

## BALÉ E EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS

### BALLET Y EDUCACIÓN INFANTIL: POSIBILIDADES METODOLÓGICAS

Alessandra Fernandes Feltes<sup>1</sup>

Aline da Silva Pinto<sup>2</sup>

#### RESUMO

O objetivo deste estudo foi analisar as metodologias de aula de balé clássico para a Educação Infantil, verificando os espaços destinados ao lúdico e a função simbólica. A análise dos dados apontou para a significação do balé na vida do aluno, mostrando que as professoras procuram novos recursos para ensinar e incentivar as crianças a criação e a imaginação. Consideramos que elas tentam adequar seu trabalho a este método, para que esta prática propicie para o ambiente escolar um ensino integral respeitando as individualidades de cada criança.

**Palavras-chave:** Balé Clássico. Educação Infantil. Metodologias.

#### RESUMEN

El objetivo de ese estudio fue analizar las metodologías de la clase de ballet clásico para la Educación Infantil, verificando los espacios destinados al lúdico y la función simbólica. El análisis de los datos apuntó para la significación del ballet en la vida del alumno, mostrándonos que las profesoras buscan nuevos recursos para enseñar e incentivar los niños a la creación y a la imaginación. Consideramos que ellas intentan adecuar su trabajo a ese método, para que esa práctica propicie al ambiente escolar un método de enseñanza integral, respetando las individualidades de cada niño.

**Palavras-chave:** Ballet Clásico. Educación Infantil. Metodologías.

#### ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the classic ballet class methodologies for Early Childhood Education, checking the spaces intended for fun and the symbolic function. Data analysis pointed to the ballet significance in the life of the student, showing that teachers seek new resources to teach and encourage children to creation and imagination. We believe that they try to fit their work to this method. Thus, this practice propounds in the school environment an integral teaching, respecting the individuality of each child.

**Keywords:** Classical Ballet. Childhood Education. Methodologies.

<sup>1</sup> alessandrafeltes@gmail.com

<sup>2</sup> alinepinto@feevale.br

## 1 INTRODUÇÃO

Quando dançamos, interpretamos diversos ritmos e formas e assim aprendemos a relacionar o mundo interior com o mundo exterior. Tanto a dança quanto o balé clássico, contemplam a sensibilização e conscientização, não apenas das capacidades motoras, postura e ações cotidianas, mas também de suas capacidades imaginativas e criativas, possibilitando uma percepção e um aprendizado que são alcançados por meio do fazer-sentir, que é a própria dança (STRAZZACAPPA; MORANDI, 2006).

Dançar faz parte da vida do homem desde os tempos primitivos e é a forma primordial de comunicação expressiva. Ao longo do tempo, a dança torna-se mais complexa, sendo praticada por pessoas ou grupos organizados, com estudos específicos e executada em palcos ou lugares adequados.

Neste contexto, surge o balé clássico do cerimonial da corte e dos divertimentos da aristocracia, representando a riqueza e poder da sociedade (FARO, 1986). “A partir desse momento, toma-se consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano, da utilidade das regras para explorá-lo”. Além disso, o profissionalismo caminha, sem dúvida, no sentido de uma elevação do nível técnico” (BOURCIER, 1987, p. 64).

O balé clássico, na época, tinha um propósito, e não era coincidência ser caracterizado por bailarinos solistas ou corpo de baile, pois o centro da cena era o lugar mais valorizado a ser ocupado. Objetivando um único centro, uma única formação, um único corpo ideal, uma única identidade, um único modelo no qual as regras se definiam pela exatidão e precisão de movimentos e comportamentos (SILVA, 2011).

Conforme Rondon e Sambugari (2007, p. 110) “a dança é uma das maneiras mais divertidas e adequadas para ensinar, na prática, todo o potencial de expressão do corpo humano”. Neste contexto, percebe-se uma lacuna existente na iniciação do balé, também conhecido como *baby balé* ou *pré-balé* para a Educação Infantil, pois há uma perda da capacidade de prazer da criança diante das múltiplas adversidades a que é exposta. Por exemplo, o compromisso, a rigidez intrínseca, a padronização, a ambiguidade de se sentir incluso/excluso.

Nesta fase o objetivo do professor se constrói a partir da musicalidade, ritmo e coordenação ampla do sujeito, possibilitando um ensino estimulante e recreativo, favorecendo a criança o júbilo da alma. Os movimentos da aula podem incentivar de forma prazerosa e descontraída utilizando a ludicidade e o simbólico como facilitador neste processo, buscando aprender ou ensinar os fundamentos básicos do balé.

Por isso, acreditamos que o contato com a dança, seja ela o balé clássico ou outra de suas modalidades, “constitui-se a partir da imaginação, da individualidade, dos processos capazes de adentrar a alma humana e comunicar-se com o universo superior” (MARQUES, 2012, p. 151), respeitando o tempo e o espaço do sujeito que a pratica. Desse modo, estes dois conceitos (formação lúdica e função simbólica) valorizam a criatividade, promovem principalmente uma visão geral de diferentes contextos para que a criança reconheça e aceite também o olhar do outro. Assim, este estudo tem objetivo analisar as metodologias de aula de balé clássico para a Educação Infantil, verificando os espaços destinados ao lúdico e a função simbólica nos processos de ensino-aprendizagem no Vale do Rio dos Sinos.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa do tipo descritiva observacional, realizando a coleta de dados através de entrevistas semiestruturadas, além de observações não participante e de um diário de campo. Critérios de inclusão foram utilizados, tais como, professores que atuam com aulas de balé clássico em escolas de educação básica (Educação Infantil) ou maternais localizadas no Vale do Rio dos Sinos. Assumindo o perfil de uma abordagem qualitativa, tendo como referência o paradigma interpretativo, permitindo aprofundar-nos na compreensão do contexto das situações, fornecendo-nos uma visão interna do grupo pesquisado.

Primeiramente foram realizadas entrevistas semiestruturadas individualizadas sendo gravadas e transcritas, do dia primeiro de maio de 2013 até quatro de junho de 2013, com nove (09) professoras de dança do Vale do Rio dos Sinos formados em um dos cursos citados: Licenciatura Plena em Educação Física ou Licenciatura em Dança. Para identificar as percepções dos professores diante do processo, tentando conhecer ao máximo a metodologia, objetivos e estrutura pedagógica dos mesmos, foi projetado um roteiro com questões previamente definidas, como também perguntas não previstas anteriormente.

Em seguida, com a finalidade de investigar o desenvolvimento das aulas de balé clássico, assim como o envolvimento, participação e interesses dos sujeitos, realizamos observações nos locais de aula dos professores e utilizou-se o diário de campo no período entre três de maio de 2013 e dezoito de julho de 2013. Quatro (04) das professoras foram observadas na cidade de Novo Hamburgo, três (03) em Campo Bom, uma (01) em Dois Irmãos e uma (01) em São Leopoldo. Esta atividade poderia estar enquadrada na grade curricular da instituição ou como período extracurricular no turno oposto às aulas para as crianças.

A fim de interpretar os dados obtidos no decorrer da pesquisa, foi utilizada a análise temática que compreende operações de desmembramento do texto em unidades (categorias). Esta noção de tema tem como finalidade a “afirmação a respeito de determinado assunto” (MINAYO, 2010, p. 315). Para facilitar esta análise e interpretação, foram organizadas a montagem do material de revisão teórica que envolvesse o objeto de estudo e a coleta de dados no campo de trabalho. Assim, se estabeleceu para as entrevistas pseudônimos de flores, como uma codificação para contrapor de forma organizada os instrumentos com a literatura pesquisada. Sendo representados pelos seguintes nomes: Tulipa, Rosa, Gérbera, Lírio, Jasmin, Cravo, Girassol, Margarida e Cerejeira, já as observações registradas no diário de campo estão relatadas no decorrer do texto.

## 3 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

No momento em que o balé clássico surgiu na sociedade, não poderia ficar alheio ao mundo que o rodeava, permeando lado a lado aos progressos sociais do ser humano constituídos historicamente e culturalmente. Ao especificamente retratar sobre a criança, o autor Heywood (2004), cita que ela é

uma construção social que se transforma com o passar do tempo, variando a partir do contexto e do grupo do qual faz parte, mas assumindo, cada vez mais, uma notoriedade na sociedade.

O balé clássico possui característica artística extremamente elaborada, sendo uma forma de expressão plástica e cinética que se desenvolve através do corpo, necessitando uma técnica de movimento específica. Porém, percebemos que há pontos básicos que alteraram de acordo com a evolução dos tempos, como, por exemplo, seu progresso técnico através da codificação do seu ensino (FARO, 1986).

Assim, mesmo que o balé clássico tenha nascido de uma tradição, hoje tem sido influenciado pela atualidade e alinhado ao pós-modernismo – “movimentação que ultrapassa amplamente os domínios exclusivos da arte e da estética” (COSTA; MOMO, 2010, p. 966), assumindo o comportamento de uma atividade não tecnicista (IANNITELLI, 2000). Tradicionalmente a prática desta atividade, pauta suas ações na reprodução de movimentos, com seu foco na correção postural e memorização de sequências de exercícios (MORAIS, 1998).

Entretanto, nossa vida cotidiana pós-moderna estimula e “produz novos modos de ser e de viver” (COSTA; MOMO, 2010, p. 966). De tal modo, neste estudo notamos um crescimento da prática de um balé mais socializado, procurando encontrar nesta atividade a integração de grupo e um sentido individual ligado a seus desejos, prazeres valorizando suas singularidades e promovendo percepções corporais diversas para o sujeito conhecendo seus limites evadindo desta vida tão veloz e estressante, como cita a entrevistada:

Bom, eu vejo ele bem transformado. Pela história mais ainda, claro que eu já não peguei uma parte do balé tão rígido assim né? A gente vem hoje com uma linguagem bem diferente do balé, antigamente ele era muito rígido feito para bailarinas assim, assim, assado. [...] Agora não né? [...] Porque as pessoas não podem pensar perfil de bailarina é assim, “eu não estou enquadrada”, eu acho que essa mentalidade não existe mais hoje (CRAVO, 25/05/2013).

Diante desta afirmação a concepção da entrevistada pode ser remetida às discussões que pontuam a cobrança do sujeito aprendiz em reproduzir uma técnica que não abrange detalhadamente todo seu corpo, seja por questões anatômicas ou contextuais. Junto com esta procura, percebemos que a atividade lúdica e a função simbólica no balé clássico, analisa o ser humano como um ser em movimento, permanentemente construtor de si mesmo possibilitando uma prática mais livre de conceitos ou empecilhos (LUCKESI, 2005).

Assim, perde-se o conceito de um corpo único e ideal constituído outrora para acatar às expectativas e interesses das classes dominantes daquele tempo. Isto é, durante a sua evolução, a dança atravessa múltiplos períodos de opressão, em razão do indivíduo ser seu instrumento de manifestação objetivando um melhor rendimento e produção para superar o desempenho esperado através da técnica (FARO, 1986).

Nas observações realizadas nos diferentes contextos, cidades e realidades, percebemos que a modificação de padrões corporais já não é mais exigida pelos professores, pois em todos os ambientes houve o encontro com uma diversidade ampla de corpos não estereotipados. Porém, foram poucas as atividades propostas que proporcionasse a criança a vivência lúdica como dança livre, brincadeira da estátua (ROSA, 27/06/2013; MARGARIDA, 02/07/2013) que não motivassem a reprodução dos movimentos e a cópia, perpetuando a mesmice e inibindo a manifestação do movimento individualizado.

Assim, ao pensar na prática do balé no contexto escolar, nos referimos a um ambiente que oportunize a criança a brincar com o corpo, explorar movimento, alfabetizando-se com esta linguagem. Dessa forma, sua vivência se caracteriza como uma prática social e não técnica, havendo uma correlação entre a pedagogia e a arte da instituição (MARQUES, 2012). “A educação é a própria dança e [...] a dança é, pois, a efetivação da corporeidade através de uma experiência transcendente, na qual se vivencia o processo de aprendizagem na educação (RANGEL, 2002, p. 29).

Elas têm muitas outras opções também, as crianças têm muitas opções, outras coisas para fazer, e a gente concorre muito com mídias alternativas assim, então às vezes um professor, uma barra, um espelho e a uma musiquinha clássica não é a coisa mais atraente que a criança tem para fazer. Então a gente tem que se puxar (TULIPA, 01/05/2013).

Nas observações realizadas (TULIPA, 03/05/2013 – 12/07/2013; ROSA, 04/07/2013; GÉRBERA; 01/07/2013 – 08/07/2013; LÍRIO, 01/07/2013 – 08/07/2013; JASMIN, 02/07/2013 – 09/07/2013; CRAVO, 28/06/2013 – 05/07/2013; GIRASSOL, 11/07/2013 – 18/07/2013; MARGARIDA, 25/06/2013; CE-REJEIRA, 24/06/2013 – 01/07/2013), reconhecemos a dominação da imitação dos passos, exigindo uma perfeição e provocando cada indivíduo a perder sua maneira de executar o movimento de seu corpo. Isto é, ao tentar impor uma visão rígida ligada a esta prática, os alunos vão perdendo a capacidade de se deliciar com sua imaginação. A ludicidade está relacionada à atitude interna do indivíduo que saboreia uma experiência de integração entre seu sentir, seu pensar e seu fazer, “se estamos em uma academia apenas realizando automaticamente o movimento físico que nos instrui o professor, sem que a nossa mente acompanhe o exercício, não a estamos vivenciando ludicamente” (ANDRADE e SILVA, 2015, p. 104)

Este acontecimento pode ocorrer por existir uma negação de ludicidade na criança sofrida por pressões de todos os lados do mundo adulto. Quando isto deixa de ocorrer, a criança não se sente mais incluída para se permitir imaginar, vivendo numa sociedade edificada sobre um princípio de produção. Logo, é papel do educador de dança revigorar as potencialidades comunicativas e expressivas no campo imaginário da criança.

Assim, o lúdico, o prazer e imaginação darão consistência às vivências corporais. Por isso, o ensino do balé clássico deve privilegiar a “apropriação do conhecimento historicamente acumulado e socialmente produzido para que as habilidades (o fazer) [...] possam estar muito mais associados à espontaneidade, face ao cotidiano” (NANNI, 2003, p.184) do que aos aspectos de desempenho. Na visão de Cravo suas aulas são apresentadas para as crianças:

[...] de uma maneira educada com o desenvolvimento dela, adequada ao movimento dela, e ao desenvolvimento dela e a linguagem dela, de uma forma que eu não vá agredir nem ao corpo e nem a mente dela né? “Ela entra na minha aula para se divertir”, sim, “a minha filha tá brincando?” tá. Agora eu te juro que ela tá aprendendo a técnica. Se tu for em cada exercício dizer por que tu faz a florzinha, por que tu faz a princesa, por que tu faz não sei o que? Eu vou te dizer porque eu faço isso, mas eu não vou dizer para ela. Para ela eu vou dizer que ela vai passar por cima da ponte, cuidar para não cair porque tem jacaré do lado. Sabe? Porque para ela tem que ser assim, para ela é prazeroso ser assim, ela vem na aula de balé buscando isso, buscando o lazer, a coisa boa. E eu tenho ela ali para desenvolver o que eu tenho que desenvolver (E6, 25/05/2013).

Portanto, a técnica codificada, o ato de depósito dos movimentos transferidos de professor ao educando, a valorização da forma, imitação, repetição e reprodução de conhecimentos, não se adaptam e nem deveriam mais prevalecer no ensino do balé clássico para a educação infantil (MARQUES, 2012). A infância é o período em que o ser humano deve aproveitar brincadeiras, jogos e emoções diversas vivendo numa dimensão de faz de conta repleta de imaginação e fantasia. Como cita a própria professora:

[...] elas vão participar de uma aula de balé respeitando as etapas da infância que eu acredito que sejam as etapas corretas. Primeiro é o brincar, apresentar o balé desta forma, para mim se tu apresentar ele aquela coisa rígida, é barra, é centro, agora é diagonal, tchau. Muita gente foge, muita criança foge. Então eu acredito no balé primeiro com essa mediação brincada, aos poucos essa brincadeira vai ser tirada, não totalmente né? (JASMIN, 21/05/2013).

É a etapa da vida em que a criança liga a sua realidade com esses acontecimentos, integrando-os através do simbolismo, construindo significados próprios e pessoais. Ao pensar nas aulas de balé clássico na Educação Infantil, estruturadas a partir do método tradicional, composta por fases peculiares, como exercícios na barra fixa, deslocamentos no centro e em diagonal com a finalidade de formações específicas, este não se encaixa na realidade dela, trazendo somente para o sujeito um movimento sem sentido e significação, desconsiderando sua competência criativa.

Desse modo, proporcionar o lúdico, que é um instrumento rico para ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem, unifica e estimula o cognitivo, o afetivo e o simbólico, trabalhando-os de forma conjunta. Por isso, seus exercícios como o “brincar, saltar, pular, [...] vão revelando emoções, sentimentos e uma riqueza de gestos que pareciam perdidos desde a infância” (VIANNA, 2005, p. 124).

Por isso, proporcionariam plenitude a criança, remetendo-a a totalidade do ser e contemplando integralmente todo seu corpo, desejo e encantos. É preciso não ter técnicas impostas, nem regulamentos (modos a serem seguidos) para que se possa conectar-se a infância e a espontaneidade da criança. Pois, só assim ela irá produzir naturalmente o que sua imaginação traz à tona, com simplicidade e uma originalidade.

Na subjetividade do mundo vivido é que cada bailarino deve descobrir seu próprio movimento e sua forma pessoal, mesmo que as técnicas sirvam como base, é essencial o bailarino dançar a “sua” dança (CASTRO, 2007). No entanto, ainda está muito presente nas professoras, mesmo que de forma sutil, um trabalho vinculado à técnica codificada, demandando de um passo exato e primoroso.

Isso se dá a partir de seus saberes experienciais, que são saberes práticos obtidos durante sua vivência de profissão e que atuam fortemente com seus outros conhecimentos (TARDIF, 2012). Assim, no momento em que essas professoras um dia foram alunas, seus corpos e mentes se constituíram com base na perfeição e uma exigência de movimento que aparece em seu trabalho. Por exemplo, em uma observação realizada (GIRASSOL, 18/07/2013) notamos que a professora ao realizar sua aula e suas “brincadeiras” corrigia o movimento de cada sujeito exigindo a perfeição das costas eretas, repreendendo-os, caso não executassem corretamente.

Mesmo que de maneira implícita e inconsciente e que estas citem fazê-lo com um “formato brincado”, ordenam para a criança aquilo que foi determinado para elas. Por mais leve que sejam as correções das professoras, internamente (mesmo que elas nem percebam) procuram no sujeito o movimen-

to correto, cobrando o gesto perfeito. O conhecimento e as características específicas do balé clássico são transmitidos de professor para educando e deveriam respeitar fases, mas são nestas em que nós nos contradizemos. Como podemos ver na seguinte fala:

[...] eu vejo que muitas vezes a parte do lúdico, a parte do prazer acaba sobrepondo o que eu gostaria de realmente estar trabalhando já com aquela faixa etária, né? [...] Elas ainda gostam muito de brincar, elas querem brincar com o corpo, elas querem fazer os exercícios [...] Então eu vejo que a principal diferença é que o lúdico às vezes tá falando muito mais que a parte técnica, elas tem um pouquinho de parte técnica na aula. São 50 minutos, desses 50min, realmente trabalhar o exercício né? Posição, os plies, os elevés, o tendu, o passé, tudo com o outro nome né? Claro. E 10min, o resto, os outros 40min, é tudo ludicidade, deslocamentos, saltos, que também tá trabalhando, claro, não deixa de trabalhar. Mas né, o que tu sabe, a teoria, bonitinha ali é 10min (ROSA, 07/05/2013).

Visto esta citação, e o exemplo anterior, a entrevistada menciona que utilizar a função simbólica e a ludicidade sobrepõe o que ela gostaria de aprimorar nas crianças, enfatizando que somente nos dez minutos finais é realizada a técnica propriamente dita do balé. Sobretudo, trabalhar com este conceito é construir internamente na criança sua relação com o mundo, oportunizando a assimilação do interno e externo, como também a interação social e a formação da imaginação.

Já a professora Cerejeira (04/06/2013), se refere à utilização da ludicidade e do simbólico como um instrumento, “porque isso chama atenção delas, uma maneira de prender elas. Se eu for chegar e dizer primeira posição, assim, assim, assim. Elas na terceira aula já não vão mais vir, tu entende?”.

Assim, sentimos que as aulas observadas oscilam como uma gangorra, entre a dúvida de trabalhar a técnica e os objetivos para cada idade ou envolver-se na imaginação e no faz de conta. As professoras afirmam em suas entrevistas que suas aulas são integralmente vinculadas ao brincar: “É a forma que eu encontrei de cativar as alunas para ficarem na aula de balé, se fosse só aquela rigidez, *passé, développé*, com essa idade não funciona.” (MARGARIDA, 31/05/2013); “[...] porque se eu fosse levar ao pé da letra, da rigidez e disciplina, talvez eu estaria sem alunas” (GIRASSOL, 28/05/2013).

Portanto, é visível uma incoerência na fala e prática das professoras. Estas afirmam que utilizam o lúdico e o simbólico como instrumento de trabalho para que as crianças desfrutem da sua infância, do brincar, da imaginação e do faz de conta. Mas, sobretudo, agem assim para que as alunas não se entediam com a metodologia, rigidez e técnica do balé clássico.

Esta concepção lúdica envolve um sentimento de prazer na prática do balé clássico como também oportuniza a criança a se sentir incluído em um grupo. É de extrema importância que ela consiga muito mais se expressar, interagir e se divertir do que aprender a “esticar o pé” e fazer o movimento perfeito nesta idade específica e referente ao estudo. Como esta modalidade, para as meninas, é muito estimulada pelas mães desde cedo, pensamos que este aspecto poderia justificar também o desinteresse das crianças, pois para elas não há significação neste desejo, conforme as entrevistadas citam:

Então, o balé sim é o sonho de muitas que entram, mas principalmente, é o sonho das mães dessas meninas. Principalmente, porque menina tem que fazer balé, porque meu filho faz judô e futebol, e essa minha filha vai fazer balé (ROSA, 07/05/2013).

Logo, o professor deveria ter como objetivo estimular a identificação do sujeito com aquele momento. Infelizmente, este discurso também aponta uma construção da sociedade na questão de gênero, dicotomizando práticas corporais específicas para meninos e meninas. O universo das práticas corporais e esportivas “está perpassado pela (re)produção de masculinidades e feminilidades e estes marcadores identitários não são neutros nem universais. Ao contrário: constroem-se cotidianamente considerando as representações culturais a eles associados” (GOELLNER; GUIMARÃES; MACEDO, 2011, p. 23).

As práticas eleitas naquela sala, por aquelas crianças, dizem respeito a construções culturais e históricas, processos educativos que se materializam nos corpos, ou ainda, generificam esses corpos. As chamadas brincadeiras de meninos, assim como as brincadeiras de meninas não são determinadas pela anatomia de seus sexos, mas, sim, constituídas pela história e pela cultura (RANGEL; SILVA, 2009, p. 78).

Dessa forma, é perceptível que o balé clássico quando traz conceitos de uma tradição, relaciona seus padrões de feminilidade com uma visão reducionista da sociedade. Caracterizando o homem como um ser humano forte e poderoso e a mulher como frágil e delicada. Para que haja a reconstrução de conceitos e até mesmo de um espaço que não comporte estes aprendizados enraizados na nossa tradição, memória e corpo cabe aos/as professores/as compreenderem a potencialidade de cada um e abordarem de forma mais ampla e complexa a educação e seus processos pedagógicos visando que também são produtores culturais (COSTA, 2010).

Ao se comprometer com estas desconstruções, veremos em sala de aula mudanças que refletirão em diferenças individuais e únicas, e não de sexos diferentes. Oportunizando aos educandos realizarem escolhas a partir de sua opinião pessoal e não ideias impostas. Assim, percebemos que os interesses dos sujeitos, não são separados por conceitos pré-estabelecidos pela sociedade, deixando o aluno livre para escolher aquilo que o satisfaz. Da mesma forma que ressalta o quanto a dança é importante para a quebra destes paradigmas no corpo da criança.

Neste contexto, o papel do educador é dar subsídios aos educandos para traçar sua própria trajetória, propiciando-lhes experiências motoras significativas para se expressar na sua totalidade (MARTINS, 2002). Mesmo que em algum momento, as professoras mostrem uma inquietação em não analisar a “eficácia” de gestos padronizados, ou modelos corretos de execução em certas ocasiões da aula, elas conseguem propor brincadeiras ou usar a linguagem simbólica, tentando se aproximar do universo das crianças, incitando a fantasia e a imaginação. Entretanto, não são todas as entrevistadas que se preocupam ou se interessam em vincular suas aulas ao lúdico. Muitas criam uma relação muito forte com a sua experiência de vida e formação profissional, usando-as como base em suas atividades:

A estrutura da aula eu nem sei, se no início eu pensava direitinho. Mas como desde o primeiro ano de magistério assim a gente trabalhava a EF com um momento de aquecimento, desenvolvimento e volta à calma. Então, isso já era muito certo para mim. Os exercícios de aquecimento, [...] tu vai aquecer todos os pedacinhos, tu vai alongar também todos os pedacinhos [...] O aquecimento, desenvolvimento e volta à calma, isso já era básico assim (ROSA, 07/05/2013).

Nas observações realizadas, existem momentos durante a atividade lúdica em que o interesse e a plenitude da criança se destaca por seu envolvimento e exultação. Deixam-se invadir por lembranças e momentos que já foram vivenciados em aula, adquirindo ressignificações, obtendo o encantamento e alcançando um diferente sentido e relevância para si. Ou seja, suas expressões corporais e falas transbordavam o contentamento interior de cada indivíduo. Toda vez que a professora as questionava sobre quais brincadeiras poderiam realizar, as alunas se exaltavam, disputando o poder de voz (gritos) para quem seria a contemplada no dia.

É explícito que quanto mais próximo a aula está do lúdico, mais empenhadas as alunas estão com o seu aprendizado e vivência. À vista disso, ressaltamos a importância de respeitar suas necessidades e individualidades, pois exigindo da criança uma responsabilidade adulta - de ser produtora consciente da técnica de seu corpo - a envolve numa obrigação que a faz desistir do movimento na atividade. Uma vez que este não deve ser uma reprodução de passos, mas sim uma produção de sua imaginação e seus alcances corporais.

Como por exemplo, ao observar a aula de Margarida (25/06/2013) distinguimos o envolvimento das alunas no início da aula que realizam as atividades propostas pela a professora com autenticidade, competência e capacidade. Já quando são direcionadas para praticar os mesmos exercícios na barra (utilizada para trabalhar a disciplina), demonstram insatisfação na execução dos movimentos, desgosto e frustração, reclamando das atividades e de suas dificuldades. Entretanto, não percebem que os mesmos passos foram trabalhados em ambas as situações.

Assim, fica claro o interesse e a interação das crianças nas atividades lúdicas propostas envolvendo a fantasia e a alegria. Na citação anterior observamos que as alunas realizam o mesmo passo de balé em propostas diferentes. Primeiramente quando estavam envolvidas na brincadeira e sentindo prazer nem perceberam o quanto era árduo o exercício, ao se deslocarem para a barra (atividade não prazerosa na visão delas e sem significado), mostram certo descontentamento e resistência, nomeando ele como algo difícil. Por isso, se faz necessário pensarmos que:

[...] qualquer que seja a abordagem de técnica da dança, ela deve ser compreendida como um 'processo' e não como um 'produto'. O objetivo não é 'chegar lá', onde quer que 'lá seja; ao contrário, a ênfase está no 'como' o movimento é melhor realizado, para que seja alcançado um corpo hábil, expressivo da individualidade do aluno, dançante e mais funcional expressivamente (IANNITELLI, 2000, p. 201).

Deste modo, acrescentando a ideia de Iannitelli (2000), Verderi (1998) cita que é por meio da dança que os educadores pretendem que a criança evolua quanto à percepção corporal e domínio, possibilitando o desenvolvimento e aprimorando movimentações. Por isso, nesta faixa etária, o balé clássico deve ser uma vivência agradável, uma prática prazerosa, envolvendo representações de imagens mentais para as crianças ligarem seus conhecimentos ao exercício. Trabalhar com esta idade não envolve a técnica da dança, abrange toda a linguagem corporal sendo construída, toda a relação com o mundo à nossa volta, todo o sentimento e emoção de estar plenamente ali se divertindo e aprendendo. Desta maneira, notamos na fala de algumas professoras, uma constante busca deste trabalho:

A aula é sempre muito brincadeira né? Eu não acredito assim que tu vai chegar para uma criança tu vai conseguir através de uma linguagem séria digamos assim passar a técnica para ela. Então é uma fase que eu trabalho muito a parte brincadeira, a parte da imaginação, sabe a parte que a gente possa explorar o lado mais gostoso de estar fazendo balé e não tão rígido, tão sério. [...] a gente faz muita brincadeira que envolva bichinhos, florzinhas, coraçãozinhos, cores, partes do corpo para trabalhar esquema corporal, parte da lateralidade, coordenação motora, enfim, todas essas partes porque elas estão crescendo né? (CRAVO, 25/05/2013).

A prática da aula nesta idade ela varia né? É bem lúdica, em cima da ludicidade a gente trabalha muito a questão de equilíbrio, de percepção, de lateralidade, de postura, de impulsão, tudo em cima de brincadeiras, e normalmente a gente inicia no chão né? Com um aquecimento articular, e vai brincando, monta-se cada brincadeira para alongar o tronco até os pés, para afastar pernas, cabeças, ombros, tudo vai aquecendo de acordo com as brincadeiras (LÍRIO, 14/05/2013).

Diante destes relatos, apesar de encontrarmos na fala da professora uma valorização na funcionalidade, compreendemos que a “técnica de dança” se adapta a novos contextos, revelando-se como abordagem de corpo-pensamento em processos de imaginação avançada (OLIVEIRA, 2013). Portanto, por mais que a técnica codificada do balé um dia tenha representado a base imprescindível para qualquer atuação determinada na dança (LIMA, 1999), no contexto atual, na educação infantil principalmente, necessitamos de uma prática com a capacidade de contribuir com movimentos que não estejam ligados ao campo gestual de desempenho.

Por isso, vinculando a dança, o lúdico poderia ser um facilitador e instrumento interdisciplinar para ser usado no processo de ensino/aprendizagem estimulando a criança num todo (ANDRADE e SILVA, 2015). Porém, quando este não é envolvido nas aulas de balé percebemos que é a minoria das alunas que participam. Na aula de Gérbera (8/07/2013) as bailarinas mostram um envolvimento pequeno e insatisfatório, muitas vezes “fugindo” e se deslocando para a professora titular da escola pedindo para ficar sentada e não realizar a atividade. Infelizmente, esta implicação pode estar vinculada a forma de trabalho que a professora adota e direciona suas propostas pedagógicas, utilizando movimentos sérios, técnicos e rígidos para uma turma de 2 a 6 anos.

Portanto, há diversos fatores que dificultam o processo e o comprometimento do sujeito com ela. Por exemplo, a forma como se une meninas de faixa etárias tão distantes no mesmo local e horário sem conseguir priorizar e respeitar cada fase que as alunas se encontram. Outro agravante é o afastamento das bailarinas durante a aula, para serem acolhidas nos braços da professora titular da escola. Como citado anteriormente, é no meio de alguns exercícios que estas correm para dizerem que não querem mais fazer balé. Esta ação mostra uma distância entre aluno/professor de balé clássico que, no caso, poderia melhorar se esta trabalhasse de forma lúdica proporcionando e entrelaçando laços afetivos entre educador e criança, como cita a entrevistada:

A gente acaba sendo uma amiga delas, porque a gente brinca, a gente rola no chão, a gente pula, a gente faz, conta segredos uma para outra, nós combinamos muitas coisas, eu passo a ser uma criança no meio da aula, com responsabilidade, então isso deixa a gente muito mais próximos. É sempre um abraço, um beijo, uma cumplicidade muito grande (LÍRIO, 14/05/2013).

Por fim, para iniciarmos especificamente uma aula de balé clássico temos que compreender seus princípios, ligados aos nossos objetivos e a partir deles estabelecer um ensino significativo na formação e crescimento intelectual do ser humano. Ainda que haja no balé clássico finalidades técnicas

e disciplinares como o ensino do respeito às regras, realização de passos básicos e a consciência da “postura da bailarina”, que devem ser cumpridas em cada idade, é admirável notar que este também pode oportunizar mudanças de atitude e expectativas melhores de vida sem um vínculo formal com a técnica.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, percebemos a importância de incluir, como base no trabalho educativo, a ludicidade e a função simbólica vinculada ao balé clássico, procurando na criança um ser em movimento, permanentemente construtor de si mesmo. Como também, estabelecer seus princípios e definir uma forma de processo/ensino aprendizagem, ligados aos seus objetivos e a partir deles construir um ensino significativo na formação e crescimento intelectual do ser humano.

Diante dos depoimentos e observações realizadas analisamos que a metodologia de aula de balé clássico para a Educação Infantil, mantém a sua tradição (técnica codificada e visão de produto) da mesma forma que tenta constantemente encontrar novos recursos para torná-lo mais atrativo. Assim, os campos investigados corroboraram para ressaltar que a maioria das professoras está tentando adequar seu trabalho ao simbolismo e a ludicidade, percebendo que o balé clássico, cada vez mais, perde seu espaço por todas as inovações que percorrem o mundo.

Dessa forma, é visível que o desenvolvimento das aulas, assim como sua estrutura pedagógica vem procurando uma maneira de unificar a técnica do balé clássico com o prazer da criança na prática para descontrair os sujeitos, motivá-los ou envolver suas emoções. Conseqüentemente, as aulas são projetadas a partir de suas vivências, experiências e saberes procurando na educação de hoje subsídios que se encaixem perfeitamente nessas suas metodologias do passado, mostrando, assim, uma dificuldade em assumir uma identidade, seja ela qual for.

Por fim, destacamos a necessidade da elaboração de novas pesquisas que se referem ao conceito da função simbólica para assim, conseguirmos adaptá-lo à sociedade e aos objetivos da educação contemporânea. Como também gostaríamos de ressaltar as novas possibilidades de investigação que surgiram neste trabalho, tais como: os estudos de gênero relacionado ao balé clássico, diante dos relatos que ressaltaram, reforçando a feminilidade nas meninas e o número ínfimo de meninos realizando a prática.

#### REFERÊNCIAS

ANDRADE E SILVA, D. A. de. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 101-113, abr./jun. 2015.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

CASTRO, D. L. O aperfeiçoamento das técnicas de movimento em Dança. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 121-129, 2007.

COSTA, M. V. Sobre as contribuições das análises culturais para a formação dos professores do início do século XXI. Curitiba: Editora UFPR, **Educar**, n. 37, p.129- 152, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_; MOMO, M. Crianças escolares do século XXI: para se pensar uma infância pós-moderna. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.141, p.965-991, set/dez. 2010.

FARO, A. J. C. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

GOELLNER, S. V.; GUIMARÃES, A. R; MACEDO, C. G. Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais: reflexões a partir de uma experiência em sala de aula. In: **Corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais na educação** [recurso eletrônico] / Fabiane Ferreira da Silva, Elena Maria Billig Mello (orgs.) – Uruguaiana, RS: UNIPAMPA, 2011.

HEYWOOD, C. Uma História da Infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Editora Artmed, 2004.

IANNITELLI, L. M. M. Técnica da dança: uma proposta alternativa de formação e treinamento de dançarinos. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 2. Belo Horizonte, 2000, **Anais...** Belo Horizonte: ABRACE, 2000.

LIMA, A. M. H. Sá Earp e suas propostas para abordagens criativas na formação técnica de intérpretes na dança contemporânea. In: CONGRESSO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, 1, Belo Horizonte, 1999. **Anais...** Belo Horizonte: ABRACE, 1999.

LUCKESI, C. C. **Ludicidade e atividades lúdicas**: uma abordagem a partir da experiência interna. 2005. Disponível em: <<http://www.luckesi.com.br/artigoseducacaoludicidade.html>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

MARQUES, I. A. **Dançando na escola**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARTINS, I. C. **Histórias infantis**: o simbolismo, a ludicidade e a motricidade na ação da educação motora. 2002. Dissertação (mestrado em Educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual Campinas. São Paulo: 2002.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAIS, M. L. T. **La Danse Classique**. Adaptação à versão original: Rui Baioneta. Lisboa: Editorial Estampa, 1998.

NANNI, D. **Ensino da Dança**: enfoques neurológicos, psicológicos e pedagógicos na estruturação/expansão da consciência corporal e da auto-estima do educando. Rio de Janeiro: Shape, 2003.

OLIVEIRA, V. H. N. Corpo, dança e contexto: apontamentos sobre a técnica da dança em abordagens plenas. **Dança**, Salvador, v. 2, n. 1, p. 22-33, jan./jun. 2013.

RANGEL, D.I.; SILVA, A.L.S. Olhares a partir da brincadeira na educação infantil: símbolo e gênero. In: MENEZES, M. S.; FRANCISCO, D. A. (org.). **Reflexões sobre as práticas pedagógicas**. Novo Hamburgo: Feevale, 2009, p. 72-81.

RONDON, J. R.; SAMBUGARI, M. R. N. Educação do Movimento Corporal: Desafios e Perspectivas. In: Encontro de Pedagogia. **Anais do Encontro de Pedagogia**: 40 anos formando Educadores. Campo Grande: Editora UFMS, 2007. p.109-116.

SILVA, T. G. R. Dança-mundo: uma composição de corpos, histórias e processos educacionais. **Caderno pedagógico**, Lajeado, v. 8, n. 1, p. 7-22. 2011.

SILVA, J. P. **A DANÇA NO CONTEXTO DA CULTURA ESCOLAR:** Olhares de professores e alunos de uma escola pública do ensino fundamental. 2010. Monografia (trabalho de conclusão do curso apresentado ao Departamento de Educação) - Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a conclusão do curso. São Paulo, 2010.

STRAZZACAPPA, M.; MORANDI, C. **Entre a arte e a docência: a formação do artista da dança.** Campinas, SP: Papyrus, 2006.

**TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.**

VERDERI, E.B.S.P. **Dança na Escola.** Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

VIANNA, K. **A dança.** 3. ed. São Paulo: Summus, 2005.