de balé, as meninas vão constituindo-se como sujeitos e, de certo modo, traçando seus próprios caminhos, rompendo com uma pré-destinação simbólica na qual fica culturalmente estabelecido que, para as classes populares cabe o exercício de funções de menos valor social.

"A minha mãe é faxineira, mas eu quero ser professora de balé" (Lisiane – aluna).

"Meu sonho é ser uma bailarina e ir dançar em outros lugares" (Daiana – aluna).

A professora é ainda, a interlocutora entre o mundo da dança e o mundo das meninas. É dela a responsabilidade de promover este encontro entre a realidade e a fantasia, entre o vivido e o imaginado. Neste caso, o imaginado é a expectativa de ser bailarina e/ou professora de balé.

Convém esclarecer que, segundo relato da professora de dança, não são feitas promessas em relação à possibilidade de profissionalização das meninas. Ela explica que as meninas egressas do projeto não têm garantia nenhuma de colocação profissional nem como bailarinas, nem como professoras de balé. Mesmo sendo uma limitação do projeto, isto é amplamente trabalhado no decorrer das aulas. Entretanto, ela acrescenta que, ainda assim, as meninas nutrem este desejo.

Acredito que a construção imaginária acerca da figura da bailarina e da professora de balé, carregada de *glamour*, freqüentemente propiciada pelos meios de comunicação, também gera essa expectativa nas meninas. Os meios de comunicação de massa têm criado representações que associam determinadas profissões à fama e ao sucesso. De tal forma que é comum ouvir de meninas, das mais variadas camadas sociais, que seu sonho é ser modelo, atriz, dançarina, apresentadora de programa de televisão.

A respeito disto, Duarte Jr. (1981) afirma que a multiplicação dos meios de comunicação associada às constantes mudanças no interior de cada cultura tem dificultado a seleção de significados e sentidos que norteiem a existência dos indivíduos. Em relação ao projeto de dança, penso que, as alunas que ingressam influenciadas, predominantemente, por esta representação, oriunda do senso comum, não dão continuidade ao trabalho.

As meninas que perseveram na atividade de dança são as que, cientes das dificuldades e obstáculos, acreditam ser possível um futuro melhor e que a educação e a dança fazem parte desta transformação.

4.3.3 Aprender de modo significativo

O ato de aprender está relacionado a fatores internos, associados ao desenvolvimento e funcionamento de estruturas biológicas e a fatores externos, associados aos aspectos relacionais e sociais do ser humano. Nessa perspectiva, a construção do conhecimento se dá a partir da correlação entre os aspectos internos e externos do indivíduo, numa intrínseca e permanente relação entre ambos (COLE; WERTSCH, 1999).

O desenvolvimento cognitivo, a aquisição de conhecimento e o comportamento humano são resultados da interação entre o indivíduo e o meio, a partir de suas ações no mundo. Entendendo o ser humano como um ser simbólico, penso que, a aprendizagem acontece quando, agindo sobre os objetos de conhecimento, o indivíduo estabelece relações que dão significação às suas vivências.

De acordo com Cole e Wertsch (1999), a inserção do sujeito no meio social, a inter-relação entre conhecimentos e o contato com os variados códigos simbólicos que circulam em uma determinada cultura, irão oferecer uma ampla gama de experiências, que relacionadas entre si e com outras vivências, promoverão um desenvolvimento global no indivíduo. Portanto, os fatores culturais da aprendizagem são de fundamental importância para a compreensão da construção do conhecimento.

O autor que mais amplamente se debruçou sobre a questão cultural da aquisição do conhecimento foi Vygotsky (1978). Para ele, existe tanto um ser ativo, quanto um ambiente ativo, ou seja, tanto as ações do sujeito, quanto os produtos acumulados por gerações anteriores (cultura) são partes de um mesmo processo. Assim, a linguagem aparece como a forma de mediação mais importante no processo de aquisição do conhecimento. Essa

linguagem inclui vários sistemas de símbolos: a linguagem oral, a escrita, a contagem, a arte. Portanto, o desenvolvimento do indivíduo é a soma da sua dimensão biológica com a apropriação dessa herança cultural e simbólica construída ao longo dos tempos.

Segundo Moraes (1997), fatores culturais têm importância decisiva na construção do conhecimento, sendo o meio ambiente uma complexa rede de relações na qual o indivíduo é um ser ativo, que constrói significados a partir não só do contato, mas da ação sobre os objetos de conhecimento.

É importante reiterar que, conforme Duarte Jr. (1981), somente quando atribui valor a algo como importante para sua vida, o homem se lança na tarefa de conhecê-lo. Ou seja, a aprendizagem possui ainda, um caráter de valorização.

Em relação ao projeto de dança, pude perceber que a expectativa tanto das meninas, quanto de seus familiares, é de aprender algo significativo, importante para suas vidas. Para os sujeitos do estudo, a aprendizagem da dança está relacionada a uma aprendizagem para a vida. Os familiares das meninas revelam este desejo, conforme sugerem as falas abaixo.

“Quero que com o balé, minha filha aprenda coisas positivas, fique feliz e não fique por aí” (Lurdes, mãe de aluna).

“A dança é muito importante para o desenvolvimento da criança. Ela aprende muitas coisas boas aqui” (Maria – avó de aluna).

“A escola tem que educar para a vida, ensinar coisas boas. Eu espero do projeto [...] que ela aprenda a ter mais organização, a cuidar das coisas dela” (Sônia – mãe de aluna).

Penso que as alunas do projeto aprendem mediante a participação em atividades individuais e coletivas, comunicando-se e compartilhando ações. A aprendizagem acontece em situações de ação, em tarefas e também a partir das expectativas que essas geram. A aquisição do conhecimento em dança carrega consigo a aquisição de outros conhecimentos, o que faz desta uma atividade significativa, não uma mera reprodução de uma técnica.

Em observações durante as aulas, foi possível constatar que as alunas são incumbidas da responsabilidade de cuidar de seus pertences e da organização do espaço físico da sala de dança. Isto é um trabalho constante que, conforme depoimento da professora, *“trata-se de uma educação diária”*.

Além disto, sistematicamente, são trabalhados aspectos da vida das alunas que complementam o trabalho da dança, tais como: conhecimento do próprio corpo e das mudanças provocadas pela chegada à adolescência, sexualidade, saúde, questões relativas ao meio ambiente, etc.

Segundo Marques (2003, p. 53):

por meio das atividades de dança em seu fazer, aprender e contextualizar artísticos, podemos propor atividades que proporcionem e enfatizem um diálogo respeitoso, amigável, carinhoso e crítico dos alunos com seus corpos. Dialogar com o corpo, significa perceber as transformações que estão ocorrendo, sem medo, raiva, insegurança, preconceito e tabus (por exemplo, sobre a virgindade, o homossexualismo).

É neste diálogo com o corpo que a aprendizagem da dança vai incorporando aspectos da vida diária das meninas e promove, não só o ensino de uma determinada técnica, mas a vivência de uma atividade que proporciona o trânsito dos sujeitos na sociedade, de maneira consciente e crítica, ou seja, uma educação para a vida.

“Eu adoro vir para cá. Aqui a gente aprende muita coisa importante” (Renata - aluna).

“Minha mãe disse que graças ao balé eu fiquei mais organizada” (Ana – aluna).

“A professora ensinou a gente a se comportar no teatro. Ela sempre diz que a gente tem que dar o exemplo” (Daiana – aluna).

A possibilidade de aprender algo que vá ao encontro das necessidades das meninas, faz as aulas de dança serem momentos de grande importância em suas vidas. Penso que, em função das atuais configurações familiares, nas quais, não raro, pais passam o dia trabalhando, crianças cuidam de irmãos mais novos, meninos e meninas ficam responsáveis por tarefas domésticas, muitas vezes, as alunas estão em busca, justamente deste aprendizado complementar.

4.3.4 Melhorar as condições de vida atuais

Uma constatação relevante quanto às expectativas dos sujeitos da pesquisa, diz respeito ao desejo de melhoria das condições de vida atuais. Essas expectativas relacionam-se tanto a condições objetivas, quanto a condições subjetivas. Quando refiro-me às condições objetivas, destaco aspectos como desemprego, falta de moradia, violência, desestrutura familiar, pobreza. Já em relação às condições subjetivas, refiro-me a dimensão simbólica da existência destes indivíduos, tais como: visões de mundo, auto-imagem, auto-estima, bem-estar, sentimento de pertencimento.

Em conversas informais com alunas, familiares e com a professora de dança, foi possível traçar um panorama da situação sócio-econômica da comunidade da Vila Cruzeiro.

Trata-se de um bairro de periferia cuja população é bastante empobrecida e sofre com as conseqüências dessa pobreza: condições precárias de saúde, moradia e alimentação, altos índices de gravidez na adolescência, uso de drogas e violência, baixa escolaridade e pouco acesso aos bens culturais. Quadro bastante comum nos bairros periféricos dos grandes centros urbanos, cuja realidade é amplamente difundida pelos meios de comunicação de massa.

A partir do contato direto com os sujeitos da pesquisa, foi possível captar também algumas de suas condições simbólicas de vida: baixa auto-estima, sentimentos de inferioridade, exclusão, discriminação e visões de mundo atreladas a um certo conformismo com uma pré-destinação para a pobreza e para a subalternidade. Não é raro ouvir de mães das alunas falas como: *“A gente nasceu para ser pobre”* (mãe de aluna).

“Deus quis assim” (mãe de aluna).

Por outro lado, foram muitos os depoimentos que indicavam uma certa esperança em relação ao poder transformador da educação. E um desejo de que os filhos tenham, através da educação, melhores oportunidades de vida, em geral associadas a oportunidades de trabalho.

“Eu quero que a minha filha estude, se forme. Quero que ela seja alguém, para não ficar que nem eu, né?” (Lurdes – mãe de aluna).

“Quero que minha filha termine os estudos e arranje um bom trabalho” (Sônia- mãe de aluna).

“Gostaria que ela terminasse os estudos e fosse trabalhar. Queria que fosse morar fora da Cruzeiro, aqui é muito violento. Eu sempre digo para ela que tem que estudar para melhorar” (Maria – avó de aluna).

“A escola é muito importante, eu estudei até a 5ª série, mas devia ter estudado mais” (Sônia – mãe de aluna).

As alunas também revelam esta construção imaginária em relação à escola.

“A escola serve para a gente ser alguém na vida. Quem não estuda, fica sem trabalho” (Lisiane – aluna).

“Com a escola as pessoas podem crescer mais, se desenvolver” (Adriana – aluna).

“Eu quero estudar bastante, ter um bom trabalho e comprar uma casa boa. Ter carro” (Aline – aluna).

As meninas do projeto de dança e respectivos familiares manifestam um desejo de melhorar suas condições de vida atuais e associam esta melhoria de vida, ao poder transformador da educação. A este respeito, Brandão (2000, p. 455) afirma que “a educação não muda o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas mudam seus mundos”.

Penso que aí reside a relação do projeto de dança com a melhoria na qualidade de vida destas meninas. Através das vivências educativas da dança, as alunas modificam suas vidas, seus contextos e, por conseguinte, seus mundos. Concordo com Brandão (2000), quando este destaca que, a missão da educação é gerar sujeitos criticamente participantes da sociedade, para que possam não só perceber suas realidades, mas principalmente, modificá-las.

Para o autor, o destino de uma pessoa educada, não é somente o mercado de trabalho, mas o constante processo de vir a ser cada vez mais, de tornar-se consciente de seus direitos e deveres, de guiar seu próprio caminho e de criar o seu mundo, sendo protagonista de uma história que é coletiva (BRANDÃO, 2000).

Duarte Jr. (1981) corrobora esta idéia afirmando que um dos fatores pedagógicos da arte é justamente seu componente utópico, de transformação da realidade e de busca por um mundo possível. De modo semelhante Langer (1971, p. 90) enfatiza:

a utopia tem eminente função social. Não é mero desejo, mero sonho, nem mera visão profética, mas um fator de transformação social. Permite começar um diálogo com os outros para refletir a realidade. [...] é uma forma de criação e também de reflexão e planificação.

Os sujeitos da pesquisa também destacam essa dimensão educativa da dança.

“Aqui a gente aprende coisas que são para a vida” (Daiana – aluna).

“Na aula de dança a gente aprende muitas coisas, não só a dançar” (Renata – aluna).

“O balé dá disciplina” (Maria – avó de aluna).

Penso que a aprendizagem da dança contribui positivamente para a melhoria da qualidade de vida destas meninas. Em termos objetivos, possibilita às alunas a ampliação do conhecimento de seus corpos e dos cuidados para com eles, promove bons hábitos alimentares, de higiene, de saúde e de organização pessoal.

Em termos subjetivos, desenvolve noções de disciplina e responsabilidade, bem como sentimentos de cooperação e solidariedade. Além de promover o bem-estar das meninas através da promoção da auto-estima e da auto-imagem positivas. O aprendizado da dança proporciona ainda, o convívio com outros indivíduos, o acesso a espaços culturais e, conseqüentemente, amplia suas visões de mundo. Ao apropriar-se de uma manifestação artística situada em outro tempo e espaço, as alunas ampliam seu repertório cultural e rompem barreiras impostas pelos muros da sociedade, transformando desta forma, seus mundos, e a si mesmas.

Em depoimento, a professora de dança explicita sua concepção de educação, que amplia esta idéia:

A tese de Paulo Freire de que ninguém educa ninguém, mas ninguém, tampouco, se educa sozinho, que o ser humano se educa em comunhão, no contexto de viver sua vida neste mundo (Pedagogia do Oprimido), serve como base para meu trabalho, pois acredito que educamos uns aos outros na medida em que interagimos e tentamos nos transformar e, na medida em que nos tornamos capazes de definir um projeto e transformá-lo em realidade. Educação é uma troca que projeta e transforma (Fátima – professora de dança).

A proposta do projeto de dança está, desta forma, conectada à dimensão transformadora da educação. Nesta perspectiva, a expectativa das alunas e familiares de que a dança proporcione uma melhoria em suas vidas, em virtude do que pode constatar, em muito se realiza. Objetivamente, criando condições para que as meninas busquem uma vida melhor e, subjetivamente, fazendo-as acreditar que possuem poder criativo e transformador e que podem guiar seus próprios destinos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa problematizou a construção de significados a partir do e no aprendizado da dança, em um contexto de educação popular. Investigando o projeto Dança Criança, que existe na EMEF Loureiro da Silva, procurei compreender os sentimentos e as construções imaginárias de alunas, familiares e professores em relação ao aprendizado da dança na escola, desvelar fatores motivacionais para a inserção e permanência no projeto, bem como captar suas expectativas e sonhos em relação à dança e à vida. Objetivei, ainda, compreender como estes significados estão conectados à proposta político-pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre.

A partir de depoimentos, busquei ouvir os sujeitos e captar, além das visões de mundo e construções imaginárias, também suas condições objetivas de vida. Com base nas observações em aulas, vestiários e apresentações, procurei perceber o não dito, o que fica implícito e que somente pode ser apreendido no contato direto com os indivíduos.

A pesquisa foi baseada em estudos que incorporam elementos estéticos à educação, tais como: a valorização da sensibilidade, o resgate das potencialidades imaginativas e criativas do ser humano e a busca da beleza. Teve ainda como suporte, os princípios que fundamentam a proposta político-pedagógica da Escola Cidadã, na qual o projeto de dança está inserido, bem como a trajetória da inclusão da dança na escola, como um processo que vem se constituindo de modo crescente e consistente.

Os principais resultados serão apresentados a seguir.

A dança foi concebida pelos sujeitos como algo associado à beleza, cuja harmonia de elementos é sua constituinte principal. Constatei que a experiência estética relaciona-se à vivência do belo em vários momentos, não só nas apresentações, mas cotidianamente, nas aulas. Essa vivência processa-se de forma dinâmica: a obra de arte acontece no tempo e no espaço através do corpo em movimento. Para as meninas, dançar significa experienciar a beleza.

A dança, para este grupo de alunas, apresenta um caráter de transcendência, ou seja, representa a possibilidade de viver no hoje uma existência que só pertence à esfera da imaginação. Imaginação, esta que permite ao sujeito, não simplesmente, fugir de sua realidade, mas compreendê-la e transformá-la. Neste sentido, este aprendizado possibilita para as alunas, criar e recriar significados em relação à dança e à sua própria existência.

Outra constatação a respeito dos significados construídos foi a de que aprender dança representa também a possibilidade de expressar sentimentos através do próprio corpo. A dança dá forma a estes sentimentos, torna-os visíveis. A movimentação corporal, a utilização do espaço, a sensibilização promovida pela música e pelo contato com o outro, provocam uma sensação de liberdade e prazer.

A dimensão lúdica da aprendizagem da dança também é destacada como um significado construído. As aulas de dança são prazerosas e marcadas pelo jogo e pela criação. As alunas manifestam uma grande alegria no decorrer destas aulas, em atividades grupais, em improvisações, em coreografias criadas coletivamente. A ludicidade é um componente que integra e motiva o grupo.

A dança percebida como um saber, igualmente é reconhecida. Tanto alunas, quanto professoras e familiares associam o aprendizado da dança à aquisição de um conhecimento construído universalmente, cujo código expressivo lhes é familiar e socialmente valorizado. Aprender dança tem um sentido de ampliação do repertório cultural destas alunas. Além disso, o aprendizado desta linguagem artística incorpora outros saberes oriundos da cultura local.

Um aspecto importante diz respeito à representação social construída pelo grupo em estudo, de associação da dança à figura feminina. Atualmente, inexitem meninos no projeto de dança e isto é um dado relevante. Todos os depoimentos apontam como causa desta ausência, o preconceito em relação à participação de meninos em atividades culturalmente definidas como femininas.

Essas representações sociais sobre a dança, em especial sobre o *ballet* estão condicionadas pelas relações de gênero. É praticamente uma unanimidade a expressão: *dança é coisa de menina*. Entretanto, é importante ressaltar que, trata-se de um preconceito que está presente nos mais variados segmentos da sociedade e não é exclusividade do grupo em questão.

O que acontece, em termos objetivos, é que tal representação social preconceituosa, gera um processo de discriminação, uma vez que os meninos estão simbolicamente impossibilitados de participar de uma atividade que deveria ser acessível para todos. Creio que, neste sentido, tanto o projeto de dança, quanto a escola, devem atuar de forma a desnaturalizar tais preconceitos, criando estratégias de inserção dos meninos no projeto e promovendo uma ampla discussão a respeito dessas construções imaginárias.

Em relação aos processos motivacionais envolvidos no aprendizado da dança, pude compreender, entre outros, a importância que o momento da apresentação no teatro tem para os sujeitos da pesquisa. A apresentação é processo e produto. Enquanto processo, efetiva a integração e a participação da comunidade com vistas a alcançar um objetivo comum, qual

seja, a realização de um espetáculo. Pais, professores e alunas mobilizam-se, compartilham desejos e ações concretas e protagonizam tais ações. Enquanto produto, a apresentação manifesta-se como o resultado de um trabalho coletivo, no qual cada sujeito pode ver-se a si mesmo na obra. Trata-se do ápice do projeto de dança, por consequência, é o momento mais esperado por todos.

As relações que se estabelecem a partir do convívio, aparecem também como responsáveis pela motivação das alunas para integrar e perseverar na atividade da dança. A partir da convivência sistemática proporcionada pelas aulas de balé, as alunas ampliam o círculo de amizade, fortalecem vínculos afetivos e desenvolvem sentimentos de pertença a um grupo, cuja atividade é extremamente valorizada socialmente. Isto promove, dentre outras coisas, sentimentos de alegria e aceitação, bem como a identificação com pessoas que compartilham os mesmos interesses.

Enquanto convivem, as meninas também constroem suas identidades, uma vez que a identidade é um processo de identificação no qual, a partir da relação com o outro, o indivíduo constitui-se como sujeito único e plural. Além disto, a convivência em grupo proporciona a expressão das diversidades e das singularidades de cada aluna. As individualidades vão constituindo-se nesse processo de interação e de troca com o outro e com o ambiente.

Percebi que outro aspecto relevante em termos motivacionais diz respeito à experimentação de competência na atividade da dança. As meninas do projeto não querem simplesmente brincar, ou passar o tempo nas aulas. Elas querem provar que são capazes de superar limites, querem desenvolver a técnica. Especialmente as alunas mais velhas manifestam o desejo de aprender *ballet* clássico em toda a sua complexidade e dificuldade, ainda que para isto, tenham que sentir dor. Neste caso, cada pequena vitória, cada pequena conquista, representa a possibilidade de superar limites. E isto é extremamente gratificante para elas. A vivência da superação desenvolve nas meninas sentimentos de confiança e promove a construção da auto-imagem e da auto-estima positivas.

Penso que, por tratar-se de uma técnica de grande dificuldade, o aprendizado do *ballet* clássico, neste contexto, acaba por selecionar as alunas mais persistentes e mais tolerantes à frustração. Mesmo sendo grande o número de integrantes do projeto, também há evasão ou desistência. O que me leva a crer que as meninas, que perseveram na atividade, desenvolvem sentimentos de autoconfiança e de crença na sua capacidade de transpor obstáculos.

Quanto às expectativas dos sujeitos da pesquisa em relação à dança e à vida, destaco novamente a questão da apresentação. Apresentar-se no teatro gera expectativas em todos os

envolvidos no projeto. Principalmente alunas e familiares manifestam grande ansiedade pela chegada do momento de estar no teatro. Para as alunas trata-se da realização do sonho, para familiares, a oportunidade de apropriar-se de um espaço cultural muitas vezes inacessível, e para professores, a concretização do trabalho de um ano inteiro.

Ser bailarina e/ou professora de *ballet* é uma construção imaginária bastante presente neste grupo de meninas, a grande maioria alimenta tal desejo. Penso que isto deve-se à admiração que nutrem pela professora à representação social construída a respeito dos ofícios de bailarina e professora de *ballet* associada ao *glamour* de ambas funções.

Outra expectativa expressa tanto pelas alunas, quanto por seus familiares, diz respeito ao aprendizado da dança como um aprendizado significativo. Alunas e familiares esperam que o projeto de dança desenvolva, além de competência técnica e artística, aprendizagens complementares. Fica evidenciado o desejo dos sujeitos de que a vivência em dança proporcione uma educação para a vida.

Ao refletir sobre esta expectativa, percebi que tanto alunas, quanto familiares vêm no aprendizado da dança uma porta para outras aprendizagens e também um caminho para uma vida melhor. Dentre os anseios dos indivíduos, constatei a busca de melhoria nas condições atuais de vida. Esta melhoria inclui condições objetivas, tais como emprego, moradia, saúde e condições simbólicas, tais como ampliação das visões de mundo, acesso aos bens culturais e valorização de sua importância como cidadão.

Ao relacionar este universo de significados construídos com os pressupostos que norteiam a proposta da Escola Cidadã, penso que, a inserção da dança na escola, de forma contextualizada, crítica e atenta às demandas da comunidade, vai ao encontro destes princípios, tornando-os concretos no fazer cotidiano. O processo educativo baseado em premissas como participação, democracia, cidadania, transformação da realidade, em muito se realiza no projeto de dança.

Face a estas considerações, penso que tanto a mantenedora (SMED) quanto a comunidade escolar devem trabalhar juntas para manter e ampliar projetos que apresentem essas características. Cabe à mantenedora, prover tais projetos com recursos materiais e humanos e à comunidade escolar, fazer com que sua voz seja ouvida mediante a utilização dos instrumentos criados para a sua participação e inserção na sociedade.

Finalmente, considero de fundamental importância ampliar estudos e pesquisas voltados para a educação de crianças e jovens, baseados em propostas que valorizem as diferenças, que incorporem à sensibilidade às práticas educativas e que resgatem valores como solidariedade e cooperação, tão necessários para a construção de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. Apresentação. In: DUARTE JR., João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Cortez, Autores Associados; Uberlândia: Universidade de Uberlândia, 1981. p. 9-11.

AZEVEDO, José C. A democratização da Escola no Contexto da Democratização do Estado: A experiência de Porto Alegre. In: SILVA, Luis Heron da. (Org.). Escola Cidadã: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 25-32.

_____. Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. Petrópolis: Vozes, 2000.

BARRETO, E.S.S. Tendências recentes do currículo no ensino fundamental no Brasil. In: _____. (Org.). Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras. Campinas: Autores Associados, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, Carlos R. Ousar utopias: da educação cidadã à educação que a pessoa cria. In: AZEVEDO, José C.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). Utopia e democracia na escola cidadã. Porto Alegre: UFRGS/SMED, 2000. p. 449-462.

BRASIL. Lei nº 5692, de setembro de 1972. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. São Paulo: Editora do Brasil [197-]

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Editora do Brasil [199-]

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARLOS, Sérgio A. O processo grupal. In: STREY, Marlene N. et al. Psicologia social contemporânea. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 199-206.

CIAMPA, Antônio da C. Identidade. In: LANE, Sílvia T.M.; CODO, Wanderlei (Orgs.). Psicologia social: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 58-75.

COLE; WERTSCH. Piaget e Vygotsky: uma ligação complementar. Cadernos Pedagógicos, Porto Alegre, n.18, p.11 – 17, 1999.

DANTAS, Mônica. Dança: o enigma do movimento. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

DAVIDOFF, Linda L. Introdução á Psicologia. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.

DUARTE JÚNIOR, João-Francisco. Fundamentos estéticos da educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, Uberlândia: Universidade de Uberlândia, 1981.

_____. O que é beleza. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ENGERS, Maria Emíla Amaral. Pesquisa Educacional: reflexões sobre abordagem etnográfica. In: _____. (Org). Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p. 65-74.

ETGES, Maria C.; SOUZA, Kátia D. Dança na Escola. Caderno Pedagógico, Porto Alegre, n. 23, jan. 2001, p. 93-96.

FICHTNER, Bernd. A escola cidadã na perspectiva vygotskyana. In: AZEVEDO, José C.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). Utopia e democracia na escola cidadã. Porto Alegre: UFRGS/SMED, 2000, p. 463-482.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GARAUDY, R. Dançar a vida. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GAYA, Adroaldo C. A. O corpo que não vai à escola. In: Silva, L. H.; AZEVEDO, J. C.; SANTOS, E. S. (Orgs.). Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 1997. p. 353-366.

HERMANN, Nadja. Ética e estética: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

H'DOUBLER, M. Dance: a criative art experience. Wiscosin, University of Wiscosin Press, 1977.

HUERTAS, Juan. A. Motivacion: querer aprender. Buenos Aires: Aique, 2006.

JACQUES, Maria da G. C. Identidade. In: STREY, Marlene N. et al. Psicologia social contemporânea. Petrópolis: Vozes, 1998. p.159-167.

KROEF, A. B. G. Política Cultural da Rede Municipal de Ensino. Caderno Pedagógico, Porto Alegre, n. 23, p. 5-11, jan. 2001.

LANGER, Suzanne K. Ensaio filosóficos. São Paulo: Cultrix, 1971.

_____. Sentimento e forma. São Paulo: Perspectiva, 1980.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Isabel A. Ensino de dança hoje: textos e contextos. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Dançando na escola. São Paulo: Cortez, 2003.

MORAES, Maria C. O Paradigma educacional emergente. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: Possibilidades e Limites. In: _____. Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. p.103- 111.

_____. Análise de Conteúdo. Revista Educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, n. 37, v. 22, mar. 1999. p.7-31.

MOREIRA, Antônio F. B. Propostas curriculares alternativas: Limites e avanços. Educação & Sociedade, Campinas, n. 73, v. 21, dez. 2000.

POLAINO LORENTE, Aquilino. Família y autoestima. Barcelona: Ariel, 2004.

PORTINARI, Maribel. História da Dança. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.

PORTO ALEGRE, Secretaria Municipal de Educação. Cadernos Pedagógicos. Porto Alegre, n. 09, dez. 1996. Ciclos de Formação: Proposta Político- Pedagógica da Escola Cidadã.

REID, L.A. Art: Feeling end knowing. *Journal of Philosophy of Educacion* , v. 15, n. 1, p. 43-52, 1981.

ROSSI, Vera L. S. Desafio à escola pública: tomar em suas mãos seu próprio destino. *Caderno CEDES, Campinas*, v. 21, n. 55, 2001.

SEBARROJA, Jaume C. Escola e entorno. In: AZEVEDO, José C.; GENTILI, Pablo; KRUG, Andréa; SIMON, Cátia (Orgs.). *Utopia e democracia na escola cidadã*. Porto Alegre: UFRGS/SMED, 2000, p. 291-309.

SILVA, Ursula R. ; LORETO, Mari L. S. *Elementos de estética*. Pelotas: EDUCAT, 1995.

SNYDERS, Georges. *Feliz na universidade: estudos a partir de algumas biografias*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Caderno CEDES, Campinas*, v.21, n.53, p. 1-12, abr. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

STREY, Marlene. Gênero. In:_____. et al. *Psicologia social contemporânea*. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 181-198.

TAPIA, Jesus A. *Motivar em la escuela, motivar em lá família: claves para el aprendizaje*. Madrid: Morata, 2005.

TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. *Introducion a los métodos cualitativos de investigacion: la búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidos, 1987.

VARGAS, Lisete A. *Dança, Educação e Sociedade no Rio Grande do Sul – Brasil*. Tese (Doutorado em História da Educação Social), Departamento de Teoria e História da Educação, Universidade de Barcelona, Barcelona, 2002.

VYGOTSKY, L.S. O Problema do desenvolvimento cultural da criança. *Jornal de Psicologia Genética, São Paulo*, n.36, p. 74-98,1978.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para as entrevistas com alunas

Nome.

Idade.

Sexo.

Condição social.

Participação no projeto.

Tempo de participação no projeto.

Motivação para integrar o projeto.

Concepção de arte.

Concepção de dança.

Concepção de escola.

O que mais gosta no projeto de dança.

O que espera do projeto.

Sonhos para o futuro.

Como percebe a questão de gênero na dança.

Relação escola/ vida.

APÊNDICE B – Roteiro para as entrevistas com a professora e coordenadora do projeto

Nome.

Formação.

Anos de atuação no magistério

Concepção de criança.

Concepção de educação

Concepção de dança.

Concepção de arte.

Concepção de educação popular.

Participação no projeto.

Significado pessoal do projeto.

Significado social do projeto.

Finalidade da escola para classes populares.

Sonhos, projetos pessoais.

Motivação para trabalho no projeto.

Aspectos que influenciam no desempenho docente.

Relação escola/vida.

Perspectivas de futuro para as crianças.

Participação das famílias/comunidade no projeto.

APÊNDICE C – Roteiro para as entrevistas com familiares das alunas

Nome.

Idade.

Sexo.

Profissão.

Composição da família.

Ocupação e escolaridade das pessoas da família.

Concepção de arte.

Concepção de dança.

Participação no projeto.

Significado pessoal do projeto.

Significado social do projeto.

Finalidade da escola para classes populares.

Sonhos, projetos pessoais.

Motivação para inserção do filho/a no projeto.

Relação escola/vida.

Perspectivas de futuro para seu/sua filho/a.

APÊNDICE D – Roteiro para as observações

Chegada dos alunos na aula de dança.

Recepção da professora.

Início das atividades.

Atividades realizadas.

Apropriação do espaço físico.

Matérias, recursos utilizados em aula.

Interação entre os alunos.

Relacionamento entre os alunos e a professora.

Comentários da professora.

Motivação dos alunos.

Falas dos alunos.

Comportamento dos alunos.

Tratamento dado á questão do gênero.

Término da aula.

Vínculo com os familiares.

Importância do projeto para a escola.

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos Participantes do Estudo

Prezado(a) participante,

Sou mestranda em Educação da PUCRS e estou realizando minha dissertação sob orientação da Professora Dra. Nara Guazelli Bernardes, cujo tema é a construção de significados a partir do aprendizado da dança na escola.

A sua participação envolve entrevistas, conversas e observações durante as aulas de balé e nos momentos de chegada, saída e apresentações. A participação neste estudo é voluntária. Se decidires não participar ou se no decorrer do trabalho não quiseres continuar, tens absoluta liberdade de fazê-lo.

Os resultados desta dissertação poderão eventualmente ser publicados, mas seu nome não aparecerá e será mantido o mais rigoroso sigilo sobre informações que permitam identificá-lo (a). Apesar de não obteres benefícios diretos em decorrência da tua colaboração, terás contribuído para a compreensão do tema estudado e para a produção de conhecimento científico na área da Educação. Se tiveres qualquer dúvida, favor entrar em contato. Telefone: (51) 81184409.

Atenciosamente,

Ângela Ferreira da Silva

Assinatura: _____ data: _____

Consinto em participar deste estudo

Assinatura: _____ data: _____

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Escola

Prezada Equipe Diretiva da Escola _____,

Sou mestranda em Educação da PUCRS e estou realizando minha dissertação sob orientação da Professora Dra. Nara Guazelli Bernardes, cujo tema é a construção de significados a partir do aprendizado da dança na escola.

A participação das alunas, familiares e professores envolve entrevistas, conversas e observações durante as aulas de balé e nos momentos de chegada, saída e apresentações. A participação neste estudo é voluntária. Se decidirem não permitir o desenvolvimento da pesquisa na escola ou se no decorrer do trabalho não quiserem continuar, têm absoluta liberdade de fazê-lo. Os resultados desta dissertação poderão eventualmente ser publicados, os nomes dos (as) participantes não aparecerão e será mantido o mais rigoroso sigilo sobre informações que permitam identificá-los (as). A escola poderá ter benefícios em decorrência da colaboração, seja contribuindo para a compreensão do tema estudado, seja compreendendo os significados construídos por suas alunas a partir do aprendizado da dança. Além disso, a escola estará auxiliando na produção de conhecimento científico na área da Educação. Se tiverem qualquer dúvida, favor entrar em contato. Telefone: (51) 81184409.

Atenciosamente,

Ângela Ferreira da Silva

Assinatura: _____ data: _____

Consinto em participar deste estudo

Assinatura: _____ data: _____

APÊNDICE G - Fotos



Foto n. 1 – Fachada da EMEF Loureiro da Silva – Vila Cruzeiro do Sul – Porto Alegre



Foto n.2 - Prédio anexo à escola onde fica a sala de dança.



Foto n. 3 – Sala de dança



Foto n. 4 - Aula de dança



Foto n.5 – Aula de dança



Foto n. 6 – A chegada



Foto n. 7 – O convívio



Foto n. 8 – Alunas



Foto n. 9 – A comunidade

ANEXOS

ANEXO A - Fotos



Foto n. 1 – A fantasia



Foto n. 2 – O sonho



Foto n. 3 - O grupo



Foto n. 4 – A integração



Foto n. 5 – Lições de dança

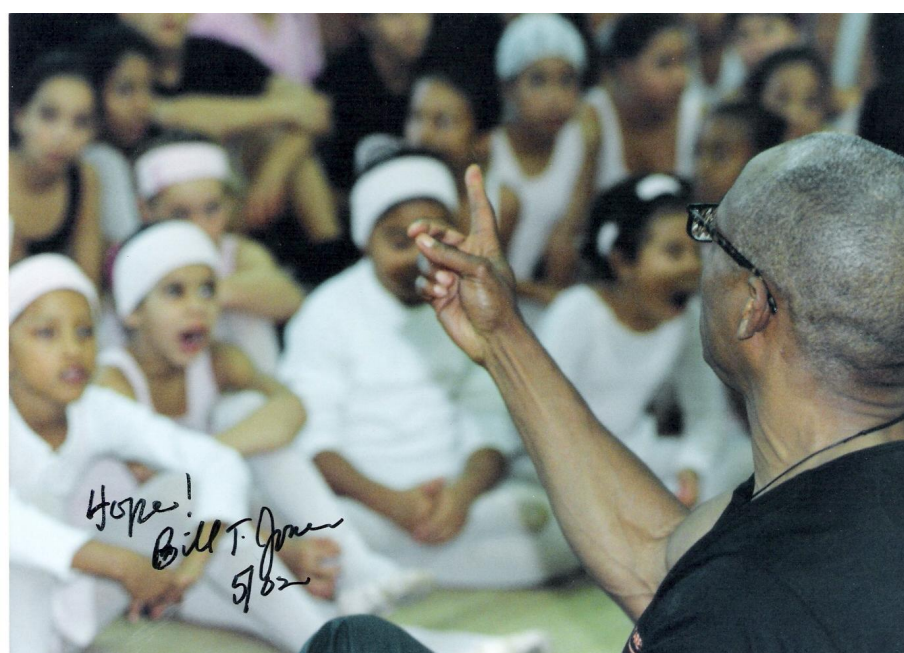


Foto n. 6 - Lições de Vida



Foto n. 7 – Momentos



Foto n. 8 - Olhares



Foto n. 9 – O espetáculo



Foto n. 10 – O espetáculo



Foto n. 11 – Dança, janela para o mundo...

Fonte: Fotos: Cláudio Etges.